

# Schule im Wandel

## Bildung gemeinsam gestalten

Herausgegeben von:

**Kata-Szilvia Bartalis-Binder**

**Cristina Bojan**

**Kinga Xénia Havadi Nagy**



Presa  
Universitară  
Clujeană

**Schule im Wandel**  
**Bildung gemeinsam gestalten**

Herausgegeben von

Kata-Szilvia Bartalis-Binder  
Cristina Bojan  
Kinga Xénia Havadi Nagy



# **Schule im Wandel Bildung gemeinsam gestalten**

Herausgegeben von

**Kata-Szilvia Bartalis-Binder**

**Cristina Bojan**

**Kinga Xénia Havadi Nagy**

**PRESA UNIVERSITARĂ CLUJEANĂ**

**2026**

***Referenți științifici:***

**Prof. univ. dr. habil. Ion Albulescu**

**Conf. univ. dr. habil. Oana-Ramona Ilovan**

*Layout: Várdai Éva*

*Covergestaltung: Andrea Jánosi*

**ISBN 978-606-37-3128-0**

**© 2026 Autorii contribuțiilor.**

Toate drepturile rezervate. Reproducerea integrală sau parțială a textului, prin orice mijloace, fără acordul coordonatorilor, este interzisă și se pedepsește conform legii.

**© 2026 Die Autorinnen und Autoren der Beiträge.**

Alle Rechte vorbehalten. Die Vervielfältigung, Speicherung oder Verbreitung dieses Werkes oder einzelner Teile ist ohne schriftliche Genehmigung der Rechteinhaber\*innen nicht gestattet.

Universitatea Babeș-Bolyai

Presa Universitară Clujeană

Director: Codruța Săcelean

Str. B.P. Hasdeu nr. 51

400371 Cluj-Napoca, România

Tel.: (+40) 744 687 884

E-mail: editura@ubbcluj.ro

editura.ubbcluj.ro | libraria.ubbcluj.ro

# *Grußwort*

*Sehr geehrte Damen und Herren,  
liebe Leserinnen und Leser,*

„Schule entsteht dort, wo Menschen gemeinsam lernen, miteinander denken und Verantwortung füreinander übernehmen“, schreiben Kata-Szilvia Bartalis-Binder, Cristina Bojan und Kinga Xénia Havadi Nagy, die Herausgeberinnen dieses Bandes, in ihrer Einleitung. Dieser Satz bringt ihre pädagogische Haltung prägnant zum Ausdruck. Sie betrachten Schule weder als unveränderlichen institutionellen Rahmen noch lediglich als Ort der Wissensvermittlung, sondern als gemeinsamen Gestaltungsraum, der von den Menschen lebt, die darin lernen, lehren, fragen, zweifeln, erproben und Verantwortung übernehmen.

Die Beiträge führen uns zu den großen Bildungsfragen unserer Zeit: Welche Funktion kann Schule in einer Zeit allgegenwärtig verfügbarer Informationen, multipler Krisen und wachsender Komplexität übernehmen? Welche Aufgaben kommen den Bildungsträgern zu? Welche strukturellen Bedingungen sollte Bildungspolitik schaffen, damit Lehrende den komplexen Anforderungen gerecht werden können, ohne dabei ihr eigenes Wohlbefinden aus den Augen zu verlieren? Wie verändert sich dabei die Rolle der Lehrkraft? Welche Potenziale und Grenzen, welche Chancen und Risiken sind mit der digitalen Transformation verbunden? Welche Kompetenzen sind für die Zukunft entscheidend? Wie können die psychische Gesundheit und die Resilienz von Lehrenden und Lernenden bewahrt und gestärkt werden? Und wie werden Nachhaltigkeit, kritisches Denken und demokratisches Handeln im Schulalltag tatsächlich erlebbar?

Die vorliegende Publikation ist mehr als eine Bestandsaufnahme. Anhand praxisnaher Beispiele zeigt sie, wie all dies gelingen kann: in ästhetischen Werkstätten, in philosophischen Gesprächen, in mehrsprachigen Naturprojekten, durch die kreative Arbeit mit Literatur und Film sowie in einer Schulkultur, die Beteiligung ernst nimmt.

Mein besonderer Dank gilt den Herausgeberinnen, allen Autorinnen und Autoren sowie den Lehrkräften und Lernenden, deren Erfahrungen in diese Publikation eingeflossen sind. Sie machen deutlich, dass Wandel nicht erst mit einer großen Reform beginnt. Er beginnt mit einer Frage, einem Gespräch, einer neuen Form der Zusammenarbeit und mit dem Mut, vertraute Praktiken zu hinterfragen und zu verändern. Den Herausgeberinnen und allen Mitwirkenden wünsche ich, dass ihre Impulse in

Schulen, Fortbildungen und Bildungsnetzwerken aufgegriffen werden und nachhaltige Wirkung entfalten.

Wir freuen uns, mit der Unterstützung dieser Publikation einen Beitrag dazu geleistet zu haben, fachlichen Austausch anzuregen und Impulse für die (deutschsprachige) Bildungsarbeit zu geben.

**Dr. Ágnes Sebestyén**

Geschäftsführerin

Donauschwäbische Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg

# Inhaltsverzeichnis

|                                                                                                                          |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Vorwort.....                                                                                                             | 9   |
| <i>Christian SCHUSTER</i>                                                                                                |     |
| Einleitung.....                                                                                                          | 11  |
| <i>Kata-Szilvia BARTALIS-BINDER, Cristina BOJAN, Kinga Xénia HAVADI NAGY</i>                                             |     |
| Dynamik der Kompetenzentwicklung des 21. Jahrhunderts.....                                                               | 15  |
| <i>Cristina BOJAN, Kata-Szilvia BARTALIS-BINDER</i>                                                                      |     |
| Schulentwicklung als kontinuierlicher Transformationsprozess .....                                                       | 25  |
| <i>Kata-Szilvia BARTALIS-BINDER, Cristina BOJAN</i>                                                                      |     |
| Herausforderungen des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert<br>als Ausgangspunkt zukunftsfähiger professioneller Tugenden..... | 33  |
| <i>Eszter LÁSZLÓ</i>                                                                                                     |     |
| Lehrerrolle im Wandel. Wahrnehmungsbasierte Professionalität .....                                                       | 41  |
| <i>Kata-Szilvia BARTALIS-BINDER</i>                                                                                      |     |
| Gesundheitsförderung und Wohlbefinden<br>in den Schulen des 21. Jahrhunderts.....                                        | 59  |
| <i>Cristina BOJAN</i>                                                                                                    |     |
| Die Schule im digitalen Zeitalter. Herausforderungen<br>und Chancen der Digitalisierung im Unterricht .....              | 81  |
| <i>Kinga Xénia HAVADI NAGY</i>                                                                                           |     |
| Digitale Medien im Deutschunterricht – Fächerübergreifendes Lernen.....                                                  | 89  |
| <i>Béatrice Kristine NICORIUC</i>                                                                                        |     |
| Hänsel und Gretel: Vom Text zum Film.....                                                                                | 97  |
| <i>Béatrice Kristine NICORIUC</i>                                                                                        |     |
| Partizipation der Schüler im Lernprozess.....                                                                            | 107 |
| <i>Iohana ANGHEL</i>                                                                                                     |     |

|                                                                                                      |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Kritisches Denken und Philosophieren mit Kindern –<br>Wege zur Entfaltung reflektierten Denkens..... | 119 |
| <i>Cristina BOJAN</i>                                                                                |     |
| Philosophieren mit Jugendlichen.<br>Aus der Unterrichtspraxis einer Deutschlehrerin.....             | 135 |
| <i>Adél Krisztina MÉSZÁROS</i>                                                                       |     |
| Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule der Zukunft .....                                  | 143 |
| <i>Kinga Xénia HAVADI NAGY</i>                                                                       |     |
| Begriffserklärung.....                                                                               | 153 |
| Schlussfolgerung. Meine Schule im Wandel.....                                                        | 165 |
| Kurzbiographien der Autor*innen .....                                                                | 169 |

# *Vorwort*

**Christian SCHUSTER**

---

Schule hat die gesellschaftliche Funktion, Leistungen sichtbar, vergleichbar und entscheidbar zu machen, d.h. sie muss vorzeigen können, wer was gelernt hat, wer die Anforderungen erfüllt hat und wer welche Diplome oder Zertifikate dafür erhalten hat. Das ist eine wichtige Funktion in der modernen Gesellschaft, denn bei der unüberschaubaren Vielfalt von Schulformen und Erziehungssystemen weltweit benötigen wir ein Mittel der Herstellung und Zurechnung von Leistungsunterschieden. Noten und Abschlüsse verteilen dabei Chancen für die soziale Zukunft der Lernenden; generalisierbares Wissen und allgemeingültige Kompetenzen werden vermittelt; Schülerinnen und Schüler werden an Regeln und Erwartungen gewöhnt, die gesellschaftlich relevant sind. Selektion, Qualifikation und Sozialisation sind somit die Ergebnisse der Schule, die sie, als Organisation und Teil des Erziehungssystems, für die moderne Gesellschaft so wertvoll machen.

Dass die Schule auch noch ein Ort gelingender Wissensvermittlung und der Persönlichkeitsentfaltung ist – oder, normativ ausgedrückt – sein sollte, ist nicht in erster Linie dem System Schule selbst zu verdanken, sondern den Handlungen und Kommunikationen der daran beteiligten Akteure: Lehrende, Lernende, Eltern, Verwaltungspersonal usw. Denn unterschiedliche Schulsysteme sowie Lehr- und Lernformate mögen gegeneinander austauschbar sein – die Leistung der Lehrenden und Lernenden ist unverzichtbar. Was diese Akteure gemeinsam hervorbringen, kann die Schule als System oder Organisation jedoch meist nur als Folge individueller Leistung und als ungleiche Ergebnisse der Lernenden beobachten. Das führt zu einer der größten Paradoxien des Schulsystems: Erziehung soll Menschen zu Selbständigkeit führen – und zugleich bewertet die Schule, ob dies in der erwarteten und oft standardisierten Weise geschieht.

Diese Spannung ist aber alles andere als neu. Bereits die Bildungstheorie des ausgehenden 18. Jahrhunderts beschäftigte sich mit dem Verhältnis von institutioneller Ordnung und individueller Entfaltung. Es klingt zunächst ironisch, dass sich moderne, leistungsorientierte Schulsysteme auf das humboldtsche Bildungsideal orientieren, obwohl Humboldt gerade Freiheit und Vielfalt, und nicht Vergleichbarkeit und Standardisierung, als Vorbedingungen der Bildung hervorhob:

„Der wahre Zweck des Menschen (...) ist die höchste und proportionierlichste Bildung seiner Kräfte zu einem Ganzen. Zu dieser Bildung ist Freiheit die erste und unerläßliche Bedingung. Allein außer der Freiheit erfordert die Entwicklung der menschlichen Kräfte noch etwas andres, obgleich mit der Freiheit eng Verbundenes:

Mannigfaltigkeit der Situationen. Auch der freieste und unabhängigste Mensch, in einförmige Lagen versetzt, bildet sich minder aus.“ (Wilhelm von Humboldt: Ideen zu einem Versuch, die Grenzen der Wirksamkeit des Staats zu bestimmen, 1792, Kap. II)

Es ist jedoch nicht die Schule, als Organisation in der Gesellschaft, die sich an diesem Ideal zu orientieren hat, sondern die Handelnden selbst. Vor allem Eltern und Lehrende sind diejenigen, die die Bedingungen der Freiheit und der Mannigfaltigkeit der Lernsituationen für ihre Kinder und Jugendlichen, Schülerinnen und Schüler schaffen müssen, damit Bildungsziele erreicht werden.

Die Paradoxie der Selbständigkeit hat dabei auch eine demokratische Dimension. Eine demokratische Gesellschaft ist auf Menschen angewiesen, die selbständig urteilen, begründet widersprechen und gemeinsam gestalten können – auf Fähigkeiten also, die sich weder verordnen noch vollständig standardisiert prüfen lassen. Demokratisches Denken entsteht nicht durch Belehrung über Demokratie, sondern durch die wiederholte Erfahrung, dass die eigene Stimme zählt: im Gespräch, im Widerspruch, in der Mitgestaltung des eigenen Lernens. Gerade in Zeiten beschleunigten gesellschaftlichen Wandels – digital, ökologisch, geopolitisch – ist diese Erfahrung keine pädagogische Zugabe, sondern die Voraussetzung dafür, dass die nächste Generation den Wandel nicht bloß erleidet, sondern mitgestaltet.

Die Erwartungen, die wir, als interne oder externe „Stakeholder“ an unsere Schulen adressieren, sind nur dann realistisch, wenn sie sowohl funktionalistischer als auch normativer Natur sind. Man kann von der Schule z.B. nicht erwarten, dass sie im Alleingang soziale Ungleichheiten überbrückt, die von den politischen und wirtschaftlichen Systemen vernachlässigt werden. Soziale und strukturelle Ungleichheiten, die den Lernerfolg der einzelnen Schülerinnen und Schüler prägen, kommen zudem oft erst auf der Ebene der individuellen Bewertung und Entscheidung der Lehrenden zur vollen Geltung. Auch wäre es unrealistisch anzunehmen, dass Schulen autonom, also völlig ohne politische Entscheidung und wirtschaftliche Unterstützung operieren, ja existieren könnten. Andererseits wäre es auch unangemessen, Schule bloß aufgrund ihrer Funktion als Selektions- und Differenzierungsmechanismus zu betrachten, ohne die persönlichen Schulerlebnisse der beteiligten und betroffenen Individuen zu ignorieren.

Die wichtigere Frage ist also nicht „was ist die Zukunft der Schule?“, sondern „was ist Schule für mich?“ Jeder Versuch, das System „Schule“ zu ändern, zu optimieren, ist eng gekoppelt an die Änderung des Erlebnisses „Schule“. Von hier gehen auch die Überlegungen des vorliegenden Sammelbandes aus – nicht große Systemreform, sondern aktive Mitgestaltung der Lehr- und Lernerfahrungen einzelner Individuen machen Schule zur Erfolgsgeschichte. In diesem Sinne möchten die folgenden Beiträge nicht als fertige Reformrezepte gelesen werden, sondern als Einladungen, das eigene Erleben von Schule zu befragen – als Lehrende, als Eltern, als ehemalige oder gegenwärtige Lernende. Wer so liest, findet in diesem Band weniger Antworten auf die Frage, was Schule sein wird, als vielmehr Ermutigungen zu dem, was Schule – für jede und jeden von uns – sein kann.

# *Einleitung*

**Kata-Szilvia BARTALIS-BINDER**

**Cristina BOJAN**

**Kinga Xénia HAVADI NAGY**

Wann beginnt Schule? Mit dem ersten Klingeln? Mit dem Stundenplan? Mit dem Unterricht? Vielleicht beginnt sie viel früher – in der Neugier eines Kindes, in einer ermutigenden Begegnung, in einer Frage, auf die es noch keine fertige Antwort gibt. Schule entsteht dort, wo Menschen gemeinsam lernen, miteinander denken und Verantwortung füreinander übernehmen. Gerade darin liegt ihre besondere Stärke: Sie ist kein fertiges System, sondern ein lebendiger Ort, der sich mit den Menschen verändert, die ihn gestalten.

Die tiefgreifenden gesellschaftlichen, technologischen und kulturellen Veränderungen unserer Zeit fordern dieses Verständnis von Schule in besonderer Weise heraus. Sie verändern nicht nur die Bedingungen des Lernens, sondern auch die Aufgaben von Bildung. Gefragt sind heute Menschen, die Zusammenhänge erkennen, kritisch denken, verantwortungsvoll handeln und bereit sind, sich aktiv an der Gestaltung einer demokratischen Gesellschaft zu beteiligen.

Damit verändert sich auch der Blick auf Schulentwicklung. Sie beginnt nicht erst mit Reformen, neuen Lehrplänen oder politischen Vorgaben. Sie beginnt dort, wo Schulen ihre eigene Entwicklung bewusst gestalten, wo Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Schulleitungen, Eltern und weitere Beteiligte gemeinsam Verantwortung übernehmen und eine Kultur des Lernens entwickeln, die offen für Veränderung ist. Schulentwicklung wird so zu einem fortlaufenden Prozess, der aus dem Leben der Schule selbst heraus entsteht.

Aus dieser Überzeugung heraus ist dieses Buch entstanden. Es lädt dazu ein, Schule aus unterschiedlichen Perspektiven neu zu betrachten und aktuelle Entwicklungen nicht als einzelne Herausforderungen, sondern als zusammenhängende Gestaltungsaufgaben zu verstehen. Den Ausgangspunkt bildet die Frage nach den Kompetenzen, die Kinder und Jugendliche heute benötigen, und nach den Bedingungen, unter denen diese in der Schule entstehen können. Die weiteren Einheiten greifen diese Grundfragen auf und beleuchten unterschiedliche Aspekte schulischer Entwicklung. Sie verbinden wissenschaftliche Perspektiven mit praktischen Erfahrungen und zeigen, wie sich Veränderungen in Schulkultur, Unterricht und pädagogischem Handeln widerspiegeln und gestalten lassen.

Die Beiträge dieses Bandes bauen inhaltlich aufeinander auf und können als zusammenhängende Auseinandersetzung mit zentralen Fragen einer Schule im Wandel gelesen werden. Zugleich ist jedes Kapitel in sich abgeschlossen und eröffnet einen eigenen Zugang zu den behandelten Themen.

Gesellschaftliche, technologische und kulturelle Transformationsprozesse verändern die Anforderungen an Bildung grundlegend. Den Ausgangspunkt dieses Bandes bildet daher die Frage, welche Fähigkeiten, Haltungen und Werte Menschen benötigen, um sich in einer von Unsicherheit, Komplexität und Vernetzung geprägten Welt zu orientieren und diese verantwortungsvoll mitzugestalten. Das Kapitel „Dynamik der Kompetenzentwicklung des 21. Jahrhunderts“ eröffnet anhand internationaler Kompetenzrahmen den bildungspolitischen und pädagogischen Bezugsrahmen für die weiteren Beiträge.

Die Frage nach den Kompetenzen des 21. Jahrhunderts führt unmittelbar zu einer weiteren Überlegung: Wie muss sich Schule verändern, damit diese Kompetenzen überhaupt entstehen können? Das Kapitel „Schulentwicklung als kontinuierlicher Transformationsprozess“ versteht Schulentwicklung nicht als Abfolge einzelner Reformen, sondern als einen fortwährenden kulturellen und organisationalen Lernprozess. Es zeigt, weshalb eine lernende, demokratische und gesundheitsfördernde Schulkultur zur Grundlage nachhaltiger Schulentwicklung wird.

Die in den ersten beiden Kapiteln entwickelten Perspektiven bilden den Bezugsrahmen für die weiteren Beiträge dieses Bandes. Die Verfasserinnen, Kata-Szilvia Bartalis-Binder und Cristina Bojan, greifen – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – unterschiedliche Aspekte schulischer Entwicklung auf und verbinden theoretische Zugänge mit praktischen Ansätzen sowie konkreten Beispielen aus der pädagogischen Praxis. Sie laden die Leser ein, diese Perspektiven nicht als voneinander getrennte Themen zu lesen, sondern als unterschiedliche Annäherungen an die gemeinsame Frage, wie Schule den Herausforderungen unserer Zeit begegnen und sich aus ihrer eigenen Dynamik heraus weiterentwickeln kann.

Im Mittelpunkt steht dabei zunächst der Lehrerberuf. Das Kapitel „Herausforderungen des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert als Ausgangspunkt zukunftsfähiger professioneller Tugenden“ von Eszter László richtet den Blick auf die veränderten Anforderungen pädagogischen Handelns und fragt, welche Orientierungen Lehrkräften unter den Bedingungen wachsender Komplexität Halt geben können. Auf der Grundlage einer empirischen Untersuchung verbindet es aktuelle Herausforderungen mit philosophischen Überlegungen zur Tugendethik.

Die veränderten Anforderungen an den Lehrerberuf gehen mit einem grundlegenden Wandel professioneller Rollenbilder einher. Im Kapitel „Lehrerrolle im Wandel. Wahrnehmungsbasierte Professionalität“ untersucht Kata-Szilvia Bartalis-Binder, wie sich die professionelle Lehrerrolle unter den Bedingungen personalisierter Bildung und digitaler Transformation neu bestimmt. Aus bildungstheoretischen Perspektiven, professionsbezogenen Ansätzen und empirischen Befunden entwickelt sie das Konzept einer wahrnehmungsbasierten Professionalität. Im Zentrum

steht die These, dass Professionalisierung nicht primär im Erwerb weiterer Kompetenzen besteht, sondern in der Entwicklung eines pädagogischen Wahrnehmens, das Bildungs-, Beziehungs- und Entwicklungsprozesse differenziert erschließt und verantwortungsvolles professionelles Handeln ermöglicht. Ästhetische Erfahrungsräume werden dabei als Professionalisierungsräume verstanden, in denen Wahrnehmung, Reflexion und Urteilskraft systematisch entwickelt werden können.

Die Qualität pädagogischen Handelns steht zugleich in enger Beziehung zu den Bedingungen schulischen Lebens. Cristina Bojan zeigt im Kapitel „Gesundheitsförderung und Wohlbefinden in den Schulen des 21. Jahrhunderts“, weshalb Bildung und Gesundheit heute als wechselseitig aufeinander bezogene Voraussetzungen gelingender Entwicklung verstanden werden. Es beleuchtet internationale Strategien gesundheitsorientierter Schulentwicklung und verdeutlicht die Bedeutung von Wohlbefinden, Resilienz und Gesundheitskompetenz für eine lernförderliche Schulkultur.

Daran schließt sich die Frage an, welche Rolle digitale Medien in diesen Entwicklungsprozessen einnehmen. Kinga Xénia Havadi Nagy setzt sich im Kapitel „Die Schule im digitalen Zeitalter. Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung im Unterricht“ mit den Potenzialen und Grenzen digitaler Transformation auseinander und zeigt, dass digitale Technologien ihren pädagogischen Wert erst im Zusammenspiel mit tragfähigen didaktischen Konzepten entfalten. Im Mittelpunkt steht die verantwortungsvolle Gestaltung digitaler Lernräume.

Wie sich diese Überlegungen im Unterricht verwirklichen lassen, zeigen die folgenden Praxisbeiträge: „Digitale Medien im Deutschunterricht. Fächerübergreifendes Lernen“. Béatrice Kristine Nicoriuc teilt Erfahrungen aus ihrer Unterrichtspraxis mit, und stellt anhand zweier Unterrichtsbeispiele aus dem Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht vor, wie digitale Werkzeuge, Mehrsprachigkeit und fächerübergreifendes Lernen miteinander verbunden werden können und wie dadurch lebensnahe Lernprozesse entstehen.

Zeitgemäße Lernprozesse eröffnen Schülerinnen und Schülern zugleich die Möglichkeit, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen. Das Kapitel „Partizipation der Schüler im Lernprozess“ von Iohana Anghel widmet sich partizipativen Lernformen im Fremdsprachenunterricht und zeigt anhand eines über mehrere Jahre entwickelten Blogs, wie digitale Lernumgebungen Selbstständigkeit, Kooperation und Reflexion fördern können.

Mit wachsender Eigenverantwortung gewinnt auch die Fähigkeit an Bedeutung, Fragen zu stellen, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und begründete Urteile zu entwickeln. Das Kapitel „Kritisches Denken und Philosophieren mit Kindern – Wege zur Entfaltung reflektierten Denkens“, konzipiert von Cristina Bojan, arbeitet Gemeinsamkeiten und Besonderheiten zweier international bedeutsamer Bildungsansätze heraus und zeigt, welche Bedeutung dialogischem Lernen und philosophischen Gesprächsformen für die Entwicklung einer reflektierten und verantwortungsvollen Denkweise zukommt.

Wie diese Gedanken im Unterricht lebendig werden können, zeigt anschließend der praxisorientierte Erfahrungsbericht: „Philosophieren mit Jugendlichen. Aus der Unterrichtspraxis einer Deutschlehrerin“. Anhand eines erprobten Unterrichtseinsatzes veranschaulicht Adél Mészáros, wie philosophische Gesprächsformen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht kritisches Denken, argumentatives Sprechen und reflektierte Meinungsbildung fördern und zugleich zur Entwicklung sprachlicher Sicherheit und dialogischer Kompetenzen beitragen.

Den Abschluss des Bandes bildet die Frage nach der gesellschaftlichen Verantwortung von Schule. Kinga Xénia Havadi Nagy setzt sich im Kapitel „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule der Zukunft“ mit den zentralen Prinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung auseinander, beleuchtet ihre Berührungspunkte mit dem Konzept der Schule der Zukunft nach Burow und diskutiert zugleich kritisch die Voraussetzungen, Chancen und Grenzen ihrer Umsetzung im schulischen Alltag. Es macht deutlich, dass nachhaltige Entwicklung dort besonders wirksam wird, wo Partizipation, Reflexion und gemeinsames Handeln den Schulalltag prägen.

Ergänzt werden die Beiträge durch kurze Begriffserklärungen, die zentrale Konzepte des Bandes erläutern und deren Verständnis im jeweiligen Zusammenhang erleichtern. Sie laden dazu ein, einzelne Begriffe nachzuschlagen und Zusammenhänge über die einzelnen Kapitel hinaus zu entdecken.

Dieses Buch stellt keine allgemeingültigen Antworten auf die Frage bereit, wie sich Schule weiter entwickeln kann. Es möchte vielmehr dazu anregen, Fragen weiterzudenken, unterschiedliche Perspektiven miteinander ins Gespräch zu bringen und eigene Wege für die Gestaltung von Schule zu entdecken. Wenn die folgenden Beiträge neue Gedanken anstoßen, bestehende Überzeugungen hinterfragen oder den Blick auf Schule erweitern, hat es sein Ziel erreicht. Denn Schule entwickelt sich dort, wo Menschen bereit sind, Fragen zu stellen, voneinander zu lernen und gemeinsam Verantwortung für Bildung zu übernehmen.

Wir wünschen Ihnen eine anregende Lektüre.

Klausenburg/Cluj-Napoca, Juli 2026  
*Herausgeberinnen*

Die in den einzelnen Beiträgen vertretenen Auffassungen sowie deren wissenschaftliche Argumentation liegen in der Verantwortung der jeweiligen Autorinnen und Autoren.

# *Dynamik der Kompetenzentwicklung des 21. Jahrhunderts*

**Cristina BOJAN**  
**Kata-Szilvia BARTALIS-BINDER**

Die gesellschaftlichen Bedingungen des 21. Jahrhunderts werden häufig als global vernetzte Digitalgesellschaft beschrieben, die sich durch Dynamiken einer sogenannten VUCA-Welt<sup>1</sup> auszeichnet, gekennzeichnet durch Volatilität (Unbeständigkeit), Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (Mehrdeutigkeit). Spätestens die Erfahrungen der COVID-19-Pandemie sowie aktuelle geopolitische Entwicklungen haben deutlich gemacht, dass diese Beschreibung keine abstrakte Zukunftsdiagnose mehr ist, sondern gelebte Realität schulischer und gesellschaftlicher Praxis. Vor diesem Hintergrund weist der Zukunftsforscher Ray Kurzweil darauf hin, dass die Veränderungen des 21. Jahrhunderts in ihrer Intensität mit den Umbrüchen der gesamten bisherigen Menschheitsgeschichte vergleichbar sein könnten (Kurzweil, 2005). Damit wird eine zentrale Herausforderung für Bildungssysteme sichtbar: Lernende müssen nicht mehr nur auf eine relativ stabile Zukunft vorbereitet werden, sondern auf eine Welt, deren Anforderungen sich fortlaufend verändern.

Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler benötigen, um sich in dieser dynamischen Welt orientieren und sie aktiv mitgestalten zu können. Die internationale Bildungsforschung hat hierzu eine Vielzahl von Kompetenzmodellen hervorgebracht, die unterschiedliche Perspektiven auf die Anforderungen des 21. Jahrhunderts eröffnen.

Die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) zählt gegenwärtig zu den einflussreichsten Akteuren im internationalen Bildungsdiskurs. Durch vergleichende Bildungsstudien, Analysen zu Lehr- und Lernprozessen sowie Zukunftsszenarien für Bildungssysteme prägt sie seit Jahrzehnten die globale Debatte über schulische Entwicklung. Im Zentrum ihrer Arbeit stehen insbesondere internationale Schulleistungsstudien wie PISA, die Entwicklung bildungspolitischer

---

<sup>1</sup> Der Begriff VUCA ist in den 1990er-Jahren als Beschreibung der komplexen Einsatzbedingungen der US-Armee entstanden und wurde später von Unternehmen und Hochschulen aufgegriffen, um vermeintliche Grundmerkmale moderner Umweltbedingungen zu benennen, zu denen anschließend Anpassungs- und Bewältigungsstrategien entwickelt wurden. <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/vuca-119684>, abgerufen am 13.04.2024.

Orientierungsrahmen sowie die Frage, welche Kompetenzen Menschen in einer zunehmend digitalisierten und globalisierten Gesellschaft benötigen (OECD, 2019a). Kompetenzen werden in ihren Rahmenkonzepten häufig als Voraussetzung für Innovationsfähigkeit, wirtschaftliches Wachstum und gesellschaftliche Teilhabe verstanden. Kritisch betrachtet zeigt sich darin zugleich eine zunehmende Orientierung von Bildung an den Anforderungen moderner Wissens- und Arbeitsgesellschaften. Durch die Formulierung internationaler Bildungsstandards und Zukunftsszenarien beeinflusst die OECD daher nicht nur wissenschaftliche Debatten, sondern auch konkrete bildungspolitische Entscheidungen ihrer Mitgliedstaaten (Bürgi, 2017; Graupe, 2022; OECD, 2019a).

Besonders einflussreich ist in diesem Zusammenhang der OECD Lernkompass 2030, der im Rahmen des Projekts *Future of Education and Skills 2030* entwickelt wurde (OECD, 2019b). Der Lernkompass versteht sich weniger als Reformmodell, denn als Orientierungsrahmen für die Schule der Zukunft. Ziel ist es, jene Kompetenzen zu beschreiben, die Schülerinnen und Schüler benötigen, „um den Veränderungen in unserer Umwelt und unserem Alltag nicht passiv ausgesetzt zu sein, sondern zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beizutragen“ (OECD, 2019b, S. 20).

Das Dokument beschreibt sieben zentrale Handlungsfelder zukünftigen Lernens. Im Mittelpunkt steht dabei nicht mehr ausschließlich die Vermittlung von Fachwissen, sondern die Entwicklung von Handlungskompetenz, Selbststeuerung, Reflexionsfähigkeit und gesellschaftlicher Verantwortung. Lernen wird zunehmend als aktiver, sozial eingebetteter und lebenslanger Prozess verstanden, der über traditionelle Unterrichtsstrukturen hinausweist.

Als erstes zentrales Element führt die OECD das Konzept der „Student Agency“ ein. Gemeint ist damit die Fähigkeit der Lernenden, ihr eigenes Leben aktiv, selbstständig und verantwortungsvoll zu gestalten. Schülerinnen und Schüler sollen nicht lediglich vorgegebene Lösungswege reproduzieren, sondern lernen, sich in unbekannten Situationen zu orientieren, Entscheidungen zu treffen und ihren eigenen Weg reflektiert zu gestalten. Dieses Verständnis individueller Handlungsfähigkeit wird durch das Konzept der „Co-Agency“ erweitert, das die soziale Dimension von Lernprozessen hervorhebt. Lernen entsteht demnach in Beziehungen – mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Lehrkräften, Eltern und gesellschaftlichen Gemeinschaften – und bildet gemeinsam ein „Ökosystem des Lernens“ (OECD, 2019b).

Ergänzend benennt der Lernkompass die sogenannten „Transformationskompetenzen“, die Lernende dazu befähigen sollen, mit Unsicherheit, Komplexität und gesellschaftlichen Spannungen konstruktiv umzugehen und gleichzeitig an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft mitzuwirken. Dazu zählen die Fähigkeit, neue Werte zu schaffen, Spannungen und Dilemmata auszubalancieren sowie Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen (OECD, 2019b). Bildung wird damit nicht mehr ausschließlich als Wissensvermittlung verstanden, sondern zunehmend als Befähigung zur aktiven gesellschaftlichen Mitgestaltung.

Als Grundlage dieser Kompetenzen beschreibt der Rahmen verschiedene Lerngrundlagen, die für erfolgreiches Lernen in allen Fachbereichen notwendig sind. Dazu zählen erstens kognitive Grundlagen wie Lesen, Schreiben und mathematische Kompetenzen, auf denen auch digitale und datenbezogene Literalität aufbauen. Zweitens werden gesundheitliche Grundlagen betont, die sowohl körperliches als auch psychisches Wohlbefinden umfassen. Drittens hebt die OECD soziale und emotionale Grundlagen hervor, zu denen Moral, Empathie und ethisches Handeln gehören (OECD, 2019b).

Darüber hinaus differenziert der Lernkompass zwischen unterschiedlichen Wissensformen. Neben disziplinärem Fachwissen gewinnen insbesondere interdisziplinäres, epistemisches und prozedurales Wissen an Bedeutung. Wissen soll nicht mehr primär als Ansammlung isolierter Fakten verstanden werden, sondern als vernetztes Verständnis komplexer Zusammenhänge. Während epistemisches Wissen die Reflexion über Entstehung, Bedeutung und Anwendung von Wissen ermöglicht, beschreibt prozedurales Wissen die Fähigkeit, Handlungsabläufe zu strukturieren und Probleme schrittweise zu lösen (OECD, 2019b).

Darauf aufbauend definiert die OECD zentrale Kompetenzen („Skills“), die für das 21. Jahrhundert als besonders relevant gelten. Dazu gehören kognitive und metakognitive Fähigkeiten wie kritisches und kreatives Denken, Selbstregulation und die Fähigkeit zum selbstständigen Lernen. Hinzu kommen soziale und emotionale Kompetenzen wie Empathie, Zusammenarbeit, Verantwortung und Selbstwirksamkeit sowie praktische Fähigkeiten im Umgang mit digitalen Technologien. Bemerkenswert ist dabei, dass die OECD ausdrücklich auf die Bedeutung ästhetischer Bildung verweist: Musik und Kunst können die Entwicklung kognitiver und metakognitiver Fähigkeiten fördern und damit wesentlich zur ganzheitlichen Kompetenzentwicklung beitragen (OECD, 2019b, S. 76).

Eine besondere Rolle spielen schließlich Haltungen und Werte. Die OECD definiert diese als „Prinzipien und Überzeugungen, die die eigenen Entscheidungen, Urteile, Verhaltensweisen und Handlungen auf dem Weg zum individuellen, gesellschaftlichen und ökologischen Wohlbefinden beeinflussen“ (OECD, 2019b, S. 79). Angesichts zunehmender kultureller, sprachlicher und gesellschaftlicher Vielfalt wird die Wechselwirkung zwischen Wissen, Kompetenzen, Haltungen und Werten als zentrale Bildungsaufgabe verstanden. Gleichzeitig verweist der Lernkompass auf eine grundlegende Spannung: Bildung benötigt gemeinsame ethische Orientierungen, deren konkrete Ausgestaltung jedoch kulturell und gesellschaftlich unterschiedlich bleibt. Dies verdeutlichen internationale Praxisbeispiele aus Ländern wie Singapur, China, Korea, Estland oder Norwegen (OECD, 2019b).

Im Zusammenhang mit der Digitalisierung betont die OECD insbesondere die Entwicklung kritischer Urteilsfähigkeit. Lernende sollen reflektieren können, inwiefern technologische Entwicklungen zu einer gerechten und nachhaltigen Gesellschaft beitragen oder neue Ungleichheiten verstärken können. Digitalisierung

erscheint damit nicht nur als technische, sondern vor allem als gesellschaftliche und ethische Bildungsaufgabe.

Als siebtes Element beschreibt der Lernkompass den sogenannten „Antizipations-Aktions-Reflexions-Zyklus“ (AAR-Zyklus). Dieser versteht Lernen als fortlaufenden Prozess aus Vorausdenken, Handeln und Reflexion. Lernende sollen lernen, mögliche Konsequenzen ihres Handelns abzuschätzen, Entscheidungen bewusst zu treffen und ihre Erfahrungen kritisch zu reflektieren. Durch die „Verbindung von Antizipation, Aktion und Reflexion unterstützt der Antizipations-Aktions-Reflexions-Zyklus die Entwicklung von Agency sowie transformativen Kompetenzen“ (OECD, 2019b, S. 93).

Der OECD Lernkompass 2030 entwirft damit kein fertiges Modell der Schule der Zukunft. Vielmehr sensibilisiert er für zentrale Herausforderungen kommender Jahrzehnte und skizziert Entwicklungsrichtungen, entlang derer sich Bildungssysteme verändern müssen, um den Anforderungen des 21. Jahrhunderts gerecht zu werden. Zugleich zeigt sich, dass der Lernkompass nicht nur pädagogische, sondern auch gesellschafts- und bildungspolitische Leitvorstellungen transportiert. Damit bildet er einen wichtigen Referenzrahmen für aktuelle Debatten über die Zukunft von Schule, Lernen und Kompetenzentwicklung.

Dabei bleibt die OECD nicht der einzige Akteur, der versucht, die Anforderungen des 21. Jahrhunderts systematisch zu beschreiben. Parallel dazu sind weitere internationale Kompetenzrahmen entstanden, die unterschiedliche Schwerpunkte setzen, sich jedoch in zentralen Grundannahmen überschneiden. Gemeinsam ist ihnen die Vorstellung, dass schulische Bildung künftig weit stärker auf Selbststeuerung, Problemlösefähigkeit, Kooperation, Kreativität und gesellschaftliche Teilhabe ausgerichtet sein muss.

Besonders einflussreich wurde in diesem Zusammenhang das *Framework for 21st Century Learning* (P21 Framework). Dieses Modell zählt zu den international meist-rezipierten Kompetenzrahmen der sogenannten „21st Century Skills“-Diskussion und bildet die Grundlage zahlreicher didaktischer Modelle und Kompetenzkataloge (Partnership for 21st Century Skills, 2011; Scott, 2015). Auch die in pädagogisch-didaktischen Kontexten häufig genannten „12 Kompetenzen“, wie sie etwa von *iCEV Online* (US-amerikanische Online-Lernplattform) systematisiert werden, lassen sich konzeptionell auf dieses Framework zurückführen, da sie zentrale Bereiche wie Kommunikation, Kooperation, Kreativität und kritisches Denken bündeln (iCEV, 2024).

Das P21Modell bündelt Kompetenzen in drei zentralen Bereichen und hebt dabei zunächst die sogenannten „4Cs“ – Critical Thinking, Creativity, Communication und Collaboration – als Kernkompetenzen des Lernens und der Innovation hervor (Partnership for 21st Century Skills, 2011). Aufbauend darauf entwickeln Fadel, Bialik und Trilling diese vier Bereiche in ihrem Konzept einer vierdimensionalen Bildung weiter, indem sie sie mit Wissens, Skills, Charakter und MetaLernDimensionen verknüpfen und so zu einem curricular anschlussfähigen Kompetenzmodell verdichten (Fadel, Bialik & Trilling, 2017). Ergänzt werden die 4Cs im ursprünglichen P21Framework

durch digitale und mediale Kompetenzfelder wie Information Literacy, Media Literacy und ICT Literacy sowie durch sogenannte „Life and Career Skills“, zu denen unter anderem Flexibilität, Eigeninitiative, soziale und interkulturelle Kompetenz, Verantwortungsbewusstsein sowie Führungskompetenz zählen (Partnership for 21st Century Skills, 2011).

Inhaltlich überschneiden sich diese Kompetenzbereiche in hohem Maße mit den OECD-Konzepten und verdeutlichen einen internationalen Konsens darüber, welche Fähigkeiten Menschen in einer globalisierten und digitalisierten Gesellschaft benötigen. Ergänzend dazu differenzieren neuere OECD-Arbeiten kognitive, soziale-emotionale und digitale Kompetenzen weiter aus und präzisieren damit die theoretische Grundlage vieler gegenwärtiger Kompetenzmodelle (Martin, 2018). Die verbreiteten Kompetenzkataloge können daher als didaktisch verdichtete Konfigurationen internationaler Kompetenzrahmen verstanden werden, die insbesondere auf P21- und OECD-Modellen basieren.

Auffällig ist jedoch, dass viele dieser Modelle lange Zeit hauptsächlich mit wirtschaftlichen und innovationsbezogenen Argumenten legitimiert wurden (Bürgi, 2017; Graupe, 2022). Parallel dazu entwickelte sich ein weiterer Kompetenzansatz, der stärker gesundheitliche, emotionale und psychosoziale Dimensionen in den Mittelpunkt rückte: das „LifeSkillsKonzept“ der World Health Organisation (WHO), das seit den 1990er Jahren als Rahmen für psychosoziale Kompetenzförderung in Schulen etabliert ist, und wurde im Rahmen des WHO-Programms *Skills for Health and Life* entwickelt (WHO, 1997, 2020). Es umfasst zehn zentrale Lebenskompetenzen, die in drei übergeordnete Bereiche gegliedert werden können: erstens Denkkompetenzen wie kritisches Denken, kreatives Denken, Problemlösen und Entscheidungsfindung; zweitens personale und emotionale Kompetenzen wie Selbstwahrnehmung, Umgang mit Gefühlen und Stressbewältigung; sowie drittens soziale Kompetenzen wie Kommunikation, Empathie, Beziehungsfähigkeit und kooperative Zusammenarbeit (WHO, 1997). Mit der Einbettung in *Life Skills Education School Handbook* hat die WHO den LifeSkillsAnsatz zusätzlich im Kontext der Gesundheitsförderung und der Prävention nichtübertragbarer Krankheiten in Schulen verankert und damit seine Bedeutung für schulische Gesundheitsprogramme und Health Literacy nochmals gestärkt (WHO, 2020).

Im Unterschied zu stärker wirtschaftsorientierten Kompetenzrahmen liegt der Fokus hier auf Resilienz, mentaler Gesundheit und adaptivem Verhalten in komplexen und unsicheren Lebenssituationen. Angesichts der Dynamik einer VUCA-Welt gewinnen diese Kompetenzen zunehmend an Bedeutung, da sie Lernende nicht nur auf berufliche Anforderungen, sondern auch auf persönliche und gesellschaftliche Herausforderungen vorbereiten.

Zugleich zeigt sich, dass dieser Ansatz inzwischen eng mit globalen Nachhaltigkeitsdiskursen verknüpft ist. Im Kontext der Agenda 2030 und insbesondere des Nachhaltigkeitsziels SDG 4.7 betont die UNESCO, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung und globale Bürgerschaftskompetenz Lernende zu verantwortungsbewusstem,

zukunftsfähigem Handeln befähigen sollen (UNESCO, 2017). Auf dieser Grundlage werden in neueren WHO-Publikationen Lebenskompetenzen im Rahmen schulischer Gesundheitsförderung und der Prävention nichtübertragbarer Krankheiten verortet, sodass soziale und emotionale Lebenskompetenzen – etwa Empathie, ethisches Urteilsvermögen und verantwortungsvolles Handeln – nicht nur als individuelle Fähigkeiten, sondern ausdrücklich als Voraussetzungen gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit erscheinen (WHO, 1997, 2020).

Den lebenskompetenzorientierten Ansatz verknüpft sich nicht nur mit globalen Nachhaltigkeitszielen, sondern auch mit schulischer Gesundheitsförderung, wie dies in gemeinsamen Leitlinien von WHO und UNESCO im Konzept der „HealthPromoting Schools“ (HPS - Gesundheitsfördernden Schulen) näher ausgeführt wird. HPS werden als schulischer Rahmen beschrieben, in dem Lebenskompetenzen sowie kognitive und sozioemotionale Kompetenzen systematisch entwickelt werden sollen und damit unmittelbar zur Education2030-Agenda beitragen. Das Konzept der HealthPromoting Schools knüpft einerseits an die Ziele von Bildung für nachhaltige Entwicklung und globaler Bürgerschaftskompetenz an, indem es Verantwortungsbewusstsein, Beteiligung und Zukunftsfähigkeit stärkt. Andererseits setzt es einen eigenen Akzent, weil es Gesundheit, Wohlbefinden und die Prävention nichtübertragbarer Krankheiten im schulischen Alltag in den Mittelpunkt rückt und damit den lebenskompetenzorientierten Ansatz ausdrücklich mit gesundheitsbezogener Schulentwicklung verbindet (WHO, UNESCO, 2021).

Während viele Kompetenzrahmen bislang vor allem konzeptionell begründet sind, liegt für den Bereich sozioemotionaler Kompetenzen eine vergleichsweise breite empirische Evidenz vor. Die Meta-Analyse von Durlak et al. (2011) zeigt, dass Schülerinnen und Schüler, die an universellen Programmen des sozialen und emotionalen Lernens (SEL) teilnahmen, im Durchschnitt schulische Leistungen erzielten, die etwa elf Perzentilpunkte über denen der Vergleichsgruppen lagen (Durlak et al., 2011). Neuere Meta-Analysen bestätigen diese Befunde und erweitern sie um eine langfristige Follow-up-Perspektive: Taylor et al. (2017) konnten anhand von 82 schulischen SEL-Interventionen mit insgesamt 97.406 Kindern und Jugendlichen zeigen, dass positive Effekte auf sozioemotionale Kompetenzen, Einstellungen und Wohlbefinden auch 6 Monate bis 18 Jahre nach Programmende bestehen (Taylor et al., 2017). Eine internationale Überblicksstudie von Cipriano et al. umfasst 424 Studien aus 53 Ländern mit über 575.000 Schülerinnen und Schülern und belegt, dass universelle, schulbasierte SEL-Programme neben sozioemotionalen Kompetenzen auch Schulklima, Sicherheit, Peer-Beziehungen, schulische Funktionen und akademische Leistungen signifikant verbessern (Cipriano et al., 2023).

Insgesamt belegen Meta-Analysen mit mehreren hundert Studien aus über 50 Ländern, dass Programme des sozialen und emotionalen Lernens (SEL) sowie Lebenskompetenzprogramme in unterschiedlichsten Bildungssystemen konsistent positive Effekte auf sozioemotionale Kompetenzen, Verhalten, Schulklima und akademische Leistungen zeigen (Durlak et al., 2011; Taylor et al., 2017; Cipriano et al., 2023).

Neben Rahmenkonzepten der OECD, des USamerikanischen Partnership for 21st Century Skills und der WHO verweist die Analyse von Joynes et al. (2019) auf Strategiepapiere der Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), in denen Kompetenzen für das 21. Jahrhundert vor allem als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen beschrieben werden, das Menschen befähigen soll, in dynamischen Arbeitswelten, technologischen Transformationsprozessen und kulturell vielfältigen Gesellschaften handlungsfähig zu bleiben (Joynes et al., 2019; APEC HRDWG, 2016).

Auf Basis einer vergleichenden Analyse internationaler Kompetenzrahmen für das 21. Jahrhundert zeigen Joynes et al. (2019), dass Organisationen wie OECD, APEC und P21 Kompetenzen überwiegend als Zusammenspiel von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen definieren, das Menschen in dynamischen Arbeitswelten, technologischen Transformationsprozessen und kulturell vielfältigen Gesellschaften handlungsfähig machen soll. Im Fokus stehen dabei insbesondere lebenslanges Lernen, Problemlösefähigkeit, Selbstmanagement und Teamarbeit sowie Querschnittskompetenzen wie Anpassungsfähigkeit, Metakognition, emotionale Intelligenz und kollaborative bzw. interkulturelle Fähigkeiten. Diese Bereiche überschneiden sich deutlich mit den „4Cs“ des P21Modells (critical thinking, communication, collaboration, creativity), setzen jedoch – insbesondere in Entwicklungs- und Schwellenländern – stärkere Akzente auf Beschäftigungsfähigkeit und die Bewältigung struktureller Ungleichheiten (Joynes et al., 2019; Voogt & Roblin, 2012).

Strategiepapiere der Asia-Pacific Economic Cooperation (APEC), etwa die APEC Education Strategy 2016–2030 und der Bericht zu Global Competencies and Economic Integration, verdeutlichen darüber hinaus die bildungspolitische Bedeutung globaler Kompetenzen, Beschäftigungsfähigkeit und digitaler Fähigkeiten für Wissensökonomien im AsienPazifikRaum (APEC HRDWG, 2016; APEC, 2017). Im Vergleich zu vielen westlich geprägten Kompetenzmodellen setzen APECorientierte Ansätze stärkere Akzente auf die Bewältigung struktureller Ungleichheiten, demografischer Veränderungen und die Rolle digitaler Technologien für kollaboratives Lernen und Bildungszugänge in Low and MiddleIncome Countries (Joynes et al., 2019; APEC, 2017).

Insgesamt zeigt sich, dass die internationalen Kompetenzrahmen trotz unterschiedlicher Schwerpunktsetzungen bemerkenswerte Gemeinsamkeiten aufweisen. Fast alle Modelle betonen kritisches Denken, Problemlösefähigkeit, Selbststeuerung, Kooperation und digitale Kompetenzen als zentrale Voraussetzungen gesellschaftlicher Teilhabe im 21. Jahrhundert. Zugleich unterscheiden sie sich hinsichtlich ihrer normativen Zielsetzungen: Während OECD und P21 stärker wirtschaftliche Innovationsfähigkeit und Zukunftskompetenzen fokussieren, rücken WHO und neuere BNE-Ansätze Gesundheit, Resilienz, ethisches Handeln und nachhaltige Entwicklung stärker in den Mittelpunkt. Gerade diese Spannungsfelder machen deutlich, dass Kompetenzentwicklung im 21. Jahrhundert nicht nur eine pädagogische, sondern auch eine gesellschafts- und bildungspolitische Frage ist.

Die folgenden Überlegungen verstehen sich daher nicht als umfassende oder abschließende Darstellung zukünftiger Schulentwicklung. Vielmehr greifen sie ausgewählte Kompetenzbereiche im Kontext Rumäniens und Siebenbürgens auf und setzen sie mit aktuellen Herausforderungen und Erfahrungen in Beziehung. Das Ziel ist Reflexionsräume zu eröffnen, in denen sichtbar wird, welche Konsequenzen gesellschaftliche Transformationsprozesse für Lernen, Unterricht und Schulentwicklung haben könnten und welche pädagogischen Perspektiven sich daraus für die Zukunft der Schule ableiten lassen.

## *Literaturverzeichnis*

- Asia-Pacific Economic Cooperation Human Resources Development Working Group. (2016). *APEC Education Strategy 2016–2030*. Asia-Pacific Economic Cooperation. <https://www.apec.org/docs/default-source/Satellite/EDNET/Resources/APEC-Education-Strategy.pdf>
- Asia-Pacific Economic Cooperation. (2017). *Global competencies and economic integration: Final report*. Asia-Pacific Economic Cooperation. [https://www.apec.org/docs/default-source/publications/2017/12/global-competencies-and-economic-integration---final-report/217\\_hrd\\_global-competencies-and-economic-integration---final-report.pdf](https://www.apec.org/docs/default-source/publications/2017/12/global-competencies-and-economic-integration---final-report/217_hrd_global-competencies-and-economic-integration---final-report.pdf)
- Bürgi, R. (2017). *Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt: Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84740557>
- Cipriano, C., et al. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 94(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Verlag Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Graupe, S. (2022). *Bildung jenseits der Ökonomisierung: Impulse für ein transformatives Lernen*. Bielefeld: transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839477120>
- iCEV. (2024). *What are 21st century skills?* <https://www.icevonline.com/blog/what-are-21st-century-skills>
- Joynes, C., Rossignoli, S., & Fenyiwa Amonoo-Kuofi, E. (2019). *21st century skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts*. Department for International Development. [https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st\\_century.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5d71187ce5274a097c07b985/21st_century.pdf)

- Kurzweil, R. (2005). *The singularity is near: When humans transcend biology*. New York, NY: Viking.
- Martin, S. (2018). *Skills for the 21st century: Findings and policy lessons from the OECD Survey of Adult Skills*. Paris: OECD [https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/01/skills-for-the-21st-century\\_4f940b11/96e69229-en.pdf](https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2018/01/skills-for-the-21st-century_4f940b11/96e69229-en.pdf)
- OECD. (2019a). *OECD Skills Strategy 2019: Skills to shape a better future*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264313835-en>
- OECD. (2019b). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – A series of concept notes*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Partnership for 21st Century Skills. (2011). *Framework for 21st Century Learning*. Washington, DC: Author. [https://www.p21.org/storage/documents/1.\\_\\_p21\\_framework\\_2-pager.pdf](https://www.p21.org/storage/documents/1.__p21_framework_2-pager.pdf)
- Scott, C. L. (2015). *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?* (Education Research and Foresight Working Papers Series, No. 14). Paris: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- Voogt, J., & Roblin, N. P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences. *Journal of Curriculum Studies*, 44(3), 299–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.668938>
- World Health Organization, & UNESCO. (2021). *Making every school a health-promoting school: Implementation guidance*. Geneva: World Health Organization. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025073>
- World Health Organization. (2020). *Life skills education school handbook: Prevention of noncommunicable diseases: Approaches for schools*. Geneva: World Health Organization. <https://iris.who.int/handle/10665/331947>
- World Health Organization. Division of Mental Health. (1997). *Life skills education for children and adolescents in schools: Introduction to life skills for psychosocial competence; Guidelines to facilitate the development and implementation of life skills programmes*. Geneva: World Health Organization. [https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO\\_MNH\\_PSF\\_93.7A\\_Rev.2.pdfiris.who+1](https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/63552/WHO_MNH_PSF_93.7A_Rev.2.pdfiris.who+1)



# *Schulentwicklung als kontinuierlicher Transformationsprozess*

**Kata-Szilvia BARTALIS-BINDER**  
**Cristina BOJAN**

Die internationale Kompetenzforschung der vergangenen zwei Jahrzehnte hat wesentlich dazu beigetragen, die Anforderungen des 21. Jahrhunderts systematisch zu beschreiben. Kompetenzrahmen wie der OECD Lernkompass 2030 (OECD, 2019), die Frameworks der Partnership for 21st Century Learning (Battelle for Kids, 2019) oder die Empfehlungen internationaler Organisationen definieren jene Fähigkeiten, die Menschen benötigen, um in einer zunehmend digitalisierten, globalisierten und von Unsicherheit geprägten Welt handlungsfähig zu bleiben. Diese Kompetenzmodelle bilden inzwischen einen wichtigen Referenzrahmen für Bildungsreformen und beeinflussen maßgeblich die Entwicklung von Lehrplänen, Bildungsstandards, Unterrichtsinhalten und didaktischen Konzepten (OECD, 2019; Battelle for Kids, 2019).

Gleichzeitig stellt sich eine grundlegende bildungstheoretische Frage: Genügt es, Schule primär an den Kompetenzanforderungen moderner Wissens- und Arbeitsgesellschaften auszurichten? Viele internationale Kompetenzrahmen orientieren sich an den Anforderungen wirtschaftlicher Innovationsfähigkeit, technologischer Transformation und globaler Wettbewerbsfähigkeit. Kompetenzen erscheinen dabei häufig als Voraussetzungen für Beschäftigungsfähigkeit, Produktivität und wirtschaftliche Entwicklung (Biesta, 2015; Nussbaum, 2010).

Damit eröffnet sich jedoch ein grundlegendes Spannungsfeld schulischer Bildung. Soll Schule vor allem jene Kompetenzen entwickeln, die gegenwärtig von Wirtschaft und Arbeitsmarkt nachgefragt werden, oder besteht ihre gesellschaftliche Aufgabe gerade darin, Menschen auf ein Leben vorzubereiten, dessen Herausforderungen sich nicht allein aus ökonomischen Entwicklungen ableiten lassen?

Gerald Hüther, Marcell Heinrich und Mitch Senf, Autoren des Buches *Education for Future*, unterscheiden bewusst zwischen Erfolg und Gelingen. „Erfolg“ beschreibt das Erreichen zuvor definierter Ziele oder Leistungen und orientiert sich häufig an messbaren Ergebnissen. „Gelingen“ hingegen bezeichnet die Fähigkeit, komplexe Lebenssituationen verantwortlich zu gestalten. Gerade Beziehungen, gemeinschaftliches Zusammenleben oder die Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen

lassen sich nicht einfach erfolgreich „abschließen“, sondern können nur gelingen (Hüther et al., 2020).

Aus bildungstheoretischer Sicht reicht eine ausschließliche Orientierung an Kompetenzen jedoch nicht aus. Bildung umfasst nicht nur die Vorbereitung auf berufliche Anforderungen, sondern ebenso Persönlichkeitsentwicklung, Urteilsfähigkeit und gesellschaftliche Verantwortung. Die von Hüther et al. (2020) vorgenommene Unterscheidung zwischen „Erfolg“ und „Gelingen“ verdeutlicht diesen Gedanken anschaulich: Kompetenzen bleiben notwendige Voraussetzungen, gewinnen ihren eigentlichen Sinn jedoch erst, wenn sie Menschen befähigen, ihr Leben selbstbestimmt und verantwortungsvoll zu gestalten.

Hinzu kommt, dass sich nicht nur Wirtschaft und Technologie verändern, sondern auch Kindheit und Jugend selbst. Die heutige Generation wächst in einer Lebenswelt auf, die von Digitalisierung, permanenter Vernetzung, globalen Krisen, kultureller Vielfalt und einer bislang unbekannten Informationsdichte geprägt ist. Gleichzeitig nehmen psychische Belastungen, Orientierungsunsicherheiten und das Bedürfnis nach Sinn, Zugehörigkeit und Selbstwirksamkeit zu (UNESCO, 2021; European Commission, 2024). Die Schule steht daher vor der Herausforderung, nicht nur auf gesellschaftliche Veränderungen zu reagieren, sondern diese aktiv mitzugestalten.

Daraus lässt sich ableiten, dass der Blick über eine reine Kompetenzorientierung hinaus erweitert werden muss. Kompetenzen bilden zweifellos eine notwendige Grundlage zukunftsfähiger Bildung, sie beschreiben jedoch nicht den gesamten Bildungsauftrag der Schule. Diese bildungstheoretische Erweiterung findet sich insbesondere bei Gert Biesta (2009), der den Bildungsauftrag von Schule anhand dreier grundlegender Funktionen beschreibt. „Qualification“ umfasst den Erwerb von Wissen, Kompetenzen und Fähigkeiten, die Menschen zur Teilhabe an Beruf, Gesellschaft und Kultur befähigen. „Socialisation“ bezeichnet die Einführung in gesellschaftliche Normen, Werte und kulturelle Praktiken, während „Subjectification“ die Entwicklung eigenständiger, verantwortungsfähiger und kritisch urteilender Persönlichkeiten beschreibt. Aus dieser Perspektive stellen Kompetenzen zwar einen unverzichtbaren Bestandteil schulischer Bildung dar, sie erfassen jedoch nur eine Dimension des Bildungsauftrags. Zukunftsfähige Schule muss deshalb gleichermaßen Räume eröffnen, in denen junge Menschen ihre Persönlichkeit entfalten, Verantwortung übernehmen und sich als aktive Mitgestaltende einer demokratischen Gesellschaft entwickeln können (Biesta, 2009).

Wenn Bildung über den Erwerb von Kompetenzen hinausgeht, rückt zwangsläufig auch die Schule selbst als lernende Organisation in den Mittelpunkt. Anders als klassische Reformansätze, die einzelne Strukturen oder Curricula verändern wollten, beschreibt die aktuelle Schulentwicklungsforschung Schulen als lernende Organisationen, die ihre pädagogischen Konzepte, Organisationsformen und Kulturen fortlaufend an gesellschaftliche, technologische und kulturelle Veränderungen anpassen müssen (Rolff, 2016; Fullan, 2020). Schulentwicklung ist damit kein zeitlich

begrenztes Reformprojekt, sondern Ausdruck organisationaler Lern- und Innovationsfähigkeit.

Diese Sichtweise findet sich inzwischen auch in internationalen Zukunftsanalysen wieder. Übereinstimmend weisen Studien der OECD (2019), der UNESCO (2021) sowie aktuelle Übersichtsarbeiten zur digitalen Transformation von Bildungssystemen darauf hin, dass sich Schule in den kommenden Jahrzehnten entlang mehrerer miteinander verflochtener Entwicklungslinien verändern wird. Hierzu zählen insbesondere die Digitalisierung von Lehr- und Lernprozessen, eine stärkere Personalisierung des Lernens, neue Formen der Kooperation und Vernetzung, die Neugestaltung physischer und digitaler Lernräume sowie eine zunehmende Orientierung an Gesundheit, Wohlbefinden, Partizipation und nachhaltiger gesellschaftlicher Entwicklung. Diese Entwicklungen sind nicht isoliert zu betrachten, sondern greifen ineinander und verändern das Verständnis von Schule als Institution grundlegend.

Eine bildungswissenschaftlich besonders prägnante Zusammenführung dieser Entwicklungen findet sich bei Olaf-Axel Burow. In seinem Beitrag *Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren* beschreibt Burow (2017) sieben zentrale Transformationslinien, die seiner Auffassung nach das traditionelle Verständnis von Schule tiefgreifend verändern werden: Digitalisierung, Personalisierung des Lernens und eine neue Lehrerrolle, Vernetzung, die Neugestaltung von Lehr- und Lernräumen, Gesundheitsorientierung, Demokratisierung sowie Glücks- beziehungsweise Potenzialorientierung.

Die Digitalisierung eröffnet neue Möglichkeiten der Wissenserschließung, Kommunikation und Individualisierung von Lernprozessen, erfordert zugleich jedoch einen reflektierten und verantwortungsvollen Umgang mit digitalen Technologien. Die Personalisierung des Lernens geht mit einer veränderten Lehrerrolle einher, in der Lehrkräfte zunehmend als Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter, Coaches und Gestalter adaptiver Lernumgebungen agieren. Die fortschreitende Vernetzung erweitert schulisches Lernen über die Grenzen des Klassenzimmers hinaus und verbindet formale, non-formale und informelle Lernorte miteinander. Parallel dazu verändert sich auch das Verständnis von Lehr- und Lernräumen, die zunehmend flexibel, kooperativ und innovationsfördernd gestaltet werden. Ergänzt werden diese strukturellen Entwicklungen durch eine stärkere Gesundheits- und Wohlbefindensorientierung, die physische und psychische Gesundheit als Voraussetzung erfolgreichen Lernens begreift. Gleichzeitig gewinnt die Demokratisierung schulischer Prozesse an Bedeutung, indem Partizipation, Mitbestimmung und gemeinsame Verantwortung aller Beteiligten zu wesentlichen Merkmalen einer lernenden Schule werden. Schließlich versteht Burow Glücks- beziehungsweise Potenzialorientierung als übergeordnetes Bildungsziel, das die Entfaltung individueller Stärken, Sinnorientierung und die Entwicklung einer positiven Schulkultur in den Mittelpunkt stellt (Burow, 2017). Schulkultur umfasst die gemeinsam geteilten Werte, Überzeugungen, Routinen, Kommunikationsformen und Beziehungsmuster einer Schulgemeinschaft, die das alltägliche Handeln wesentlich prägen.

Die dargestellten Transformationslinien verdeutlichen, dass die Schule der Zukunft nicht durch einzelne Innovationen oder kurzfristige Reformprogramme entsteht. Digitalisierung, Personalisierung, Gesundheitsförderung, Partizipation oder die Neugestaltung von Lernräumen sind keine isolierten Entwicklungen, sondern Ausdruck eines tiefgreifenden gesellschaftlichen und kulturellen Wandels. Die eigentliche Herausforderung besteht daher weniger in der Einführung einzelner Maßnahmen als vielmehr in der Fähigkeit von Schulen, sich als Organisationen lernend weiterzuentwickeln und auf gesellschaftliche Veränderungen lernend zu reagieren.

Damit rückt die innere Schulentwicklung in den Mittelpunkt wissenschaftlicher und bildungspolitischer Diskussionen. Während sich äußere Schulentwicklung vor allem auf strukturelle Rahmenbedingungen wie gesetzliche Vorgaben, Lehrpläne oder Prüfungsordnungen bezieht, umfasst innere Schulentwicklung jene Veränderungsprozesse, die innerhalb der einzelnen Schule stattfinden. Im Mittelpunkt stehen die gemeinsame Entwicklung pädagogischer Zielvorstellungen, die Gestaltung einer lernförderlichen Schulkultur, professionelle Kooperation, partizipative Führungsstrukturen sowie die kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung des pädagogischen Handelns (Rolff, 2016). Schule wird damit nicht mehr als statische Institution verstanden, sondern als lernende soziale Organisation, deren Qualität wesentlich von ihrer Fähigkeit abhängt, sich selbst kontinuierlich weiterzuentwickeln.

Dieses Verständnis knüpft an das Konzept der lernenden Organisation an, das von Peter Senge (1990) entwickelt und von Hans-Günter Rolff (2016) sowie Michael Fullan (2020) für den schulischen Kontext weiterentwickelt wurde. Lernende Organisationen verstehen Veränderung nicht als Ausnahme, sondern als Normalität organisationalen Handelns. Sie schaffen Strukturen, die gemeinsames Lernen ermöglichen, Erfahrungen systematisch reflektieren und Innovation als Bestandteil ihrer Organisationskultur verankern.

Neuere Ansätze der kulturellen Schulentwicklung erweitern diese organisationspädagogische Perspektive. Sie gehen davon aus, dass nachhaltige Veränderung nicht in erster Linie durch neue Konzepte, organisatorische Reformen oder technische Innovationen entsteht, sondern durch die Weiterentwicklung der Schulkultur selbst. Schulkultur umfasst die gemeinsam geteilten Werte, Überzeugungen, Haltungen, Kommunikationsformen und Beziehungsmuster einer Schulgemeinschaft, die das alltägliche Handeln prägen. Nachhaltige Transformation beginnt deshalb nicht mit neuen Strukturen, sondern mit einer Veränderung der Art und Weise, wie Lernen, Zusammenarbeit, Verantwortung und Bildung innerhalb einer Schule verstanden und gelebt werden. Innere Schulentwicklung beschreibt damit nicht nur einen organisatorischen, sondern zugleich einen kulturellen Entwicklungsprozess, der professionelle Identität, gemeinsame Sinnvorstellungen und die Qualität der Beziehungen ebenso einschließt wie strukturelle Innovationen (Fuchs & Bösel-Fuchs, 2017).

Die Bedeutung dieses Verständnisses wächst insbesondere angesichts der gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozesse. Digitalisierung, Migration, Nachhaltigkeit, demografischer Wandel oder globale Krisen erzeugen

Herausforderungen, die sich weder durch zentral gesteuerte Reformen noch durch standardisierte Programme dauerhaft bewältigen lassen. Internationale Organisationen wie die OECD, die UNESCO sowie die Europäische Kommission betonen daher übereinstimmend, dass zukunftsfähige Schulen vor allem durch ihre Anpassungsfähigkeit, Innovationskultur und gemeinsame Verantwortungsübernahme gekennzeichnet sind (OECD, 2019; UNESCO, 2021; European Commission, 2024).

Diese Erkenntnisse spiegeln sich inzwischen auch in internationalen bildungspolitischen Empfehlungen wider. Nachhaltige Veränderungsprozesse entstehen weder ausschließlich durch politische Steuerung („Top-down“) noch allein durch lokale Initiativen („Bottom-up“). Vielmehr wird ein ausgewogenes Zusammenspiel beider Ebenen gefordert. Während Bildungspolitik, Schulverwaltung und Gesetzgebung verlässliche Rahmenbedingungen, Ressourcen und strategische Orientierung bereitstellen, entstehen Innovation, Identifikation und nachhaltige Entwicklungsprozesse innerhalb der einzelnen Schule. Lehrkräfte, Schulleitungen, Schülerinnen und Schüler sowie Eltern werden dabei nicht als Empfänger bildungspolitischer Reformen verstanden, sondern als aktive Mitgestaltende schulischer Veränderungsprozesse. Die Europäische Kommission hebt in ihren Leitlinien ausdrücklich hervor, dass professionelle Autonomie, partizipative Führung, kollektive Verantwortungsübernahme, lokale Anpassungsfähigkeit, professionelle Lerngemeinschaften sowie das Wohlbefinden von Lehrkräften und Lernenden zentrale Voraussetzungen erfolgreicher Schulentwicklung darstellen (Cefai et al., 2021; European Commission, 2024).

Die beschriebenen Veränderungen in der Schulentwicklung spiegeln einen umfassenderen gesellschaftlichen Wandel wider. In vielen Bereichen moderner Gesellschaften werden traditionelle, hierarchisch organisierte Steuerungsmodelle zunehmend durch kooperative, netzwerkartige und partizipative Formen der Zusammenarbeit ergänzt. Die steigende Komplexität gesellschaftlicher Prozesse, die Dynamik technologischer Entwicklungen sowie die zunehmende Vernetzung sozialer Systeme stellen klassische, ausschließlich zentral gesteuerte Organisationsformen vor neue Herausforderungen. Eine ähnliche gesellschaftliche Entwicklung beschreibt auch Gerald Hüther in einem Interview mit Matze Hielscher (2026) an. Hüther interpretiert den gegenwärtigen gesellschaftlichen Wandel als einen langfristigen Emanzipationsprozess von historisch gewachsenen, hierarchischen Ordnungsstrukturen hin zu stärker selbstorganisierten und verantwortungsorientierten Formen des Zusammenlebens. Nach seiner Auffassung seien hierarchische Steuerungsmodelle über Jahrtausende prägend gewesen. Die zunehmende Komplexität einer globalisierten und digital vernetzten Welt führe jedoch dazu, dass starre Hierarchien immer häufiger an ihre Grenzen stoßen. Zukunftsfähige Organisationen seien deshalb weniger durch Kontrolle als vielmehr durch die Fähigkeit gekennzeichnet, Verantwortung zu teilen, Eigeninitiative zu fördern und gemeinsames Lernen zu ermöglichen (Hüther, 2026).

Auch wenn diese Interpretation nicht als empirische Theorie der Schulentwicklung verstanden werden kann, berührt sie einen Gedanken, der sich in der internationalen Bildungsforschung zunehmend wiederfindet. Zukunftsfähige Schulen

benötigen Organisationsformen, in denen Verantwortung auf viele Schulakteure verteilt wird und Führung als Unterstützung gemeinsamer Entwicklungsprozesse verstanden wird. Die Aufgabe von Schulleitung besteht dann nicht mehr ausschließlich darin, Veränderungsprozesse zu steuern, sondern vor allem darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler sowie weitere Mitglieder der Schulgemeinschaft Verantwortung übernehmen und ihre Gestaltungsmöglichkeiten entfalten können (Fullan, 2020; Hargreaves & O'Connor, 2018).

Demokratische Schulentwicklung erscheint damit nicht mehr ausschließlich als Beteiligungskonzept, sondern als Antwort auf die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Entwicklungen. Partizipation wird damit zu einem organisationspädagogischen Prinzip, das kollektive Intelligenz, gemeinsame Problemlösung und kontinuierliches Lernen ermöglicht. Demokratie erscheint in diesem Verständnis weniger als Ziel schulischer Bildung allein, sondern zugleich als Organisationsprinzip einer Schule, die ihre Zukunft gemeinsam gestaltet.

Die Idee demokratischer Schulentwicklung besitzt dabei eine lange bildungstheoretische Tradition. Bereits John Dewey (1916) verstand Demokratie nicht primär als politische Staatsform, sondern als soziale Lebens- und Lernform. Schule sollte nach Dewey demokratische Gesellschaft nicht lediglich vorbereiten, sondern sie im schulischen Alltag bereits verwirklichen. Lernen vollzieht sich demnach in gemeinsamer Erfahrung, Kooperation, Problemlösung und aktiver Teilhabe. Demokratie ist deshalb nicht ausschließlich Unterrichtsinhalt, sondern Organisationsprinzip schulischen Lebens.

Daraus folgt, dass demokratische Schulentwicklung weit mehr bedeutet als die Beteiligung an einzelnen Entscheidungsprozessen. Sie beschreibt eine Schulkultur, in der Verantwortung geteilt, unterschiedliche Perspektiven wertgeschätzt und gemeinsame Lernprozesse ermöglicht werden. Partizipation wird damit selbst zu einer Form des Lernens. Schülerinnen und Schüler erwerben demokratische Kompetenzen nicht allein durch Wissensvermittlung, sondern indem sie Demokratie im schulischen Alltag erleben, praktizieren und gemeinsam gestalten (Dewey, 1916; Biesta, 2020).

Partizipation erhält damit eine neue Qualität. Sie dient nicht ausschließlich der demokratischen Mitbestimmung, sondern wird zum Motor organisationalen Lernens. Schulen entwickeln ihre Innovationsfähigkeit insbesondere dann, wenn unterschiedliche Perspektiven systematisch einbezogen, gemeinsame Entscheidungen ermöglicht und Verantwortung auf viele Schulakteure verteilt werden. Demokratische Schulentwicklung bedeutet folglich nicht nur Beteiligung, sondern den Aufbau einer kooperativen Organisationskultur, in der Vertrauen, Dialog und gemeinsames Lernen die Grundlage dynamischer Entwicklung bilden (Fullan, 2020). In diesem Zusammenhang sprechen Andy Hargreaves und Michael O'Connor (2018) von „Collaborative Professionalism“. Nachhaltige Schulentwicklung entsteht ihrer Auffassung nach nicht durch individuelle Exzellenz einzelner Lehrkräfte, sondern durch professionelle Zusammenarbeit, gemeinsames Lernen und eine Kultur gegenseitiger Verantwortung. Innovationsfähigkeit entwickelt sich insbesondere dort, wo Lehrkräfte

Erfahrungen austauschen, Unterricht gemeinsam reflektieren, voneinander lernen und schulische Entwicklungsprozesse als kollektive Aufgabe verstehen. Professionelle Kooperation wird damit selbst zu einer zentralen Ressource kontinuierlicher Schulentwicklung.

Diese Erkenntnisse spiegeln sich auch im Konzept der gesundheitsfördernden Schule wider. Internationale Forschung zeigt übereinstimmend, dass Wohlbefinden und psychische Gesundheit keine ergänzenden Aufgaben neben Unterricht und Leistung darstellen, sondern grundlegende Voraussetzungen erfolgreicher Bildungsprozesse sind. Der von der WHO und der Europäischen Kommission empfohlene „Whole-School Approach“ versteht Gesundheit deshalb als Querschnittsaufgabe der gesamten Schule. Der Whole School Approach versteht Schule als integriertes Gesamtsystem, in dem Unterricht, Schulführung, Beziehungen, Lernumgebungen, Schulklima, Zusammenarbeit mit Eltern sowie Kooperationen mit außerschulischen Partnern gemeinsam die Qualität schulischer Bildung bestimmen. Gesundheit und Wohlbefinden werden dabei nicht als zusätzliche Programme verstanden, sondern als Querschnittsaufgabe, die sämtliche Bereiche des schulischen Lebens durchzieht (Cefai et al., 2021; European Commission, 2024).

Gesundheitsorientierte Schulentwicklung entfaltet ihre Wirkung jedoch nur dann nachhaltig, wenn sie nicht ausschließlich auf zentral gesteuerte Maßnahmen setzt, sondern die aktive Mitgestaltung der gesamten Schulgemeinschaft ermöglicht. Die Förderung von Wohlbefinden betrifft die Qualität des Schullebens insgesamt: respektvolle Beziehungen zwischen Schülerinnen und Schülern, Lernenden und Lehrkräften sowie innerhalb des Kollegiums, sichere und unterstützende Lernumgebungen und eine Kultur gegenseitiger Wertschätzung. In einem solchen Umfeld können Empathie, Mitgefühl, Integrität, Resilienz, Problemlösefähigkeit, Verantwortungsbewusstsein sowie Zugehörigkeit und psychologische Sicherheit wachsen. Gleichzeitig richten partizipative Entwicklungsprozesse den Blick ausdrücklich auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte und des pädagogischen Personals. Sie schaffen Möglichkeiten, unterschiedliche Perspektiven einzubringen, Verantwortung gemeinsam zu übernehmen und Schule aktiv mitzugestalten. Wohlbefinden wird dadurch nicht mehr ausschließlich als individuelles Merkmal verstanden, sondern als Ausdruck einer demokratischen, lernenden und gesundheitsfördernden Organisationskultur.

Damit verändert sich letztlich das Verständnis von Schulentwicklung grundlegend. Zukunftsfähige Schulen entstehen nicht durch die Umsetzung einzelner Reformprogramme, sondern durch ihre Fähigkeit zur kontinuierlichen Transformation. Entscheidend ist nicht allein, was sich verändert, sondern wie Veränderung gemeinsam gestaltet wird. Schule der Zukunft ist daher kein fest definiertes Modell, sondern eine lernende, demokratische und gesundheitsfördernde Organisation, die ihre Kultur, ihre Beziehungen und ihre pädagogische Praxis fortlaufend reflektiert und weiterentwickelt. Ihre größte Stärke liegt nicht in der Anpassung an den Wandel, sondern in der Fähigkeit, Wandel selbst zu einem integralen Bestandteil ihrer Identität werden zu lassen.

## *Literaturverzeichnis*

- Battelle for Kids. (2019). *Framework for 21st century learning definitions*. Columbus, OH: Battelle for Kids. [https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21\\_Framework\\_DefinitionsBKF.pdf](https://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsBKF.pdf)
- Biesta, G. J. J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Biesta, G. J. J. (2015). *Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy* (2nd ed.). Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Bloomsbury Academic.
- Burow, O.-A. (2017). Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In O.-A. Burow & C. Gallenkamp (Hrsg.), *Bildung 2030: Sieben Trends, die die Schule revolutionieren* (S. 162–175). Beltz.
- Cefai, C., Downes, P., & Cavioni, V. (2021). *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/50546>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- European Commission. (2024). *Wellbeing and mental health at school: Guidelines for school leaders, teachers and educators*. Publications Office of the European Union.
- Fuchs, M., & Bösel-Fuchs, A. (2017). *Kulturelle Schulentwicklung*. Beltz Juventa.
- Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin.
- Hüther, G., Heinrich, M., & Senf, M. (2020). *#Education for Future: Bildung für ein gelingendes Leben*. Goldmann.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- OECD. (2019). *OECD learning compass 2030: A series of concept notes*. Paris: OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Rolff, H.-G. (2016). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (3., überarb. Aufl.). Beltz.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO.

# *Herausforderungen des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert als Ausgangspunkt zukunftsfähiger professioneller Tugenden*

Eszter LÁSZLÓ

„Man sieht nur mit dem Herzen gut. Das Wesentliche ist für die Augen unsichtbar.“ – so formuliert Der kleine Prinz von Antoine de Saint-Exupéry eine Einsicht, die auch für den Lehrerberuf von grundlegender Bedeutung ist. Doch was sind jene dauerhaften Orientierungspunkte, die uns auf diesem Weg leiten? Ist ein Leben – und insbesondere pädagogisches Handeln – ohne Tugenden überhaupt denkbar? Wenn der Lehrerberuf als „Schöpfer aller Berufe“ verstanden wird, stellt sich unweigerlich die Frage, wie man sich auf die Vielfalt der damit verbundenen Erziehungssituationen vorbereiten kann. Wie kann eine Lehrkraft in die Zukunft blicken, wenn sie von stetigem Wandel, Unsicherheit und steigender Komplexität umgeben ist?

Lehrkräfte sehen sich heute einer Vielzahl unvorhersehbarer Herausforderungen gegenüber. Die Fülle an Impulsen, Erwartungen und Informationen führt dazu, dass sich das professionelle Rollenprofil zunehmend ausdifferenziert. Pädagoginnen und Pädagogen agieren nicht mehr ausschließlich als Wissensvermittler\*innen, sondern zugleich als Erzieher\*innen, Kommunikationsspezialist\*innen, Manager\*innen, Fachleute, Führungspersönlichkeiten, Administrator\*innen und organisatorische Koordinator\*innen. Darüber hinaus tragen sie Verantwortung in ihrem privaten Leben, etwa als Eltern oder Familienmitglieder, und stehen vor der Herausforderung, zwischen diesen unterschiedlichen Rollen zu balancieren.

Vor diesem Hintergrund untersucht das vorliegende Kapitel die Herausforderungen von Fachlehrkräften im rumänischen Bildungssystem des 21. Jahrhunderts und setzt diese in Beziehung zur Frage, inwiefern Tugenden eine tragfähige pädagogische Antwort auf diese Herausforderungen darstellen können. Wie Olaf-Axel Burow hervorhebt, besteht im Bildungssystem „weniger ein Erkenntnis- als eher ein Umsetzungsdefizit“ (Burow, 2025, 27). Gerade hierin zeigt sich die Bedeutung der zugrunde liegenden Studie: Sie beschränkt sich nicht auf die Diagnose bestehender Probleme, sondern fragt gezielt nach professionellen, charakterbezogenen und institutionell anschlussfähigen Lösungsansätzen. Die Rückbesinnung auf Tugenden ist

dabei keineswegs als nostalgische Bewegung zu verstehen, sondern als Antwort auf die Erfahrung, dass Schule heute in einem Maße komplex, beschleunigt und relational verdichtet ist, dass rein technische oder methodische Lösungsansätze nicht mehr ausreichen.

Zugleich greift das Kapitel einen weiteren zentralen Gedanken Burows auf: Schule der Zukunft ist nur dann zukunftsfähig, wenn sie aktiv zur Gesundheit, zum Wohlbefinden, zur Sinnfindung und zur Resilienz ihrer Mitglieder beiträgt (Burow, 2022). Damit verschiebt sich die Perspektive grundlegend: Lehrkräfte erscheinen nicht länger lediglich als Funktionsträger eines Systems, sondern als Personen, deren professionelle Wirksamkeit untrennbar mit ihrer inneren Verfasstheit, ihrer Beziehungsfähigkeit und ihrer psychischen Gesundheit verbunden ist.

Vor diesem Hintergrund gewinnt die tugendethische Perspektive besondere Bedeutung. André Comte-Sponville versteht Tugenden als eingeübte, stabile Haltungen, durch die moralisch gutes Handeln erst möglich wird. Sie sind keine bloß abstrakten Ideale, sondern Ausdruck menschlicher „Tauglichkeit“ zum Guten (Comte-Sponville, 2001). Besonders prägnant formuliert er: „Keine Tugend ist natürlich: Man muss tugendhaft werden“ (ebd., 22). Für den Lehrerberuf ist diese Einsicht von erheblicher Tragweite, da sie Professionalität nicht allein als Erwerb von Wissen und methodischen Kompetenzen begreift, sondern als kontinuierlichen Prozess der Selbstbildung und Persönlichkeitsentwicklung.

Eine weitere theoretische Fundierung liefert Alasdair MacIntyre. Seine Diagnose, dass die moderne moralische Sprache aus Fragmenten besteht und wir häufig nur noch „das Abbild der Moralität“ besitzen, ohne deren theoretische und praktische Grundlagen zu verstehen (MacIntyre, 1991, 15), erklärt die zunehmende Verunsicherung pädagogischer Praxis in pluralen Gesellschaften. Lehrkräfte bewegen sich in einem Spannungsfeld widersprüchlicher Erwartungen: Sie sollen gleichzeitig leistungsorientiert und beziehungsstark, autoritativ und partizipativ, digital kompetent und menschlich präsent, belastbar und empathisch sein. Die Rückkehr zur Tugendethik bedeutet unter diesen Bedingungen keine Vereinfachung, sondern den Versuch, inmitten dieser Komplexität wieder zu einem tragfähigen Orientierungsrahmen zu gelangen.

Auch Dietrich Bonhoeffer vertieft diese Perspektive, indem er Freiheit nicht als Abgrenzung von Bindung, sondern als Ergebnis verantworteter Hingabe versteht: „Nur ein Leben, das in seinem Engagement selbstlos geworden ist, steht in der Freiheit des persönlichen Lebens und Handelns“ (Bonhoeffer, 2021, 156). Für den Lehrerberuf ist diese Sichtweise zentral. Pädagogische Freiheit besteht nicht in Distanz zum Gegenüber, sondern in einer verantwortungsvollen, zugewandten Beziehungsgestaltung. Gerade darin entfaltet sich die ethische Tiefe und besondere Verantwortung des pädagogischen Handelns.

## ***Zeitgenössischer Lehreralltag: Herausforderungen, denen Lehrkräfte wenig Beachtung finden***

Die im Jahr 2025 am Departement für Pädagogik und Didaktik in deutscher Sprache der Babeş-Bolyai-Universität durchgeführte empirische Untersuchung ist als Mixed-Methods-Studie angelegt. Sie verbande quantitative Erhebung mittels siebenstufiger Likert-Skalen mit qualitativen offenen Antworten, um sowohl Häufigkeiten und Zusammenhänge als auch subjektive Deutungen und konkrete Alltagserfahrungen sichtbar zu machen. Dieser methodische Zugriff ist sinnvoll, weil Herausforderungen des Lehrerberufs weder allein statistisch noch allein narrativ angemessen erfasst werden können.

Ausgangspunkt waren fünf Forschungsfragen. Sie betreffen erstens die konkreten Herausforderungen der befragten Lehrkräfte im Blick auf Schüler\*innen, Kollegium, Schulmanagement und persönliche Ebene; zweitens den möglichen Beitrag von Tugenden zur Bewältigung dieser Herausforderungen; drittens die Vielschichtigkeit des Lehrkraftseins als „Berufung der Berufungen“; viertens Erfahrungen mit Tugenden in Studium und Fortbildung; und fünftens die Frage nach einer pädagogischen Positionierung zur Tugend in der Lehrerbildung (Csiki, 2025). Die Hypothesen der Studie nehmen an, dass Herausforderungen multidimensional sind, Tugenden einen substanziellen Beitrag leisten können, Kompetenzen letztlich in Tugenden rückgebunden sind und das Thema Tugend in der Lehrerbildung bislang unterbelichtet bleibt (Csiki, 2025).

An der Studie beteiligten sich 135 Lehrkräfte aus Rumänien mit unterschiedlichen Fachrichtungen. Die Lehrkräfte stammen aus 17 Kreisen (NUTS<sub>3</sub>) Rumäniens, unterrichten in 12 Institutionstypen und decken Altersgruppen von der Vorbereitungsklasse bis zur Erwachsenenbildung ab. Unter ihnen befinden sich 22 Fremdsprachenlehrkräfte, deren offene Antworten zusätzlich vertieft ausgewertet werden. Die Struktur des Fragebogens ist pädagogisch durchdacht. Er umfasst die Bereiche Lehrkraft und Schüler\*innen, Lehrkraft und Kollegium, Lehrkraft und Eltern sowie Lehrkraft und eigene zu entwickelnden Tugenden. Dadurch wird die Berufspraxis nicht auf Unterricht im engen Sinne reduziert, sondern als Beziehungs-, Organisations- und Selbstverhältnis verstanden.

Die Ergebnisse zeigen zunächst klar, dass die Herausforderungen des Lehrerberufs multidimensional sind. Sie betreffen nicht nur den Unterricht, sondern die gesamte pädagogische Lebenswelt.

Im Bereich der Schüler\*innen treten mehrere Befunde hervor. Zwar verneint ein großer Teil der Lehrkräfte, grundsätzlich von ihren Schüler\*innen nicht respektiert zu werden, zugleich gibt es aber eine relevante Minderheit, die einen Mangel an Respekt deutlich wahrnimmt. Noch markanter ist der Befund zum Motivationsmangel: Nahezu alle Lehrkräfte berichten, in gewissem Maße Schwierigkeiten im Umgang mit mangelnder Motivation zu haben; nur ein sehr kleiner Anteil verneint dies vollständig (Csiki, 2025). Dies verweist auf eine Kernkrise gegenwärtiger

Unterrichtskultur: Nicht primär Stoffvermittlung, sondern die Ermöglichung von Lernbeteiligung wird zur zentralen Herausforderung.

Besonders aufschlussreich ist die nachgewiesene Korrelation zwischen dem Wissen über den Alltag der Lernenden und der Fähigkeit, Motivation aufrechtzuerhalten. Je weniger Lehrkräfte Einblick in Lebenswelt, Interessen und Problemlagen ihrer Schüler\*innen haben, desto schwerer fällt es ihnen, Motivation zu fördern (Csiki, 2025). Ebenso zeigt sich ein Zusammenhang zwischen Authentizität, Kommunikation und dem Verstehen des Schüleralltags (Csiki, 2025). Diese Befunde sind pädagogisch hoch relevant: Motivation erweist sich nicht als bloße Unterrichtstechnik, sondern als Beziehungsgeschehen.

Die qualitativen Daten vertiefen dieses Bild. Wiederkehrende Stichworte sind Passivität, Ignoranz, Erschöpfung, Überlastung, reduzierte Konzentrationsfähigkeit und eine durch digitale Geräte verstärkte Fragmentierung von Aufmerksamkeit (Csiki, 2025). Mehrere Lehrkräfte beschreiben eine regelrechte „Kluft“ zwischen unterschiedlichen Schülergruppen: auf der einen Seite stark unmotivierte, auf Konsum ausgerichtete Lernende, auf der anderen Seite leistungsbereite und intrinsisch interessierte Schüler\*innen (Csiki, 2025). Vor allem Fremdsprachenlehrkräfte erleben mangelnde Motivation als besonders virulent, weil ihre Fächer im prüfungsorientierten System oft als nachrangig wahrgenommen werden (Csiki, 2025).

Auch das Kollegium erscheint nicht durchgängig als Ressource. Die quantitative Analyse weist eine deutliche Wahrnehmung von Cliquenbildung aus; der Mittelwert liegt bei 4,60 und damit klar im problemnahen Bereich (Csiki, 2025). Weiterhin zeigt sich, dass Ausgrenzung innerhalb fachspezifischer Gruppen mit Ausgrenzung in fachübergreifenden Beziehungen zusammenhängt. Ebenso stehen das Fehlen professioneller Austauschpartner\*innen, Konfliktmanagement und das Zurückhalten eigener Meinungen in signifikanten Zusammenhängen (Csiki, 2025).

Die qualitativen Befunde zur Schulleitung ergänzen dies in unterschiedlicher Weise. Lehrkräfte benennen Empathie, Entschlossenheit, Kommunikationsfähigkeit, Offenheit, Gerechtigkeit und Gemeinschaftssinn als zentrale Tugenden guter Führung (Csiki, 2025).

Im Verhältnis zu Eltern zeigt sich ein hoch ambivalentes Bild. Viele Lehrkräfte erleben, dass Eltern sich pädagogisch einmischen, ohne die professionelle Rolle der Lehrkraft anzuerkennen; zugleich beschreiben sie Unterschiede zwischen schulischem und familiärem Erziehungsstil, schwierige Kommunikation, mangelnde Verantwortungsübernahme und unzureichende Unterstützung der mentalen Gesundheit von Kindern (Csiki, 2025). Die qualitativen Antworten sprechen von Voreingenommenheit, Zeitmangel, Stipendieninteressen, Einmischung, Abwehrhaltung und mangelnder Kooperation (Csiki, 2025).

Gerade hier wird sichtbar, wie sehr der Lehrerberuf heute in ein Spannungsfeld konkurrierender Erwartungen eingespannt ist. Lehrkräfte sollen erziehen, aber nicht bevormunden; sie sollen Grenzen setzen, aber nicht verletzen; sie sollen mit Eltern kooperieren, ohne die eigene Professionalität preiszugeben. Diese widersprüchliche

Erwartungsstruktur ist ein Paradebeispiel für jene moralische und soziale Unordnung, die MacIntyre beschreibt (MacIntyre, 1991).

Ein besonders gewichtiger Befund betrifft die mentale Gesundheit der Lehrkräfte. Der niedrige Mittelwert von 2,85 bei der Frage, ob das psychopädagogische Modul gut auf die beruflichen Herausforderungen vorbereitet habe (Csiki, 2025), fällt auf. Damit wird ein massives Ausbildungsdefizit sichtbar.

Diese Einsicht korrespondiert direkt mit Burows Diagnose. Er betont, dass frisch ausgebildeten Lehrkräften häufig an grundlegende pädagogische Fähigkeiten fehlen, dass Ausbildung zu praxisfern ist und das veränderte Sozial- und Lernverhalten von Schüler\*innen zu wenig berücksichtigt (Burow, 2025). Ebenso weist er darauf hin, dass Schule in ihrer traditionellen Form die Gesundheit von Lehrkräften und Schüler\*innen gefährdet und bislang nicht die nötigen Konsequenzen daraus gezogen wurden (Burow, 2022). In der Positiven Pädagogik formuliert Burow noch zugespitzter, Schule und auch Teile der Lehreraus- und -fortbildung trügen bislang zu wenig zur Gestaltung salutogener Umgebungen und geeigneter Bewältigungsstrategien bei (Burow, 2021).

## ***Tugenden als professionelle Antwort***

Vor dem Hintergrund dieser Ergebnisse gewinnt die Tugendfrage eine hohe Plausibilität. Die Studie zeigt nicht nur, dass Lehrkräfte vielfältige Herausforderungen benennen, sondern auch, dass sie selbst Tugenden als zentrale Bewältigungsressourcen betrachten. Die Mehrheit der Befragten stimmt der Einschätzung zu, dass insbesondere Geduld, Weisheit und Humor in kritischen pädagogischen Situationen unterstützend wirken. Damit bestätigt die empirische Untersuchung ihre eigene theoretische Grundannahme.

Aus der Tugendlehre lassen sich mehrere professionelle Kernhaltungen ableiten.

*Höflichkeit* ist dabei mehr als bloße formale Freundlichkeit. Comte-Sponville weist darauf hin, dass sie zwar ambivalent sein kann, zugleich jedoch als erste eingeübte Tugend den Übergang zur Moral eröffnet (Comte-Sponville, 2001). Im Kontext des Lehrerberufs bedeutet dies eine respektvolle, nicht herabwürdigende Kommunikation – insbesondere in asymmetrischen Beziehungen zu Schüler\*innen, Eltern und der Schulleitung.

*Treue* erscheint in diesem Zusammenhang als Ausdruck von Integrität, Beständigkeit und Loyalität gegenüber Werten, Beziehungen und dem pädagogischen Auftrag (Comte-Sponville, 2001). Gerade in einem von Beschleunigung, Reformdruck und digitalem Wandel geprägten Berufsfeld ist die Treue zu pädagogischen Grundsätzen nicht als Traditionalismus zu verstehen, sondern als Form professioneller Kontinuität.

*Klugheit* stellt die zentrale Form praktischer Vernunft dar. Sie verbindet allgemeine Prinzipien mit situationsangemessener Urteilskraft (Pieper, 1996; Aristoteles,

2006). Für Lehrkräfte ist sie unverzichtbar, da schulische Wirklichkeit nicht rein regelgeleitet funktioniert. Klugheit ermöglicht es, angemessen zu entscheiden, wann Geduld erforderlich ist, wann Grenzen gesetzt werden müssen, wann Humor entlastend wirkt und wann Aufrichtigkeit zur Konfrontation führt/zwingt (?).

*Mäßigung* gewinnt insbesondere im Kontext von Überforderung, Perfektionismus und Burnout an Bedeutung. Sie schützt vor Verausgabung, ohne in Gleichgültigkeit umzuschlagen (Comte-Sponville, 2001). Professionell verstanden bedeutet dies, nicht jedes Problem allein lösen zu wollen, nicht jede Innovation unreflektiert zu übernehmen und das eigene Selbst nicht vollständig im Beruf aufgehen zu lassen.

*Mut* ist notwendig, um pädagogisch Stellung zu beziehen, Konflikte auszuhalten und auch unpopuläre Entscheidungen zu vertreten (Comte-Sponville, 2001; Pieper, 1996). In den Ergebnissen der Studie zeigt sich dies etwa im Umgang mit aggressivem Verhalten, mit problematischen Interventionen von Eltern oder mit konflikthafter kollegialen Strukturen.

*Gerechtigkeit* beschreibt Comte-Sponville als den „gemeinsamen Horizont aller Tugenden“ (2001, 78). Für den schulischen Kontext bedeutet dies eine faire Bewertung, die Anerkennung unterschiedlicher Voraussetzungen, das Setzen klarer Grenzen sowie eine sensible Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten. Hier zeigt sich eine enge Verbindung zu Burow, der gerechtere Bildungsbedingungen und förderliche Rahmenbedingungen als zentrale Voraussetzung schulischer Entwicklung betont (Burow, 2025).

*Barmherzigkeit, Mitleid, Sanftmut und Liebe* markieren die beziehungsorientierte Dimension professioneller Tugenden. Sie verhindern, dass pädagogische Autorität in Härte oder bloße Funktionalität umschlägt. Gerade in den qualitativen Antworten zu Passivität, Aggression und Elternkonflikten wird deutlich, dass Lehrkräfte dort besonders wirksam sind, wo sie zuhören, verstehen, ernst nehmen und zugleich handlungsfähig bleiben.

*Aufrichtigkeit* ist wiederum zentral für Authentizität. Da die Studie einen Zusammenhang zwischen Authentizität und gelingender Kommunikation nahelegt, kommt dieser Tugend eine hohe professionspraktische Bedeutung zu. Aufrichtigkeit bedeutet dabei nicht Schonungslosigkeit, sondern die Übereinstimmung von Überzeugung, Sprache und Handlung.

*Humor* schließlich erscheint in der Studie nicht zufällig unter den am häufigsten genannten Ressourcen. Comte-Sponville beschreibt ihn als Tugend der Demut, Klarheit und Leichtigkeit (2001). Im Lehrerberuf schützt Humor vor Verhärtung, ermöglicht Deeskalation und eröffnet eine heilsame Distanz zu belastenden Situationen, ohne dabei die Verantwortung zu relativieren.

## ***Von der Tugend zur professionellen Praxis***

Erstens bedarf es einer tugendorientierten Lehrerbildung. Wenn die Befragten angeben, dass die universitäre Ausbildung nur begrenzt auf reale Herausforderungen vorbereitet, darf Lehrerbildung nicht bei Didaktik, Methodik und Fachwissen stehen bleiben. Vielmehr muss sie Reflexionsräume eröffnen, in denen grundlegende Fragen systematisch bearbeitet werden können: *Wer bin ich?*, *Welche Gefühle habe ich?*, *Wie gehe ich mit ihnen um?*, *Welche Muster steuern mein Handeln?* und *Welche Tugenden muss ich entwickeln?* Hier ist Burows Ansatz anschlussfähig, Lehrerbildung an den Kernfragen der Person auszurichten und Wohlbefinden sowie persönliche Entwicklung nicht auszulagern, sondern integrativ in die Schulkultur einzubetten (Burow, 2022).

Zweitens braucht es eine salutogene und Resilienz förderliche Schulentwicklung. In diesem Zusammenhang werden Maßnahmen wie Mentalhygiene-Kurse, Supervision, Mentoring, spirituelle oder reflexive Wochenenden sowie gemeinschaftsbildende Rituale und teambildende Formate vorgeschlagen. Auf diese Weise können Lehrkräfte nicht nur als Leistungsträger, sondern als Menschen mit emotionalen, moralischen und sozialen Bedürfnissen wahrgenommen und unterstützt werden.

Drittens sind beziehungsorientierte Unterrichts- und Kommunikationsformen erforderlich. Die Studie zeigt deutlich, dass Motivation, Kommunikation und die Kenntnis des Schüleralltags eng miteinander verknüpft sind. Daraus folgt, dass Lernprozesse dort nachhaltiger gelingen, wo Lehrkräfte die biografischen und lebensweltlichen Hintergründe ihrer Schüler\*innen kennen, Unterricht personalisieren und in einem Klima von Respekt, Aufmerksamkeit und Offenheit gestalten. Projektorientierte Methoden, dialogische Unterrichtsformen, kontextbezogene Aufgaben sowie ein reflektierter Einsatz digitaler Medien erweisen sich hierbei als besonders vielversprechend.

Viertens bedarf es einer Kultur wertschätzender Kooperation im Kollegium. Die Befunde zu Cliquenbildung und Kommunikationshemmnissen verdeutlichen, dass professionelle Gemeinschaft keineswegs selbstverständlich ist. Notwendig sind institutionalisierte Räume für Austausch, regelmäßige Reflexionsformate, fachübergreifende Zusammenarbeit sowie eine Schulleitung, die empathisch, gerecht und gemeinschaftsorientiert handelt. Burows Konzept der „Weisheit der Vielen“ (2015) sowie die Idee eines kreativen Feldes können hier als Leitbild dienen: Schule entwickelt sich dort weiter, wo kollektive Intelligenz aktiviert und Beziehungen von Wertschätzung getragen werden.

Fünftens ist eine neue Professionalität in der Elternarbeit erforderlich. Die Studie zeigt, dass eine bloße Intensivierung der Kommunikation nicht ausreicht. Vielmehr sind klare Rollendefinitionen, das Setzen von Grenzen sowie eine gemeinsame Zielorientierung notwendig. Tugenden wie Aufrichtigkeit, Gerechtigkeit, Geduld und Toleranz bilden hierfür die ethische Grundlage. Strukturell sind darüber hinaus geeignete Gesprächsformate, flexible Kommunikationswege, die Einbindung von

Beratungsfachkräften sowie entlastende institutionelle Rahmenbedingungen erforderlich.

Insgesamt wird deutlich, dass die Herausforderungen des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert nicht allein als Probleme von Arbeitsbelastung oder Methodik verstanden werden können. Sie verweisen vielmehr auf eine tiefgreifende Krise pädagogischer Orientierung, Beziehungsgestaltung und Gesundheit. Gerade vor diesem Hintergrund gewinnt die Tugendperspektive an besonderer Aktualität, da sie einen integrativen Zugang eröffnet, der Professionalität, Persönlichkeit und institutionelle Bedingungen zusammendenkt.

Im Horizont Burows wird abschließend deutlich, worum es letztlich geht: Schule der Zukunft ist nicht primär digitaler, effizienter oder methodisch innovativer. Sie ist dann zukunftsfähig, wenn sie Menschen stärkt, ihre Gesundheit fördert, Sinn ermöglicht und individuelle Potenziale entfaltet (Burow, 2022; Burow, 2025). Dazu bedarf es Lehrkräfte, die nicht nur fachlich kompetent sind, sondern auch über innere Orientierung, Beziehungsfähigkeit und Resilienz verfügen. Eine solche Professionalität ist ohne Tugenden, die sowohl das Individuum als auch die kollektive Praxis im Lehrerkollegium stärken, nicht denkbar.

## ***Literaturverzeichnis***

- Aristoteles. (2006). *Nikomachische Ethik* (U. Wolf, Übers.). Rowohlt.
- Bonhoeffer, D. (2021). *Ethik* (B. Visky, Übers.). Osiris. (Originalwerk veröffentlicht 1953)
- Burow, O. A. (2015). *Positive Pädagogik: Durch Schulentwicklung zum Glück?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=LztXYm4SR24>
- Burow, O.-A. (2021). *Positive Pädagogik: Wege zu einer neuen Lernkultur*. Beltz.
- Burow, O.-A. (2022). *Schule der Zukunft: Sieben Wege zu einer lebendigen Lernkultur*. Beltz.
- Burow, O.-A. (2025). *Bildung im Wandel: Perspektiven für Schule und Lehrerbildung im 21. Jahrhundert*. Beltz.
- Comte-Sponville, A. (2001). *Kleine Abhandlung der großen Tugenden* (N. Saly, Übers.). Suhrkamp. (Originalwerk veröffentlicht 1995)
- Csiki, E. (2025). *Tugenden – eine Antwort auf die Herausforderungen des Lehrerberufs im 21. Jahrhundert* (Unveröffentlichte Masterarbeit). Babeş-Bolyai-Universität.
- MacIntyre, A. (1991). *Der Verlust der Tugend: Zur moralischen Krise der Gegenwart*. Campus. (Originalwerk veröffentlicht 1981)
- Pieper, J. (1996). *Über die Tugenden*. Kösel.
- Saint-Exupéry, A. de. (2015). *Der kleine Prinz*. Karl Rauch Verlag. (Originalwerk veröffentlicht 1943)

# *Lehrerrolle im Wandel. Wahrnehmungsbasierte Professionalität*

**Kata-Szilvia BARTALIS-BINDER**

---

## *Personalisierung als bildungstheoretische Notwendigkeit*

Die gegenwärtigen Transformationsprozesse im Bildungswesen sind untrennbar mit tiefgreifenden technologischen, gesellschaftlichen und kulturellen Veränderungen verbunden. Digitalisierung, Globalisierung, ökologische Krisen sowie die zunehmende Komplexität gesellschaftlicher Entwicklungen stellen Schulen vor neue Herausforderungen, die sich nicht auf technische Innovationen oder curriculare Anpassungen beschränken. Vielmehr verändern sie die grundlegenden Bedingungen des Lernens, Lehrens und Zusammenlebens in der Schule. Bildung steht damit vor der Aufgabe, junge Menschen nicht allein auf bekannte Anforderungen vorzubereiten, sondern sie zu befähigen, mit Unsicherheit, Wandel und gesellschaftlicher Komplexität verantwortungsvoll umzugehen.

Insbesondere die Digitalisierung wird häufig als „Megatrend“ beschrieben, der nahezu alle Lebensbereiche transformiert und zugleich neue Möglichkeiten für die Gestaltung von Lernprozessen eröffnet (Burow, 2022, S. 95). Dabei geht es jedoch nicht primär um den Einsatz digitaler Technologien, sondern um einen grundlegenden Wandel des Bildungsverständnisses.

Diese Entwicklung verweist zugleich auf eine grundlegende bildungstheoretische Neuorientierung. Biesta (2022) kritisiert, dass Bildung in den vergangenen Jahrzehnten zunehmend auf Kompetenzmessung, Effizienz und Lernoutput reduziert wurde. Demgegenüber versteht er Bildung als einen Prozess der Subjektwerdung, der neben Qualifikation und Sozialisation die Entwicklung einer eigenständigen, verantwortungsfähigen Persönlichkeit ermöglicht. Schule erhält damit nicht nur den Auftrag, Wissen zu vermitteln, sondern Lernende darin zu unterstützen, sich als handelnde Subjekte in einer demokratischen Gesellschaft zu entwickeln. Auch Graupe (2026) weist darauf hin, dass gegenwärtige Bildungsdiskussionen häufig von einem ökonomischen Bildungsverständnis geprägt sind, das Bildung primär unter

dem Gesichtspunkt von Humankapital, Effizienz und gesellschaftlicher Verwertbarkeit interpretiert.

Eine solche Perspektive reduziert Lernen auf Anpassung an bestehende Anforderungen und vernachlässigt Bildung als Prozess der Sinnbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Die Bewältigung gegenwärtiger Transformationsprozesse setzt vielmehr eine Form von Bildung voraus, die Räume eröffnet, in denen Menschen gesellschaftliche Entwicklungen kritisch reflektieren, eigene Orientierungen entwickeln und den schulischen Alltag aktiv mitgestalten können. Burow (2022) knüpft an diese Entwicklungen an und argumentiert, dass eine zukunftsfähige Schule nicht bei punktuellen Reformen stehenbleiben dürfe, sondern grundlegende Veränderungen in Pädagogik, Unterricht und Organisation benötige (S. 162 ff.). Im Zentrum steht die Abkehr von einer defizit- und selektionsorientierten „Fließbandschule“, deren Strukturen noch weitgehend vom Industriezeitalter geprägt sind. An ihre Stelle soll eine lernende Organisation treten, die Kreativität, Potenzialentfaltung und Selbstwirksamkeit systematisch fördert.

Diese Perspektive wird durch Rosas (2016; 2019) Resonanztheorie erweitert. Rosa versteht Bildung als die Entwicklung gelingender Weltbeziehungen, in denen Menschen sich von ihrer Umwelt berühren lassen, antworten und sich dadurch selbst verändern können. Lernen entsteht demnach nicht allein durch Informationsaufnahme, sondern durch Resonanzprozesse zwischen Mensch und Welt. Schule wird somit zu einem Erfahrungsraum, der Beziehungen, Sinn und Beteiligung ermöglicht und dadurch nachhaltige Bildungsprozesse unterstützt.

Damit verschiebt sich der Fokus schulischer Bildung grundlegend: Nicht mehr die Reproduktion vorgegebener Wissensbestände steht im Zentrum, sondern die aktive, subjektbezogene und sinnstiftende Auseinandersetzung mit Welt. Kritik richtet sich zunehmend gegen ein Unterrichtsmodell, das auf standardisierte Alterskohorten, starre Zeitstrukturen und normierte Leistungsüberprüfung setzt. Ein solches Modell basiert auf einem Verständnis von Lernen, das den dynamischen Wissensentwicklungen einer digitalisierten Gesellschaft ebenso wenig gerecht wird wie den individuellen Bildungsbiografien der Lernenden (Burow, 2025).

Lernen muss daher als aktiver, selbstorganisierter und reflexiver Prozess neu gedacht werden. Die Neukonzeption schulischer Bildung impliziert folglich die Überwindung einer industrialisierten Massenpädagogik mit weitgehend uniformen Lernformen. Stattdessen bedarf es personenzentrierter, interessen- und talentorientierter Lehr-Lern-Umgebungen, die digitale und analoge Lernräume sinnvoll miteinander verbinden. Burow (2022) betont in diesem Zusammenhang, dass digitale und analoge Formate nicht als Gegensätze verstanden werden dürfen, sondern sich im Sinne einer erweiterten Lernkultur wechselseitig ergänzen (S. 95 f.).

Eine vergleichbare Perspektive verfolgt Nussbaum (2011) mit ihrem *Capability Approach*. Bildung wird hier nicht vorrangig an ökonomischer Leistungsfähigkeit gemessen, sondern an den realen Möglichkeiten von Menschen, ein selbstbestimmtes, verantwortungsbewusstes und demokratisch gestaltetes Leben zu führen. Schule

erhält damit die Aufgabe, jene Fähigkeiten zu fördern, die individuelle Entfaltung ebenso ermöglichen wie gesellschaftliche Teilhabe.

Daraus ergibt sich die besondere Bedeutung der Idee einer Schule als „Kreatives Feld“. In der Konzeption der Positiven Pädagogik versteht Burow (2021) Schule als einen Möglichkeitsraum, in dem individuelle Potenziale sichtbar werden und gemeinschaftliche Kreativität entstehen kann. Personalisierung bezeichnet dabei keinen bloßen Individualisierungsansatz, sondern einen grundlegenden Perspektivwechsel: Schule wird zum Ort, an dem individuelle Entwicklung in kooperativen, dialogischen und sinnstiftenden Lernprozessen ermöglicht wird. Personalisierung bedeutet folglich nicht Vereinzelung, sondern die bewusste Gestaltung von Lernumgebungen, in denen persönliche Potenziale im sozialen Miteinander zur Entfaltung gelangen.

### ***Werkstattkonzeption als Struktur personalisierter Lernprozesse***

Die Umsetzung personalisierter Bildungsprozesse erfordert Lernarrangements, die individuelles Lernen mit sozialer Kooperation, eigenständiger Erkenntnisgewinnung und reflexiver Auseinandersetzung verbinden. Werkstattorientierte Lernformen eröffnen Lernenden die Möglichkeit, Wissen nicht ausschließlich rezeptiv aufzunehmen, sondern es entdeckend, handelnd und gemeinsam mit anderen zu erschließen. Lernen wird dabei als aktiver Konstruktionsprozess verstanden, in dem Wissen nicht lediglich reproduziert, sondern durch Erfahrung, Reflexion und praktische Anwendung kontinuierlich weiterentwickelt wird.

Diese Perspektive knüpft an grundlegende bildungstheoretische Überlegungen des erfahrungsorientierten Lernens an. Bereits Dewey (1938) beschreibt Lernen als einen kontinuierlichen Erfahrungsprozess, in dem Erkenntnis aus der aktiven Auseinandersetzung mit realen Problemstellungen entsteht. Bildung vollzieht sich demnach nicht durch die bloße Vermittlung von Wissen, sondern durch reflektierte Erfahrungen, welche die Beziehung zwischen Individuum und Umwelt verändern. Lernen erhält seinen Bildungswert erst dann, wenn Erfahrungen verarbeitet, hinterfragt und in neue Handlungsmöglichkeiten überführt werden. In ähnlicher Weise versteht Bruner (1961) Lernen als einen aktiven Prozess des Entdeckens (*Discovery Learning*). Nachhaltige Bildungsprozesse entstehen nicht durch die Reproduktion vorgegebener Inhalte, sondern dadurch, dass Lernende selbst Strukturen erkennen, Zusammenhänge herstellen und Problemlösungen entwickeln. Werkstattorientierte Lernformen schaffen hierfür geeignete Rahmenbedingungen, indem sie Offenheit, Eigenaktivität und kreative Exploration systematisch fördern.

Auch aus sozialkonstruktivistischer Perspektive besitzt die Werkstattpädagogik eine besondere bildungstheoretische Bedeutung. Vygotsky (1978) zeigt, dass Lernen wesentlich in sozialen Interaktionen entsteht. Erkenntnis entwickelt sich innerhalb kooperativer Prozesse, in denen Lernende durch Kommunikation, gemeinsame

Problembearbeitung und gegenseitige Unterstützung ihre individuelle Entwicklung erweitern. Diese Überlegungen werden durch Wenger (1998) weitergeführt, der Lernen als Teilnahme an sozialen Praxisgemeinschaften (*Communities of Practice*) beschreibt. Wissen entsteht nicht primär durch Instruktion, sondern durch aktive Teilhabe an gemeinsamen Handlungs- und Gestaltungsprozessen. Werkstattarbeit eröffnet genau solche Erfahrungsräume, in denen individuelles Lernen und gemeinschaftliche Wissensentwicklung miteinander verbunden werden.

Angeichts wachsender gesellschaftlicher Komplexität gewinnen derartige Lernformen zusätzlich an Bedeutung. Zukunftsorientierte Bildung kann sich nicht auf die Vermittlung standardisierter Wissensbestände beschränken, sondern muss Lernende befähigen, mit Unsicherheit, Offenheit und gesellschaftlichem Wandel konstruktiv umzugehen. Graupe (2026) beschreibt transformatives Lernen als einen Prozess, in dem Menschen neue Sinnzusammenhänge entwickeln und ihre Beziehung zur Welt aktiv gestalten. Bildung erschöpft sich damit nicht in der Anpassung an bestehende Anforderungen, sondern eröffnet Möglichkeiten zur selbstbestimmten Mitgestaltung gesellschaftlicher Zukunft.

Eine vergleichbare Auffassung vertreten Batz und Schroth (1983), die den Werkstattbegriff ausdrücklich nicht auf organisatorische Strukturen reduzieren. Werkstatt beginne, so die Autoren, nicht im physischen Raum, sondern in einer inneren Haltung der Offenheit, der Spielfreude und der Bereitschaft, sich auf Neues einzulassen. Diese Perspektive verdeutlicht, dass Werkstattarbeit weit mehr ist als eine Unterrichtsmethode; sie beschreibt eine Form pädagogischer Beziehungsgestaltung, die Experimentieren, Perspektivwechsel und kreative Problemlösung ermöglicht.

Diese bildungstheoretischen Grundlagen spiegeln sich in der Werkstattkonzeption Künste bilden (Bartalis, 2017) wider. Werkstattarbeit wird hier nicht lediglich als didaktische Methode verstanden, sondern als pädagogische Haltung, die Partizipation, Eigenverantwortung und gemeinschaftliches Lernen miteinander verbindet. Bereits die bewusste Verwendung des Begriffs „Teilnehmende“ verweist auf eine veränderte Beziehungsgestaltung: Lernen wird als kooperativer Prozess geteilter Verantwortung verstanden, in dem Lehrende und Lernende gemeinsam Bildungsprozesse gestalten. Aus didaktischer Perspektive verbindet die Werkstatt nach Bartalis (2017) mehrere Dimensionen personalisierter Bildung:

*Materialität und ästhetische Erfahrung:* Lernen erfolgt durch die konkrete Auseinandersetzung mit Materialien, Medien und künstlerischen Ausdrucksformen. Sinnliche Erfahrungen eröffnen unterschiedliche Zugänge zu Wissen und ermöglichen vielfältige Formen individueller Aneignung.

*Prozessorientierung:* Im Mittelpunkt steht der Lernprozess selbst. Fehler, Umwege und Irritationen werden als produktive Bestandteile von Bildungsprozessen verstanden und nicht ausschließlich am Endprodukt gemessen.

*Kooperation und Partizipation:* Wissen entsteht in dialogischen, kooperativen und gemeinschaftlichen Gestaltungsprozessen. Lernende übernehmen Verantwortung für gemeinsame Projekte und entwickeln Problemlösungen im sozialen Austausch.

*Reflexivität:* Erfahrungen werden kontinuierlich reflektiert, kommuniziert und weiterentwickelt. Reflexion verbindet praktische Erfahrungen mit theoretischer Erkenntnis und ermöglicht nachhaltige Lernprozesse.

Diese Dimensionen zeigen, dass Werkstattarbeit weit über eine methodische Variation des Unterrichts hinausgeht. Sie schafft Lernumgebungen, in denen individuelle Potenzialentwicklung, kooperative Wissenskonstruktion und reflexive persönliche Entwicklung miteinander verbunden werden. Werkstattpädagogik kann damit als eine konkrete Struktur personalisierter Bildung verstanden werden, in der subjekt-orientierte Lernprozesse institutionell gestaltet und pädagogisch begleitet werden.

### ***Die veränderte Lehrerrolle in werkstattorientierten Lernprozessen: Von der Wissensvermittlung zur Lernbegleitung***

Die Transformation schulischer Bildung betrifft nicht nur Unterrichtsformen und Organisationsstrukturen, sondern verändert auch das professionelle Selbstverständnis von Lehrkräften. Projektorientierte Werkstattarbeit, individualisierte Lernarrangements und digitale Lernumgebungen erweitern die Anforderungen an pädagogisches Handeln erheblich. Besondere Bedeutung kommt dabei der fortschreitenden Digitalisierung zu. Lernplattformen, adaptive Systeme und Anwendungen generativer künstlicher Intelligenz übernehmen zunehmend Aufgaben, die lange zum Kern schulischer Wissensvermittlung gehörten. Sie stellen Inhalte orts- und zeitunabhängig bereit, passen Übungen an individuelle Lernstände an und können Informationen strukturieren, erklären oder in unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden aufbereiten. Dadurch verändert sich nicht nur das methodische Repertoire des Unterrichts, sondern auch die pädagogische Bedeutung von Wissen selbst. In einer digital geprägten Lernkultur ist Wissen nicht mehr knapp, sondern in großer Menge verfügbar. Entscheidend wird daher weniger der Zugang zu Informationen als deren kritische Prüfung, sinnvolle Einordnung und verantwortliche Nutzung.

Diese Verschiebung führt jedoch nicht zu einer Abwertung der Lehrkraft. Vielmehr tritt deutlicher hervor, welche Aufgaben nicht technisch ersetzt werden können.

Digitale Systeme können Inhalte bereitstellen, Lernstände analysieren oder Übungsprozesse unterstützen; sie können jedoch keine tragfähigen pädagogischen Beziehungen gestalten, keine biografischen Entwicklungsprozesse begleiten und keine ethischen Orientierungen im Dialog mit Lernenden aushandeln. Genau hierin liegt der neue Schwerpunkt pädagogischer Arbeit: Je stärker Technologien Routine-tätigkeiten der Informationsvermittlung übernehmen, desto wichtiger werden Beziehungsgestaltung, Reflexionsfähigkeit, Kreativität, Urteilsbildung und die Begleitung individueller Bildungsprozesse.

Diese Einschätzung entspricht auch internationalen bildungspolitischen Empfehlungen. Die UNESCO (2023) betont in ihren Leitlinien zum Einsatz generativer künstlicher Intelligenz (KI) im Bildungsbereich, dass KI pädagogische Prozesse unterstützen, die professionelle Verantwortung von Lehrkräften jedoch nicht ersetzen kann. Künstliche Intelligenz wird dabei nicht als Ersatz menschlicher Bildungstätigkeit verstanden, sondern als Instrument, das Lehrkräften Freiräume eröffnen kann. Diese Freiräume gewinnen dort pädagogische Bedeutung, wo Bildung auf Dialog, Beziehung, gemeinsamer und Sinnbildung beruht. Burow (2022) beschreibt diese Entwicklung im Kontext einer Schule der Zukunft, in der Kreativität, Potenzialentfaltung und Selbstwirksamkeit an die Stelle einer primär instruktionalen Lernkultur treten. Unterricht wird dabei nicht mehr als lineare Weitergabe vorgegebener Inhalte verstanden, sondern als Gestaltung von Erfahrungsräumen, in denen Lernende Verantwortung übernehmen und eigene Zugänge zur Welt entwickeln können.

Eine ähnliche Akzentsetzung findet sich bei Fullan, Quinn und McEachen (2018), die mit dem Konzept des *Deep Learning* Bildung als Entwicklung jener Fähigkeiten beschreiben, die Menschen in einer komplexen Welt handlungsfähig machen: Kreativität, Kooperation, kritisches Denken, Kommunikation und gesellschaftliche Verantwortung. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht demnach zunehmend darin, Lernprozesse so zu gestalten, dass fachliches Lernen mit Persönlichkeitsentwicklung und sozialer Teilhabe verbunden wird. Gerade unter den Bedingungen digitaler Transformation wird sichtbar, dass Schule mehr leisten muss als Wissensvermittlung. Sie bleibt ein sozialer und kultureller Raum, in dem junge Menschen Orientierung, Resonanz und Verantwortung erfahren können.

Die skizzierten Entwicklungen verdeutlichen, dass sich mit der Transformation von Schule nicht nur Lernformen und Organisationsstrukturen verändern. Ebenso verschieben sich die Anforderungen an das berufliche Handeln von Lehrkräften. Damit rückt die Frage in den Mittelpunkt, welche Fähigkeiten erforderlich sind, um Lernprozesse unter den Bedingungen einer zunehmend offenen und digital geprägten Lernkultur verantwortungsvoll zu gestalten.

Baumert und Kunter (2006) beschreiben die Qualität des Lehrerhandelns als Zusammenspiel von Fachwissen, fachdidaktischem Wissen, motivationalen Orientierungen, professionellen Überzeugungen und selbstregulativen Fähigkeiten. König und Blömeke (2009) ergänzen diesen Ansatz um die situationsangemessene Anwendung von Wissen und die begründete Entscheidungsfähigkeit im Unterricht. Wissen entfaltet seinen Wert demnach erst dann, wenn es in konkreten Handlungssituationen reflektiert eingesetzt werden kann.

Werkstatorientierter Unterricht folgt keinem vollständig planbaren Ablauf, sondern entwickelt sich aus dem Zusammenspiel der Interessen der Lernenden, der Dynamiken der Lerngruppe und der situativen Entscheidungen der Lehrkraft. Unterricht wird dadurch zu einem offenen Prozess, der Orientierung verlangt, ohne sämtliche Entwicklungen vorwegnehmen zu können. Die Fähigkeit, Unsicherheit

auszuhalten und zugleich verlässliche Lernbedingungen zu schaffen, gehört deshalb zu den zentralen Anforderungen zeitgemäßen Lehrerhandelns.

Bereits Combs (1965) machte darauf aufmerksam, dass erfolgreiche Lehrkräfte sich weniger durch bestimmte Methoden als durch ihre Wahrnehmung pädagogischer Situationen unterscheiden. Die Art und Weise, wie sie Schülerinnen und Schüler, Lernprozesse und sich selbst wahrnehmen, beeinflusst maßgeblich ihre Entscheidungen. Donald Schön (1983) greift diesen Gedanken mit seinem Konzept der *reflection-in-action* (Reflexion im Handeln) auf. Er beschreibt berufliches Handeln als einen fortlaufenden Prozess, in dem Entscheidungen während des Handelns überprüft, angepasst und weiterentwickelt werden. Gerade in offenen Lernsettings entscheidet daher weniger die Anwendung vorgefertigter Konzepte als die Fähigkeit, auf unerwartete Entwicklungen flexibel und zugleich begründet zu reagieren.

Diese Perspektive wird durch den strukturtheoretischen Professionsansatz weiter differenziert. Helsper (2014) weist darauf hin, dass Unterricht grundsätzlich von Spannungsverhältnissen geprägt ist. Lehrkräfte bewegen sich kontinuierlich zwischen individueller Förderung und Leistungsbewertung, zwischen Offenheit und Struktur sowie zwischen persönlicher Nähe und professioneller Distanz. Solche Widersprüche lassen sich nicht auflösen; sie gehören zum Kern pädagogischer Praxis. Entscheidend ist vielmehr, sie wahrzunehmen, auszuhalten und verantwortungsvoll zu bearbeiten.

Auch Hargreaves und Fullan (2012) betonen, dass gelingender Unterricht nicht allein auf individuellem Expertenwissen beruht. Mit ihrem Konzept des *Professional Capital* verweisen sie auf das Zusammenwirken fachlicher Expertise, kollegialer Zusammenarbeit und verantwortlicher Urteilstkraft. Gerade in offenen Lernarrangements gewinnen diese Dimensionen an Bedeutung, weil standardisierte Unterrichtsmuster immer seltener ausreichen, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. Gute Entscheidungen entstehen deshalb nicht allein aus Erfahrung oder Wissen, sondern ebenso aus gemeinsamer Reflexion und professionellem Austausch. Wenn pädagogische Qualität wesentlich von Urteilstkraft, Wahrnehmung und reflektiertem Handeln abhängt, stellt sich zwangsläufig die Frage, wie diese Dimensionen in der Lehrerbildung entwickelt werden können.

Aus dieser Perspektive erscheint Lehrerbildung weniger als die Vermittlung zusätzlicher Kompetenzen denn als kontinuierliche Entwicklung pädagogischer Urteilsfähigkeit. Entscheidend ist nicht ausschließlich, was Lehrkräfte wissen, sondern wie sie Wissen, Erfahrungen, Überzeugungen und Beziehungen in konkreten Situationen miteinander verbinden. Gerade unter den Bedingungen digitaler Transformation, in denen Informationen jederzeit verfügbar sind, rückt diese Fähigkeit stärker in den Mittelpunkt. Fachliches und fachdidaktisches Wissen bleiben unverzichtbare Grundlagen schulischer Arbeit. Ihre Wirksamkeit entfaltet sich jedoch erst dann vollständig, wenn sie mit Wahrnehmungssensibilität, reflektierter Entscheidungsfähigkeit und einer verantwortlichen Gestaltung pädagogischer Beziehungen verbunden werden.

Die dargestellten Entwicklungen werfen zugleich die Frage auf, wie Lehrerbildung auf die veränderten Anforderungen schulischer Praxis reagieren kann. Trotz zahlreicher Reformen konzentrieren sich viele Aus- und Weiterbildungsprogramme weiterhin auf fachwissenschaftliche und fachdidaktische Inhalte. Weniger systematisch berücksichtigt werden hingegen jene Erfahrungs- und Reflexionsprozesse, die für den Umgang mit Offenheit, Mehrdeutigkeit und relationalen Herausforderungen pädagogischen Handelns von zentraler Bedeutung sind (Blömeke, 2009).

An diesem Punkt setzt Korthagen (2004; 2017) mit seinem Konzept der *Core Reflection* an. Er kritisiert eine Lehrerbildung, die professionelles Lernen überwiegend als Erweiterung fachlicher Kenntnisse versteht. Nachhaltige Entwicklung entsteht nach seiner Auffassung erst dann, wenn Wissen mit beruflichen Überzeugungen, biografischen Erfahrungen und der eigenen Identität in Beziehung gesetzt wird. Entscheidend ist nicht allein, neue Handlungsmöglichkeiten kennenzulernen, sondern die Fähigkeit zu entwickeln, das eigene pädagogische Denken und Handeln kontinuierlich zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

Gerade hier zeigt sich eine bislang wenig beachtete Leerstelle gegenwärtiger Professionalisierungsansätze. Während fachliche Kompetenzen und methodische Konzepte differenziert beschrieben werden, bleibt die Entwicklung jener Fähigkeiten häufig implizit, die für die Gestaltung offener Bildungsprozesse entscheidend sind. Dazu gehören die Bereitschaft, Irritationen auszuhalten, unterschiedliche Perspektiven einzubeziehen, mit Unsicherheit konstruktiv umzugehen und Bildungsprozesse nicht ausschließlich zu steuern, sondern gemeinsam mit Lernenden zu entwickeln.

Aus dieser Perspektive erscheint Lehrerbildung weniger als die Aneignung weiterer Methoden denn als ein Prozess, in dem sich Wahrnehmung, Urteilskraft und pädagogische Haltung kontinuierlich weiterentwickeln. Gerade diese Dimensionen gewinnen in einer Schule an Bedeutung, deren Bildungsauftrag über die Vermittlung von Wissen hinausreicht und individuelle Entfaltung, Teilhabe und verantwortliches Handeln einschließt.

Hier eröffnet die ästhetische Bildung einen besonderen Zugang. Sie erweitert Lehrerbildung nicht um ein weiteres Methodenrepertoire, sondern schafft Erfahrungsräume, in denen Wahrnehmung, Selbstreflexion und Beziehungsgestaltung bewusst erlebt und reflektiert werden können. Ihr Potenzial liegt weniger in der Vermittlung zusätzlicher Inhalte als in der Möglichkeit, jene Dimensionen pädagogischen Handelns zu stärken, die sich weder standardisieren noch digitalisieren lassen. In diesem Sinne kann ästhetische Bildung als ein eigenständiger Erfahrungsraum verstanden werden, der die Entwicklung pädagogischer Urteilskraft unterstützt und damit einen wichtigen Beitrag zur Lehrerbildung unter den Bedingungen gesellschaftlicher und digitaler Transformation leistet.

## ***Ästhetische Erfahrungsräume. Eine Möglichkeit der Professionalisierung im Kontext personalisierter Bildung***

Ästhetische Bildung bietet einen Zugang zu Erfahrungsräumen, die die Entwicklung pädagogischer Urteilskraft, Wahrnehmungsfähigkeit und Beziehungskompetenz unterstützen können. Sie ist weder als exklusiver Reformansatz noch als universelle Lösung schulischer Entwicklungsprozesse zu verstehen. Ihr Potenzial liegt vielmehr darin, jene Bereiche menschlicher Erfahrung anzusprechen, die in kognitiv ausgerichteten Professionalisierungsansätzen häufig nur am Rande berücksichtigt werden.

Ästhetisches Erleben unterscheidet sich vom Alltagsgeschehen dadurch, dass es sich zumindest teilweise von unmittelbarer Zweckgebundenheit löst. Es schafft Distanz, eröffnet Spielräume und ermöglicht Erfahrungen von Freiheit und Entlastung (Dietrich, Krinninger & Schubert, 2012). Diese Differenzerfahrung ist kein Rückzug aus der Wirklichkeit, sondern eine Form reflexiver Unterbrechung: Indem Selbstverständliches irritiert wird, entstehen Möglichkeiten der Neubewertung, Sinnbildung und Perspektivverschiebung.

Die bildungstheoretische Bedeutung ästhetischer Erfahrung liegt darin, dass sie an der Wahrnehmung als grundlegender Form menschlicher Weltbeziehung ansetzt. Bereits Aristoteles verstand die Sinne als Voraussetzung von Erkenntnis; sie sind nicht bloße Informationskanäle, sondern strukturieren den Zugang des Menschen zur Welt (Liebau & Zirfas, 2008). In der neuzeitlichen Ästhetik wird diese Einsicht insbesondere bei Baumgarten weitergeführt, der sinnliche Erkenntnis als eigenständige Erkenntnisform bestimmt. Für pädagogische Zusammenhänge ist daran entscheidend, dass Wahrnehmung nicht nur auf Bedeutung, sondern auch auf Form, Klang, Rhythmus, Bewegung und Atmosphäre gerichtet sein kann. Gerade diese bewusste Zuwendung zum Sinnlichen eröffnet Reflexionsprozesse, die nicht ausschließlich begrifflich oder kognitiv vermittelt sind.

Schiller (1960) fasst ästhetische Erziehung als Vermittlung zwischen Sinnlichkeit und Vernunft. Im Spiel eröffnet sich ein Raum, in dem der Mensch nicht vollständig durch äußere Zwecke bestimmt ist, sondern erfahren kann. Für die vorliegende Argumentation ist dieser Gedanke bedeutsam, weil ästhetische Erfahrung damit nicht als bloße Ergänzung schulischer Bildung erscheint, sondern als Raum, in dem Selbstverhältnis, Weltbezug und Handlungsmöglichkeiten neu erfahrbar werden.

Besonders anschlussfähig ist in diesem Zusammenhang Deweys Theorie der ästhetischen Erfahrung. Dewey (1934, 1980) versteht ästhetische Erfahrung nicht als Sonderbereich der Kunst, sondern als verdichtete Form von Erfahrung überhaupt. Sie verbindet Wahrnehmen, Fühlen, Denken und Handeln in einem zusammenhängenden Prozess. Eine Erfahrung wird ästhetisch, wenn sie nicht fragmentarisch bleibt, sondern eine innere Qualität, Spannung und Vollendung gewinnt. Damit steht Dewey einer rein funktionalen Auffassung von Lernen entgegen: Bildung entsteht nicht

durch die bloße Aufnahme von Wissen, sondern durch die aktive Auseinandersetzung mit Situationen, Widerständen und Bedeutungen. Ästhetische Erfahrung verwandelt Irritationen in produktive Spannung und eröffnet dadurch Möglichkeiten der Selbst- und Weltaneignung.

Diese Perspektive besitzt auch eine demokratische Dimension. Dewey versteht Bildung als Erfahrungsprozess, in dem Menschen lernen, ihre Umwelt aktiv mitzugestalten. Ästhetische Erfahrung ist in diesem Sinne nicht privatistisch oder dekorativ, sondern kann zur Grundlage demokratischer Selbstbildung werden, weil sie Wahrnehmung sensibilisiert, Ausdruck ermöglicht und Beteiligung erfahrbar macht. Damit verbindet Dewey ästhetische Bildung mit genau jenen Fähigkeiten, die auch für eine veränderte Lehrerrolle zentral sind: Offenheit, Urteilskraft, Beziehungssensibilität und die Fähigkeit, Erfahrung reflexiv zu bearbeiten.

Aus resonanztheoretischer Perspektive lässt sich dieser Gedanke weiterführen. Rosa (2016) beschreibt Bildung als Prozess gelingender Weltbeziehung: Menschen bilden sich dort, wo sie von Welt berührt werden, antworten können und sich in dieser Beziehung verändern. Ästhetische Erfahrungen besitzen hierfür ein besonderes Potenzial, weil sie Wahrnehmung verlangsamen, Irritation zulassen und neue Formen des Weltbezugs eröffnen. Wenn Schule – im Sinne Burows (2022, S. 95) – als Resonanzraum verstanden wird, in dem Lernen persönlich bedeutsam werden kann, gewinnt die ästhetische Dimension besondere Relevanz. Sie ermöglicht eine Verdichtung von Erfahrung, die über rein funktionale Kompetenzentwicklung hinausgeht.

Ob sich die dargestellten theoretischen Überlegungen empirisch bestätigen lassen, wurde im Rahmen einer über zweieinhalb Jahre angelegten Mixed-Methods-Studie untersucht (Bartalis-Binder, 2025). An der Untersuchung nahmen 29 Lehrkräfte aus 29 Schulen sowie 368 Schülerinnen und Schüler teil. Durch die Kombination standardisierter Pre-/Post-Erhebungen mit leitfadengestützten Interviews, teilnehmenden Beobachtungen und dokumentierten Werkstattprozessen konnten Veränderungen auf der personalen, didaktischen und relationalen Ebene differenziert erfasst werden.

Die Ergebnisse weisen auf einen mehrdimensionalen Transformationsprozess hin. Zunächst zeigten sich deutliche Veränderungen auf der personalen Ebene. Die Lehrkräfte berichteten über eine differenziertere Selbstwahrnehmung, ein gestärktes Vertrauen in die eigene Handlungsfähigkeit sowie einen konstruktiveren Umgang mit Unsicherheit. Die ästhetische Auseinandersetzung mit künstlerischen Ausdrucksformen eröffnete Erfahrungsräume, in denen neue Rollen erprobt, vertraute Handlungsmuster hinterfragt und alternative Perspektiven entwickelt werden konnten. Bemerkenswert ist, dass diese Entwicklung nicht primär auf den Erwerb neuer Methoden zurückgeführt wurde. Vielmehr erwies sich die ästhetische Selbsterfahrung als Ausgangspunkt einer veränderten professionellen Haltung. Resilienz zeigte sich dabei weniger als trainierbare Technik denn als erfahrungsbasierte Fähigkeit, Spannungen auszuhalten und produktiv in das eigene pädagogische Handeln zu integrieren. Auf dieser Grundlage veränderte sich auch das unterrichtliche Handeln.

Die teilnehmenden Lehrkräfte berichteten über eine größere methodische Flexibilität, einen differenzierteren Umgang mit heterogenen Lerngruppen sowie eine höhere Bereitschaft, innovative Unterrichtsformen zu erproben. Unterricht wurde zunehmend als offener Prozess verstanden, der unterschiedliche Lernwege zulässt und Schülerinnen und Schüler stärker an der Gestaltung ihrer Lernprozesse beteiligt.

Damit konkretisieren die Ergebnisse empirisch die von Burow (2022) beschriebene Entwicklung von einer überwiegend instruktionalen Lehrerrolle hin zu einer lernbegleitenden Gestaltung schulischer Bildungsprozesse.

Von besonderer Bedeutung ist schließlich der Einfluss ästhetischer Erfahrungen auf die Lehrer-Schüler-Beziehung. Nahezu alle Lehrkräfte beschrieben eine veränderte Wahrnehmung ihrer Schülerinnen und Schüler. Individuelle Lernvoraussetzungen, Unsicherheiten und Ausdrucksformen wurden differenzierter wahrgenommen, zugleich nahmen Geduld, dialogische Offenheit und die Bereitschaft zu gemeinsamer Gestaltung von Lernprozessen zu. Beziehung erschien damit nicht länger als Voraussetzung erfolgreichen Unterrichts, sondern als dessen konstitutiver Bestandteil. Im Sinne der Resonanztheorie Rosas (2016) lassen sich diese Befunde als Ausdruck einer vertieften wechselseitigen Wahrnehmung interpretieren, in der Empathie, Vertrauen und Resonanz zu tragenden Elementen pädagogischen Handelns werden.

Bemerkenswert ist, dass sich diese drei Ebenen – personale Entwicklung, didaktische Weiterentwicklung und Beziehungsqualität – nicht unabhängig voneinander vollzogen. Vielmehr deutet die Studie darauf hin, dass Veränderungen des Unterrichts ihren Ausgangspunkt häufig in einer veränderten Wahrnehmung der eigenen Person und der Beziehung zu den Lernenden haben. Professionelle Handlungssicherheit entstand nicht aus neuen Methoden, sondern aus einer veränderten pädagogischen Haltung. Diese Erkenntnis stellt zugleich den zentralen Beitrag der Studie zur aktuellen Professionalisierungsforschung dar.

Aus den Ergebnissen lassen sich folgende Schlussfolgerungen ableiten:

- Ästhetische Erfahrung verbindet personale Entwicklung mit professionellem Handeln. Veränderungen der Unterrichtspraxis entstehen nicht ausschließlich durch methodische Erweiterungen, sondern wesentlich durch veränderte Wahrnehmungs- und Reflexionsprozesse.
- Die Entwicklung innerer Ressourcen bildet eine wesentliche Voraussetzung adaptiven Lehrerhandelns. Selbstvertrauen, Offenheit, Resilienz und Ambiguitätstoleranz ermöglichen einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität und Offenheit im Unterricht.
- Professionelle Entwicklung vollzieht sich nicht ausschließlich kognitiv, sondern auch erfahrungsbasiert. Entscheidend sind Lerngelegenheiten, in denen Wahrnehmung, Selbstreflexion und pädagogische Haltung gemeinsam weiterentwickelt werden. Die Ergebnisse legen nahe, diesen Prozess als Entwicklung eines *pädagogischen Wahrnehmens* zu verstehen, das Bildungs-, Beziehungs- und

Entwicklungsprozesse differenziert erschließt und professionelles Handeln begründet.

- Werkstattorientierte Lernarrangements bieten hierfür einen geeigneten institutionellen Rahmen. Sie verbinden ästhetische Erfahrung mit kollegialem Lernen und eröffnen Räume für Erprobung, Reflexion und gemeinsame Entwicklung.

Diese Ergebnisse bedeuten nicht, dass ästhetische Bildung den einzigen Weg der Lehrerbildung darstellt. Sie weisen jedoch darauf hin, dass ästhetische Erfahrungsprozesse einen besonders anschlussfähigen Zugang eröffnen, weil sie personale, relationale und didaktische Dimensionen schulischer Praxis miteinander verbinden. Durchlaufen Lehrkräfte solche Prozesse zunächst selbst im Rahmen ihrer Aus- und Weiterbildung, erweitern sie nicht nur ihr methodisches Repertoire, sondern entwickeln zugleich ein pädagogisches Wahrnehmen, das Bildungs-, Beziehungs- und Entwicklungsprozesse differenziert erschließt und professionelles Handeln begründet.

Ästhetische Bildung erscheint damit weder als dekorative Ergänzung schulischer Praxis noch als isolierte Methode. Sie eröffnet vielmehr einen Professionalisierungsweg, der Haltung, Beziehung und Didaktik miteinander verbindet und damit eine Antwort auf jene Anforderungen bietet, die sich aus der digitalen Transformation und der veränderten Lehrerrolle ergeben. Fachliches und fachdidaktisches Wissen bleiben hierfür unverzichtbare Grundlagen. Ihre Wirksamkeit entfaltet sich jedoch erst dann vollständig, wenn sie durch Erfahrungsräume ergänzt werden, in denen Wahrnehmung, Urteilskraft und dialogische Beziehungsgestaltung bewusst entwickelt werden können.

### ***Ästhetische Bildung in der Lehrer\*innenausbildung und -weiterbildung. Perspektiven einer strukturellen Verankerung***

Wenn ästhetische Bildung einen nachhaltigen Beitrag zur Entwicklung pädagogischer Urteilskraft und reflexiver Handlungssicherheit leisten soll, stellt sich die Frage nach ihrer strukturellen Verankerung in der Lehrerbildung. Einzelne Projekte oder fakultative Angebote können wertvolle Impulse setzen; ihre Wirkung bleibt jedoch häufig begrenzt, solange sie nicht mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen verbunden werden. Nachhaltige Lehrerbildung erfordert deshalb weniger zusätzliche Einzelveranstaltungen als vielmehr ein Verständnis ästhetischer Bildung als verbindendes Prinzip professioneller Entwicklung.

Empirische Untersuchungen zeigen, dass kunst- und kulturbezogene Lernprozesse weit über den Erwerb fachlicher Fertigkeiten hinausreichen können. Bamford (2006) sowie Catterall (2009) weisen nach, dass ästhetische Erfahrungen Kreativität, Motivation, Kooperation, Perspektivenübernahme und Problemlösefähigkeit fördern

können. Gleichzeitig machen beide Studien deutlich, dass diese Entwicklungen nicht durch die bloße Teilnahme an kreativen Aktivitäten entstehen, sondern wesentlich von der Qualität der Lernarrangements, der pädagogischen Begleitung und der systematischen Reflexion abhängen.

Zu vergleichbaren Ergebnissen gelangt Bartalis (2017). Die Untersuchung ästhetisch orientierter Werkstattarbeit in der Lehrerbildung dokumentiert Veränderungen in der Wahrnehmung pädagogischer Situationen, im reflexiven Umgang mit der eigenen Lehrerrolle sowie in der Entwicklung kooperativer und kreativer Handlungsmuster. Die Ergebnisse sprechen dafür, dass ästhetische Erfahrungsräume weniger methodische Kompetenzen erweitern als vielmehr die Entwicklung professioneller Haltung und pädagogischer Urteilskraft unterstützen. Ihr Potenzial entfaltet sich dort, wo Erfahrung, Reflexion und theoretische Einordnung systematisch miteinander verbunden werden.

Für die Lehrerbildung ergibt sich daraus vor allem eine curriculare Herausforderung. Ästhetische Zugänge könnten bereits in der ersten Ausbildungsphase die Entwicklung von Wahrnehmung, Selbstreflexion und Ambiguitätstoleranz fördern und im weiteren Studienverlauf mit Fragen der Unterrichts- und Schulentwicklung sowie professionsbezogener Forschung verknüpft werden. Ästhetische Bildung würde damit keinen eigenständigen Ausbildungsbereich bilden, sondern eine verbindende Perspektive eröffnen, die fachliche, didaktische und personale Lernprozesse aufeinander bezieht.

Eine solche Konzeption erweitert Lehrerbildung nicht um ein weiteres Methodenrepertoire. Ihr Beitrag liegt vielmehr darin, Erfahrungsräume bereitzustellen, in denen zukünftige Lehrkräfte unterschiedliche Formen der Wahrnehmung erproben, Unsicherheit reflektieren und ihre pädagogische Haltung weiterentwickeln können.

Gleichzeitig sollte die Reichweite ästhetischer Bildungsprozesse realistisch eingeschätzt werden. Sie setzen Zeit, Offenheit und institutionelle Rahmenbedingungen voraus, die Reflexion, Experimentieren und gemeinsames Lernen ermöglichen. Verdichtete Studienstrukturen oder ausschließlich kompetenzorientierte Ausbildungslogiken begrenzen diese Möglichkeiten erheblich. Hinzu kommt, dass Studierende aufgrund unterschiedlicher biografischer Erfahrungen, fachlicher Sozialisationen und ästhetischer Vorerfahrungen sehr unterschiedlich auf offene und performative Lernformate reagieren. Eine erfolgreiche Umsetzung erfordert daher eine sensible didaktische Rahmung sowie Lernumgebungen, in denen Irritationen produktiv bearbeitet werden können.

Dies setzt weniger neue Lehrveranstaltungen voraus als vielmehr eine curriculare Verzahnung ästhetischer Erfahrungsräume mit fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen und bildungswissenschaftlichen Studienanteilen. Werkstattformate, projektorientierte Seminare sowie reflexiv begleitete Praxisphasen könnten hierfür geeignete Strukturen bieten. Eine solche Lehrerbildung verändert außerdem die Rolle der Hochschullehrenden. Sie begleiten nicht ausschließlich Wissensaneignung, sondern schaffen Lernumgebungen, in denen Erfahrung, Reflexion und theoretische

Analyse miteinander verbunden werden. Hochschuldidaktik erhält dadurch stärker den Charakter eines gemeinsamen professionellen Lernprozesses. Auch für die schulische Organisationsentwicklung ergeben sich Konsequenzen. Lehrkräfte können personale Entwicklungsprozesse langfristig nur dann aufrechterhalten, wenn Schulen entsprechende Lern- und Reflexionsräume institutionell absichern. Kollegiale Werkstätten, professionelle Lerngemeinschaften, Hospitationsformate oder künstlerisch inspirierte Schulentwicklungsprozesse können dazu beitragen, individuelle Professionalisierung mit organisationalem Lernen zu verbinden. Damit wird ästhetische Bildung nicht nur zu einem Element der Lehrerbildung, sondern zu einem Bestandteil einer lernenden Schule.

Daraus ergeben sich zugleich Konsequenzen für die Gestaltung der Lehrerbildung. Wenn Wahrnehmungsfähigkeit, Beziehungskompetenz und pädagogische Urteilskraft als zentrale Dimensionen professionellen Lehrerhandelns anerkannt werden, sollten entsprechende Lerngelegenheiten nicht allein in einzelnen Fortbildungsangeboten, sondern systematisch in Studienordnungen, Akkreditierungsverfahren und Konzepten der Aus- und Weiterbildung berücksichtigt werden. Lehrerbildung wäre damit weniger ausschließlich auf den Erwerb fachlicher und methodischer Kompetenzen ausgerichtet als vielmehr auf die Entwicklung professioneller Urteils-, Reflexions- und Gestaltungskompetenz.

Gleichzeitig verweisen die dargestellten Überlegungen auf offenen Forschungsbedarf. Insbesondere längsschnittliche Untersuchungen könnten klären, welche Elemente ästhetischer Professionalisierungsprozesse langfristig wirksam sind und unter welchen institutionellen Bedingungen sie nachhaltige Veränderungen pädagogischen Handelns unterstützen. Ebenso erscheint die Frage bedeutsam, wie sich ästhetische Erfahrungsräume mit digitalen Lehr- und Lernformaten verbinden lassen und welchen Beitrag sie unter den Bedingungen einer zunehmend KI-gestützten Bildungspraxis leisten können.

Insgesamt erweitert die Auseinandersetzung mit ästhetischer Bildung den Blick auf Lehrerbildung. Weniger entscheidend erscheint die Frage nach zusätzlichen Ausbildungsinhalten als vielmehr die Gestaltung von Erfahrungs- und Reflexionsräumen, in denen sich Wahrnehmung, professionelle Urteilskraft und pädagogische Verantwortung entwickeln können. Pädagogisches Handeln entsteht nicht allein aus theoretischem Wissen oder methodischer Sicherheit, sondern aus der reflektierten Verbindung von Erfahrung, fachlicher Expertise und professioneller Haltung. Ästhetische Bildung stellt deshalb keinen alternativen Professionalisierungsansatz dar, sondern ergänzt bestehende Konzepte um eine Dimension, die für die Gestaltung einer dialogischen, lernenden und sich verändernden Schule zunehmend an Bedeutung gewinnt.

## *Schlussfolgerung*

In einer Zeit, in der Digitalisierung und künstliche Intelligenz die Aufgaben vieler Berufsgruppen grundlegend verändern, stellt sich auch für den Lehrerberuf die Frage nach seinem unverwechselbaren professionellen Beitrag. Die in diesem Kapitel entfalteten bildungstheoretischen Perspektiven, professionsbezogenen Ansätze und empirischen Befunde weisen dabei in eine gemeinsame Richtung: Nicht die Bedeutung der Lehrkraft nimmt ab, sondern der Kern professionellen pädagogischen Handelns tritt deutlicher hervor..

Die Rolle der Lehrkraft verschiebt sich zunehmend von der Wissensvermittlung hin zur Gestaltung von Bildungsprozessen, in denen fachliches Lernen, Beziehungsgestaltung, Orientierung und persönliche Entwicklung miteinander verbunden werden. Wissen bleibt eine unverzichtbare Grundlage professionellen Handelns. Seine pädagogische Wirksamkeit entfaltet sich jedoch erst dort, wo Lehrkräfte Lernprozesse sensibel wahrnehmen, unterschiedliche Perspektiven miteinander verbinden und individuelle Bildungswege verantwortungsvoll begleiten.

Werkstatorientierte Lernarrangements und ästhetische Erfahrungsräume eröffnen hierfür einen besonderen Professionalisierungsrahmen. Sie schaffen Gelegenheiten, in denen Wahrnehmung geschärft, Perspektiven erweitert und pädagogische Situationen gemeinsam reflektiert werden können. Die in diesem Beitrag dargestellten theoretischen Überlegungen und empirischen Befunde verdeutlichen, dass nachhaltige Veränderungen pädagogischen Handelns weniger aus methodischen Innovationen hervorgehen als aus einer veränderten Art, die eigene Rolle, die Lernenden und Bildungsprozesse wahrzunehmen.

Damit erscheinen Werkstattpädagogik, ästhetische Bildung und Lehrerprofessionalisierung nicht als voneinander getrennte Konzepte, sondern als unterschiedliche Zugänge zu einer gemeinsamen Professionalisierungsaufgabe. Im Zentrum steht die Entwicklung eines *pädagogischen Wahrnehmens*: der Fähigkeit, Bildungs-, Beziehungs- und Entwicklungsprozesse in ihrer Komplexität wahrzunehmen, fachlich zu deuten und verantwortungsvoll zu gestalten. In einem erweiterten Verständnis lässt sich diese Fähigkeit als *professionelle Wahrnehmung* beschreiben. Sie verbindet fachliche Expertise, Urteilskraft und Beziehungsgestaltung und bildet den Kern einer gestaltungsorientierten Professionalität.

Daraus ergeben sich zugleich Konsequenzen für die Lehrerbildung. Professionalisierung erschöpft sich weder in der Vermittlung fachlicher Expertise noch im Erwerb weiterer Methoden. Hochschulische Lehrerbildung steht vielmehr vor der Aufgabe, Erfahrungsräume systematisch zu eröffnen, in denen professionelle Wahrnehmung durch Reflexion, ästhetische Erfahrung und werkstatorientiertes Lernen entwickelt werden kann.

Lehrerbildung gewinnt damit nicht primär die Aufgabe, auf bekannte Anforderungen vorzubereiten, sondern die Fähigkeit zu entwickeln, unter Bedingungen von Offenheit, Komplexität und Wandel zu urteilen und verantwortungsvoll zu handeln.

Professionalisierung erscheint in diesem Verständnis nicht als Anhäufung von Kompetenzen, sondern als kontinuierliche Differenzierung professioneller Wahrnehmung. Gerade darin liegt die Voraussetzung dafür, Bildungsprozesse nicht lediglich zu organisieren oder zu steuern, sondern sie in ihrer Offenheit verantwortungsvoll zu begleiten.

## ***Literaturverzeichnis***

- Bartalis, K.-Sz. (2017). „Künste bilden“ – eine DaF-Werkstatt: Ästhetische Erfahrung und der natürliche Fremdspracherwerb. Ein extracurriculares Werkstattkonzept für DaF-Lerner in den Klassen 5–8. Verbum.
- Bartalis-Binder, K.-Sz. (2024). Integrating aesthetic experience in German as a foreign language (DaF) acquisition: An empirical study for developing a workshop concept – Arts educate in Romanian schools. *PedActa*, 14(2), 35–55. <https://doi.org/10.24193/PedActa.14.2.4>
- Batz, M., & Schroth, H. (1983). *Theater zwischen Tür und Angel: Handbuch für freies Theater*. Rowohlt.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 469–520. <https://doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Blömeke, S. (2009). Lehrerbildung in Deutschland. *PÄD-Forum: Unterrichten Erziehen*, 37/28(1), 5–8.
- Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31(1), 21–32.
- Burow, O.-A. (2021). *Positive Pädagogik: Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück* (2. Aufl.). Beltz.
- Burow, O.-A. (2022). *# Schule der Zukunft: Sieben Handlungsoptionen für eine kreative und nachhaltige Schulentwicklung*. Beltz.
- Burow, O.-A. (2025). *Verlorene Zukunft: Wie das Schulsystem unsere Kinder im Stich lässt und was wir dagegen tun können*. Beltz.
- Catterall, J. S. (2009). *Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults*. I-Group Books.
- Combs, A. W. (1965). *The professional education of teachers: A perceptual view of teacher preparation*. Allyn and Bacon.
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.

- Dietrich, C., Krinninger, D., & Schubert, V. (2012). *Einführung in die ästhetische Bildung*. Beltz Juventa.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *Deep learning: Engage the world, change the world*. Corwin.
- Graupe, S. (2026). *Bildung jenseits der Ökonomisierung: Impulse für ein transformatives Lernen*. Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839477120>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teachers College Press.
- Helsper, W. (2014). Lehrerprofessionalität – der strukturtheoretische Professionsansatz zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz, & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 216–241). Waxmann.
- König, J., & Blömeke, S. (2009). Pädagogisches Wissen von angehenden Lehrkräften: Erfassung und Struktur von Ergebnissen der fachübergreifenden Lehrerbildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12(3), 499–527. <https://doi.org/10.1007/s11618-009-0085-z>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, F. A. J. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Liebau, E., & Zirfas, J. (Hrsg.). (2008). *Die Sinne und die Künste: Perspektiven ästhetischer Bildung*. Transcript.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- OECD. (2023). *OECD digital education outlook 2023: Towards an effective digital education ecosystem*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c74f03de-en>
- Rittelmeyer, C. (2012). *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten: Ein Forschungsüberblick* (2. Aufl.). Athena.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2019). *Unverfügbarkeit*. Suhrkamp.
- Schiller, F. (2000). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (K. L. Berghahn, Hrsg.). Reclam. (Originalwerk veröffentlicht 1795)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. UNESCO.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Hrsg.). Harvard University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.



# ***Gesundheitsförderung und Wohlbefinden in den Schulen des 21. Jahrhunderts***

**Cristina BOJAN**

Das vorliegende Kapitel verfolgt das Ziel, die Gesundheitsorientierung von Schulen im 21. Jahrhundert zu konturieren, indem es – ohne Anspruch auf Vollständigkeit oder Exklusivität – einen Einblick in zentrale Begriffsklärungen, internationale bildungspolitische Strategien der Weltgesundheitsorganisation (WHO) in Europa sowie ausgewählte Beispiele zur Implementierung, unter anderem aus Deutschland und Rumänien, gewährt.

## ***Wurzeln und Entwicklung der Gesundheitskompetenz***

Die Wurzeln der heutigen Bewegung gesundheitsorientierter und -fördernder Schulen lassen sich in der Entwicklungsgeschichte des Begriffs *Gesundheitskompetenz* (Health Literacy) nachzeichnen. In den vergangenen 40 Jahren ist Gesundheitskompetenz zu einem zentralen Gegenstand interdisziplinären Interesses und Forschung avanciert, der von zahlreichen Regierungen sowie nationalen und internationalen Nichtregierungsorganisationen (NGOs) priorisiert wird. Insbesondere die Weltgesundheitsorganisation und die UNESCO haben sie in ihre Agenden aufgenommen, entsprechende Programme entwickelt und sie als Schlüsselkompetenz für individuelle sowie gesellschaftliche Gesundheitsfähigkeit etabliert. Mittlerweile stellt Gesundheitskompetenz ein globales Phänomen dar, das in Tausenden von Studien weltweit untersucht und in unzähligen Programmen der Gesundheitserziehung erfolgreich eingesetzt wird.

Eine der vier zentralen Wurzeln der Gesundheitskompetenz wird in der schulischen Gesundheitserziehung gesehen – neben Erwachsenenbildung, Gesundheitsforschung und öffentlicher Gesundheit (Okan, 2019) –, deren Entwicklung die Verbindung zum heutigen Trend gesundheitsorientierter Schulen markiert. Der Begriff Gesundheitskompetenz wurde 1974 in den USA von Simonds eingeführt, der eine hochwertige Gesundheitserziehung als zentrales sozialpolitisches Thema definierte, sie als Ergebnis effektiver Gesundheitspädagogik verstand und qualifizierte

Lehrerbildung von Kindergärten bis Schulen forderte, um gesundheitskompetente Bürger\*innen zu fördern. 1995 festigte das Joint Committee on National Health Education Standards Gesundheitskompetenz als Hauptziel der schulischen Gesundheitserziehung. Die Jakarta-Konferenz der WHO (1997) führte den Begriff Gesundheitskompetenz international ein und festigte ihn als Schlüsselkompetenz der Gesundheitsförderung im 21. Jahrhundert.

Pioniere der Curriculumintegration waren Australien und Finnland. In Australien verankerte der Lehrplan der Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA, 2012) Gesundheitskompetenz flächendeckend als Lernziel für alle Schulen und integrierte Themen wie Prävention und gesundheitsbezogene Entscheidungsfindung (Trezona et al., 2019).

In Finnland hat das Nationale Bildungsamt Gesundheitskompetenz als zentrales Unterrichtsziel der Gesundheitserziehung und als mehrdimensionale Kompetenz definiert. Sie umfasst die Fähigkeit, fundierte Gesundheitsentscheidungen zu treffen, gesundheitsbeeinflussende Faktoren zu erkennen und psychosoziale Resilienz über alle Schulstufen hinweg zu fördern. Dieses Konzept gliedert sich in fünf Kernkomponenten: (1) theoretisches Wissen – faktisches Verständnis von Gesundheitsthemen und Grundprinzipien, (2) praktisches Wissen – prozedurale Fähigkeiten zur Umsetzung in der Praxis, (3) kritisches Denken – klare, rationale Analyse, (4) Selbstbewusstsein – Reflexion über die eigene Person im Kontext von Gesundheitsfragen, sowie (5) Bürgerbewusstsein – soziale Verantwortung und die Berücksichtigung der Auswirkungen eigener Handlungen auf andere; seit 2004 ist Gesundheitserziehung in Finnland als eigenständiges Pflichtfach verankert (Paakkari & Paakkari, 2019).

Die Notwendigkeit der schulischen Förderung der Gesundheitskompetenz wird in der Fachliteratur als zentrales Thema hervorgehoben und durch zahlreiche Untersuchungen und Bedarfsanalysen – unter anderem von der WHO, der OECD, UNICEF, der HBSC-Studie (Health Behaviour in School-aged Children), dem Europäischen Bildungsraum sowie der Mental Health Foundation – bestätigt. Statistische Daten verdeutlichen, wie weit verbreitet psychische und emotionale Gesundheitsprobleme bei Kindern und Jugendlichen weltweit und in Europa sind. Laut WHO (2022) leben weltweit 8% der Kinder im Alter von 5 bis 9 Jahren und 14% der Jugendlichen im Alter von 10 bis 19 Jahren mit psychischen Problemen. Nach Angaben von UNICEF (2021) macht sich eines von fünf Kindern Sorgen wegen Mobblings. Depressionen, Angststörungen und Verhaltensstörungen zählen dabei zu den häufigsten Ursachen für Krankheit und Behinderung im Jugendalter. Suizid ist zudem die häufigste Todesursache bei jungen Menschen im Alter von 15 bis 29 Jahren in Ländern mit niedrigen und mittleren Einkommen und die zweithäufigste in Ländern mit hohem Einkommen (UNICEF, 2021). Auch in Europa zeigen sich besorgniserregende Zahlen: 35% der 13jährigen geben an, sich häufiger als einmal pro Woche niedergeschlagen oder nervös zu fühlen und unter psychosomatischen Beschwerden zu leiden (Europäische Kommission, 2024a). Einsamkeit stellt dabei einen zentralen Risikofaktor dar

– 13 % der europäischen Kinder berichten, dass sie sich in der Schule einsam fühlen (Schnepf et. al, 2022).

Es stellt sich die Frage, was genau unter den Begriffen „psychische Probleme“ oder „psychische und emotionale Störungen bei Kindern und Jugendlichen“ zu verstehen ist. Die WHO zählt zu den internalisierenden Störungen die Depression, Suizidgedanke und Selbstverletzung, sowie Angststörungen, während externalisierende Störungen aggressives Verhalten und Alkohol- sowie Drogenmissbrauch umfassen (Europäische Kommission, 2024a). Die Jugendphase ist entscheidend für die Entwicklung sozialer und emotionaler Gewohnheiten, die das psychische Wohlbefinden maßgeblich prägen – darunter ein gesunder Schlafrhythmus, regelmäßige Bewegung, der Aufbau von Bewältigungsstrategien, Problemlösungs- und Sozialkompetenzen sowie ein angemessener Umgang mit Emotionen. Verschiedene Faktoren beeinflussen die psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen: Je mehr Risikofaktoren sie ausgesetzt sind, desto stärker wirken diese potenziell ein. Dazu gehören schwierige Lebensumstände, der Druck zur Anpassung an Gleichaltrige, Schulstress und die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität. Daher spielen die Schutz- und Unterstützungsangebote in Familie, Schule und Gemeinschaft eine zentrale Rolle. Angst- und depressive Störungen beeinträchtigen die Schulanwesenheit und Leistungen erheblich, fördern sozialen Rückzug, Isolation und Einsamkeit und können im Extremfall zu Suizid führen (WHO, 2025).

Die Bedeutung einer umfassenden Gesundheitsorientierung der Schulen wird zusätzlich dadurch unterstrichen, dass sie als Reaktion auf die Ergebnisse der diesbezüglichen Studien zunehmend als zentrale Kompetenz des 21. Jahrhunderts gilt. In internationalen Bildungsdokumenten und -programmen wird Gesundheit und Wohlbefinden als entscheidender Bestandteil ganzheitlicher Bildung anerkannt. So betonen beispielsweise die OECD im „Lernkompass 2030“, der Europäische Bildungsraum (EBA) und die UNESCO in ihrem Handbuch „Integrating Health and Well-being into Education Policy and Planning“ (2025), dass psychische und physische Gesundheit gezielt durch Bildungsstrukturen und Lehrpläne gefördert werden sollen, um das Wohlbefinden und die Lernfähigkeit von Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu stärken.

In den letzten zwei Jahrzehnten hat die Zahl von Pilotprojekten, Bildungsprogrammen und pädagogischen Konzepten in Europa und weltweit deutlich zugenommen, die die Förderung psychischer Gesundheit und des Wohlbefindens in Schulen explizit anstreben, internationale Empfehlungen der WHO und der OECD praxisnah operationalisieren und somit zu gesünderen Bildungssystemen beitragen.

Das neue Paradigma, das die Grundlage für den Ansatz der gesundheitsfördernden Schule bildet, umfasst die Gesundheitserziehung und wird als jede Aktivität verstanden, die darauf abzielt, die Gesundheit und das Wohlbefinden aller an der Schule Beteiligten – einschließlich der Schüler\*innen sowie des Lehr- und nichtpädagogischen Personals – zu verbessern und/oder zu schützen. Der Ansatz konzentriert sich somit auf die Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden durch eine erhöhte

Gesundheitskompetenz, auf Lebensstile und Lebensbedingungen sowie auf die Vermeidung von Krankheiten (Turunen et al., 2017).

Das traditionelle Schulkonzept sei laut Burow (2022) für Lehrkräfte und Schüler\*innen gleichermaßen gesundheitsgefährdend. Studien zu schulischem Burnout in Deutschland zeigen, dass überzogene Leistungsorientierung, ein überfrachtetes Curriculum, Bewegungsmangel, mangelnde Berücksichtigung grundlegender Bedürfnisse und eine generell hohe Belastung zu gesundheitlichen Beeinträchtigungen führen (Burow, 2022). Demnach werden die Lehrkräfte und Schüler\*innen überfordert und sie können ihr Potenzial oft nur eingeschränkt entfalten. Als mögliche Lösung wird die Gesundheitsorientierung der Schulen, eine sogenannte „gesunde Schule“ vorgeschlagen, wo das Wohlbefinden von Schüler und Lehrer im Fokus steht, um ihre persönliche Entwicklung und effizientes Lernen und Lehren zu unterstützen.

Die dargestellten Belastungen und Risikofaktoren verdeutlichen, dass psychische Gesundheit und Wohlbefinden zentrale Bildungsaufgaben sind, die über traditionelle Lehrpläne hinausgehen. Vor diesem Hintergrund gewinnen Begriffsbestimmungen von psychischer Gesundheit und Wohlbefinden besondere Bedeutung, um schulische Maßnahmen gezielt ausrichten zu können.

### ***Psychische Gesundheit und Wohlbefinden: Begriffsbestimmungen***

In der Fachliteratur werden *Wohlbefinden* und *psychische Gesundheit* häufig synonym verwendet und beschreiben einen Zustand emotionaler Stabilität, Resilienz und subjektiven Wohlgefühls, der für Lern- und Lehrprozesse grundlegend ist (WHO, 2021; WHO, 2022).

Traditionelle Definitionen von psychischer Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen konzentrierten sich bislang häufig auf psychische Erkrankungen wie Angststörungen, Depressionen und Verhaltensprobleme.

Neulich gibt es – unter anderem durch die Weltgesundheitsorganisation – eine Bewegung, die eine klare Unterscheidung zwischen *psychischer Gesundheit* und *psychischer Krankheit* anstrebt.

Eine der häufigsten verwendeten Definitionen von *psychischer Gesundheit* stammt von der WHO (2022). Sie definiert psychische Gesundheit als einen Zustand des Wohlbefindens, in dem eine Person ihre eigenen Fähigkeiten erkennt, mit den normalen Belastungen des Lebens umgehen kann, ein positives Selbstbild entwickelt, Gedanken und Emotionen steuern, soziale Beziehungen aufbauen und eine Bildung erlangen kann, die eine aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht (WHO, 2022).

Diese Definition wird als positive psychische Gesundheit bezeichnet, um sie vom traditionellen Verständnis psychischer Probleme oder Erkrankungen abzugrenzen. Wohlbefinden wird in diesem Zusammenhang als dynamischer Zustand beschrieben,

in dem Kinder und Jugendliche ihr Potenzial entfalten, kreativ und produktiv lernen und spielen, positive Beziehungen entwickeln und einer Gemeinschaft zugehörig sind (WHO, 2022).

Umfassendere Definitionen von Wohlbefinden beziehen neben der psychischen auch die körperliche Gesundheit, Lebensqualität und das subjektive Erleben ein. Subjektives Wohlbefinden lässt sich dabei als Zusammenspiel von psychologischem Wohlbefinden (z.B. Selbstwert, Selbstwirksamkeit, Lebenszufriedenheit, Zukunftshoffnung), emotionalem Wohlbefinden (Präsenz positiver Gefühle und geringe Belastung durch negative Emotionen) und sozialem Wohlbefinden (gelingende Beziehungen, soziale Unterstützung, Zugehörigkeitsgefühl und aktive Teilhabe an Gemeinschaft) verstehen (Rees et al., 2020).

Psychische Erkrankung hingegen bezieht sich auf psychische Gesundheitsprobleme wie Angststörungen, Depressionen, Selbstverletzendes Verhalten, Substanzmissbrauch, Verhaltensstörungen und Essstörungen – wobei Angststörungen und Depressionen die beiden häufigsten psychischen Gesundheitsprobleme bei Kindern und Jugendlichen darstellen.

In einem aktuellen systematischen Literaturüberblick internationaler Studien zur Konzeptualisierung und Messung von *Mental Health Literacy* (MHL, psychische Gesundheitskompetenz) berichteten Mansfield und Koautoren (2020), dass der Fokus nach wie vor stark auf dem Ansatz der psychischen Erkrankung liegt. Nur wenige Studien befassten sich mit dem Wissen über die Förderung psychischer Gesundheit. Die Autor\*innen empfehlen daher, sich von der reinen „Kenntnis psychischer Störungen“ hin zu einer umfassenderen „psychischen Gesundheitskompetenz“ zu bewegen.

Brown und Shay (2021) schlagen vor, den Begriff *Wohlbefinden* anstelle von *psychischer Gesundheit* zu verwenden, da er einen universelleren, inklusiven Ansatz darstellt und in Schulen eher als bildungsbezogenes denn als medizinisches Thema wahrgenommen wird. Sie argumentieren außerdem, dass das Konzept des kindlichen Wohlbefindens in Schulen möglicherweise leichter akzeptiert und integriert werden kann als der oft als „polemisch“ empfundene Begriff der psychischen Gesundheit. Zugleich betonen sie, dass Gesundheit, Wohlergehen und Bildung von Kindern stärker miteinander verknüpft und nicht über getrennte politische Strategien bearbeitet werden sollten (Brown & Shay, 2021).

Rosen und Kollegen (2020) plädieren in diesem Zusammenhang für „kreative neue Kooperationen“ zwischen dem Gesundheits- und dem Bildungswesen zur Förderung von psychischer Gesundheit und Wohlbefinden durch sozial-emotionales Lernen (Social and Emotional Learning, SEL).

In dem Sinne stehen Schulen zunehmend vor der Herausforderung, über einen engen Bildungsauftrag hinauszugehen und mehr Verantwortung für die öffentliche Gesundheit zu übernehmen (Greenberg et al., 2017). In einer neueren Studie mit Schüler\*innen der Sekundarstufe I zeigten Peterson et al. (2020), dass das Wohlbefinden ein zentraler Bestandteil psychischer Gesundheit bei Kindern ist. Dies unterstreicht die Wichtigkeit von schulischen Maßnahmen, die sich sowohl auf die

Förderung des Wohlbefindens als auch auf die Reduktion psychischer Symptome konzentrieren.

In vielen Definitionen von Wohlbefinden und psychischer Gesundheit wird Resilienz als zentrale Ressource verstanden, die Kinder und Jugendliche befähigt, Herausforderungen zu bewältigen und ausdauernd zu bleiben (WHO, 2021). In der Resilienzforschung wird dieser Begriff jedoch umfassender gefasst. Resilienz umfasst Wachstum und Gedeihen – psychisches Wohlbefinden, psychische Gesundheit sowie schulische Leistung und Lernfortschritt – trotz widriger Lebensumstände wie Missbrauch, Trauma, Armut, Minderheitenzugehörigkeit, Gewalt, Bürgerkrieg, Migration oder erzwungene Vertreibung (Masten, 2011). Neuere Ansätze betonen zudem die Bedeutung schützender und unterstützender Kontexte, die Kindern und Jugendlichen jene Ressourcen bereitstellen, die sie für eine positive Entwicklung benötigen (Ungar, 2012).

Vor diesem Hintergrund sieht Burow (2022) die Zukunftsfähigkeit von Schulen in derartiger Schulgestaltung, die Gesundheit aller Beteiligten fördert, Erfahrungen von Wohlbefinden, Sinn und gelegentlichem Glück ermöglicht und zugleich jene Resilienzfähigkeiten vermittelt, die für unsichere Zeiten erforderlich sind.

Ausgehend von dieser normativen Perspektive stellt sich die Frage, wie eine solche gesundheits- und resilienzfördernde Schulgestaltung in der Praxis konkret umgesetzt werden kann und welche Implementierungsstrategien und Beispiele bereits zeigen, wie Wohlbefinden im schulischen Alltag verankert werden kann.

## ***Implementierungsansätze für Wohlbefinden in Schulen***

Im Folgenden werden zwei zentrale Implementierungsansätze für die schulische Förderung von Wohlbefinden vorgestellt – das *Rahmenmodell der mehrstufigen Unterstützungssysteme* (MultiTiered System of Supports, MTSS) und der Konzept der *gesundheitsfördernden Schulen* (HealthPromoting Schools, HPS) – sowie ihre Zusammenhänge und ausgewählte Beispiele, die zeigen, wie Interventionen je nach Schweregrad psychischer Belastungen und Tiefe der Veränderung von schulischen und curricularen Strukturen umgesetzt werden können.

### ***Mehrstufige Unterstützungssysteme (MTSS) als Rahmen präventiver Interventionen***

Eine Implementierungsstrategie der Interventionen zur Förderung psychischer Gesundheit und des Wohlbefindens in Schulen, die die Umsetzung in Europa und weltweit beeinflusst, stammt aus den USA, wo Anfang der 2000er-Jahre den

Rahmenmodell der mehrstufigen Unterstützungssysteme (MTSS) entwickelt wurde (Suldo et al., 2010).

Das MTSS-Rahmenmodell bietet einen proaktiven, präventiven Ansatz, bei dem evidenzbasierte Unterrichtsdaten genutzt werden, um Lernfortschritte zu verfolgen und darauf aufbauend Entscheidungen zu treffen. Es umfasst vier zentrale Komponenten: Screening, Fortschrittsmonitoring, ein mehrstufiges Präventionssystem und datengestützte Entscheidungsfindung und zielt damit auf die systematische, datenbasierte Weiterentwicklung von Unterricht, Interventionen und schulischen Strukturen insgesamt (American Institutes for Research, 2026a).

Die erste Stufe des MTSS-Rahmenmodells umfasst die so genannten *universellen Interventionen*, die als präventive Maßnahmen sich an die gesamte Schülerschaft einer Schule richten, und umfassen schulweite sowie klassenbezogene Strategien, die proaktiv die psychische Gesundheit und das Wohlbefinden fördern. Sie schließen die gesamte Schülerschaft ein – einschließlich Risikogruppen – und schaffen ein inklusives, nicht-stigmatisierendes Umfeld. Typische Ansätze umfassen soziale und emotionale Bildung, Lebenskompetenztrainings, psychische Gesundheitsförderung, positive Jugendentwicklung sowie Präventionsprogramme gegen Mobbing, Sexualaufklärung und Suchtverhalten.

Die zweite Stufe umfasst die *selektiven Interventionen*, also Maßnahmen, die gezielt auf Schüler\*innen mit einem erhöhten Risiko für psychische Probleme ausgerichtet sind. etwa Kinder aus sozial benachteiligten Verhältnissen, mit Migrationshintergrund, Erfahrungen von Missbrauch, Gewalt oder Mobbing sowie Lernschwierigkeiten oder Beeinträchtigungen. Diese Ansätze finden in Kleingruppen oder Klassenverbänden statt und beinhalten kognitive Verhaltenstrainings, Achtsamkeitsübungen, Stressbewältigungsstrategien, Resilienzförderung und psychoedukative Programme.

Die dritte Stufe beinhaltet die *indizierten Interventionen*, die für Schüler\*innen mit bereits manifestierenden Symptomen psychischer Erkrankungen vorgesehen sind, und umfassen intensive, personalisierte Einzel- oder Kleingruppenansätze wie kognitive Verhaltenstherapie (CBT) sowie weitere therapeutische Interventionen durch interdisziplinäre Fachkräfte, wie Psycholog\*innen, Sozialarbeiter\*innen oder Therapeut\*innen (Suldo et al., 2010).

Das MTSS-Rahmenmodell wurde vor allem in den USA implementiert (in über 40 US-Staaten) und weltweit wurden lokale Adaptationen ausgearbeitet (American Institutes for Research, 2026b).

Laut der Metaanalyse von Nitz (2023) zur Anwendung mehrstufiger Unterstützungssysteme mit Fokus auf Verhaltensveränderungen in Grundschulen wurden adaptierte Modelle unter anderem in Australien, Kanada, dem Vereinigten Königreich, Deutschland, Finnland und Norwegen implementiert. Deren Wirksamkeit im Hinblick auf Verhaltensänderungen konnte durch verschiedene Studien bestätigt werden. Die MTSS-Implementierungen in Europa sind vorwiegend als Adaptionen des US-Modells in Pilot- und Forschungsprojekten präsent. Diese fokussieren auf

Inklusion und Frühförderung, wie zum Beispiel in Finnland, wo MTSS-inspirierte Ansätze zur Verhaltensförderung in Grundschulen eingesetzt werden. Dabei zeigt sich, dass universelle Maßnahmen auf Stufe 1, die an Positives Verhaltensmanagement und Unterstützungsmaßnahmen (PBIS, Positive Behavioral Interventions and Supports) ähnliche Konzepte angelehnt sind, problematisches Verhalten auf Schulebene reduzieren können. Internationale Übersichtsarbeiten bestätigen zudem positive Effekte dieser Ansätze auf das schulische Erleben der Schüler\*innen.

Ein weiteres Beispiel ist das MTSS-K-Projekt (2024–2028), finanziert im Rahmen des EU-Horizon-Programms, das in fünf Ländern umgesetzt wird, darunter Belgien, Luxemburg, Deutschland, Frankreich, Italien und die Schweiz. Ziel des Projekts ist die Adaption des Multi-Tiered System of Supports (MTSS) für den Elementarbereich, um Bildungsungleichheiten in den Bereichen der Lese-, Schreibkompetenz sowie der mathematischen Kompetenzen sowie in sozio-emotionalen Kompetenzen zu reduzieren. Dabei folgt das Projekt der klassischen MTSS-Struktur: Auf der Stufe 1 wird evidenzbasierter Unterricht für alle Kinder bereitgestellt, während auf Stufe 2 und 3 werden gezielte Fördermaßnahmen in Form von Intensivgruppen für Kinder mit erhöhtem Risiko umgesetzt. Ein weiterer Schwerpunkt liegt auf der Evaluation der Wirksamkeit sowie der Kosten-Nutzen-Relation der Maßnahmen. Zudem werden im Rahmen des Projekts Ressourcen wie Screening-Instrumente entwickelt und frei zugänglich gemacht (Europäische Kommission, 2025).

### *Gesundheitsfördernde Schulen (HPS): Ganzheitliche Gesundheitsförderung im Schulalltag*

UNESCO und WHO empfehlen jedoch neben MTSS primär das Health-Promoting Schools (HPS)-Netzwerk als ganzheitliches Modell, das über isolierte präventive Interventionen hinausgeht und die gesamte Schulumwelt transformiert. Seit den 1990er Jahren umfasst HPS drei Säulen: (1) gesundheitsbezogene Bildung im Lehrplan (z. B. Förderung der Gesundheitskompetenzen durch Implementierung von Elementen des sozial-emotionalen Lernens (SEL) wie Emotionsregulation, Ernährungswissen und durch altersgerechte, evidenzbasierte Lehrmethoden), (2) Gestaltung der schulischen Umwelt (durch physisch sichere Spielplätze, sozial unterstützende, inklusive Kultur, und gesunde digitale Umgebungen wie z. B. Bildschirmzeit-Regeln) und (3) Partnerschaften mit Eltern, Gemeinden und Gesundheitsdiensten (z. B. Elternabende, Schulgesundheitsdienste und Ernährungsprogramme) (WHO, 2017).

Das Konzept der gesundheitsfördernden Schule (HPS) wurde durch „Die Global Standards for Health-Promoting Schools“ (WHO/UNESCO, 2021) operationalisiert, um Schulen weltweit zu gesunden Lern- und Lebensumgebungen gestalten und basiert auf einer umfassenden Analyse von Politiken, Strategien und Leitlinien aus 91 Ländern. Unter dem Motto „Making Every School a Health-Promoting School“ zielen sie darauf ab, bis 2030 über 2,3 Milliarden Kinder zu erreichen, indem sie messbare

Indikatoren für die nachhaltigen Entwicklungsziele in den Bereichen der Gesundheit und Bildung bereitstellen, mit Fokus auf psychische Gesundheit, Inklusion, Ernährung und Klimawandelanpassung.

Aufbauend auf den Empfehlungen der WHO hat sich in Europa das Netzwerk Schools for Health in Europe (SHE) entwickelt. SHE wurde ursprünglich 1991 als von der WHO, dem Europarat und der Europäischen Kommission unterstütztes Netzwerk gegründet und entwickelte sich 2017 zu einer an University College South Denmark angesiedelte unabhängigen Nichtregierungsorganisation (NGO), die von der Europäischen Union sowie dem WHO-Regionalbüro für Europa kofinanziert wird. (Turunen et al., 2017)

Die globalen Standards wurden für den Europäischen Kontext adaptiert und die so entstandene „European Standards and Indicators for Health Promoting Schools“ (SHE, 2021) teilt zwar das grundlegende HPS-Konzept mit seinen drei Säulen (Gesundheitsbildung, schulische Umwelt, Partnerschaften), aber unterscheiden sich jedoch in Reichweite, Fokus und Operationalisierung. Demnach priorisiert das SHE-Netzwerk neun Schlüsselthemen, nämlich Schul-/Gesundheitspolitik, Führung, Partnerschaften, Curriculum, Umwelt, Personalqualifikation, Gesundheitsdienste, Evidenzbasis, Evaluation, und betonen dabei die Wichtigkeit von Qualitätsmanagement, Inklusion und Nachhaltigkeit und setzen im Fokus die mentale Gesundheit, Geschlechtergerechtigkeit und digitale Umwelten (SHE, 2021).

Das SHE-Netzwerk spielt in Europa eine zentrale Rolle bei der Weiterentwicklung und Umsetzung des Ansatzes der gesundheitsfördernden Schule. Dazu gehört insbesondere der Austausch bewährter Praktiken, Kompetenzen und Fachkenntnisse, um die Entwicklung, Implementierung und Weiterentwicklung der schulischen Gesundheitsförderung zu unterstützen.

Darüber hinaus bietet das SHE-Netzwerk den europäischen Mitgliedstaaten kontinuierliche fachliche Unterstützung. Diese erfolgt über ein Netzwerk nationaler und regionaler Koordinatorinnen und Koordinatoren und erstreckt sich auf alle SHE-Mitgliedsländer (Cavioni et al., 2024).

Im Mittelpunkt der Tätigkeit des SHE-Netzwerks steht ein systemischer, *ganzheitlicher Schulansatz* – der sogenannte „Whole-School-Approach“ – zur Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden. Eine gesundheitsfördernde Schule wird demnach als „eine Schule, die einen strukturierten und systematischen Plan für die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Entwicklung des sozialen Kapitals aller Schüler und Schülerinnen sowie des Lehr- und nichtpädagogischen Personals umsetzt“, definiert (SHE, 2026).

Aufgrund eines EU-weiten Analysebericht zum ganzheitlichen Schulansatz zur Förderung der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens (Cefai et al., 2021) wurden von einer Expertengruppe der Europäischen Kommission (Europäische Kommission, 2024) 11 Empfehlungen zur effizienten Umsetzung zusammengefasst. Demnach sollte psychische Gesundheit als verpflichtetes Lernziel des 21. Jahrhunderts etabliert, in Curricula und Pädagogik integriert sowie schulischer Erfolgsmetriken

(mit formativen und inklusiven Evaluationen) angepasst werden. Die Autoren betonen, dass der ganzheitliche Schulansatz zur Förderung psychischer Gesundheit und des Wohlbefindens die Verankerung eines Schulethos der Verbundenheit und Fürsorge in der gesamten Schulkultur erfordert. Dies schafft respektvolle Beziehungen zwischen Schüler\*innen, Lehrkräften, Eltern und Gemeinschaft und baut Schutzfaktoren gegen Stress, Mobbing oder Burnout auf (Cefai et al., 2021). Ergänzt wird er durch einen partizipativen Bottom-up-Ansatz, bei dem alle Schulgemeinschaftsmitglieder aktiv in Planung, Umsetzung und Evaluation mitwirken – von der Mitgestaltung von Materialien bis zu Peer-Interventionen –, um kulturelle Angemessenheit, Anpassung an schulspezifische Bedürfnisse, Akzeptanz und Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

Weitere Empfehlungen für die erfolgreiche Implementierung gesundheitsfördernder Schulen beziehen sich auf die Etablierung eines europaweiten Curriculums zu sozial-emotionaler Bildung und Resilienz, die Priorisierung der Lehrkräftebildung für relationale Pädagogik und Selbstfürsorge, die Förderung der psychischen Gesundheit und des Wohlbefindens von Lehrkräften sowie die Stärkung der Evidenzbasis durch rigorose Forschung des gesamten Umsetzungsprozesses. Auch die Lehrkräfteausbildung soll die Prinzipien des Wohlbefindens vollständig einbeziehen, und Schulleitungen sollen darin gestärkt werden, das Wohlbefinden an ihren Schulen gezielt zu unterstützen.

Zum Beispiel in Finnland sind alle Lehrkräfte im Bereich der Gesundheitsbildung verpflichtet, ein universitäres Ausbildungsprogramm für Gesundheitsbildung zu absolvieren, um die entsprechende Lehrbefähigung für dieses Fach zu erwerben – ein zentraler Mechanismus zur Sicherung der Unterrichtsqualität. Darüber hinaus stellen verschiedene Verlage Lehrwerke für die Gesundheitsbildung, E-Learning-Materialien, didaktische Handreichungen für Lehrkräfte sowie Übungsbücher für Schüler\*innen bereit (Paakkari & Paakkari, 2019; WHO, 2019).

Die Umsetzung der Empfehlungen der gesundheitsfördernden Schulen in Europa stößt auf Herausforderungen, die sich in strukturelle, ressourcenbedingte und kulturelle Barrieren gliedern lassen. Ein wesentliches strukturelles Hindernis ergibt sich aus der föderalen und nationalen Fragmentierung: Die dezentrale Bildungspolitik in den EUMitgliedstaaten und assoziierten Ländern erschwert eine einheitliche Umsetzung, da die Länder unterschiedliche Prioritäten setzen (z. B. Inklusion vs. Prävention) und verbindliche verpflichtende Verpflichtungen fehlen. Zu den ressourcenbedingten Barrieren zählen Ressourcen- und Kapazitätslücken, die vor allem in ländlichen und osteuropäischen Regionen auftreten, wo es häufig an Schulungen für das Personal (z. B. Gesundheitskoordinator\*innen) und an Finanzierung für die Umsetzung mangelt.

Da die Einführung gesundheitsfördernder Schulen freiwillig ist, hängt ihr Erfolg nicht nur von strukturellen und finanziellen Voraussetzungen ab, sondern auch von kulturellen Faktoren. Entscheidend ist, dass psychisches und physisches Wohlbefinden in Schulen als gesellschaftliche Priorität anerkannt wird, um bildungspolitische

Strategien und finanzielle Mittel bereitzustellen. Vor allem erfordert dies eine innere Überzeugung der schulischen und lokalen Gemeinschaft, eine Schulkultur durch aktive Beteiligung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft zu entwickeln, in der die Gesundheit von Schüler\*innen, Lehrkräften und Angestellten eine zentrale Rolle spielt.

Die von der EU angebotenen Lösungsansätze, die die Fragmentierung und Finanzlücken bei der Umsetzung gesundheitsfördernder Schulen abbauen können, umfassen vor allem die Förderprogramme Erasmus+ und den Europäischen Sozialfond Plus (ESF+) sowie Pilotnetzwerke wie Schools4Health.

Erasmus+ unterstützt die Mobilität von Lehrkräften, Schüleraustausch und Fortbildungen zu HPS-Themen wie psychischer Gesundheit und SEL, fördert grenzüberschreitende Partnerschaften (z. B. SHE Academy) und schafft Wissensaustausch zwischen Ländern mit unterschiedlichen Stadien der Umsetzung. Europäische Sozialfonds Plus (ESF+) finanziert unter anderem Inklusionsprojekte und Kapazitätsaufbau in benachteiligten Regionen, z. B. Schulungen für Gesundheitskoordinator\*innen und Infrastrukturmaßnahmen, mit Fokus auf soziale Gerechtigkeit und Resilienz (Europäische Kommission, 2026).

Schools4Health ist ein EU-finanziertes Projekt (EU4Health-Programm, 2023–2026), das von EuroHealthNet koordiniert wird und den gesamt schulischen Ansatz der gesundheitsfördernden Schule (Health-Promoting Schools, HPS) in Europa einführt, stärkt und nachhaltig verankert. Es engagiert 16 Pilot-Schulen in 10 Ländern (Belgien, Dänemark, Deutschland, Griechenland, Ungarn, Lettland, Niederlande, Rumänien, Slowenien, Spanien), die als Kernziele die Förderung von gesunder Ernährung, körperlicher Aktivität (z. B. Better Movers and Thinkers in Rumänien) und psychischer Gesundheit durch systematische Analyse, Transfer und Evaluation bewährter Praktiken, verfolgen. Gleichzeitig stärkt es die Intersektoralität zwischen Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsektor, um Schulen zu gesunden Lebensräumen zu transformieren. Darüber hinaus zielt das Projekt auf die Verbesserung von Bildungsergebnissen, Gesundheitskompetenz und Chancengleichheit ab und leistet einen Beitrag zu gesellschaftlichen Herausforderungen wie Klimawandel und sozialer Ungleichheit. Zur Förderung des Kapazitätsaufbaus und des Wissensaustauschs, die auch die Entwicklung einer gesundheitszentrierten Schulkultur unterstützen können, wurden praxisorientierte, partizipative Fortbildungen für Lehrkräfte, Schulleitungen und Gesundheitskoordinator\*innen in den 16 Pilot-Schulen innerhalb der Schools4Health-Trainings organisiert (Euro Health Net, 2025).

Einige Länder verfügen über eine lange Tradition in der Umsetzung gesundheitsfördernder Schulen (z. B. Dänemark, Niederlande, Finnland, Deutschland), während andere erst kürzlich nationale Programme initiiert und sich dem SHE-Netzwerk angeschlossen haben (z. B. Rumänien). In verschiedenen europäischen Ländern finden sich ähnliche Begriffe wie „gesunde Schulen“ oder „gute und gesunde Schulen“, die jedoch alle eine vergleichbare Zielsetzung verfolgen. Gesundheitsfördernde Schulen unterstützen Bildungseinrichtungen dabei, ihre bildungs- und sozialen Ziele

effektiver zu erreichen, da gesunde Schüler\*innen besser lernen und gesunde Lehrkräfte produktiver arbeiten (Turunen, 2017).

## ***Schulische Gesundheitsförderung in Deutschland und in Rumänien***

Im Folgenden werden Ansätze schulischer Gesundheitsförderung in ausgewählten europäischen Ländern skizziert, mit besonderem Fokus auf Deutschland und Rumänien, um zu zeigen, wie das Konzept der gesundheitsfördernden Schule konkret umgesetzt und in nationale Programme eingebettet wird.

Die schulische Gesundheitsförderung hat sich in Deutschland seit den 1990er-Jahren als wachsendes Teilgebiet der Prävention und Gesundheitsförderung etabliert (Paulus & Dadaczynski, 2024). Hier werden Gesundheitsförderung und Prävention als grundlegende Aufgaben der Schule und integrale Bestandteile von Schulentwicklung verstanden, und begreift Gesundheit als Ressource zur Steigerung der gesamten Bildungsqualität. Um alle Mitglieder der Schulgemeinschaft zu befähigen, mehr Verantwortung für die eigene Gesundheit und die ihrer Mitmenschen zu übernehmen wurden verhaltensbezogene und verhältnisorientierte Strategien eingesetzt und die Autoren unterscheiden drei grundlegende Interventionsansätze: (1) die verhaltensbasierte Gesundheitsförderung und Prävention, (2) die *Gesundheitsfördernde Schule* und (3) die *Gute gesunde Schule*. Die konkreten Maßnahmen reichen von Informationsbroschüren und Aktionstagen über zeitlich begrenzte Unterrichtsprogramme bis hin zu groß angelegten Landesprogrammen und nationalen Aktionsplänen.

Die drei Interventionsansätze werden als grundlegende Realisierungsformen verstanden, deren Auswahl von den spezifischen Bedarfen und Erfahrungen der jeweiligen Schule abhängt. Die drei Ansätze unterscheiden sich insbesondere hinsichtlich ihres Ausgangspunkts, ihrer adressierten Zielgruppen, ihrer Konzeption von Schule sowie ihres zentralen Interventionsziels.

Der kompetenz- und verhaltensbasierte Ansatz konzentriert sich vor allem auf einzelne Personengruppen innerhalb der Schule sowie auf ihre gesundheitsbezogenen Verhaltensweisen und ihre Bedingungen wie Wissen, Kompetenzen, Einstellungen und Intentionen, die gesundheitsförderlich verändert werden sollen. Kritisiert wird, dass diese Ansätze Schule meist nur als Zugang zur Zielgruppe (z. B. über projektorientierte Unterrichtsinhalte) nutzen und strukturelle Potenziale wie bauliche Gestaltung oder das Setting Schule kaum einbeziehen.

Neue Impulse für schulische Gesundheitsförderung bringt der Gesundheitskompetenz-Ansatz, der Menschen befähigt, gesundheitsbezogene Informationen zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und für eigene Gesundheitsbelange anzuwenden – sowohl zur Stärkung der Gesundheit als auch zur Unterstützung positiver Bildungsentwicklung (Okan et al., 2020). Den Hintergrund dieser Entwicklung bildet der Nationale Aktionsplan Gesundheitskompetenz aus 2018, der die zentrale Rolle

des Bildungs- und Erziehungssystems betont und in seinen Empfehlungen sowie in einem gesonderten Strategiepapier deutlich macht, dass die Förderung von Gesundheitskompetenz systematisch in Schulen verankert werden soll (Schaeffer et. al., 2018).

*Die Gesundheitsfördernde Schule* hingegen nimmt die Schule als ganzes System in den Blick und zielt darauf ab, die schulischen Rahmenbedingungen und Strukturen so zu gestalten, dass sie Gesundheit fördern, indem Lehren und Lernen, Schulleben und Umwelt, Kooperationen mit externen Partnern sowie schulisches und betriebliches Gesundheitsmanagement zusammenwirken. Die Interventionen zielen weniger auf punktuelle Verhaltensänderungen, sondern auf strukturelle und organisatorische Veränderungen und verfolgen regionale und bundesweite Umsetzungen des WHOKonzepts „Health Promoting School“ und das European Network „Schools for Health in Europe“ (SHENetwork). Ein Beispiel dafür ist das vom Bundesministerium für Gesundheit geförderten Projekts, „GeKoOrgSchule“ (Gesundheitskompetente Organisation–Schule) (Bundesministerium für Gesundheit, 2024), das acht Standards für eine gesundheitskompetente Schule formuliert und daran anknüpft, Gesundheitskompetenz in das Schulleitbild, Schulentwicklung, Schulkommunikation, das Schulteam, das Schulumfeld und die Vernetzung mit Partnern zu integrieren. Diese Programme lehnen sich stark an ganzheitlichen Ansätzen an und machen deutlich, dass, um langfristige Veränderungen zu erreichen, Gesundheitsförderung und Gesundheitskompetenz im Setting Schule zusammenzudenken sind. (Paulus & Dadaczynski, 2024) Trotz der hohen Akzeptanz weist der Ansatz der Gesundheitsfördernden Schule vor allem in der begrenzten Verbreitung eine zentrale Schwäche auf. Er wird, ähnlich wie verhaltensbasierte Programme, aus gesundheitswissenschaftlicher Sicht legitimiert und häufig mit Instrumenten des (schul)betrieblichen Gesundheitsmanagements umgesetzt, während Schulen primär durch ihren Bildungsauftrag definiert sind, in dem Gesundheit oft nur eine untergeordnete Stellung einnimmt. Vor diesem Hintergrund gelang eine breite, flächendeckende Verankerung des Konzepts nur selten und es wurde häufig lediglich als Profilierungsinstrument von einzelnen, bereits gesundheitsaffinen Schulen genutzt (Paulus & Dadaczynski, 2024; Dadaczynski et al., 2022).

*Die Gute Gesunde Schule* geht noch einen Schritt weiter, um die vorher beschriebenen Systembarrieren zu überwinden, indem sie Gesundheit als zentrale Ressource in die Bildungs- und Erziehungsqualität der Schule integriert und sie somit direkt mit dem Kernauftrag des Bildungswesens verknüpft. Die Schule wird als Bildungsinstitution verstanden, deren Aufgabe es ist, durch gesundheitsförderliche Maßnahmen die Bildungs und Erziehungsqualität insgesamt zu verbessern und gleichzeitig gesundheitsbildende Ziele zu verfolgen. Die Handlungsfelder bauen auf Qualitätsdimensionen der Schulqualität auf (z. B. Rahmenbedingungen, Schulkultur, Schulleitung, Kooperationen, Professionalität der Lehrkräfte, Lehren und Lernen, Ergebnisse, Qualitätsmanagement) und werden mit konkreten Indikatoren für eine „gute gesunde Schule“ operationalisiert. Damit wird Gesundheit stärker in den Kernauftrag

der Schule integriert, was die Perspektive der schulischen Praxis verändert und anzeigt, dass Gesundheit messbare Auswirkungen auf Lernmotivation, Leistung und Bildungsergebnisse haben kann. In der „Good Healthy School Initiative“, einer internationalen Initiative zur Verbreitung des Konzepts der ‚guten gesunden Schule‘, wird dieser Ansatz inzwischen weltweit aufgegriffen. (Good Healthy Schools, 2024). Ein zentrales Beispiel für den Gute gesunde Schule-Ansatz ist das bundesweites, wissenschaftlich begleitetes und praxiserprobtes Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in der Schule, „MindMatters“. Das Programm verbindet universelle Unterrichtsmodule zu sozialemotionalen Kompetenzen, Stressbewältigung, Mobbingprävention und psychischer Gesundheit mit Schulentwicklungsprozessen, die Schulkultur, Schulleitung, Kooperationen und Lehrkräftegesundheit einbeziehen. Die entwickelten Inhalte adressieren sich der Schülerschaft der Jahrgangsstufen 1–13 aller Schulformen – einschließlich berufsbildender Schulen und trägt zu der Entwicklung einer Schulkultur, in der sich alle Schulmitglieder sicher, wertgeschätzt und eingebunden fühlen, sodass die Schule zunehmend zu einem Ort wird, an dem man gerne lernt und arbeitet (Projekt MindMatters, 2024).

Im Vergleich zu den in Deutschland diskutierten Ansätzen lässt sich die schulische Gesundheitsförderung in Rumänien als integrativer Ansatz beschreiben, der besonders stark auf Kompetenzen und curriculare Verankerung setzt.

Die weitergehende Integration von Gesundheits und sozialemotionalen Lerninhalten in rumänischen Schulen baut zum einen auf dem seit 2001 bestehenden Nationalen Programm „Gesundheitserziehung in der rumänischen Schule“ (Programul Național „Educația pentru sănătate în școala românească“) auf, das ein schulinternes Wahlfachangebot (Curriculum in der Verantwortung der Schule) für Gesundheitserziehung in den Klassen I–XII vorsieht und personale Entwicklung sowie Prävention betont (Ministerul Educației și Cercetării, 2004a, 2004b). Zum anderen stützt sie sich auf eine umfassende curriculare Reform von 2017, die das Bildungssystem neu strukturierte und die Rolle transversaler Kompetenzen wie sozialer und emotionaler Kompetenzen, kritischen Denkens, Kooperation und Selbstregulation im Unterricht deutlich stärker profilierte.

Dieser kompetenz- und verhaltensbasierte Ansatz zeigt sich in Rumänien vor allem in der fächerübergreifenden Verankerung von sozialem und emotionalem Lernen (SEL) im nationalen Curriculum, insbesondere in den Fächern Soziale Bildung („Educație socială“) und Beratung und persönliche Entwicklung („Consiliere și dezvoltare personală“) (Ministerul Educației, 2017).

Ergänzend können Schulen im Rahmen des Wahlcurriculums eigene Programme und Aktivitäten zur Förderung sozialemotionaler Kompetenzen und des Wohlbefindens anbieten. Diese Fächer und Angebote vermitteln gezielt Selbstwahrnehmung, Empathie, Emotionsregulation, soziale Kompetenzen und Entscheidungsfindung und entsprechen damit dem deutschsprachigen Modell präventiv orientierter Programme, die auf Wissen, Einstellungen und Verhalten bestimmter Schülergruppen zielen.

Zugleich bietet das neue Schulbildungsgesetz Nr. 198/2023 einen allgemeinen Rahmen für das Recht auf Lernen und harmonische Entwicklung, indem es Prinzipien wie die Ausrichtung der Bildung an den Bildungs, sozialemotionalen sowie körperlichen und psychischen Gesundheitsbedürfnissen der Schüler\*innen, die Sicherung ihrer körperlichen und psychischen Integrität und die Gewährleistung eines sicheren und gesunden Bildungsumfelds festschreibt (Parlamentul României, 2023). Allerdings legt das Gesetz noch keine integrierte Strategie für gesundheitsfördernde Schulen fest, sodass viele Initiativen – etwa Programme für eine warme Mahlzeit, Screeningkampagnen oder Projekte zu gesunder Ernährung und körperlicher Aktivität – nur als punktuelle Maßnahmen und teilweise auf nationaler Ebene umgesetzt werden.

In diesem Kontext zeigen die Analysen von Marin und Bocoș (2020) zu Programmen der Gesundheitserziehung im Primarschulbereich, dass vor allem Interventionen wirksam sind, die auf Ernährung, Bewegung, Hygiene und gesunde Gewohnheiten fokussieren, in Kooperation mit der Gemeinschaft umgesetzt und durch Lehrkräftefortbildung sowie geeignete Unterrichtsressourcen unterstützt werden (Marin & Bocoș, 2020).

NGO-Projekte wie *Aspire Teachers* und *Teach for Romania* ergänzen diesen curricularen Ansatz durch evidenzbasierte SEL-Programme zur emotionalen Selbstregulation, Zusammenarbeit und Förderung des Wohlbefindens (*Aspire Teachers*, 2026; *Teach for Romania*, 2024). *Aspire Teachers* bietet Fortbildungsplattformen für rumänische Lehrkräfte zur Förderung von Kompetenzen des 21. Jahrhunderts und sozialemotionalem Lernen, während die Plattform *EDU START* von *Teach for Romania* Instrumente zur Stärkung sozialemotionaler Kompetenzen von Schüler\*innen bereitstellt.

Als Beispiele für den gesundheitsfördernden Schulansatz in Rumänien können die Initiativen wie *Lions Quest Rumänien* ([www.lionsquest.ro](http://www.lionsquest.ro)) sowie das Pilotprojekt *Schools4Health* in ClujNapoca ([schools4health.eu](http://schools4health.eu)) genannt werden. *Lions Quest Rumänien* bietet ein modular einsetzbares Lebenskompetenzprogramm, das Schlüsselkompetenzen wie Empathie, Konfliktbewältigung und Selbstwirksamkeit fördert und von der *Lions Clubs International Foundation (LCIF)* unterstützt sowie durch die *Lions Clubs* in Rumänien koordiniert und umgesetzt wird. Das Programm richtet sich an Lehrkräfte und Schüler\*innen vom Kindergarten bis zur 12. Klasse, stellt ein Curriculum für Klassenlehrerstunden bereit und verbindet Schule, Elternhaus und Gemeinschaft.

Das *Schools4Health* Pilotprojekt wurde in einer Schule in ClujNapoca im Rahmen einer europäischen Initiative umgesetzt, um die Gesundheit und das Wohlbefinden in Schulen zu fördern. Hierzu wurde das Programm „*Better Movers and Thinkers (BMT)*“ in der Zeit von 2023 bis 2026 in sechs Klassen im Rahmen des Sportunterrichts pilotiert (*Schools4Health*, 2025).

Einige Merkmale der *Guten gesunden Schule* zeigt die *Concordia Volksschule* in Ploiești, die Gesundheit und sozioemotionale Kompetenzen explizit mit

Bildungsqualität und Inklusion verknüpft. Die inklusiv ausgerichtete Schule für marginalisierte Kinder, insbesondere aus RomaGemeinschaften, fördert sie sozioemotionale und akademische Entwicklung gleichzeitig, nutzt experimentelles Lernen, Praxisprojekte und Stärken und Partizipationsoptionen, um die Lern und Lebensbedingungen der Kinder zu verbessern. Damit geht die Schule über reine Nachhilfe oder psychosoziale Interventionen hinaus und verankert Gesundheitsförderung und sozialemotionalen Lernprozesse direkt in den Unterricht und die Schulkultur, da hier Gesundheit nicht als Nebenziel, sondern als zentrale Ressource für Bildung, Autonomie und Lebensführung verstanden wird (Concordia Sozialprojekte, 2025).

Insgesamt lässt sich für Rumänien erkennen, dass Gesundheitsorientierung und Wohlbefinden in Schulen vor allem über die curriculare Verankerung von sozial-emotionalem Lernen sowie über ergänzende, von der Zivilgesellschaft getragene Programme vorangetrieben werden. In Deutschland treten daneben stärker schulweite Ansätze in den Vordergrund, etwa das Modell der „gesundheitsfördernden Schule“ und die systematische Verknüpfung von Gesundheit und Bildungsqualität im Konzept der „guten gesunden Schule“.

## ***Schlussfolgerungen***

Die Betrachtung der Wurzeln der Gesundheitskompetenz macht deutlich, dass die heutige Bewegung gesundheitsorientierter und fördernder Schulen nicht als isolierte Bildungs- oder Gesundheitsreform erscheint, sondern als Ergebnis langfristiger internationaler Entwicklungen.

Gleichzeitig zeigen die empirischen Befunde, dass psychische Gesundheitsprobleme bei Kindern und Jugendlichen weit verbreitet sind und Schule nicht nur als Lern-, sondern auch als zentraler Lebens- und Risikoraum verstanden werden muss. Hohe Prävalenzen von Depressionen, Angststörungen, Mobbing Erfahrungen und Einsamkeit verdeutlichen weltweit, dass klassische Bildungsmodelle mit ihrer starken Fokussierung auf Leistung und Wissen den gesundheitlichen Bedürfnissen von Schüler\*innen und Lehrkräften nicht mehr ausreichend entsprechen. Vor diesem Hintergrund rücken internationale Akteure wie die Weltgesundheitsorganisation, die OECD, die UNESCO und die Europäische Kommission die enge Verbindung von Bildung und Gesundheit ins Zentrum und markieren Wohlbefinden, Resilienz und soziale Kompetenzen als zentrale Bildungsziele des 21. Jahrhunderts.

Gesundheitsorientierung in Schulen ist heute ein notwendiger, systematischer Trend, der sich auf drei miteinander verbundenen Ebenen – inhaltliche, interventio-nelle und institutionelle – vollzieht. Auf der inhaltlichen, curricularen Ebene wird Gesundheit vor allem durch die formale Verankerung von gesundheitsbezogenen und sozialemotionalen Kompetenzen im Lehrplan gestärkt – etwa in Rumänien durch das Programm „Gesundheitserziehung in der rumänischen Schule“ und die Curriculums-reform von 2017 oder in Deutschland durch die Einbindung gesundheitsrelevanter

Inhalte in Bildungsstandards und Fachcurricula. Auf der Ebene der Interventionen stehen mehrstufige, datenbasierte Unterstützungssysteme sowie schulweite Ansätze wie *gesundheitsfördernde Schulen* und Konzepte wie die *gute gesunde Schule* im Mittelpunkt, die universellen, selektiven und indizierten Maßnahmen miteinander kombinieren. Die institutionelle Ebene schließlich zielt auf eine tiefgreifende gesundheitsfördernde Schulentwicklung. Sie umfasst Kooperationen zwischen Bildung und Gesundheitswesen, europäische Förderprogramme, Standards und Zertifizierungen. Dazu gehören auch Initiativen wie *Schools4Health*, ein europäisches Netzwerkprogramm für gesundheitsfördernde Schulentwicklung, das dazu beiträgt, Gesundheit und Wohlbefinden dauerhaft in der Organisation Schule zu verankern.

Zugleich zeigen die internationalen Entwicklungen, dass eine bloß normativ ausgerichtete Gesundheitsorientierung – im Sinne „gesunder“ Schulen, in denen Gesundheit als Ziel von außen formuliert wird – nicht ausreicht, wenn sie vor allem top-down über Programme, Standards und Zertifizierungen implementiert wird. Ohne echte Partizipation von Schüler\*innen, Lehrkräften und Eltern besteht die Gefahr, dass Gesundheitsförderung zu einem weiteren Reformlabel wird, das zusätzliche Aufgaben erzeugt, ohne die alltäglichen schulischen Praktiken und Machtverhältnisse nachhaltig zu verändern. Die Grenzen klassischer gesundheitsfördernder Ansätze liegen insbesondere dort, wo Gesundheit primär als individuelle Anpassungsleistung verstanden wird. Kinder und Jugendliche sollen dann resilient werden, Stress bewältigen und Belastungen kompensieren, ohne dass die strukturellen Ursachen ihrer Überforderung ausreichend berücksichtigt werden. Dazu zählen etwa überzogene Leistungsorientierung, Ressourcenmangel, soziale Ungleichheiten oder fehlende Mitbestimmungsmöglichkeiten, die in vielen Konzepten nur am Rand oder gar nicht in den Blick kommen (Burow, 2022).

Eine zukunftsfähige gesundheitsorientierte Schule braucht daher mehr als curriculare Vorgaben und Interventionsprogramme. Erforderlich ist eine partizipativ gestaltete Schulentwicklung, in der Lernende und Lehrkräfte als Mitgestaltende ernst genommen werden, Gesundheitsziele gemeinsam ausgehandelt werden und Veränderungen nicht nur „für“, sondern „mit“ den Beteiligten erfolgen. Damit verschiebt sich der Fokus von der reinen Förderung individueller Gesundheitskompetenzen hin zu einer demokratisch geprägten, gesundheitsfördernden Schulkultur, wo Gesundheit und Wohlbefinden nicht als zusätzliche Aufgaben verstanden werden, sondern als Querschnittsaufgabe, die Lernbedingungen, Beziehungen, Beteiligungsmöglichkeiten und institutionelle Strukturen einschließt. Erst wenn gesundheitsorientierte Maßnahmen konsequent mit Mitbestimmung, Transparenz und sozialer Gerechtigkeit verbunden werden, kann die Schule des 21. Jahrhunderts zu einem Ort werden, an dem Wohlbefinden nicht nur gefordert, sondern gemeinsam ermöglicht und getragen wird.

## *Literaturverzeichnis*

- American Institutes for Research. (2026a). Essential components, <https://mtss4success.org/essential-components>
- American Institutes for Research. (2026b). Implementation. <https://mtss4success.org/implementation>
- Aspire Teachers (2026). Aspire Teachers – Academia pentru profesori din România,
- Brown, C. and Shay, M. (2021). From resilience to wellbeing: Identitybuilding as an alternative framework for schools' role in promoting children's mental health. *Review of Education*, <https://doi.org/10.1002/rev3.3264>
- Bundesministerium für Gesundheit (2024). Gesundheitskompetente Schule: Organisationsentwicklung für die Stärkung der Gesundheitskompetenz im Setting Schule (GeKoOrgSchule), <https://www.bundesgesundheitsministerium.de/service/publikationen/details/gekoorg-schule>
- Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU-NESET. Analytical report, Publications Office of the European Union, <https://wellbeingr.org/wp-content/uploads/a-systemic-whole-school-approach-to-mental-health-NC0221904ENN.pdf>
- CONCORDIA Sozialprojekte (2025). Concordia Volksschule in Rumänien, <https://www.concordia.or.at/so-hilft-concordia/bildung/concordia-volksschule/>
- Dadaczynski, K., Okan, O., de Bock, F., Koch-Gromus, U. (2022). Schulische Gesundheitsförderung und Prävention in Deutschland. Aktuelle Themen, Umsetzung und Herausforderungen. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 65, S. 737–740. <https://doi.org/10.1007/s00103-022-03558-3>.
- Dowdy, E., Ritchey, K., Kamphaus, R. W. (2010). School-based screening: A population-based approach to inform and monitor children's mental health needs. *School Mental Health*, 2(4), 166–176. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9036-3>
- Euro Health Net (2025). Schools4health, <https://eurohealthnet.eu/de/publication/schools4health/>
- Europäische Kommission (2024a). Wohlbefinden und psychische Gesundheit durch Bildung, [https://fgoe.org/factsheets\\_wellbeing\\_EU\\_schools](https://fgoe.org/factsheets_wellbeing_EU_schools)
- Europäische Kommission (2024b). Wellbeing and mental health at school. Guidelines for school leaders, teachers and educators, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec1136e2-0d3a-11ef-a251-01aa75ed71a1/language-en>
- Europäische Kommission (2025). <https://cordis.europa.eu/project/id/101132586/de>
- Europäische Kommission (2026). European Social Fond Plus, <https://european-social-fund-plus.ec.europa.eu/en/what-esf>
- Europäisches Netzwerk der nationalen Netzwerke Gesundheitsfördernder Schulen/ Guter Gesunder Schulen, [www.schoolsforhealth.org](http://www.schoolsforhealth.org)
- Good Healthy Schools Initiative (2024). Good Healthy Schools Initiative – The future of education, [www.goodhealthyschools.com](http://www.goodhealthyschools.com)

- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Weissberg, R. P., & Durlak, J. A. (2017). Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1), 13–32. <https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>  
[https://gov.ro/fisiere/programe\\_fisiere/program-educatie-sanatate.pdf](https://gov.ro/fisiere/programe_fisiere/program-educatie-sanatate.pdf)
- Lions Quest România (2026). Lions Quest România – Program socioemotional pentru tineri, [www.lionsquest.ro](http://www.lionsquest.ro)
- Mansfield, R., Patalay, P., Humphrey, N. (2020). A systematic literature review of existing conceptualisation and measurement of mental health literacy in adolescent research: current challenges and inconsistencies, *BMC Public Health* 20:607 <https://doi.org/10.1186/s12889-020-08734-1>
- Marin, D.-C., & Bocoș, M. (2020). The main curricular characteristics of the health education programs and interventions from the Romanian primary school educational system. *Educarea* 21, 18, 45–58. <https://doi.org/10.24193/ed21.2020.18.05>
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks and prospective pathways. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493–506. <https://doi.org/10.1017/S0954579411000195>
- Ministerul Educației și Cercetării. (2004a). Programul național „Educația pentru sănătate în școala românească”. Guvernul României. [https://gov.ro/fisiere/programe\\_fisiere/program-educatie-sanatate.pdf](https://gov.ro/fisiere/programe_fisiere/program-educatie-sanatate.pdf)
- Ministerul Educației și Cercetării. (2004b). Educație pentru sănătate: Programă școlară pentru clasele I–XII (curriculum la decizia școlii). Consiliul Național pentru Curriculum. <http://217.73.164.21/index.php/articles/curriculum/c557/>
- Ministerul Educației. (2017). Programa școlară pentru disciplina Consiliere și dezvoltare personală.
- Nitz, J., Brack, F., Hertel, S., Krull, J., Stephan, H., Hennemann, T., Hanisch, C. (2023). Multi-tiered systems of support with focus on behavioral modification in elementary schools: A systematic review, *Heliyon*, Volume 9, Issue 6, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17506>.
- Okan, O. (2019). From Saranac Lake to Shanghai: A brief history of health literacy, in *INTERNATIONAL HANDBOOK OF HEALTH LITERACY. Research, practice and policy across the lifespan*, Edited by Okan, O., Bauer, U., Levin-Zamir, D., Pinheiro, P., Sørensen, K.
- Okan, O., Paakkari, L., Dadaczynski, K. (2020). Health literacy in schools. State of the art. *Schools for Health in Europe (SHE)*, <https://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/fact-sheets/factsheet-2020-english.pdf>.
- Paakkari, O. and Paakkari, L. (2019), Health literacy and the schoolcurriculum: The example of Finland, in *INTERNATIONAL HANDBOOK OF HEALTH LITERACY. Research, practice and policy across the life-span*, Edited by Okan, O., Bauer, U., Levin-Zamir, D., Pinheiro, P., Sørensen, K.
- Parlamentul României. (2023). Legea nr. 198/2023 a învățământului preuniversitar (Monitorul Oficial al României, Partea I, nr. 613 din 5 iulie 2023). Ministerul Educației. [https://edu.ro/sites/default/files/\\_fisiere/Minister/2023/](https://edu.ro/sites/default/files/_fisiere/Minister/2023/)

- Legi\_educatie\_Romania\_educata/legi\_monitor/Legea\_invatamantului\_preuniversitar\_nr\_198\_2023.pdf
- Paulus, P., Dadaczynski, K. (2024). Gesundheitsförderung und Schule. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) (Hrsg.). Leitbegriffe der Gesundheitsförderung und Prävention. Glossar zu Konzepten, Strategien und Methoden. <https://doi.org/10.17623/BZGA:Q4-io51-3.0>
- Projekt MindMatters (2024). MindMatters – Programm zur Förderung der psychischen Gesundheit in der Schule, Leuphana Universität Lüneburg, [www.mind-matters-schule.de](http://www.mind-matters-schule.de)
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Hrsg.) (2020). Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016 – 19. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB). <https://isciweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- Rosen, L. D, Felice, K. T. and Walsh, T. (2020). Whole health learning: The revolutionary child of integrative health and education. *Explore*, 16, 271-3.
- Schaeffer, D., Hurrelmann, K., Bauer, U. und Kolpatzik, K. (Hrsg.) (2018). Nationaler Aktionsplan Gesundheitskompetenz. Die Gesundheitskompetenz in Deutschland stärken, [www.nap-gesundheitskompetenz.de](http://www.nap-gesundheitskompetenz.de)
- Schnepf, S., Boldrini, M. and Blasko, Z. (2022). Can schools mitigate young people from feeling lonely: An analysis across Europe, European Commission, Ispra, <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128731>
- Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE) (2021). European Standards and Indicators for Health Promoting Schools, [www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/standards\\_and\\_indicators\\_2.pdf](http://www.schoolsforhealth.org/sites/default/files/editor/standards_and_indicators_2.pdf)
- Schools for Health in Europe Network Foundation (SHE) (2026), Whole school approach, <https://www.schoolsforhealth.org/concepts/whole-school-approach>
- Schools4Health (2025), Schools4Health – Improving mental and physical wellbeing through healthpromoting schools (Pilot in ClujNapoca, Romania), [https://www.schools4health.eu/updates-detail/1525/Promoting\\_healthy\\_schools\\_in\\_Romania\\_Schools4Health\\_documentary](https://www.schools4health.eu/updates-detail/1525/Promoting_healthy_schools_in_Romania_Schools4Health_documentary)
- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2010). Is school-based mental health screening associated with improved student outcomes? *School Mental Health*, 2(4), 187–198. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9034-5>
- Teach for Romania (2024). EDUSTART – Platforma pentru dezvoltarea abilităților socioemoționale în școli, [www.edu-start.ro](http://www.edu-start.ro)
- The National Program „Health Education in the Romanian School“ (Programul Național „Educația pentru sănătate în școala românească“).
- Trezona, A., Fitzsimon, E. and Dodson, S. (2019). Health literacy policy in Australia: Past, present and future directions, in *INTERNATIONAL HANDBOOK OF HEALTH LITERACY*. Research, practice and policy across the life-span, Edited by Okan, O., Bauer, U., Levin-Zamir, D., Pinheiro, P., Sørensen, K.

- Turunen, H., Sormunen, M., Jourdan, D., von Seelen, J., Buijs, G. (2017). „Health Promoting Schools—a complex approach and a major means to health improvement”. *Health Promotion International*, 32(2), 177–184.
- UNESCO (2025). *Integrating Health and Well-being into Education Policy and Planning*, <https://www.unesco.org/en/articles/integrating-health-and-well-being-education-policy-and-planning-handbook>
- Ungar, M. (2012). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17.
- UNICEF. (2021). On my mind: Promoting, protecting and caring for children’s mental health, <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>
- WHO (2017). Health Promoting Schools, <https://iris.who.int/server/api/core/bitstreams/01cc4cc4-42b8-4332-b416-ee8995720605/content>
- WHO (2019). Health literacy counts as academic competence in Finnish schools, <https://www.who.int/europe/news/item/13-09-2019-health-literacy-counts-as-academic-competence-in-finnish-schools>
- WHO (2021). Health Promotion Glossary of Terms, <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>
- WHO (2022). World mental health report: transforming mental health for all, <https://www.who.int/publications/i/item/9789240049338>
- WHO (2025). Mental health of adolescents, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- WHO (2026a). Mental health, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- WHO (2026b). Health Promoting Schools, [https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab\\_1](https://www.who.int/health-topics/health-promoting-schools#tab=tab_1)
- WHO/UNESCO (2021). Making every school a health-promoting school – Global standards and indicators <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>



# ***Die Schule im digitalen Zeitalter. Herausforderungen und Chancen der Digitalisierung im Unterricht***

**Kinga Xénia HAVADI NAGY**

Die Digitalisierung prägt durchgehend unseren Alltag und inzwischen ist sie auch aus der Schule nicht mehr wegzudenken. Digitale Lehr- und Lernmethoden sind mittlerweile zu einem festen Bestandteil des Lehrens und Lernens geworden. Damit einhergehend ist auch die Entwicklung der Medienkompetenz sowohl der Lernenden als auch der Lehrkräfte von entscheidender Bedeutung (Storm, 2020; Burow, 2022). Mittlerweile gibt es an einigen Schulen Versuche bzw. Ansätze, in denen Schülerinnen und Schüler mit Unterstützung neuer Medien stärker selbstständig sowie projektorientiert und im Team lernen und arbeiten. Verschiedene Konzepte, digitale Medien und Tools bieten dabei Chancen sowohl für binnendifferenziertes als auch für kollaboratives Lehren und Lernen (Storm, 2020; Burow 2022, 2025).

Gleichzeitig, dank der gegenwärtigen technologischen Entwicklungen, des exponentiellen Wachstums von Daten sowie des Einflusses der Big-Data-Branche und der damit einhergehenden umfassenden Digitalisierung unseres Alltags, erleben wir derzeit eine Überflutung mit manipulierten und falschen Daten sowie Nachrichten. Digitale und datenbezogene Literalität zählen daher bereits heute zu den grundlegenden Lernkompetenzen (OECD, 2030).

Diese Kompetenz umfasst die Fähigkeit

„digitale Texte und Quellen aus unterschiedlichsten Online-Medien zu lesen, zu interpretieren, zu verstehen und über sie zu kommunizieren. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die heute sehr einfach zu produzierenden, abzurufenden und zu veröffentlichenden Informationen kritisch zu bewerten und zu filtern.“ (OECD, 2030, S. 53.).

In diesem „postfaktischen Zeitalter“ (OECD, 2030, S. 14.) ist diese Fähigkeit sowohl für den Alltag als auch für das Berufsleben von grundlegender Bedeutung.

Der Schule kommt eine bedeutende Funktion zu in der Entwicklung der digitalen Kompetenz und Mündigkeit. Außerdem sollte sie sich der rasant wandelnden gesellschaftlichen und technologischen Wirklichkeiten anpassen. In diesem kurzen Beitrag betrachten wir die Chancen und Herausforderungen der Schulen und des Bildungswesens im digitalen Zeitalter.

## ***Die Schaffung der „Extra-Welt“ – ein kurzer Überblick der Digitalisierungsgeschichte***

Mit der Erfindung des Internets im Jahr 1969 setzte eine sprunghafte Entwicklung digitaler Technologien ein, die im Laufe der folgenden Jahrzehnte die gesamte Gesellschaft und nahezu alle Lebensbereiche – einschließlich der Bildung – grundlegend verändert hat.

Die sich fortwährend ausbreitende und zunehmend optimierte Vernetzung durch das Internet schuf eine „Extra-Welt“ (Baricco, 2019, zit. nach Burow, 2022), die einen zeit- und ortsunabhängigen sowie unmittelbaren Zugriff auf nahezu alle gewünschten Inhalte und Dienstleistungen ermöglichte.

Der mit dem Einsatz von PCs begonnene Umbruch, der durch die Entwicklung der Suchmaschine Google im Jahr 1998 sowie durch den Beginn des Siegeszugs sozialer Netzwerke ab 2002 weiter verstärkt wurde, erlebte im Jahr 2007 mit der Einführung des Smartphones eine entscheidende Wende.

Dieses neue Gerät wurde nicht nur allgegenwärtig, sondern schuf auch eine neue Welt und veränderte die Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen grundlegend. Die universal einsetzbare Mobilgeräte der Digitalzeitalter brachten eine neue Lebensweise hervor, die unser aller Denken, Fühlen und Handeln radikal veränderte, insbesondere aber die der Heranwachsenden (Burow, 2022).

Herausfordernd sind die Nutzungsgewohnheiten einer wachsenden Anzahl von Schüler\*innen und Erwachsene, die immer mehr Zeit mit ihren Smartphones verbringen (Burow, 2022). Neben zahlreichen sinnvollen Werkzeugen, die das Leben in vielen Bereichen erleichterten, wurden mit der explosionsartigen Ausbreitung der sozialen Netzwerke sowie der Entwicklung von Spielangeboten oder der Selfie- und Influencerkultur zunehmend auch die negativen Auswirkungen der Smartphone-Epidemie deutlich (Burow, 2022; Haidt, 2024). Über die Gefahren und negative Konsequenzen einer nicht angemessenen Mediennutzung auf die Heranwachsenden, insbesondere auf ihre mentale Gesundheit, warnt die umfangreiche Studie von Jonathan Haidt (2024).

Eine neue Entwicklung stellte ab dem Jahr 2022 der Einsatz generativer KI-Instrumente dar. Ihre Nutzung verbreitet sich zunehmend schnell, nicht nur unter Schüler\*innen, sondern auch unter Lehrkräften (Burow, 2025).

## ***Digitalisierung in der pädagogischen Debatte und im Schulalltag***

Diskussionen über die Auswirkungen dieser Entwicklungen auf unser Leben sowie über die Integration dieser technologischen Errungenschaften in Bildungsprozessen entstanden bereits mit dem Aufkommen und der zunehmenden Nutzung des PCs. Sie wiederholen sich mit jeder weiteren Steigerung der Leistungsfähigkeit

sowie mit der wachsenden Verbreitung neuer digitaler Geräte und Netzapplikationen (Burow, 2022). Früh schon wurde vor dem »Ende der Vermittler« (Burow, 2022) gewarnt, da durch einen einfachen Klick vieles – seien es Produkte, Wissensinhalte oder Kontakte – ohne zwischengeschaltete Instanzen, wie etwa Lehrkräfte, direkt zugänglich wurde (Burow, 2022).

Die Debatte wurde lange von den Stimmen der Skeptiker\*innen dominiert, welche eher auf die Gefahren der Digitalisierung beharrten und im Endeffekt eher eine radikale Smartphone-Verbot in den Schulen unterstützen.

Einige erkannten die Möglichkeiten, die diese technologischen Errungenschaften für eine Neugestaltung der Schulen boten. Den Befürworter\*innen des maschinenunterstützten Lernens sind die Gefahren eines überzogenen und unreflektierten Gebrauchs der digitalen Geräte auch bewusst. Letztendlich erwies sich aber nicht die Technik selbst, sondern die Art ihrer Nutzung als entscheidend (Burow, 2022).

Diese Technologiesprünge haben die Aufwuchsbedingungen von Kindern und Jugendlichen radikal verändert (Burow, 2022), daher sollte sich auch die Schule wandeln und kreative Nutzungsideen zu einer Ausbildung der jetzt dringend gebotenen Medienmündigkeit ausarbeiten und anwenden.

Gemäß Burow (2022) sollten pädagogische durchdachte Konzepte sich bemühen diese Medien und Tools in Lehr- und Lernprozess einzubauen. Es geht um die Neuerfindung der Schule, indem man bewährte Formate identifiziert, durch neue ergänzt und mit der Mischung von analogen und digitalen Bestandteilen eine ansprechende Lehr- und Lernumgebung schafft (Burow, 2022).

Die »Positive Pädagogik« von Burow (2022), nämlich „eine Pädagogik, die auf die Entwicklung einer stärkenorientierten und kreativitätsförderlichen Schule abzielte, die die neuen Technologien dazu nutzen sollte, die Neigungen und Talente der Schüler\*innen auf Basis einer Kultur der Anerkennung besser zu fördern“ (S. 58.), setzt auf die Anwendung des Smartphones mit entsprechender Apps als Erkenntnisinstrument und die Nutzung von sinnvollen Apps und Lernplattformen um den Lernangebot attraktiver zu machen (Burow, 2022).

In vielen Fällen werden kreative Praktiken, Konzepte und Formate digital unterstützter und schüler\*innenzentrierter Schulpädagogik dezentralisiert, auf Schulebene dank proaktiver Schulentwicklung der Lehrkräfte und innovationsorientierter Schulleitung durchgeführt. Mit Gleichgesinnten bilden sie professionelle Lerngemeinschaften und Aktionsgruppen, die sich gegenseitig beraten und unterstützen (Burow, 2022).

Vernetztes Arbeiten und Lernen, Denken und Handeln, sowie Wissen und Ressourceinteilung ist eins der sieben Ansätze welche, gemäß Martin Fugman (2019), eine erfolgreich veränderte Schulgestaltung unter Einbezug neuer, digital unterstützter Lehr- und Lernformate ausmachen. Im Mittelpunkt steht eine grundlegende Transformation der Schule, um Kinder auf eine sich rasant verändernde Welt vorzubereiten. Die Digitalisierung fungiert dabei als Katalysator für eine veränderte Lernkultur und zugleich als Bestandteil eines umfassenden Innovationsprozesses.

Alle beteiligten Stakeholder – von den Kindern über Lehrkräfte und Schulleitungen bis hin zu den Eltern – müssen ein innovatives Mindset einbringen, um einen wirkungsvollen Wandel zu ermöglichen. Lehrkonzepte sollten analoge und digitale Elemente sinnvoll miteinander verbinden und zugleich die Erfahrungen sowie die Werkzeuge der Schüler\*innen berücksichtigen (Fugman, 2019). Es ist ein reflektierter und effizienter Einsatz digitaler Medien und Lernmethoden erforderlich, der altersgerecht gestaltet ist und den Bedürfnissen der körperlichen, seelischen und kognitiven Entwicklung von Kindern entspricht. Eine zu frühe oder unreflektierte Nutzung digitaler Medien kann sich nachteilig auf den Erwerb grundlegender Kompetenzen wie Lesen, Schreiben und Rechnen auswirken. Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass auch soziale Kompetenzen wie Kommunikationsfähigkeit, Kritikfähigkeit, Empathie und Wertebewusstsein beeinträchtigt werden (Sichtermann, 2026).

Vor diesem Hintergrund bedürfen Smartphones und soziale Medien einer klaren Regulierung. Auch Tablets sollten bewusst dosiert und pädagogisch verantwortungsvoll eingesetzt werden (Sichtermann, 2026).

Als zentrale Träger\*innen der notwendigen Transformationsprozesse kommt den Lehrkräften eine entscheidende Rolle zu. Daher ist es wichtig, sie nicht nur für den Wandel zu gewinnen, sondern ihnen auch motivierende Freiräume zu gewähren. Soziale Netzwerke bieten beispielweise für Lehrkräfte eine wichtige Plattform für den kollegialen Austausch und die eigene Fortbildung (Conze, Drossel & Eickelmann, 2020). Es bedarf aber gleichzeitig tragfähige Konzepte für die Ziele eines digitalisierten Unterrichts, für die Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie für den Einsatz geeigneter Software (Syring, Bohl & Lachner, 2022). Der gesamte Prozess sollte zudem kontinuierlich monitorisiert werden, um die eingesetzten Formate auf Grundlage von Datenfeedback weiterzuentwickeln und zu optimieren (Fugman, 2019).

Ergebnis einer solchen Umwandlung wäre eine Schule, wo man nicht nur fächerübergreifend über Zukunftsfragen diskutiert, sondern darüber hinaus in Projekten die Grundlagen zu zukunftsorientiertem, nachhaltigem Fühlen, Denken und Handeln geschaffen werden (Burow, 2022).

Die kreative Nutzung der Digitalisierung wird auch unter den sieben Handlungsoptionen für die Schule der Zukunft von Burow (2022) genannt. In seiner Auffassung ermöglichen Lernplattformen, KI unterstützte Tools, verschiedene digitale Werkzeuge und intelligente tutorielle Systeme ein binnendifferenziertes und ein personalisiertes Lehren und Lernen. Weiterhin geht es um Vernetzung, wie wir auch bei Fugman (2019) gesehen haben, und auch um die Veränderung der Lehr- und Lernräume durch die Anwendung digitaler Instrumente. Nicht nur die Lehrer\*innenrolle ändert sich, sondern die Digitalisierung macht Raum für ein partizipatives Lernprozess (Burow, 2022).

Burow (2022) meint, dass wenn die Schule sich dem Trend der Digitalisierung nicht anpasst und die neuen Möglichkeiten nicht kreativ einbaut, verliert sie mittelfristig ihre gesellschaftliche Relevanz. Man kann schon heute beobachten wie Lernende immer mehr die Angebote von frei verfügbaren Lehr-/Lernplattformen

bevorzugen, Erklärvideos und Apps benutzen für ein selbstorganisiertes und selbstbestimmtes Lernen (Cwielong & Kommer, 2020).

Die entgegengesetzte Vision wäre mithilfe kreativ eingesetzter digitaler Werkzeuge personenzentrierte, neigungs- und talentorientierte, digital unterstützte Lehr- und Lernumgebungen zu schaffen (Burow, 2022). Durch „Gamification“ ermöglicht Digitalisierung eine neue Dimension spielerischen Lehrens und Lernens (Brandhofer et al., 2018). Die Schule, sprich die Kinder und die Lehrkräfte, bringen selbst Wissen und kreative Ideen hervor und laden sie ins Netz hoch. Digitalisierung setzt damit neue Formen kreativen Handelns und Gestaltens frei (Burow, 2022).

Die Schulen sollten den Wirklichkeiten angepasste Lern-, Erfahrungs-, Entwicklungs- und Gestaltungsräume bereitstellen, die einen kritisch-kreativen Umgang ermöglichen. In diesem Kontext gestattet die Digitalisierung die Öffnung des Klassenraumes zur Welt. Damit hat man Zugang zu lokalen, aber auch überregionalen gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklungsprozessen, und kann in deren Gestaltung mitwirken. Diese Art der Anwendung digitaler Instrumente trägt zur Entfaltung der zentralen Zukunftskompetenzen bei: kritisches Denken und Problemlösen, Kommunikation und Kollaboration, Kreativität und Innovation sowie Umgang mit Unsicherheit (Burow, 2022).

Die Schule sollte auch zur Förderung der digitalen Kompetenz und zur Entwicklung einer „digitalen Mündigkeit“ beitragen. Digital mündige Bürgerinnen und Bürger, die sowohl über ein Verständnis der technischen und gesellschaftlichen Hintergründe als auch über medienethische Kompetenzen verfügen, sind eine wesentliche Voraussetzung für die aktive Teilhabe und Mitgestaltung der Gesellschaft im Zeitalter der Digitalisierung (Brandhofer et al., 2018). Diese komplexen Anforderungen umzusetzen, erfordert es u.a. neue Lehr-/Lernformate sowie neue Raum- und Zeitanordnungen in der Bildung (Burow, 2022), als auch entsprechende Fortbildungsangebote für Lehrkräfte (Brandhofer et al., 2018).

Der rasante Wandel der Technologie, der Kultur und der Gesellschaft bedarf eine grundlegende Transformation der Schule.

Die nächste Herausforderung kam mit der schnellen Verbreitung der neuen Allzwecktechnologie, sprich KI, ab 2022. Ihre vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten haben eine breite Diskussion ausgelöst. Insbesondere ethische und moralische Bedenken, etwa in Bezug auf Plagiate und Urheberrechte, sprechen für eine klare Regelung und einen verantwortungsvollen Einsatz dieser neuen Tools. Gemäß den Experten zitiert in Sichtermann (2026) könne zudem eine regelmäßige Nutzung von Künstlicher Intelligenz (KI) bei Kindern im Entwicklungsalter nachteilige Auswirkungen auf die Gehirnentwicklung und die Denkaktivität haben.

Als universell einsetzbarer Entwicklungspartner bietet KI, gemäß Burow (2025) aber unbegrenzte Möglichkeiten. Digitale Werkzeuge ermöglichen es Lehrkräften, sich von Routinetätigkeiten zu befreien. Eine Vielfalt von Werkzeugen unterstützen beispielsweise bei der Planung und Umsetzung des Unterrichts. Durch die Abgabe der zeitraubenden Alltagsaktivitäten, können die Lehrkräfte einen eher angepassten

Unterricht, aber auch persönliche Lernbegleitung durchführen. Der Erwerb der Basiskompetenzen durch den gezielten Einsatz KI-gestützter digitaler Werkzeuge kann einzeln optimiert und an den persönlichen Lernrhythmus der Schüler\*innen angepasst werden (Burow, 2025). Natürlich ist dabei – aufgrund der Tendenz der KI zum „Halluzinieren“ – stets kritische Reflexion der präsentierten Ergebnisse gefordert.

Letztendlich könnten KI-gestützte Systeme tendenziell auch einen wirksamen Beitrag zur Reduzierung von Bildungsbenachteiligung leisten, denn sie können beliebig skalierbar und damit kostengünstig einsetzbar sein, und jedem Kind als personalisierte Unterstützungstool dienen (Burow, 2025).

## ***Fazit und Schlussfolgerungen***

Im digitalen Zeitalter wendet sich die Schule zunehmend von der reinen Wissensvermittlung der traditionellen Bildung ab. Stattdessen rücken die Entfaltung und Förderung von Zukunftskompetenzen sowie die Entwicklung eines Bewusstseins für die eigene Wirksamkeit und Gestaltungskraft in den Mittelpunkt. Um dies zu ermöglichen, verbindet die Schule der Zukunft Wissen, Haltung und Handlung.

Dies wird durch die Integration sowohl analoger als auch digital unterstützter sowie individuell angepasster Lehr- und Lernformate ermöglicht. Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist jedoch eine ausgeprägte Medienkompetenz und Medienmündigkeit sowohl der Lehrkräfte als auch der Lernenden.

Dieser umfassende Wandel des Bildungssystems erfordert zudem ein zukunftsorientiertes Mindset aller Beteiligten, das auf der Nutzung digitaler beziehungsweise KI-gestützter Lerntechnologien aufbaut. Digitale Medien machen das Lehren und Lernen nicht *a priori* besser, daher ist es nötig ein Gleichgewicht zwischen bewährten analogen Methoden und dem digital unterstützten Unterricht zu gewähren, sowie auf einen altersgerechten Einsatz digitaler Medien zu achten. Von Routineaufgaben entlastet, können Lehrkräfte mehr Zeit darauf verwenden, Schüler\*innen in ihrem Lernprozess zu begleiten, sie zum selbstgesteuerten Lernen und kreativen Gestalten zu befähigen sowie ihre individuellen Talente zu fördern.

## ***Literaturverzeichnis***

- Brandhofer, G., Baumgartner, P., Ebner, M., Köberer, N., Trültzsch-Wijnen, C., & Wiesner, C. (2018). Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. In Institut des Bundes für Qualitätssicherung im österreichischen Schulwesen (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht 2018: Band 2. Fokussierte Analysen und Zukunftsperspektiven für das Bildungswesen* (S. 307–362). <https://doi.org/10.17888/nbb2018-2-8>
- Burow, O.-A. (2022). *Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen*. Beltz.

- Burow, O.-A. (2025). *Verlorene Zukunft: Wie das Schulsystem unsere Kinder im Stich lässt und was wir dagegen tun können*. Beltz.
- Conze, D., Drossel, K., & Eickelmann, B. (2020). Lehrer\*innenbildung in virtuellen Lernnetzwerken – Warum engagieren sich Lehrkräfte im #twitterlehrerzimmer? In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 31–37). Waxmann.
- Cwielong, I. A., & Kommer, S. (2020). „Wozu noch Schule, wenn es YouTube gibt?“ – Warum eine scheiternde Didaktik neue Formen des selbstorganisierten und selbstbestimmten Lernens fördert. In K. Kaspar, M. Becker-Mrotzek, S. Hofhues, J. König, & D. Schmeinck (Hrsg.), *Bildung, Schule, Digitalisierung* (S. 38–44). Waxmann.
- Fugmann, M. (2019). Sieben Schulen und sieben Einsichten: Bericht aus dem Silicon Valley. In O.-A. Burow (Hrsg.), *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert* (S. 111–128). Beltz.
- Haidt, J. (2024). *Generation Angst: Wie wir unsere Kinder an die virtuelle Welt verlieren und ihre psychische Gesundheit aufs Spiel setzen*. Rowohlt Verlag.
- Sichterhmann, S. (02.05.2026). „Andere Länder reagieren bereits“: Pädagoge warnt vor Trend an Schulen. *Frankfurter Rundschau* „Andere Länder reagieren bereits“: Pädagoge warnt vor Tablets an Schulen
- Storm, C. (2020). Worauf kommt es an? Die Bildung der Zukunft. *Politische Studien*, 494, 18–25.
- Syring, M., Bohl, T., & Lachner, A. (2022). Digitalisierung in der Schule: Vorschlag eines systematisierenden Rahmenmodells aus schulpädagogischer Perspektive. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 12, 615–630. <https://doi.org/10.1007/s35834-022-00340-y>
- OECD. (2020). *OECD Lernkompass 2030: OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030. Rahmenkonzept des Lernens*.



# *Digitale Medien im Deutschunterricht – Fächerübergreifendes Lernen*

**Béatrice Kristine NICORIUC**

---

Der vorliegende Beitrag möchte zwei fächerübergreifende Aktivitäten vorstellen, nämlich die Kombination vom Fach Deutsch als Fremdsprache mit Naturwissenschaften und mit Englisch. Die zwei Arbeitsphasen, die hier vorgestellt werden, sind Teile eines längeren Sommerprojektes mit Schüler\*innen im Alter zwischen 8-12 Jahren. Die Sommerprojektwoche hatte das allgemeine Ziel von dem geschriebenen Text des Märchens *Hänsel und Gretel* ausgehend über einen fächerübergreifenden Weg zu einem gefilmten Rollenspiel zu gelangen. Der gewählte Ort für die Ausführung des Projekts war ein Haus mit Garten im ländlichen Raum.

In beiden Beispielen geht es um den Einsatz von Smartphone-Apps bei der Erkundung von der Natur bzw. bei dem Erlernen von neuem Wortschatz in Englisch und Deutsch. Schlagzeilen wie „Bring your own device“ (BYOD) sind mittlerweile zum geflügelten Wort geworden. Schaut man sich die JIM-Studien (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2019) an, besitzen 98 % der Lernenden ein Smartphone (Vogler, 2021, S.8.), dies ermöglicht den gezielten Einsatz dieser Endgeräte im Lernprozess.

Interdisziplinäres Lernen ist heutzutage nicht mehr wegzudenken, unsere Arbeitswelt basiert auf fächerübergreifendes Handeln. Da sich die Probleme einer globalisierten Welt komplex und kontextabhängig gestalten, ist interdisziplinäres Arbeiten unabdingbar. In der Wirtschaft fördert die interdisziplinäre Teamarbeit die Leistungsfähigkeit und Innovationskraft eines Unternehmens und in der Wissenschaft erweitern und erneuern interdisziplinäre Forscherteams ihr und unser Wissen (Lerch & Frey, 2017). Probleme können nicht aus einem einzigen Blickwinkel wahrgenommen werden, die Lösungen liegen nicht innerhalb einer einzigen Disziplin. Ein fächerübergreifendes Lernen motiviert die Schüler\*innen auf einer besonderen Art und Weise, es fördert ein tieferes Verständnis der umgebenden Welt. Dieser Ansatz ermöglicht den lernenden Personen ihre Ideen auf unterschiedliche Lernbereiche zu übertragen.

Mit dem fächerübergreifenden Lernen sollen Schüler\*innen Wissen selbst erfahren, ausprobieren und experimentieren. Dabei ist das Ziel, Wissen zu kombinieren und einen Transfer zu leisten. Außerdem soll das Wissen in Bezug zur eigenen Lebenswelt gebracht werden (Braßler, 2023, S.32.)

## ***Fächerübergreifendes Lernen: Methode***

Bei der Gestaltung interdisziplinärer Lernprozesse sollte die Wahl der Methoden nicht zu fachspezifisch sein, d.h. losgelöst von disziplinären Kontexten funktionieren. Mit den Methoden sollen Lernende in die Lage versetzt werden, eigenständig bzw. in interdisziplinären Teams Wissen anzuwenden, Wissen zu diskutieren und neues Wissen zu generieren. Die handlungsorientierten Methoden, die in diesen Beispielen zum Einsatz kommen, funktionieren am besten, wenn der Lernprozess außerhalb der Institutionswände stattfindet. Im interdisziplinären problembasierten Lernen bearbeiten Schüler\*innen in Teams im Laufe einiger Unterrichtseinheiten Themen aus den Bereichen Nachhaltigkeit und Biodiversität.

### *Naturerkundung – Biodiversität*

Ziele der Aktivität:

- Die umgebende Natur erkunden
- Den Garten und die Natur als Lebensraum der Artenvielfalt entdecken
- Pflanzen identifizieren und auf Deutsch und auf der Muttersprache benennen können
- Heilpflanzen kennenlernen

Veranstaltungsort: Haus mit Garten auf dem Land

Sozialformen: Plenum, Gruppenarbeit

Material: Smartphone mit Internetverbindung, Notizbuch, Pflanzen

Evaluationsform: Mündliches Feedback, Gespräch im Plenum am Ende der Aktivität

Diese Aktivität ist integrativer Teil eines Märchenprojekts. Die Schüler\*innen bearbeiten das Märchen *Hänsel und Gretel* und erfinden den Heimweg der beiden Märchenfiguren. Auf diesem Heimweg treffen die Figuren auf Helfende, die ihnen Superkräfte verleihen. Einige der Kräfte erhalten Hänsel und Gretel von der Waldfee bzw. von den Tieren der Wald.

Die Schüler\*innen kennen nach ihren eigenen Angaben keine oder nur wenige Heilpflanzen. Die Gründe dafür sind unterschiedlich, entweder ist es in den Familien nicht üblich Heilpflanzen zu benutzen, oder die Kinder bekommen keine Möglichkeit sie im natürlichen Umfeld zu erleben.

Im Vorfeld wurden die Schüler\*innen auf die kleine Forschungsarbeit mithilfe der Smartphones vorbereitet. Mit der Unterstützung der Lehrkraft werden die zwei Apps – Google Lens und Dict.cc auf die Handys der Teilnehmer\*innen heruntergeladen und auf ihre Funktionalität geprüft. Mit der Google Lens werden die Pflanzen identifiziert und mit der Wörterbuch-App ins Deutsche oder Rumänische – oder andere Muttersprache übersetzt.

Nachdem die technischen Bedingungen erfüllt sind, werden die Kinder in Gruppen von 2-3 Personen unterteilt. Sie sollen sich im Garten ein Stück grasiges Gebiet

von einem Quadratmeter wählen und so viele Pflanzenarten wie möglich identifizieren (Abb.1.). Diese anspruchsvolle Aufgabe fordert die Kinder gleichzeitig auf unterschiedlicher Art und Weise. Sie sollen zur selben Zeit die Pflanzen genau beobachten, das Smartphone bedienen und auf das richtige Vokabular achten. Trotz ihrer Komplexität eignet sich diese Aufgabe gut für eine Binnendifferenzierung, da es keine Höchstleistung erfordert. Bei der Aufgabenstellung wird nur die Möglichkeit der Vielzahl der Pflanzen angegeben und keine minimale Menge. Daher wird ein Ergebnis mit wenigen identifizierten Pflanzen auch positiv bewertet.



*Abb. 1 Einsatz von digitalen Medien:  
Pflanzen identifizieren. Eigene Aufnahme.*



*Abb. 2 Recherchearbeit mit  
Unterstützung des Smartphones.  
Eigene Aufnahme.*

Nachdem die Pflanzen mit der App identifiziert wurden, beginnt die sprachliche Arbeit. Die Schüler\*innen waren bei der Recherchearbeit (Abb.2.) teilweise auch mit den lateinischen Namen der Pflanzen konfrontiert. An dieser Stelle ist die Hilfeleistung der Lehrkraft sehr wichtig, einerseits den Schüler\*innen den wissenschaftlichen Hintergrund zu erklären, andererseits zu zeigen, wie man die Namen der Pflanze auf Deutsch oder in der Muttersprache findet.

Als Nächstes sollten die kleinen Teilnehmer\*innen eine zweisprachige (Deutsch und Englisch) Liste mit den gefundenen Pflanzen erstellen. Die Aufgabe wurde unterschiedlich bearbeitet, da die Schüler\*innen verschiedene schriftliche und sprachliche Fertigkeiten besaßen. Die Fehler wurden schon gemeinsam korrigiert, allerdings wurde bei der Aktivität der Fokus zunächst auf den erzieherischen Charakter gelegt.

Die zweite Phase der Naturerkundung knüpft wieder an das Großprojekt der Märchengestaltung. Die Schüler\*innen sollen nun die passenden Heilpflanzen für

die Superkräfte auswählen. Das Ziel der Aufgabe richtet sich nun an die Fertigkeit der Schüler\*innen aus einer Menge von Informationen aus dem Gebiet der Botanik sich nur die relevanten drei bis vier Exemplare herauszusuchen und mit metaphorischer Bedeutung zu bereichern.

In der letzten Phase werden nun die *Superpflanzen* in die kreativen Texte miteingefügt. Beispielsweise entschieden die Kinder, dass Hänsel und Gretel mit Hilfe der Waldfee und der Ringelblume heil und froh nach Hause kommen sollen.

### *Mehrsprachigkeit – Gemeinsamkeiten und Unterschiede*

Eine starke und stabile Gesellschaft zeichnet sich durch ihre Diversität aus. Je diverser die Mitglieder einer Gemeinschaft sind, umso mehr Probleme können gelöst werden, da jedes Individuum andere Fertigkeiten besitzt.

Mehrere Studien (Knippenberg & Schippers, 2007) belegen die Tatsache, dass Arbeitsgemeinschaften viel effizienter sind, wenn ihre Angestellten aus unterschiedlichen kulturellen Gebieten stammen, wenn sie mehrere Sprachen in ihrer Kommunikation benutzen und wenn eine geschlechtliche Verteilung auch präsent ist. Um es einfach zu formulieren – je diverser eine Gemeinschaft ist, desto effizienter wird sie arbeiten.

Das didaktisch-erzieherische Ziel der Lehrkräfte ist, die Schüler\*innen auf ein erfolgreiches Leben vorzubereiten. Diese Vorbereitung sollte schon im Kindesalter beginnen, in der Zeit, wenn Kinder offen für das Neue und für das Vielfältige sind.

Auf dem Gebiet der Sprachvermittlung kann das mit dem Miteinbeziehen der Mehrsprachigkeit geschehen. In den neuen Gesellschaftsmodellen wachsen Kinder in mehrsprachigen Kontexten auf, indem sie z.B. Klassenkameraden aus verschiedenen Ländern haben. Über das Benutzen der sozialen Medien können sie barrierefrei mit Jugendlichen aus der ganzen Welt kommunizieren, Inhalte auf unterschiedlichen Sprachen antreffen.

Die nächste Aktivität soll zeigen, wie Schüler\*innen im frühen Alter den Umgang mit Mehrsprachigkeit lernen und wie sie ihre erlernten Sprachen effizient benutzen können.

## ***Effizient eingesetzte Mehrsprachigkeit: Methode***

Für die Durchführung der Aktivität werden handlungsorientierte Methoden gewählt, die Teilnehmer\*innen sollen lernen individuell, in Gruppen oder in der Partnerarbeit ein Problem zu lösen. Die gewählten Methoden sollen intuitiv und leicht in anderen Lernsituationen anwendbar sein. Diese sind z.B. die Bild-Text Zuordnungen, Bilder in verschiedene Kategorien zu gruppieren oder Bilder in verschiedene Fremdsprachen zu benennen. All diese Methoden fördern die Schüler\*innen ihr vorhandenes Vorwissen in neue Kategorien zu kombinieren und daraus neue Sachverhalte zu erstellen. Innovation in allen Lebensbereichen basieren auf sehr einfachen Methoden, die jeder benutzen kann.

### *Hänsel und Gretel auf Deutsch und Englisch – Wie different klingt the Märchen?*

Ziele der Aktivität:

- Sprachverwandtschaft der germanischen Sprachen feststellen
- Sprachliche Unterschiede zwischen Deutsch und Englisch identifizieren
- Sicheren Umgang mit einer Wörterbuch-App fördern
- Eigenes Wörterbuch erstellen
- Wortschatz erweitern, Rechtschreibung üben

Sozialform: Gruppenarbeit

Material: Smartphones, Bildkärtchen zum Thema Natur und Umwelt

Auswertung: Gemeinsames Auswerten der Ergebnisse

Die Schüler\*innen der 5. Klasse haben die vereinfachte Variante des Märchens *Hänsel und Gretel* auf Deutsch gelesen. Da viele von ihnen schon gewisse Kenntnisse auf Englisch haben und bei der sprachlichen Zusammenfassung oft auf diese Sprache zurückgreifen, sollen sie ein eigenes Wörterbuch mit den wichtigen Begriffen zum Märchen erstellen.

Weil das Märchen im Wald passiert, wird auf eine verstärkte Naturbezogenheit der Wortschatzarbeit fokussiert.

In den ersten Phasen sollen die Schüler\*innen in Gruppenarbeit Bildkärtchen den zwei Oberbegriffen *Mensch* und *Natur* zuordnen (Abb. 3.), sie auf Deutsch benennen und eine Wortliste erstellen. Eine weitere Schüler\*innengruppe sucht die Wörter gleichzeitig auf Englisch. Dazu wird das Wörterbuch-App Dict.cc benutzt, die sehr intuitiv und benutzerfreundlich gestaltet ist.



*Abb. 3 Naturwörter werden gesammelt und zweisprachig Wortlisten erstellt.  
Eigene Aufnahme.*

Die Lehrkraft achtet in der Zwischenzeit darauf, dass die deutschen Substantive großgeschrieben werden und dass sie einen Artikel bekommen. Das ist einerseits für das richtige Erlernen der deutschen Vokabeln wichtig, andererseits zeigt zwei elementare Unterschiede zwischen den beiden analysierten Sprachen.

In der nächsten Phase werden die thematischen zweisprachigen Wortlisten erstellt. Bei einer gründlichen Nacharbeit können die Teilnehmer\*innen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Schriftweise, in der Aussprache feststellen, sowie grammatikalische Unterschiede bei den Verben und Präpositionen sehen.

Die freie Anwendung der erstellten Wortliste bekam ihren Platz auf der für Hänsel und Gretel erstellten mehrsprachigen Landkarte (Abb. 4.) – hier noch in der Arbeitsphase.

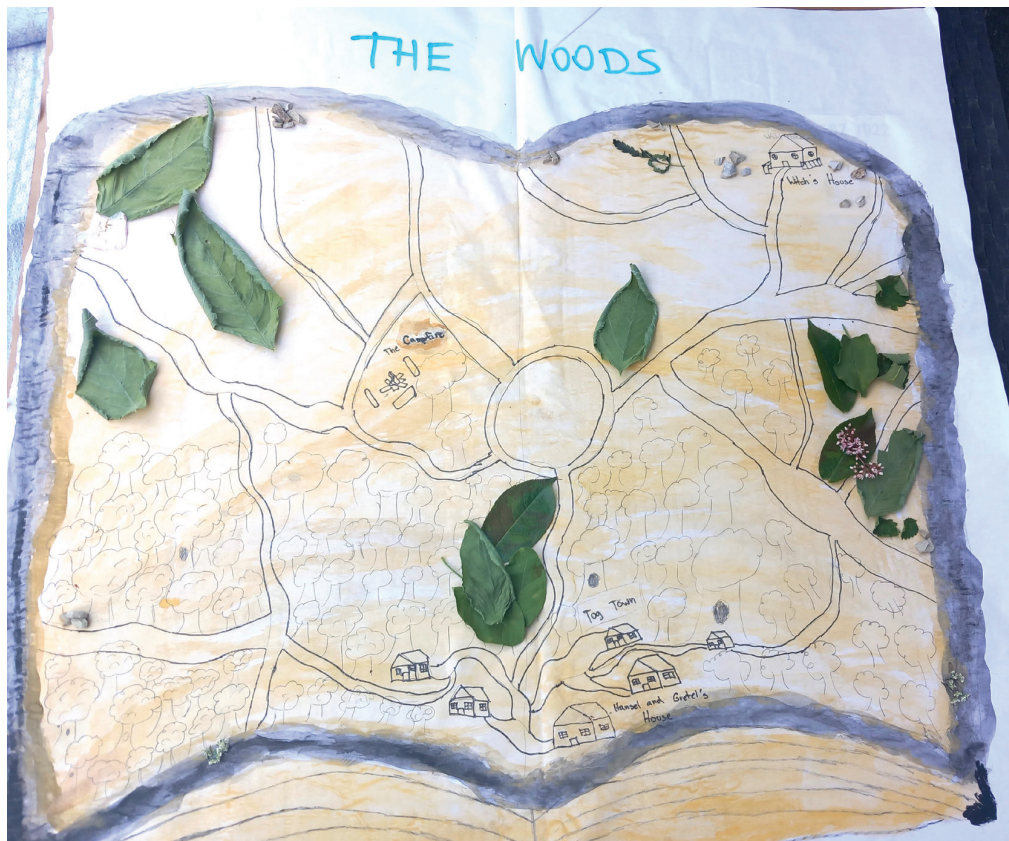


Abb. 4 Der Weg von Hänsel und Gretel. Die Landkarte im Arbeit. Eigene Aufnahme.

## Fazit

Der Text verdeutlicht, dass die Integration digitaler Medien und fächerübergreifender Ansätze den Deutschunterricht lebensnah und motivierend gestaltet. Durch das Sommerprojekt zum Märchen *Hänsel und Gretel* wird gezeigt, wie der Einsatz von Smartphones (z. B. Google Lens) nicht nur die Medienkompetenz fördert, sondern auch Brücken zwischen Sprachunterricht, Naturwissenschaften und Mehrsprachigkeit schlägt.

Das interdisziplinäre Arbeiten bereitet Schüler\*innen auf eine komplexe, globalisierte Welt vor, indem es sie lehrt, Wissen aus verschiedenen Disziplinen zu kombinieren und auf neue Kontexte zu übertragen. Letztlich zeigt die Fallstudie, dass digitale Werkzeuge den Unterricht lebendiger machen und die methodische Vielfalt die Lernenden gezielt auf die Anforderungen der modernen Gesellschaft und des Arbeitsmarktes vorbereitet.

## *Literaturverzeichnis*

- Braßler, M. (2023). Interdisziplinäres Lehren und Lernen: Eine Betrachtung aus konstruktivistischer, bildungstheoretischer und konstruktionistischer Perspektive. In *Interdisziplinarität in der Lehre* (pp. 31–44). wbv Publikation.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2019). *JIM-Studie. Jugend, Information, Medien*. JIM-Studie 2019 - mpfs
- Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515–541. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.58.110405.085546>
- Lerch, S., & Frey, B. (2017, November 30). *Interdisziplinäre Lehre*. LEHRE LADEN. <https://lehreladen.rub.de/lehrformate-methoden/interdisziplinaere-lehrformate/>
- Vogler, H.-J. (2021). *Der hybride pädagogische Raum: Zur Veränderung von Unterricht und Schule in der Digitalität*. transcript Verlag.

# ***Hänsel und Gretel: Vom Text zum Film***

**Béatrice Kristine NICORIUC**

## ***Der Garten – ein offener Schauplatz des Lernens***

Kinder sollen Erfahrungen und Kompetenzen im Umgang mit ihrer natürlichen Umgebung gewinnen und so in ihrer gesunden Entwicklung gefördert werden. Das Lernen von Kindern soll in sinnstiftenden Zusammenhängen stattfinden. Ihnen sollen dabei Werkzeuge an die Hand gegeben und Fähigkeiten vermittelt werden, durch die sie ihre Umwelt selbst entdecken können. So können sie daraus auch den Gewinn ziehen, in weiteren Lebenssituationen kompetent handeln zu können. Wir nennen das Lernkompetenzen, die durch inhaltlich-fachlich ausgerichteten Sachkompetenzen ergänzt werden (Biermann et.al., 2012, S. 3-6). Der pädagogische Raum ist kein geschlossenes Zimmer, sondern ein Ort des handlungsorientierten Lernens, ein Netz von Schauplätzen, Akteuren, Inhalten, Methoden und Mitteln – seien das analog oder digital. Das *Spacing* – also das Platzieren von all diesen Gütern in einer bestimmten und gut geregelten Ordnung führt schließlich dazu aus etwas Altem etwas Neues zu gestalten (Vogler, 2021, S. 29ff).

In diesem Beitrag wird gezeigt, wie eine Schüler\*innengruppe aus dem Primarbereich im Rahmen einer Sommerschule in der Natur das Märchen Hänsel und Gretel bearbeitet und neugestaltet. Das Ziel der Sommerschule war die Lese- und Schreibförderung außerhalb des klassischen Unterrichtsraumes. Die Teilnehmer\*innen hatten dadurch die Möglichkeit ihre natürliche Umgebung im Detail wahrzunehmen und zu erkunden, sowie in einem ihnen unbekannten Raum ihre sozialen Kompetenzen zu entwickeln.

## ***Methodenauswahl***

Bei der Auswahl der Methoden wurde vor allem auf die Effektivität geachtet, es wurden diejenigen Methoden ausgesucht, die am einfachsten einsetzbar sind, aber ein einschlagendes Ergebnis in der Leseförderung erbringen. In meiner Auffassung

– nach dem Motto: Weniger ist mehr – ist das Hauptziel, mit wenig Aufwand den möglichst schnellsten Weg zum Ziel zu finden. Der innovative Charakter der hier beschriebenen Aktivitäten besteht nicht in dem Aspekt des Ausgefallenen, sondern orientiert sich an die Ergebnisse. Gut bewährte Methoden lassen sich eine längere Zeit im Unterrichtsprozess einsetzen, die „Hexerei“ besteht darin, wie man sie an den Zeitgeist anpasst und zu welcher Unterrichtsphase sie sich eignen.

Im Rahmen des Projektes kommt dem Vorlesen neben den handlungs- und produktionsorientierten Aufgaben eine zentrale Bedeutung zu. Die schwierigeren Textstellen werden von der Lehrkraft (LK) vorgelesen, wobei der Inhalt durch Tonfall, Mimik und Gestik unterstützt wird. Dank des gut ausgebildeten Schüler-Lehrer-Verhältnisses in dieser 5. Klasse und der ständigen guten Laune, machen das Vorlesen und das aktive Zuhören riesigen Spaß. Es wird jedes Mal eingesetzt, wenn die LK die Textstelle als sprachlich schwierig einschätzt, oder wenn die Kinder das möchten. Der Grundcharakter eines Märchens fordert einen zum Vorlesen auf; Kinder brauchen das Vorlesen, um der Fantasie einen richtig freien Lauf zu lassen, eine Basisvoraussetzung für eine erfolgreiche Lese-, Schreib- und Sprachförderung (Nicoriuc, 2021).

Begleitend zu den Zielen der einzelnen Aktivitäten soll die Lehrkraft während der Gesamtarbeit zur Vermittlung von Lesestrategien eine Checkliste der langfristigen Lernziele der Schülerinnen im Blick behalten. Diese möchte ich hier kurz zusammenfassen: Bei der Lese- und Schreibförderung soll das strategische Denken angekurbelt werden, die Schüler\*innen sollen sehr konkrete Mittel an die Hand bekommen, um einen Lektüretext möglichst problemlos zu verstehen und weiterzudenken.

Das übergeordnete Ziel des Unterrichts ist es, dass die Schülerinnen und Schüler fundierte Lesestrategien erwerben und dabei die Lernziele der einzelnen Aktivitäten stets klar vor Augen haben. Dieser Kompetenzerwerb beginnt bereits vor der eigentlichen Textarbeit, indem die Lernenden trainieren, ihr Vorwissen gezielt zu aktivieren und erste eigene Gedanken zu formulieren. Während des Leseprozesses entwickeln sie die Fähigkeit, souverän mit unbekannten Wörtern umzugehen und die Textstruktur sowie bildliche Darstellungen als wertvolle Hilfen für das Verständnis und die Wiedergabe des Inhalts zu nutzen. Abschließend festigen sie ihre Fertigkeiten, indem sie üben, die Hauptgedanken eines Textes präzise zu identifizieren, das Gelesene strukturiert zusammenzufassen und eine eigenständige Selbstkontrolle über ihren Lernerfolg zu entwickeln.

Um diese allgemeinen Ziele zu erreichen, soll die Lehrkraft den Schüler\*innen eine sehr klare Beschreibung der Strategie und ihrer Anwendung vermitteln. Die Lehrkraft soll den Schüler\*innen dazu verhelfen, die Lesestrategien nach ausreichender Übung selbstständig anzuwenden. Die LK soll die angewandten Methoden und Strategien genauso thematisieren wie die Inhalte der Lektürearbeit.

Ein wichtiger Bestandteil der Lese- und Schreibförderung durch literarische Texte ist der Umgang mit sprachlichen oder inhaltsbezogenen Fehlern. Bei der Fehlerkorrektur soll berücksichtigt werden, dass die Hauptziele der Lektürearbeit auf die

Sprachförderung und auf ein korrektes Deutsch hinauswollen, doch die Art und Weise, wie die Korrektur ablaufen soll, spielt eine wichtige Rolle. Die Schüler\*innen sollen sich der Tatsache bewusst sein, dass Fehler nichts Schlechtes sind und, dass sie die Fehler als notwendige Begleiterscheinung zum Lernprozess auffassen sollen.

### ***Fallbeispiel – Hänsel und Gretel – Wie kommen die Kinder eigentlich nach Hause?***

Wie lassen sich klassische Texte im digitalen Zeitalter motivierend vermitteln? Dieses Fallbeispiel präsentiert eine erprobte Unterrichtsreihe, in der Schüler\*innen auf Basis des Märchens *Hänsel und Gretel* eigene Dialoge entwickeln und filmen. Von der Vorerschließung des Textes bis zur Selbstevaluation mittels Videoaufnahme bietet das Projekt eine praxisnahe Orientierungshilfe für Lehrkräfte, die literarisches Lernen mit kreativer Gruppenarbeit und digitalen Darstellungsformen verbinden möchten.

Ziele der Aktivität:

- Aus Prosatexten ein kurzes Theaterstück schreiben
- Neu erworbenen Wortschatz frei einsetzen
- Gelesene Texte weitererzählen können
- Elemente unterschiedlicher Texte sinngemäß zusammenfügen
- Einen komplexen Dialog schreiben
- Individuelle Kreativität in der Gruppenarbeit entfalten

Veranstaltungsort: Haus mit Garten auf dem Land

Sozialformen: Plenum, Gruppenarbeit

Material: Naturprodukte, Heilpflanzen, Gegenstände aus dem Haushalt

Evaluationsform: Mündliches Feedback, Evaluationskärtchen, Selbstevaluation durch Anschauen der Videos

Als Beispiellektüre wurde das Märchen *Hänsel und Gretel* gewählt. Der Aufteilung der Aktivitäten folgen bestimmte Aufgaben einer Unterrichtsreihe, also sowohl Aufgaben vor der Lektüre, während und auch nach dem Lesen. Die Teilnehmer\*innen sollten erstens den Ausgangstext gut verstehen, zweitens ein neues Ende für das Märchen schreiben und letztens eine Videoaufnahme der Spielgeschichte erstellen. Diese Reihenfolge der Aufgaben fördert eine Kompetenz, die es dem Schüler\*innen ermöglicht, sich in der Welt digitalisierten Darstellungsformen einer Lektüre frei zu bewegen.

Die hier präsentierten Aufgaben möchten eine Orientierungshilfe für DaF-Lehrerinnen anbieten, die sich gerne mit Märchen oder allgemeine Jugendliteratur beschäftigen. Die Aufgaben bilden eine Reihe von Beispielen, wie man von einem Prosatext zu einer Bild- bzw. Spielgeschichte gelangt. Da es bei der Lektüre um ein sehr bekanntes Märchen sich handelt, ist die Vorbereitungsarbeit leichter als bei einem unbekannten Text. Dieser Text bereitet den Schüler\*innen viel Freude beim

Lesen, und obwohl sie die Geschichte schon kennen, fiebern sie beim Abenteuer der Protagonisten mit. Allerdings muss man darauf hinweisen, dass man in bestimmten Fällen auch damit konfrontiert wird, dass Schüler\*innen mangelnde Vorwissen über klassische Märchen vorweisen.

Für das Fallbeispiel wurde bewusst eine speziell für DaF-Schülerinnen bearbeitete Variante gewählt, deren Struktur sich als Bildgeschichte für ein kapitelweise gegliedertes Lesen eignet. Jedes Kapitel endet mit einer spannenden Situation, welches das Interesse der Schüler\*innen so weit ankurbelt, dass sie auch den nächsten Teil lesen wollen.

Der bearbeitete Text umfasst das ganze Märchen. Nun werden die unterschiedlichen Phasen der Durchführung mit ausgewählten Beispielen vorgestellt.

## *Gestaltung der Neufassung*

In den nächsten Beispielen werden Texte der Schüler\*innen gezeigt, die sie unter Vorlage des bearbeiteten Märchens frei gestaltet haben. Diese Aufgabe erstreckte sich über mehreren Unterrichtseinheiten, da sowohl die Vorbereitung als auch die Durchführung es verlangt haben – das bedeutet, dass die unterschiedlichen methodischen Etappen wie das Aktivieren des Vorwissens, die Übung und die freie Anwendung jeweils eine eigenständige und komplexe Einheit bildeten.

Die Schüler\*innen wissen schon am Anfang der Aktivitätenreihe, was das Endprodukt sein wird - das wird im Plenum erklärt; es werden zudem eventuelle Fragen der Schüler\*innen zur Durchführung auch besprochen. Im Vorfeld wird auch das Genre des Theaterstückes besprochen: wie der Text aussehen soll und welche Elemente nicht fehlen dürfen. In den erstellten Texten können auch Regieanweisungen vorkommen, denn der Text soll so verfasst werden, dass auch Schüler\*innen der anderen Lerngruppen ihn spielen können. Zunächst las die Lehrkraft den Text den Kindern vor, um in die Stimmung des Märchens einzuführen und das Textverstehen zu erleichtern.

### *Phase 1. Aktivieren des Vorwissens in Form von Wiederholung*

Ziele der Aktivität:

- Gelesene Texte weitererzählen können
- Elemente unterschiedlicher Texte sinngemäß zusammenfügen
- Personen beschreiben
- Einen komplexen Dialog schreiben
- Individuelle Kreativität in der Gruppenarbeit entfalten

Veranstaltungsort: Haus mit Garten auf dem Land

Sozialformen: Plenum, Gruppenarbeit

Material: Märchenvorlage

Evaluationsform: Indirekte Abfrage der Vorkenntnisse, mündliches Feedback, Evaluationskärtchen, Selbstevaluation

Als Vorbereitung für diese Aktivität wird das ausgewählte Märchen wiederholt, damit Stoff, Inhalt, Figuren und Konflikte wieder aktiv im Gedächtnis der Schüler\*innen präsent werden.

Die Lernenden werden in Gruppen aufgeteilt. Jede Gruppe erhält Kärtchen, die nach den Figuren geordnet sind. Jede der Gruppen bekommt ein Set von Bildern und Textabschnitten, die sie kombinieren müssen. Die Bilder und die Texte stammen aus dem bearbeiteten Märchen. Die Schüler\*innen kennen den Text und die Figuren aus dem Märchen, sie sind auch mit dem Wortschatz vertraut. Diese Übung dient zur Aktivierung der Kenntnisse, die möglicherweise in der Zwischenzeit vergessen wurden. Nach der Zuordnung der Kärtchen werden die Schüler\*innengruppen neu gemischt und bearbeiten einen Fragebogen zu den Figuren der Märchen. In der Gruppe füllen die Kinder folgende Tabelle aus:

| <b>Figuren</b>  | <b>Aussehen<br/>&amp; Alter</b> | <b>Beruf</b> | <b>Charakter</b> | <b>Freunde<br/>&amp; Feinde</b> |
|-----------------|---------------------------------|--------------|------------------|---------------------------------|
| Die Stiefmutter |                                 |              |                  |                                 |
| Der Holzfäller  |                                 |              |                  |                                 |
| Hänsel          |                                 |              |                  |                                 |
| Gretel          |                                 |              |                  |                                 |
| Die alte Hexe   |                                 |              |                  |                                 |

*Tabelle 1. Merkmale der Märchenfiguren*

Damit werden die Märchenfiguren für die weitere Arbeit vorbereitet. Mit Hilfe der Tabelle werden sie danach leichter auswählen können, welche Figuren sie im neu erfundenen Theaterstück spielen werden.

Nach dem Ausfüllen der Tabelle tauschen die Schüler\*innengruppen die Arbeitsblätter aus und lesen die Ergebnisse der anderen Gruppen. Zusätzlich unternehmen sie eventuelle Fehlerkorrekturen. Die Lehrkraft nimmt die Rolle des Beobachters an, hilft wo es nötig ist, und gibt Ratschläge für die Fehlerkorrektur. Das Ziel ist, die Schüler\*innengruppen selbständig arbeiten zu lassen und nur in bestimmten Fällen einzugreifen, z.B. um Arbeitsstrategien anzuleiten oder zu helfen.

## Phase 2. Das Märchen weitererzählen

Ziele der Aktivität:

- Die eigene Umgebung zielgerichtet erkunden
- Die Abschnitte eines Weges beschreiben können
- Den Nachhauseweg von Hänsel und der Gretel als Landkarte gestalten
- Das Drehbuch des Theaterstückes schriftlich gestalten

Sozialformen: Gruppenarbeit

Material: Gegenstände aus dem Haushalt, Naturmaterial, Holz, Erde, Pflanzen

Die Schüler\*innen werden aufgefordert die Umgebung des Veranstaltungsortes zu erkunden und Anregungen für die Textgestaltung zu finden. Dabei sollen sie die Stationen des Weges der Märchenkinder erfinden. Nachdem der Rückweg und dessen Anhaltspunkte – *die Schatzkiste, Mann mit der Kutsche, Der Schwan/Bär am See, die Fee/Die Tiere mit den Heilpflanzen* – bestimmt sind, bilden sie Gruppen und suchen nach Materialien, die sie bei dem neuen Text benötigen werden. Das Ziel der ersten Aufgabe der Gruppenarbeit ist den Nachhauseweg der Geschwister als 3D-Karte zu erstellen (Abb.2.). Dazu werden Naturmaterialien (Abb.1.) benutzt. Die Wegbeschreibung kann bei Mangel von Naturmaterialien auch als gemaltes Bild gestaltet werden.



Abb. 1 Die Planung des Heimweges.  
Eigene Aufnahme.



Abb. 2 Der Bau des Heimweges  
aus Naturmaterialien.  
Eigene Aufnahme.

## Phase 3. Gestaltung des Drehbuchs – der Neufassung

Als nächster Schritt unternehmen die Schüler\*innen ein Brainstorming und skizzieren die Hauptelemente des folgenden Theaterstückes. Sie wählen die Figuren aus, notieren die inhaltlichen Stützpunkte und überlegen sich ein Konfliktelement samt einer Lösung dafür. Für diese Etappe können sie jedes Material, das bisher erstellt

wurde, durchblättern, nach weiteren Informationen suchen und diese entsprechend einsetzen (Abb.3.).



Abb. 3 Textarbeit. Eigene Aufnahme.

Nach einer gründlichen Vorbereitung des Skeletts des Theaterstücks, beginnen die Schüler\*innen den eigentlichen Text zu verfassen. Sie wissen von vornherein, dass sie auch Regieanweisungen einfügen können, oder andere Bemerkungen. Das ist wichtig, damit sie so viel Freiraum für die Gestaltung bekommen, wie sie möchten. Die Idee hinter der Aktivität ist, dass die Schüler\*innen Spaß an der produktiven Arbeit haben, da dieser Aspekt in diesem Alter untrennbar mit der Textarbeit verbunden ist. Die Textsorte wird in der ersten Phase von den Gruppen frei gewählt; *Dialog, Beschreibung oder Erzählung* sind erlaubt. Bei der Gestaltung der Figuren arbeiten die Schüler\*innen in Kleingruppen und gestalten aus Knete die Hauptpersonen der Szene. Bei der Bearbeitung stoßen sie oft auf unterschiedliche Formen – manche Figuren werden fülliger/stämmiger, manche schmäler. Die Knetfiguren dienen als Vorlage für die Menschengestalten des Theaterstückes.

Die Schüler\*innengruppen bearbeiten gemeinsam die unterschiedliche Märchenelemente zu einem Theaterstück. Am Ende entstehen neue Texte, bestehend aus einer Erzählerstimme und mehrere Dialogteile. Hänsel und Gretel finden die Schatzkiste und wollen die nach Hause tragen. Die Kiste ist schwer, aber zum Glück treffen sie auf unterschiedliche Gestalten im Wald, die den Kindern helfen bzw. mit Wunderkräften sie beschenken. Als letzte Hilfeleistung werden ihnen Heilpflanzen angeboten, damit sie den Weg nach Hause finden.

Bei der Texterfassung benutzen die Schüler\*innen eine Wörterbuch-App (Dict. cc), die sehr gut funktioniert, vor allem in den Online-Phasen des Unterrichts. Die App übersetzt Wörter und Ausdrücke und hat auch eine Aussprachefunktion. Diese App wird auch im Unterricht mit anderen Klassen eingesetzt. Ein großer Vorteil besteht darin, dass sie auch offline funktioniert, sodass die Aufmerksamkeit der Schüler\*innen nicht durch die mögliche Nutzung des Internets abgelenkt wird. Doch manchmal besteht der Fall, dass die Schüler\*inenn, wegen ihr Sprachniveau, nicht das passende Wort wählen. Beispielsweise wurde das rumänische Wort *ascuțit* mit *scharf* ins Deutsche übersetzt, wobei in diesen Kontext das Synonym *spitz* richtig gewesen wäre. Eine solche Fehlerbehebung sollte aus methodischer Sicht gemeinsam



Nach der Übungsphase (Abb. 4.) werden die Aufnahmen mit unterschiedlichen Kindergruppen gestaltet. Am Ende haben alle Gruppen alle Rollen gelernt und die Hauptpersonen des Films könnten beliebig oft ausgetauscht werden.

Hier werden ein paar Ausschnitte aus der entstandenen Videoaufnahme gezeigt (vgl. Abb 5-10.):



*Abb. 5 Hänsel und Gretel finden die schwere Schatzkiste*



*Abb. 6 Die Kinder bekommen Hilfe von einem alten Mann im Wald*



*Abb. 7 Nach dem Tausch eines Goldstückes, hilft der Bär ihnen den See zu überqueren*



*Abb. 8 Der Schwan schwimmt in See*



*Abb. 9 Die Fee erteilt Kräfte mit Heilpflanzen*



*Abb. 10 Die Waldtiere helfen den Kindern*

## ***Fazit und Schlussfolgerungen***

Das vorliegende Fallbeispiel beschreibt ein innovatives Projekt zur Lese- und Schreibförderung in einer Sommerschule, das den Garten als „offenen Schauplatz des Lernens“ nutzt. Durch die kreative Transformation des Märchens *Hänsel und Gretel* in ein eigenes Drehbuch und eine anschließende Videoaufnahme werden Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs (insbesondere im DaF-Kontext) dazu motiviert, Sprache aktiv und handlungsorientiert anzuwenden.

Zentrale Erkenntnisse sind:

1. Handlungsorientierung: Das Lernen findet in sinnstiftenden Zusammenhängen statt, wobei die Kinder ihre Umwelt selbst entdecken und soziale sowie fachliche Kompetenzen entwickeln.
2. Methodenmix: Bewährte Lesestrategien (wie Vorlesen und Aktivierung von Vorwissen) werden mit modernen, digitalen Werkzeugen (Smartphones, Wörterbuch-Apps) kombiniert.
3. Fehlerkultur: Fehler werden als notwendiger Bestandteil des Lernprozesses angesehen, die gemeinsam reflektiert werden, um Strategien zur Selbstkorrektur zu entwickeln.
4. Kreativität: Der Übergang von einem Prosatext zu einer Spielgeschichte fördert die individuelle Kreativität und ermöglicht den Schüler\*innenn, sich sicher in einer digitalisierten Welt zu bewegen.

## ***Literaturverzeichnis***

- Biermann, C., Bosse, U., & Falcke, L. (2012). Lernen durch Erfahrungen mit der Natur. *Grundschule aktuell: Zeitschrift des Grundschulverbandes*, 119, 3–6. <https://doi.org/10.25656/01:17708>
- Nicoriuc, B. (2021). *Kreative Leseförderung und neue Medien im DaF-Unterricht*. Casa Cărții de Știință.
- Vogler, H.-J. (2021). *Der hybride pädagogische Raum. Zur Veränderung von Unterricht und Schule in der Digitalität*. transcript Verlag..

# *Partizipation der Schüler im Lernprozess*

Iohana ANGHEL

In einem modernen DaF-Unterricht wird die Lehrkraft nicht mehr als zentrale Figur des Unterrichts verstanden, sondern spielen die Schüler\*innen eine zentrale Rolle und gestalten den Lernprozess aktiv mit. In diesem Zusammenhang gewinnt der Begriff der Partizipation zunehmend an Bedeutung. Partizipation wird im schulischen Kontext als aktive und mitgestaltende Beteiligung von Lernenden an Entscheidungsprozessen verstanden, die den Unterricht sowie das schulische Lernen betreffen (Kärner et al., 2023). Sie stellt eine Schlüsselkompetenz dar, da nachhaltiges Lernen insbesondere dann gefördert wird, wenn Lernende aktiv in den Lernprozess eingebunden sind.

Dieses Kapitel befasst sich mit der Rolle der Partizipation von Schüler\*innen im Lernprozess, insbesondere im Kontext des modernen Fremdsprachenunterrichts. Im Mittelpunkt steht die Frage, inwiefern partizipative Lernformen dazu beitragen können, Motivation, Selbstständigkeit und nachhaltige Lernprozesse zu fördern. Darüber hinaus wird untersucht, welche Bedeutung digitale Medien in diesem Zusammenhang haben und wie sie sinnvoll in den Unterricht integriert werden können. Neben theoretischen Grundlagen zur Partizipation und zur Schule der Zukunft wird ein konkretes Praxisbeispiel vorgestellt, das die Umsetzung partizipativer und digital gestützter Lernformen im Unterricht veranschaulicht. Dabei werden sowohl Potenziale als auch Herausforderungen dieser Ansätze berücksichtigt.

Nach Helsper (2004) umfasst Partizipation die Möglichkeit, aktiv und gleichberechtigt an schulischen Prozessen mitzuwirken. Darüber hinaus beschreibt Klafki (2007) Partizipation als eine zentrale pädagogische Kategorie, die sowohl demokratische Grundhaltungen als auch die Fähigkeit zur reflektierten Mitgestaltung des eigenen Bildungsprozesses voraussetzt.

Der Hauptpunkt eines Bildungsprozesses ist die aktive Beteiligung der Schüler\*innen. Die Partizipation der Lernenden gilt heute nicht nur als pädagogisches Ideal, sondern als essenzielle Voraussetzung für nachhaltige Lernprozesse und eine wirksame Förderung intrinsischer Motivation (Sacher, 2014). Besonders im DaF-Unterricht, wo sprachliches Handeln und soziale Interaktion die Hauptelemente sind, wird die aktive Teilhabe der Schüler\*innen zu einer Schlüsselkompetenz im Lernprozess. Partizipation bedeutet mehr als nur das Beantworten von Fragen oder das Ausführen von Aufgaben. Sie umfasst eine aktive, selbstbestimmte Auseinandersetzung

mit Lerninhalten, die Möglichkeit zur Mitgestaltung des Unterrichts sowie zur Reflexion über eigene Lernwege.

Ziel moderner Unterrichtsgestaltung ist es, Lernende dazu zu befähigen, eigenständig zu denken, Probleme zu lösen sowie effektive Strategien des Lernens zu entwickeln, anstatt sich ausschließlich auf die Vermittlung von Inhalten durch die Lehrkraft zu beschränken. Darin zeigt sich ein grundlegender Wandel im Bildungsverständnis der heutigen Gesellschaft: Fremdsprachenunterricht beschränkt sich nicht mehr auf die Arbeit mit Lehrwerken oder isolierten Grammatikübungen, sondern zielt darauf ab, Lernende zur aktiven Anwendung der Sprache zu befähigen. Dabei steht die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen im Vordergrund, ebenso wie die Fähigkeit, erworbene Kenntnisse in unterschiedlichen Kontexten anzuwenden und eigenständig weiterzuentwickeln. Zudem sollen Lernende dazu angeregt werden, über die vermittelten Inhalte hinauszugehen und sprachliche sowie kulturelle Zusammenhänge eigenständig zu erschließen.

Digitale Medien eröffnen neue Möglichkeiten für partizipatives Lernen, indem sie Interaktion, Kollaboration und aktive Beteiligung fördern. Digitale Werkzeuge wie kollaborative Plattformen, digitale Pinnwände oder Lernblogs können dazu beitragen, Lernprozesse transparenter zu gestalten und die Selbstwirksamkeit der Lernenden zu stärken. Studien deuten darauf hin, dass solche Lernumgebungen Motivation und Eigeninitiative fördern können (vgl. Tulodziecki et al., 2019).

Gleichzeitig ist die Rolle digitaler Medien kritisch zu reflektieren. In der Forschung wird zunehmend diskutiert, inwiefern digitale Medien auch Herausforderungen mit sich bringen, etwa im Hinblick auf Ablenkung, Überforderung oder veränderte Lerngewohnheiten. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer didaktisch reflektierten und zielgerichteten Integration digitaler Medien in den Unterricht.

## ***Schule der Zukunft und die Rolle der Partizipation***

In der Debatte über die Zukunft der Schule und des Schulsystems ist der Begriff der Partizipation sehr häufig im Fokus und wird diskutiert. Die zentrale Fragestellung dreht sich darum, wie Lernprozesse gestaltet werden sollten, um den Anforderungen einer schnell wandelnden Welt gerecht zu werden. In der heutigen Gesellschaft muss das Bildungssystem Lernende nicht nur auf Prüfungen vorbereiten, sondern gibt es eine weitere wichtige Herausforderung, und zwar sie zu selbstständigen, reflektierenden und verantwortungsbewussten Menschen zu entwickeln.

Burow (2022) sieht Schule als einen Ort, an dem kreatives Potenzial entfaltet wird. Lernen sollte dort nicht nur durch Instruktion, sondern durch Zusammenarbeit, Selbstorganisation und gemeinsames Gestalten erfolgen. In diesem Licht wandelt sich die Rolle der Lernenden grundlegend: Sie sind nicht länger passive Wissensempfänger, sondern vielmehr aktive Mitgestalter ihres Lernprozesses.

Ruppaners (2020) Schmetterlingspädagogik stellt einen innovativen Ansatz für die Schule der Zukunft dar, der auf zwei sich ergänzenden Prinzipien basiert: dem selbst-organisierten Lernen (SOL) sowie dem Lernen durch Erfahrung (LdE) (vgl. Abb. 1).



Abb. 1. Schmetterlingspädagogik nach Ruppaner (2020).

Das Konzept des selbstorganisierten Lernens legt den Fokus auf die Fähigkeit der Schüler\*innen, ihr eigenes Lernmaterial und den Lerninhalt zu organisieren und zu gestalten. Sie erleben es als eine Chance und Freiheit, dass sie aktiv an ihrem Lernprozess teilnehmen können und, dass sie Zudem die Hauptakteur\*innen sind (Ruppaner, 2020).

Es ist deswegen besonders wichtig, dass Schüler und Schülerinnen neue Lösungswege und Handlungsoptionen erkunden und aus ihren eigenen Erfahrungen Schlussfolgerungen ziehen. Hierbei ist es die Aufgabe der Schule, solche Situationen zu schaffen, die Inhalte praktisch erleben zu lassen und zur aktiven Auseinandersetzungen einzuladen (Ruppaner, 2020).

Ruppaners (2020) Ansatz umfasst auch Aspekte der Ganztagspädagogik und basiert auf den 21st Century Skills (Trilling & Fadel, 2009), die in vier Kompetenzbereiche unterteilt sind: Medien- und Informationskompetenz, Kommunikation und Zusammenarbeit in verschiedenen Kontexten, kreative Problemlösung sowie Flexibilität, Eigenmotivation und selbstständiges Arbeiten. Mit diesem Kompetenzprofil werden die Lernenden darauf vorbereitet, ihre Zukunft aktiv zu gestalten und kreativ gesellschaftliche Herausforderungen zu bewältigen.

Die Schmetterlingspädagogik macht deutlich, wie man Partizipation, Digitalisierung und selbstgesteuertes Lernen in einem einheitlichen pädagogischen Konzept zusammenbringen kann.

In diesem Zusammenhang bieten digitale Medien neue Chancen. Die Schule der Zukunft kann Lernräume schaffen, in denen Lernen über längere Zeiträume

sichtbar, dokumentiert und entwickelt wird. Digitale Plattformen wie Blogs, verstanden als webbasierte Lernumgebungen, in denen Inhalte strukturiert dokumentiert, reflektiert und geteilt werden können, besitzen das Potenzial, eine Lernkultur zu fördern, die Reflexion, Zusammenarbeit und individuelle Lernwege unterstützt. Sie ermöglichen es Lernenden, eigene Beiträge zu erstellen, Lernprozesse sichtbar zu machen und sich aktiv am Austausch innerhalb der Lerngruppe zu beteiligen. In der aktuellen bildungswissenschaftlichen Diskussion wird zudem thematisiert, inwiefern sich Lerngewohnheiten und Formen der Informationsverarbeitung im Zuge der Digitalisierung verändern. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, traditionelle Unterrichtsformen durch digitale und partizipative Ansätze zu ergänzen, um unterschiedlichen Lernbedürfnissen gerecht zu werden. Die fortschreitende Digitalisierung beeinflusst gleichzeitig den Alltag der Schülerinnen und Schüler immer mehr. Die Rückkehr zu den traditionellen Normalitätsformen wird zwar in vielen Gesprächen diskutiert, doch solange sich Gesellschaft und Welt weiterhin in diese Richtung bewegen, ist eine solche Entwicklung kaum realistisch. Es ist besonders bei den älteren Schüler\*innen zu beobachten, dass sie die Hefte nicht mehr benutzen oder die Arbeitsblätter nicht behalten und nicht organisieren.

Die Produktion, der Austausch und die Reflexion von Wissen werden immer mehr durch digitale Medien beeinflusst. Heutzutage erfolgen Lernprozesse nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch in digitalen Umgebungen. Online-Plattformen wie Google Sites, Blogs oder digitale Portfolios ermöglichen es, Lernprozesse sichtbar zu machen und geben Lernenden die Chance, ihre eigenen Beiträge zu dokumentieren. Sie unterstützen auch die Kommunikation und den Austausch innerhalb von Lerngruppen.

Die Schule der Zukunft wird nicht nur durch neue Technologien revolutioniert, sondern vor allem durch innovative Lernansätze, solche, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, aktiv ihre eigenen Bildungswege zu gestalten. Ohne eine partizipative Nutzung der digitalen Medien im Unterricht, verwandeln sich eigentlich auch die digitalen Materialien in traditionellen Arbeitsblätter, die am Ende des Tages keinen positiven Einfluss auf die Kenntnisse oder Fähigkeiten der Lernenden haben. Der Einfluss digitaler Medien hat erst dann eine Wirkung, wenn sie selbst von Lernenden im Unterricht benutzt werden.

### ***Praxisbeispiel: Ein Blogsystem im Deutschunterricht***

Ein praktisches Beispiel für einen solchen Ansatz findet sich im Deutschunterricht des „Liceul Teoretic Elf“ Gymnasiums, in Klausenburg. Hier arbeiten Schülerinnen und Schüler von der 9. bis zur 12. Klasse mit einem strukturierten Blogsystem auf Google Sites.

Der Blog wurde als digitale Lernplattform entwickelt, die den gesamten Lernprozess über mehrere Schuljahre hinweg begleitet und dokumentiert (vgl. Abb. 2).

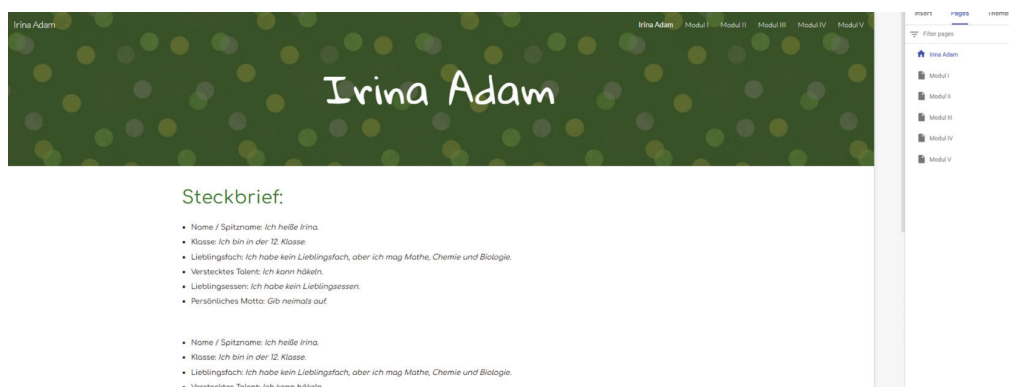


Abb. 2 Die Startseite des Blogsystems. Die Schüler haben eigene Ordner. Eigene Darstellung (Screenshot des verwendeten Google Sites Blogs)

Die Struktur des Blogs orientiert sich an zentralen Kompetenzbereichen des Fremdsprachenlernens. Gleichzeitig ermöglicht diese Methode den Schülerinnen und Schülern der Oberstufe, ihre Projekte und Arbeitsblätter in digitaler Form zu sammeln und zu organisieren. Dadurch bleiben sämtliche Inhalte dauerhaft zugänglich und können langfristig gespeichert sowie jederzeit wieder aufgerufen werden.

## Grammatik

Der Grammatikbereich enthält systematisch aufbereitete Inhalte zu grammatischen Strukturen. Schülerinnen und Schüler können jederzeit auf bereits behandelte Themen zurückgreifen und diese wiederholen. Jede Grammatikeinheit enthält zudem Links zu verschiedenen digitalen Sprachlernwerkzeugen, die sowohl im Unterricht als auch zu Hause genutzt werden können (vgl. Abb.3).

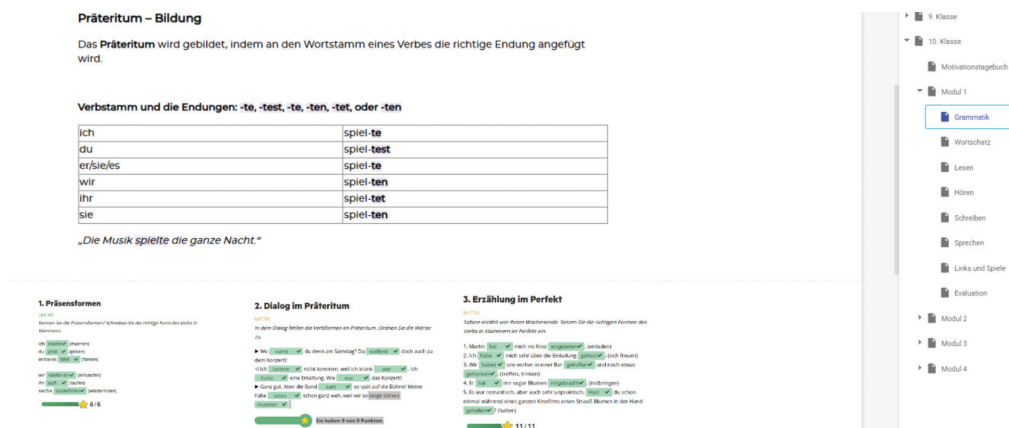


Abb.3 Beispiel einer Grammatikeinheit im Blog. Eigene Darstellung (Screenshot des verwendeten Google Sites Blogs)

## Wortschatz

Im Bereich Wortschatz werden thematische Vokabellisten sowie Beispiele aus authentischen Kontexten gesammelt und strukturiert dargestellt (vgl. Abb. 4).



**Modul IV**

**"Die Schwimmerinnen"**

| <i>Krieg:</i>                   | <i>Migration:</i>                 | <i>Sport:</i>               |
|---------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|
| 1. armă = Gewehr                | 1. a pleca = fahren/abfahren      | 1. competiție = Wettbewerb  |
| 2. violentă = Gewalt            | 2. limbă = Sprache                | 2. antrenament = Training   |
| 3. rană = Verletzung            | 3. străinătate = Ausland          | 3. record = Rekord          |
| 4. tristețe = Trauer            | 4. frontieră = Grenze             | 4. medalie = Medaille       |
| 5. front = Front                | 5. comunitate = Gemeinschaft      | 5. disciplină = Disziplin   |
| 6. strategie = Strategie        | 6. documente = Dokumente          | 6. strategie = Strategie    |
| 7. conflict = Konflikt          | 7. reloca = Umsiedlung            | 7. rezistență = Ausdauer    |
| 8. aliat = Verbündete           | 8. destinație = Bestimmungsort    | 8. pregătire = Vorbereitung |
| 9. inamic = Feind               | 9. cetățenie = Staatsbürgerschaft | 9. adversar = Gegner        |
| 10. bombardament = Bombardament | 10. refugiat = Flüchtling         |                             |

*Abb. 4 Wortschatzbereich im Blog. Eigene Darstellung (Screenshot des verwendeten Google Sites Blogs)*

## Lesen

Dieser Abschnitt enthält Texte, Aufgaben und Interpretationen, die das Leseverständnis fördern und gezielt weiterentwickeln (vgl. Abb. 5).



**„Gute Ratschläge (sfaturi) und Komplimente“**

Lena und Max sind Klassenkameraden und treffen sich jeden Tag in der Schule. Max hat gestern ein neues Fahrrad bekommen, das sehr modern und bunt ist. Lena schaut es sich genau an und sagt: „Wow, Maxi Dein Fahrrad ist wirklich toll! Ich mag die Farbe sehr und es sieht sehr schnell aus.“

Max freut sich über das Kompliment und antwortet: „Danke, Lena! Ich habe lange gespart, um es zu kaufen. Ich wollte schon immer so ein Fahrrad haben.“

Am Nachmittag bemerkt Max, dass Lena Schwierigkeiten (Dreiat) mit ihrem Rucksack hat. Der Reißverschluss klemmt immer wieder. Er sagt freundlich: „Du solltest vielleicht den Reißverschluss (fermoar) reparieren lassen, sonst wird er noch kaputtgehen.“

Lena nickt und sagt: „Danke für den Tipp, Maxi! Ich werde gleich zur Reparatur gehen. Ich hätte sonst nicht daran gedacht. (m-am gandit la asta)“

Später treffen sich beide in der Bibliothek, um für die nächste Klassenarbeit zu lernen. Lena bemerkt, wie gut Max seine Lernkarten organisiert hat. Sie macht ihm ein weiteres Kompliment: „Du bist wirklich gut organisiert! Deine Lernkarten helfen mir sehr beim Lernen. Ich werde versuchen, meine auch so zu machen.“

Max lächelt und gibt Lena einen Ratschlag: „Wenn du möchtest, kann ich dir zeigen, wie man die Karten noch besser sortiert. Es ist eigentlich (de fapt) ganz einfach.“

Am Ende des Tages sind beide froh, dass sie sich gegenseitig Komplimente gemacht und gute Ratschläge gegeben haben. Sie merken, dass kleine Gesten wie ein nettes Wort oder ein hilfreicher Tipp den Schultag angenehmer (placut) machen und das Miteinander stärken.

**Aufgaben (6 Aufgaben)**

- 1. Textverständnis (Verständnisfragen)**
  - a) Was hat Max gestern bekommen? - Max hat gestern ein neues Fahrrad bekommen.
  - b) Wer macht ein Kompliment zuerst? - Lena sagt, dass Max ein tolles Fahrrad hat.
  - c) Welchen Rat gibt Max Lena für ihren Rucksack? - Max sagt, dass Lena ihren Rucksack reparieren sollte.
- 2. Wortschatzarbeit (Synonyme finden)**
  - a) Finde ein Synonym für „toll“ im Text. - Schön
  - b) Finde ein Synonym für „Problem“ - Schwierigkeiten
- 3. Satzbau (Umformulieren)** a) Schreibe den Satz um: „Du bist wirklich (literarisch) gut organisiert!“ → in Fraseform.

*Abb. 5 Lesebereich im Blog. Eigene Darstellung (Screenshot des verwendeten Google Sites Blogs)*

## Hören

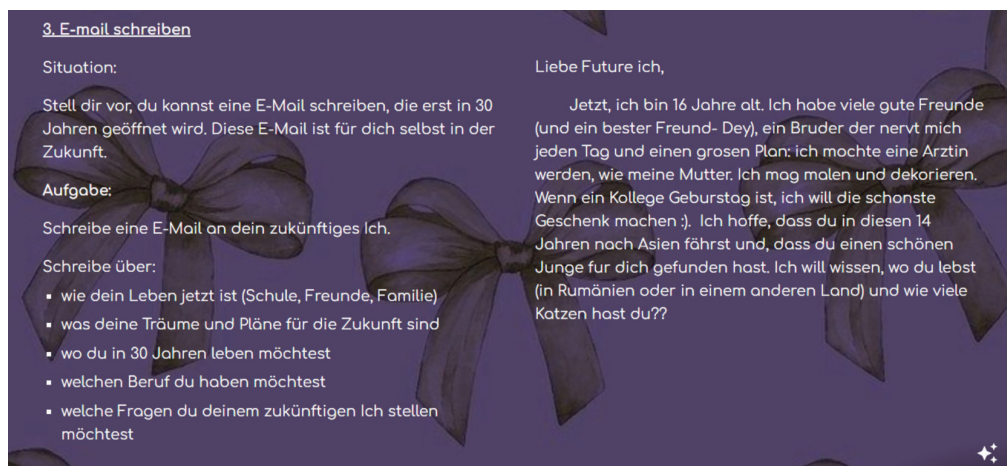
Im Blog bereitgestellte Audio- und Videomaterialien sowie angepassten Übungen und Aufgaben unterstützen die Entwicklung des Hörverstehens und ermöglichen ein authentisches Sprachenlernen.

## Schreiben

Im Schreibbereich dokumentieren Schülerinnen und Schüler ihre Texte, Projekte und kreativen Aufgaben. Die Aufgaben beginnen mit einfachen Textformen und führen schrittweise zu komplexeren Schreibaufgaben (vgl. Abb. 6).

### Model Padlet Schreiben

1. Ein Hund ist am Morgen zur Schule gegangen. Trotzdem hat er den Bus verpasst, und deshalb muss er zur Schule zu Fuß gehen. Er fühlt sich sehr traurig und enttäuscht. Jetzt fängt den Regen an, und er spaziert langsam durch die Stadt. Aber, er hat auf der Straße ein Handy gefunden. Auf dem Handy ist ein Geheimnis geschrieben, und der Hund hat sich davon erschrocken. "Wer diese Sendung liest, wird vom Blitz getroffen sein." Und dann hat es geblitzt, und der Hund steht auf und weint. Es war nur ein Traum.



3. E-mail schreiben

**Situation:**

Stell dir vor, du kannst eine E-Mail schreiben, die erst in 30 Jahren geöffnet wird. Diese E-Mail ist für dich selbst in der Zukunft.

**Aufgabe:**

Schreibe eine E-Mail an dein zukünftiges Ich.

Schreibe über:

- wie dein Leben jetzt ist (Schule, Freunde, Familie)
- was deine Träume und Pläne für die Zukunft sind
- wo du in 30 Jahren leben möchtest
- welchen Beruf du haben möchtest
- welche Fragen du deinem zukünftigen Ich stellen möchtest

Liebe Future ich,

Jetzt, ich bin 16 Jahre alt. Ich habe viele gute Freunde (und ein bester Freund- Dey), ein Bruder der nervt mich jeden Tag und einen grossen Plan: ich möchte eine Ärztin werden, wie meine Mutter. Ich mag malen und dekorieren. Wenn ein Kollege Geburtstag ist, ich will die schönste Geschenk machen :). Ich hoffe, dass du in diesen 14 Jahren nach Asien fährst und, dass du einen schönen Junge für dich gefunden hast. Ich will wissen, wo du lebst (in Rumänien oder in einem anderen Land) und wie viele Katzen hast du??

Abb. 6 Schreibbereich im Blog mit verschiedenen Aufgaben.  
(Screenshot des verwendeten Google Sites Blogs)

## Evaluation

Tests und Übungen werden ebenfalls im Blog dokumentiert, sodass Lernfortschritte nachvollziehbar bleiben und transparent dargestellt werden können (vgl. Abb. 7).

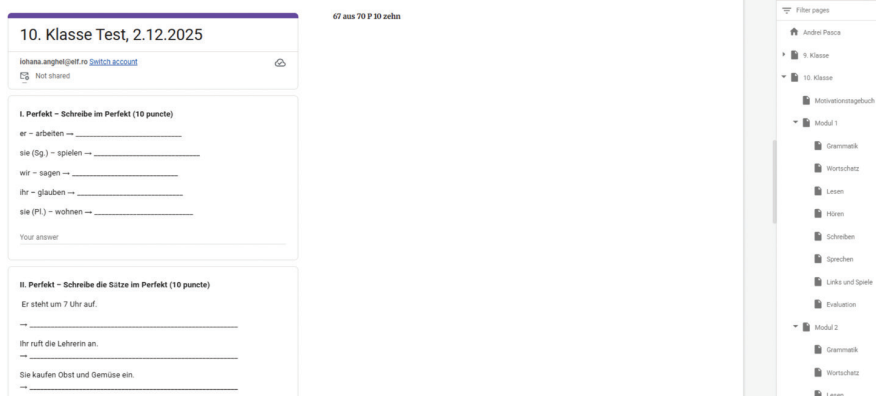


Abb. 7 Evaluationsbereich im Blog. (Screenshot des verwendeten Google Sites Blogs)

## Reflexion

Ein besonders wichtiger Bestandteil des Blogs ist der Bereich der Reflexion. Hier führen Schülerinnen und Schüler ein Lerntagebuch, in dem sie ihre Erfahrungen und Lernprozesse beschreiben. Diese Reflexionspraxis fördert metakognitive Fähigkeiten und unterstützt selbstgesteuertes Lernen.

## Projekte

Die Projekte sind in einem digitalen Portfolio oder Blog ebenfalls besonders wichtig. Sie ermöglichen kollaboratives Arbeiten sowie den ortsunabhängigen Zugriff auf Inhalte. Stellvertretend einige Projektbeispiel aus dem Unterricht (vgl. Abb. 8).



## 10 Weihnachtsmärkte:



1. Christkindlesmarkt, Nürnberg

Der Markt ist sehr alt und groß. Es gibt viele Lichter Dekorationen und traditionelle Produkte. Viele Menschen aus aller Welt besuchen den Markt, weil sie kann traditionelle Kuchen essen.



2. Marienplatz, München

Der Markt liegt im Stadtzentrum. Die Atmosphäre ist schön und voller Musik. Die Stände sind mit Lichtern dekoriert und es gibt schöne Weihnachtsbäume. Mann kann heiß Schokolade trinken.



3. Striezelmarkt, Dresden

Es ist einer der ältesten Märkte. Der Markt ist schön und gemütlich und die Altstadt ist auch sehr schön. Es ist berühmt für den Stollen-Kuchen.



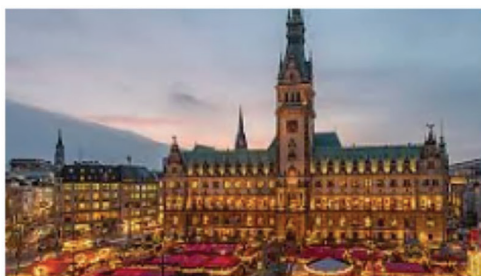
4. Schloss Schönbrunn Weihnachtsmarkt

Der Markt ist vor dem Schloss. Alles ist schön dekoriert und beleuchtet. Hier gibt es Kunsthandwerk und Geschenke.



5. Stuttgart Weihnachtsmarkt

Der Weihnachtsmarkt ist sehr groß und bekannt. Die Stände sind sehr schön dekoriert und hat Essen, Getränke und Geschenke. Es ist eine gute Stimmung für Familien.



6. Hamburg Weihnachtsmarkt

Der Markt ist groß und hat viele moderne Lichter. Es ist sehr beliebt. Es gibt viele warme Getränke und Süßigkeiten. Viele Menschen genießen die winterliche Stimmung und kommen hier für einen Abendspaziergang.

Blogs können somit im Unterricht als digitale Lernportfolios genutzt werden. Ein Lernportfolio dokumentiert den Lernprozess über einen längeren Zeitraum und ermöglicht es den Lernenden, ihre Fortschritte zu beobachten und zu reflektieren.

Im Gegensatz zu traditionellen Arbeitsheften bieten digitale Portfolios mehrere Vorteile:

- langfristige Dokumentation
- einfache Organisation von Inhalten
- Integration verschiedener Medien
- Möglichkeit zur Reflexion und zum Feedback
- schneller Zugang
- individuelle Gestaltungsmöglichkeiten
- Lernen durch eigene Erfahrung

Man kann daher feststellen, dass diese Methode im Unterricht alle Prinzipien der Schmetterlingspädagogik integriert.

Ein wesentliches Merkmal des beschriebenen Blogsystems besteht darin, dass es nicht isoliert vom Unterricht verwendet wird, sondern direkt in die curricularen Strukturen des Fremdsprachenunterrichts integriert ist. Der Blog begleitet Lernende über mehrere Schuljahre hinweg und unterstützt die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen von der 9. bis zur 12. Klasse.

Die im Blog dokumentierten Aktivitäten orientieren sich dabei an den thematischen Einheiten des Unterrichts sowie an den Kompetenzbereichen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.

## *Schlussfolgerungen*

Das Beispiel des Blogsystems im Deutschunterricht zeigt, dass digitale Lernräume über mehrere Schuljahre hinweg zu einem wichtigen Bestandteil einer partizipativen Lernkultur werden können.

Insgesamt lässt sich feststellen, dass Schülerpartizipation als zentrales Element einer lernförderlichen Umgebung verstanden werden muss, besonders im DaF-Unterricht, der von Interaktion, Sprachproduktion und Authentizität lebt. Digitale Medien bieten hier wertvolle Unterstützungsmöglichkeiten, die weit über eine bloße Ergänzung hinausgehen: Sie ermöglichen neue Formen der Teilhabe, der Mitbestimmung und der Motivation, zentrale Bausteine für erfolgreichen Fremdsprachenunterricht im 21. Jahrhundert (Reusser & Pauli, 2010).

Abschließend wäre es von großem Interesse, den Absatz von Deci & Ryan zu zitieren „Partizipative Unterrichtsformen steigern nicht nur das Engagement, sondern fördern auch intrinsische Motivation durch mehr Autonomie und soziale Eingebundenheit“ (2000, S. 233). Die Partizipation der Schüler\*innen, als Schlüsselkompetenz betrachtet, vermittelt nicht nur Wissen, sondern berücksichtigt individuelle Bedürfnisse und damit ermöglicht eine nachhaltige Motivation.

## Literaturverzeichnis

- Burow, O. A. (2022). # *Schule der Zukunft: Sieben Handlungsoptionen*. Beltz.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe, J. Wildt & E. Terhart (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49–98). Klinkhardt.
- Kärner, T., Jüttler, M., Fritzsche, Y., & Heid, H. (2023). Partizipation in Lehr-Lern-Arrangements: Literaturreview und kritische Würdigung des Partizipationskonzepts. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26(4), 1053–1103. <https://doi.org/10.1007/s11618-023-01171-x>
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Beltz.
- Reusser, K., & Pauli, C. (2010). Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität – Einleitung und Überblick. In K. Reusser, C. Pauli, & M. Waldis (Hrsg.), *Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität: Ergebnisse einer internationalen und schweizerischen Videostudie zum Mathematikunterricht* (S. 9–32). Waxmann.
- Ruppaner, M. (2020). *Die Schmetterlingspädagogik: Lernen neu gestalten*. Klett-Cotta.
- Sacher, W. (2014). *Schülerpartizipation: Mitbestimmung in der Schule*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. Jossey-Bass.
- Tulodziecki, G., Herzig, B., & Grafe, S. (2019). *Medienbildung in Schule und Unterricht: Grundlagen und Beispiele*. Klinkhardt.
- .



# *Kritisches Denken und Philosophieren mit Kindern – Wege zur Entfaltung reflektierten Denkens*

Cristina BOJAN

## *Einleitung*

Die Qualität unserer Gedanken bestimmt unsere Weltanschauung, unser Weltverständnis und implizit auch die Art und Weise wie wir in verschiedenen Lebenssituationen und gesellschaftlichen Rollen handeln. Es bestimmt die Qualität unserer Arbeit und unseres Lebens. Es ist der Schlüssel für die Gestaltung der Zukunft.

In den globalisierten, digital vernetzten Gesellschaften des 21. Jahrhunderts gewinnt kritisches Denken daher eine besondere Bedeutung: Kinder und Jugendliche müssen lernen, Informationsfluten zu strukturieren, digitale Medien reflektiert zu nutzen und zwischen verlässlichen Quellen, irreführenden Darstellungen, Fake News und KI-generierten Inhalten zu unterscheiden (Fadel, Bialik & Trilling, 2017; Frischlich, 2019). Kritisches Denken ist in diesem Sinn nicht nur eine allgemeine Denkfertigkeit, sondern eine zentrale Voraussetzung für Medienmündigkeit und verantwortliche Teilhabe an einer digitalen Öffentlichkeit.

Zugleich spielt kritisches Denken eine Schlüsselrolle in demokratischer Bildung, in Bildung für nachhaltige Entwicklung und gesundheitsorientierter Schulentwicklung.

Demokratie setzt voraus, dass Bürgerinnen und Bürger eigenständig Urteile bilden, politische Entscheidungen hinterfragen und Verantwortung für gemeinsames Handeln übernehmen. In zahlreichen Arbeiten zur politischen Bildung und Demokratiepädagogik wird betont, dass demokratische Citizenship mehr erfordert als Wissen über Institutionen und Verfahren: Ohne kritischreflexive Urteilskraft bleibt demokratische Bildung auf deklaratives Wissen reduziert und verfehlt ihren Anspruch, Menschen zur aktiven Mitgestaltung der gesellschaftlichen Ordnung zu befähigen (Dewey, 1916; Hügli, 2014; Petri, 2000; Kohnen, 2023)

Im Diskurs der Bildung für nachhaltige Entwicklung wird kritisches Denken als Fähigkeit verstanden, Konsumpraktiken, Ressourcennutzung und gesellschaftliche Entwicklungsmodelle zu hinterfragen, Dilemmata zwischen individuellen Bedürfnissen und globaler Verantwortung zu erkennen und nachhaltige Handlungsoptionen

zu entwickeln (Kohnen & Rott, 2023). Auch gesundheitsfördernde Schulkonzepte betonen, dass Schülerinnen und Schüler lernen müssen, gesellschaftliche Körper- und Leistungsnormen, Stressmuster und digitale Vergleichsdrucke kritisch zu reflektieren, um bewusste Entscheidungen für ihre körperliche und psychische Gesundheit treffen zu können (Cefai et al., 2021; Europäische Kommission, 2024).

Die aktuellen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts – unter anderem digitale Desinformation, demokratische Mitgestaltung, nachhaltiger Konsum und bewusste Gesundheitsfürsorge – zeigen, dass kritisches Denken zu einer unverzichtbaren Alltagskompetenz geworden ist. Genau diese Anforderungen greifen internationale Kompetenzrahmen wie der OECD Lernkompass 2030 (OECD, 2019), das P21Framework (Partnership for 21st Century Skills, 2011) und das „4K“-Modell (Fadel, Bialik & Trilling, 2017) auf, indem sie kritisches Denken neben Kreativität, Kommunikation und Kollaboration als eine der zentralen Schlüsselkompetenzen des 21. Jahrhunderts ausweisen, die Schülerinnen und Schüler für eine reflektierte Teilhabe in einer komplexen, global vernetzten Welt benötigen.

In der vorliegenden Arbeit wird gezeigt, wie Philosophieren mit Kindern zur Entwicklung kritischen Denkens beitragen kann, indem beide Begriffe geklärt und ihre Anwendung im Unterricht erläutert werden.

## ***Begriffsklärung des kritischen Denkens***

In der Bildungstradition lässt sich das kritische Denken bis zu Sokrates zurückverfolgen, der seine Schüler durch Fragen geholfen hat, ihre Behauptungen zu belegen, ihre Grundannahmen zu verdeutlichen, Argumentationslücken zu entdecken und zu korrigieren.

Im 20. Jahrhundert betont die besondere Bedeutung dieser Denkfähigkeit John Dewey in seinen Schriften *How we think* (1910) und *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education* (1916) und versteht sie als eine Denkeinstellung, die auch in der Schule trainiert werden muss, und formuliert sie als Bildungsziel.

Durch Referenztheoretiker wie Dewey, Paul, Ennis, und viele andere wird das kritische Denken zum prioritären Forschungsgegenstand in dem angelsächsischen Raum, wo mehrere Denkschulen entstanden, die Ansätze, Modelle und Implementationsstrategien in der Bildungsbereich erarbeiteten. Als Folge dieser Bestrebungen gibt es heutzutage standardisierte Prüfungen (wie z.B. die von Cambridge International Examinations), Curricula, Lehrerbildung, und kritisches Denken und wurde weltweit als Schulfach eingeführt.

Die Entwicklung des kritischen Denkens wurde weltweit eine Priorität der Bildung und als Schlüsselkompetenz für die Zukunft betrachtet. Gezielt ist die Entwicklung des kritischen Denkens als eine Kompetenz, als eine Denkgewohnheit,

die lebenslang einem begleitet und die wichtiger ist als das schulisch vermittelte fachliche Wissen (Fadel, Bialik und Trilling, 2017).

Eine der umfassendsten Definitionen des kritischen Denkens stammt von dem US-amerikanische *National Council for Excellence in Critical Thinking*<sup>2</sup>, das kritisches Denken folgendermaßen definiert: „der intellektuell gesteuerte Prozess, Informationen aktiv und kompetent gedanklich in Begriffe zu fassen, anzuwenden, zu analysieren, zu synthetisieren und/oder zu prüfen, die man durch Beobachtung, Erfahrung, Reflexion, Logik oder Kommunikation gewonnen hat, um Überzeugungen und Handlungen danach auszurichten“ (National Council for Excellence in Critical Thinking, 2026).

Das kritische Denken ist eine komplexe geistige Aktivität, die je nach der Finalität der Denktätigkeit sich mit zahlreichen Begriffen wie Problemlösen, Entscheidungsfindung, Recherche, zielgerichtetes und logisches Denken, Systemdenken und Kritik-Üben, in Zusammenhang gebracht wird. Das essenziellste aber im kritischen Denken ist das „Kritische“, das sich auf die Hinterfragung der Behauptungen sich richtet (Fadel, Bialik & Trilling, 2017).

Richard Paul<sup>3</sup> versteht das kritische Denken als „intellektuell diszipliniertes Denken“ und entwickelt daraus das „Konzept des fairen kritischen Denkens“, das die ethische Dimension des Denkens betont. In diesem Verständnis soll kritisches Denken nicht nur scharf und logisch, sondern zugleich fairgesinnt sein, sodass egozentrische und soziozentrische Verzerrungen erkannt und überwunden werden (Elder, 2010). Um die kritische Denkeinstellung erfassbar und trainierbar zu machen, stellen Paul und Elder sie in Verbindung mit den universellen intellektuellen Normen, die sie als universal geltende Kriterien für die Überprüfung eines Gedankengangs, sei es ein Problem, ein Sachverhalt oder eine Situation, verstehen. Indem von den zahlreichen universellen intellektuellen Normen die neun von den Autoren hervorgehobenen Normen (Klarheit, Richtigkeit, Exaktheit, Relevanz, Tiefgang, Vernetzung, Logik, Fokussierung und Fairness), auf die Elemente des Denkens (Absicht, Fragestellung, Information, Interpretation, Konzepte, Annahmen, Auswirkungen, Standpunkte) konsequent angewendet werden, entwickeln sich intellektuelle Tugenden wie

- 2 *National Council for Excellence in Critical Thinking*, NCECT, wurde in den 80er Jahren des 20. Jahrhunderts in den USA mit der Zielsetzung „intellektuelle Standards in der Forschung, Wissenschaft und Lehre zum kritischen Denken zu artikulieren, zu bewahren und zu fördern“ gegründet. Das NCECT ist eine Gründung der Stiftung für Kritisches Denken. Der Rat besteht derzeit aus etwa 8.000 führenden Pädagogen. <https://www.criticalthinking.org/pages/the-national-council-for-excellence-in-critical-thinking/406>, abgerufen am 13.04.2024.
- 3 Richard Paul, Referenztheoretiker und begeisterter Befürworter der Entwicklung des kritischen Denkens, erarbeitete das „Konzept des fairen kritischen Denkens“ schon in den frühen 1980er Jahren und setzt es mithilfe zweier seiner Schüler, Gerald Nosich (seit 1985) und Linda Elder (seit 1993) in seinem späteren Werk fort (Elder, 2010). Er war Mitbegründer der *Stiftung für Kritisches Denken* und des *Zentrums für kritisches Denken und Moralkritik*, und dessen Direktor für Forschung und berufliche Entwicklung. Er war Vorsitzender des *National Council for Excellence in Critical Thinking*.

intellektuelle Bescheidenheit, Mut, Anteilnahme, Unabhängigkeit, Aufrichtigkeit, Beharrlichkeit, Vertrauen in Vernunft und Gerechtigkeitssinn (Paul & Elder, 2003).

In dem Sinne definiert Paul und Elder (2003) das kritische Denken als „selbstgesteuertes, selbstdiszipliniertes, selbstüberwachtes und selbstkorrigierendes Denken. Es setzt die Bejahung und Beherrschung strenger Qualitätskriterien voraus. Es führt zu wirkungsvollen Kommunikations- und Problemlösungsfähigkeiten und zur Dauerverpflichtung, den angeborenen Egoismus bzw. Gruppenegoismus zu überwinden“ (Paul & Elder, 2003, S. 5).

Ergänzend dazu versteht Facione (1990) im DelphiReport, der auf einer Expertenbefragung der American Philosophical Association basiert, kritisches Denken als einen zielgerichteten, selbstregulativen Urteilsprozess, der Interpretation, Analyse, Evaluation und Schlussfolgerung einschließt. Zugleich betont er, dass kritisches Denken nicht nur auf kognitiven Fähigkeiten beruht, sondern auch Dispositionen bzw. Haltungen wie Aufgeschlossenheit, Wahrheitsorientierung und die Bereitschaft zur Selbstkorrektur voraussetzt. Damit verbindet der DelphiReport die Fähigkeit des reflektierten Urteilens mit einer ethischintellektuellen Grundhaltung und zeigt, dass kritisches Denken weder auf bloße Logik noch auf reine Methodenkompetenz reduziert werden kann (Facione, 1990).

Robert H. Ennis<sup>4</sup> (2013) definiert kritisches Denken als „vernünftiges, reflektierendes Denken, das sich auf die Entscheidung konzentriert, was man glaubt oder tut“ (Ennis, 2013, S.1), wobei er auch die Fähigkeiten des idealen kritischen Denkers auflistet. Demnach der ideale kritische Denker implementiert in seiner Denkweise die folgenden Aspekte: ist aufgeschlossen und denkt an Alternativen; ist gut informiert; beurteilt die Glaubwürdigkeit von Quellen; identifiziert Gründe, Annahmen und Schlussfolgerungen; stellt geeignete klärende Fragen; beurteilt die Qualität eines Arguments aufgrund seiner Gründe, Annahmen, Beweise und deren Unterstützungsgrad für die Schlussfolgerung; ist fähig eine vernünftige Position zu einem Glauben oder einer Handlung gut entwickeln und verteidigen und Herausforderungen gerecht werden; formuliert plausible Hypothesen; plant Experimente und führt sie durch; definiert die Begriffe in einer dem Kontext angemessenen Weise; zieht Schlussfolgerungen mit Vorsicht, wenn dies gerechtfertigt ist (Ennis, 2013).

Ennis beschäftigt sich mit der Frage wie kann kritisches Denken gelehrt und gelernt werden und fasst die folgenden drei Möglichkeiten zusammen. (1) Mit der Hilfe von Lehrbüchern für Kritisches Denken, die eine Sammlung von Lernstrategien, Themen und Texte beinhalten und von Fachautoren zusammengestellt wurden. (2) In schulischen Rahmen, wo das kritische Denken in verschiedenen Massen und Formen im Lehrplan eingebettet wird. (3) In Form von Selbstbildung, wofür er

4 Robert H. Ennis, Referenztheoretiker des kritischen Denkens, Autor von zahlreichem wissenschaftlichem Artikel und Bücher zum Thema kritisches Denken, emeritierter Professor der University of Illinois. Er gründete gemeinsam mit seinem Sohn, Professor S.F. Ennis das Portal CriticalThinking.NET mit dem Ziel fundierte Informationsquelle zum kritischen Denken bereitzustellen. (<https://criticalthinking.net/about/>, abgerufen am 10.06.2024)

systematische Lernstrategien ausgearbeitet hat. Nur um einige Beispiele zu erwähnen, die RRA (Reflections, Reasons, Alternatives) Strategie folgt die Fragen *Was? Warum? und Wie?*, um eine vorhandene Thematik, Problem kritisch zu betrachten und zu bearbeiten. Weiterhin um eine Position zu einem Thema Situation angemessen zu erörtern, wird die Checkliste FRISCO (F- Fokus, R- Gründe, I- Schlussfolgerung, S- Situation, C- Klarheit, O- Übersicht) benutzt (Ennis, 2013).

## ***Kritisches Denken im Unterricht***

Natürlich ergibt sich weiterhin die Frage „Wie könnte das kritische Denken effizient im Rahmen des Schulischen Unterricht entwickelt werden?

Über die Einbindung des kritischen Denkens ins Unterrichtsprozess sind in der Fachliteratur geteilte Meinungen und unterschiedliche Modelle zu finden. Ennis (1989) unterscheidet vier grundlegende Ansätze zur Förderung von Kritischem Denken in Bildungseinrichtungen, nämlich (1) allgemeiner Ansatz („the general approach“), (2) integrativ-direkter Ansatz („the infusion approach“), (3) integrativ-indirekter Ansatz („the immersion approach“) und (4) kombinierender Ansatz.

Der allgemeine Ansatz sieht vor, dass kritisches Denken als eigenständiges Fach bzw. eigenständiger Unterricht gestaltet wird, damit die Fähigkeiten zum kritischen Denken außerhalb der lernstoffspezifischen Kontexte geschult werden können. Die Übungen werden von Fächern unabhängigen Beispielen, eher im Alltag auftretenden Problemen thematisieren.

Der integrativ-direkte Ansatz (infusion) und der integrativ-indirekte Ansatz (immersion) verfolgen die Fähigkeiten zum kritischen Denken in lernstoffspezifischen Inhalten integriert beizubringen. Unterschiede sind aber, dass der integrativ-direkte Ansatz eine direkte Schulung des kritischen Denkens innerhalb des Fachunterrichts vorsieht, wobei die grundlegenden Prinzipien des kritischen Denkens explizit behandelt und auf fachliche Inhalte angewendet wird. Demgegenüber verfolgt der integrativ-indirekte Ansatz eine indirekte Schulung des kritischen Denkens im Fachunterricht, wobei die Konzepte des Kritisches Denken nicht erklärt werden, und diese Fähigkeiten unbewusst, durch geeignete Lehr- und Lernszenarien angeeignet werden.

Der kombinierende Ansatz zwischen generellen und fachspezifischen Ansätzen wird auch von Ennis und Halpern befürwortet. Beide betonen, dass kritisches Denken absichtlich in unterschiedlichen Kontexten eingeübt werden muss, damit Lernende die Fähigkeit nicht nur in einem Fach, sondern auf eine Vielfalt von Situationen übertragen können (Ennis, 1989; Halpern, 2001). Anknüpfend an die bereits genannten Bildungsdimensionen kann dies in der Praxis etwa so aussehen, dass Schülerinnen und Schüler im Deutsch- oder Sozialkundeunterricht digitale Desinformation und Fake News analysieren, im Klassenrat demokratische Entscheidungsprozesse reflektieren, in Projekten zur Bildung für nachhaltige Entwicklung Konsum- und

Ressourcenkonflikte diskutieren und in gesundheitsbezogenen Unterrichtseinheiten eigene Lebensgewohnheiten kritisch prüfen. Aus dieser Sicht sollte die Vermittlung kritischen Denkens als interdisziplinäre Tätigkeit angelegt werden, die bewusst auf Transfer in zentrale Lebensbereiche der Kinder und Jugendlichen zielt.

Zurückkehrend auf die Frage, welcher Ansatz effizientere Entwicklung des kritischen Denkens ermöglicht, fasst Ennis (1997) die geteilten Meinungen der Fachliteratur zusammen und postuliert, dass die Auswahl eines passenden Ansatzes kontextabhängig ist, und jeder kann wirksam sein, Hauptsache, dass das Bildungsziel des kritischen Denkens nicht vergessen oder marginalisiert wird. Demnach ist das Hauptziel das kritische Denken der Schüler\*innen in ihren Alltäglichen Leben (im fachlichen, sozialen, privaten Bereich) zu fördern und nicht nur im Rahmen eines Fachbereiches zu üben (Ennis, 1997). Von der Perspektive des kompetenzorientierten Unterrichtes kann das Bildungsziel des kritischen Denkens als Entwicklung einer transferierbaren Kompetenzen verstanden werden.

Auf die gleiche Frage „Wie kann kritisches Denken wirksam geschult werden?“ antwortet Gottfried Petri (2000) aufgrund seiner praxisorientierten Forschungen. Er betrachtet kritisches Denken als „ein wahrheitssuchendes Denken im Humanbereich“, als ein „wahrheitssuchendes und Irrtümer aufdeckendes Denken in einem wichtigen großen Wirklichkeitsbereich, in dem einigermaßen sichere Wahrheit besonders schwer zu finden ist.“ (Petri, 2000, S. 12).

Er führte ein auf seiner Definition basierendes Modellprojekt zur Schulung des kritischen Denkens durch, das in sechs deutschlandweit implementierten Versuchsprojekten in Fächern des humanwissenschaftlichen Bereichs – darunter Geschichte und Sozialkunde, Geografie und Wirtschaftskunde, Biologie und Umweltkunde, Psychologie sowie Deutsch in der Oberstufe – erprobt wurde. Als Schlussfolgerung der Projekterfahrungen fasst Petri zusammen, dass die Schulung des Kritischen Denkens auf drei Arten von Faktoren basiere, nämlich Wissen über kritisches Denken, Techniken des kritischen Denkens und affektive Einstellungen bezüglich des kritischen Denkens (Petri, 2000).

Zu den Wissensgrundlagen zählt Petri (2000) erstens das Sachwissen, womit er weitreichende, von denkenden Individuen selbst angeeignete Kenntnisse meint, die der Bearbeitung der jeweiligen Probleme dienen. Zweitens betont er die Notwendigkeit der Vermittlung des Wissens über die Ursachen und Folgen unkritischen Denkens, damit die Schüler über die eigene Denkweise reflektieren und davon bewusst werden. Drittens zählt er zu den Wissensgrundlagen auch das methodische Wissen über kritisches Denken, das sich auf effektive Techniken und Lernvorgänge bezieht, die die Fähigkeit zum kritischen Denken fördern.

Zu den Techniken des kritischen Denkens zählt er die Verwendung des Schreibens als Mittel zum Sammeln und Strukturieren von Ideen sowie zur Ausarbeitung komplexeren Gedankengängen. Dabei betont er die denkfördernde Funktion der Schrift sowie das kritische Hinterfragen von Informationen (Petri, 2000).

Die affektiven Einstellungen, so nach Petri (2000), spielen eine Schlüsselrolle in der Entwicklung des kritischen Denkens, da sie als Voraussetzung der Motivation zum kritischen Denken betrachtet werden. Petri nennt sie „Einstellung der aktiven Aufgeschlossenheit“ (p. 246) und versteht darunter die Offenheit für andere Perspektiven, die Gewohnheit Pseudoevidenzen zu bemerken und gründlich nachzugehen und das Ausüben der Kritik nicht nur gegenüber auffallenden, unangenehmen, gegnerischen Auffassungen, sondern auch die eigenen Ansichten unter Lupe zu nehmen.

In seinem Entwicklungsmodell des kritischen Denkens betont er eine langfristige, schrittweise aufgebaute Denkförderung, deren Voraussetzungen die Bewusstseinsbildung sowie das Erlernen von Techniken und Vorgehensweisen sind, da die Entwicklung des kritischen Denkens als allgemeine Denkgewohnheit eines Individuums ein langwieriger Prozess ist (Petri, 2000).

Als Fazit der zuvor dargestellten Ansätze von Paul, Facione, Ennis und Petri lässt sich festhalten, dass kritisches Denken – im Sinne der überarbeiteten Bloom'schen Taxonomie (Krathwohl, 2002) – als Denken höherer Ordnung zu verstehen ist. Es handelt sich um eine komplexe, metakognitive Denktätigkeit, deren Entwicklung Selbstdisziplin, Selbstreflexion, regelmäßige Denkübungen und eine gewisse intellektuelle Reife erfordert, die Kinder jedoch nicht in jedem Alter gleichermaßen erreichen können.

Doch wie lässt sich kritisches Denken bei Kindern im Grundschulalter fördern? Und wie kann man Lernende unterstützen, deren Stärken weniger im kognitiven Bereich, sondern eher im emotionalen, sozialen, künstlerischen oder praktischen Bereich liegen – also gerade dort, wo schulische Lernkulturen bislang oft weniger ansetzen? Hier bietet das Philosophieren mit Kindern einen vielversprechenden Zugang. Im Folgenden wird daher geklärt, was unter Philosophieren mit Kindern zu verstehen ist, wie es mit kritischem Denken zusammenhängt, welche Methoden zur Verfügung stehen und welche Anwendungsmöglichkeiten sich im Unterricht eröffnen.

## ***Begriffsklärung des Philosophierens mit Kindern***

Das Konzept des Philosophierens mit Kindern knüpft – ähnlich wie die Idee des kritischen Denkens – an die philosophische Denktradition der Antike an. In der heutigen deutschsprachigen Fachliteratur werden als Befürworter des Philosophierens mit Kindern häufig Philosophen des 20. Jahrhunderts genannt, insbesondere der Existenzphilosoph Karl Jaspers sowie Vertreter der Frankfurter Schule wie Walter Benjamin und Theodor W. Adorno (Jehle, 2013). Als eigenständige Bildungsbewegung entsteht Philosophieren mit Kindern jedoch in den 1970er- und 1980er-Jahren in den USA; als ihre Pioniere gelten Matthew Lipman und Gareth B. Matthews.

Matthew Lipman war gemeinsam mit Ann Margaret Sharp Mitbegründer des 1972 entstandenen *Institute for the Advancement of Philosophy for Children* (I.A.P.C.)<sup>5</sup>, an dem er das Programm „Philosophy for Children“ (P4C) entwickelte. Er verfasste zahlreiche Lehrbücher zum Philosophieren mit Kindern unterschiedlichen Alters – von der Vorschule bis zur Sekundarstufe –, deren Inhalte sich aus verschiedenen Bereichen der Philosophie speisen und zugleich dem kindlichen Verständnis angepasst sind. In den 1980er-Jahren fand P4C breite Resonanz und wurde in den USA als optionales Schulfach in die Grundbildung aufgenommen; 1999 wurde das Programm bereits an rund 5.000 Schulen unterrichtet (Michalik & Schreiner, 2006).

Gareth B. Matthews veröffentlichte 1980 das Buch *Philosophy and the Young Child*, in dem er anhand von Gesprächsprotokollen mit Kindern die Nähe zwischen kindlichem und philosophischem Denken herausarbeitet. Er vertritt die Auffassung, dass Kinder von Natur aus philosophieren, indem sie staunen, Fragen stellen und nach Sinn suchen, und argumentiert, dass die Philosophie als Disziplin aus jenen Fragen hervorgeht, die Menschen bereits in ihrer Kindheit beschäftigen. In diesem Sinne seien Kindheit und Philosophie eng miteinander verwandt, ja die Philosophie könne als „Tochter der Kindheit“ verstanden werden (Michalik & Schreiner, 2006).

Diese Bildungsbewegung verbreitete sich ab den 1980er-Jahren auch international und wurde in zahlreichen Ländern aufgegriffen und weiterentwickelt. In Deutschland etablierte sich unter dem Begriff „Philosophieren mit Kindern“ eine eigene Tradition, die an frühere Initiativen deutscher Autorinnen und Autoren sowie Philosophen anknüpft und diese systematisch fortführt.

Philosophieren mit Kindern ist ein Weg, die Denkweise von Kindern zu entwickeln und zu vertiefen. Jehle (2013) unterscheidet in der Fachliteratur zwei grundlegende Perspektiven, unter denen Philosophieren mit Kindern verstanden wird: eine anthropologische und eine lebenspraktische Perspektive. Aus anthropologischer Sicht erscheint das Philosophieren von Kindern als elementares Merkmal menschlicher Existenz und menschlichen Denkens, das aus innerem Staunen, Fragen, Zweifeln, Weiterdenken und Betroffenheit hervorgeht. In diesem Sinne bezeichnet Philosophieren eine Fähigkeit, mit Gedanken kreativ und spielerisch umzugehen, die auf der natürlichen Neugier der Kinder beruht, die Welt zu entdecken und zu verstehen (Jehle, 2013).

Jehle (2013) greift die Position Lipmans (1977) auf, der dafür plädiert, mit Kindern zu philosophieren, weil sie einen ausgeprägten Sinn- und Bedeutungsdrang haben, die Welt noch als wundererfüllten Ort erleben und sie in ihrer Gesamtheit verstehen möchten. Diese Sichtweise wird bei Lipman und Freese um eine gesellschaftskritische Perspektive ergänzt. Nach Lipman sollte Philosophieren als fächerübergreifende Instanz im Unterricht verstanden werden; zugleich betont er seine

5 In Rahmen von IAPC wird P4C in über 40 Länder unterrichtet, und zahlreiche nationale, regionale, und globale Organisationen unterstützen weltweit die Initiative des Philosophierens mit Kindern. <https://www.montclair.edu/iapc/about/the-world-of-philosophy-for-children/promotional-organizations/>

gesellschaftskritische und gesellschaftskorrigierende Funktion, da Kinder mit ihren freien Assoziationen die Welt von verfestigten Deutungsmustern „retten“ können (Jehle, 2013). Jehle fasst Freese dahin gehend zusammen, dass dieser den kreativ-spielerischen Umgang mit Gedanken im Philosophieren als künstlerische Fähigkeit des Menschen begreift, die sich in Phantasie und Kreativität äußert, jedoch durch eine schulische Bildung gefährdet werden kann, die vor allem fertiges Wissen vermittelt (Jehle, 2013).

Die lebenspraktische Perspektive hebt den Zweck und Nutzen des Philosophierens mit Kindern hervor, indem sie es als Kompetenzerwerb, als Unterstützung im Alltag und als Weg zu einem guten Leben versteht. Durch Philosophieren können mithilfe von Denkübungen und Techniken die Analysefähigkeit und das kritische Denken der Kinder gezielt entwickelt werden. Das Wissen über die Welt, dass die Kinder im philosophischen Gespräch selbst entdecken, wird zur Orientierungshilfe und unterstützt sie bei der Bewältigung konkreter Lebenssituationen. Zugleich lernen Kinder im Philosophieren, mit sich selbst und anderen respektvoll, tolerant und verantwortungsvoll umzugehen – eine Erfahrung, die als Weg und Grundlage für ein gutes Leben betrachtet wird (Jehle, 2013).

Für die alten Griechen war „gutes Denken“ – und damit verbunden ein gutes Leben – von den Ideen der Wahrheit, Schönheit und Güte geleitet. Diese Grundideen strukturieren im Philosophieren mit Kindern drei Dimensionen des Denkens: das kritische, das kreative und das fürsorgliche (caring) Denken. Kritisches Denken erscheint dabei als wahrheitssuchendes Denken, kreatives Denken richtet sich auf Sinngebung und Bedeutungsfindung, und fürsorgliches Denken wird von der Güte und den Werten der philosophierenden Gemeinschaft getragen (Bălan, 2023; Demény, 2024). Bălan (2003) hebt hervor, dass der besondere Mehrwert des Philosophierens mit Kindern – im Vergleich zu rein kritischem oder kreativem Denken – gerade in dieser fürsorglichen Dimension liegt. Fürsorgliches Denken wird nicht lediglich als zusätzliche Form neben kritischem und kreativem Denken verstanden, sondern als Voraussetzung des Philosophierens selbst. Denn Aufmerksamkeit wird nicht nur den Ideen, sondern immer auch den Mitgliedern der Gemeinschaft geschenkt. Ein kritischer Denker gerät demnach in Schwierigkeiten, wenn er Emotionen, Sensibilität und Empathie außer Acht lässt (Demény, 2024).

### ***Durch Philosophieren mit Kindern geförderte Kompetenzen***

Aufgrund der drei Grundformen des Denkens entfaltet das Philosophieren mit Kindern eine Vielzahl von Kompetenzen, die zugleich als Argumente für seine Notwendigkeit gelten (Michalik, 2006; Friedrich, de Galgóczy & Klein, 2013). Im Folgenden werden diese geförderten Kompetenzen kurz beschrieben.

Die Entwicklung des kritischen Denkens: Kritisches Denken ist – wie es Petri formuliert – wahrheitssuchendes Denken, in dem das selbstständige Denken geschult wird. Durch das Philosophieren als hervorragende Denkübung lernen Kinder schrittweise, sich ihrer eigenen Gedanken bewusst zu werden, logisch zu denken, Aussagen und Begriffe zu analysieren sowie Voraussetzungen und Schlussfolgerungen kritisch zu überprüfen. Sie gewinnen Selbstvertrauen in ihre Verstandeskräfte, entwickeln eigene Standpunkte und werden fähig, ihren Verstand zu gebrauchen, indem sie vermeintliche Gewissheiten und Wahrheiten kritisch hinterfragen.

Die Entwicklung moralischethischer Kompetenz: Das Philosophieren über ethische Fragen anhand von Beispielen aus dem Lebensalltag der Kinder ermöglicht das Erwägen von Handlungsalternativen und die Reflexion des eigenen Handelns, die durch regelmäßige Übung zur Gewohnheit wird. Dadurch entwickeln sich Reflexionsfähigkeit und Urteilskompetenz, die den Kindern als Orientierung für zukünftige Lebenssituationen dienen. Eine wirksame Ausbildung moralischethischer Kompetenz kann nicht durch belehrende, theoretisch ausgerichtete Moralpädagogik erfolgen. Die Verinnerlichung von Werten – als Voraussetzung ihrer Umsetzung in ethisches Handeln – gelingt erst durch Erleben, BetroffenSein und intensive Auseinandersetzung mit den jeweiligen Werten. Im Rahmen des Philosophierens haben Kinder die Möglichkeit, Werte selbst zu entwickeln, auszuhandeln und zu erleben.

Die Entwicklung sozialer Kompetenz: Soziale Kompetenz wird im Philosophieren durch gegenseitiges Verständnis, Achtsamkeit und Toleranz sowie durch das Erleben von Gruppenzugehörigkeit gefördert. Gespräche und Diskussionen eröffnen die Möglichkeit, die Perspektive anderer Teilnehmer einzunehmen und so die Empathiefähigkeit der Kinder weiterzuentwickeln. Das im philosophierenden Miteinander ausgebildete Sozialverhalten wirkt über die Gruppe hinaus in den Alltag hinein.

Die Entwicklung der Kommunikationskompetenz: Philosophieren ist zugleich Sprachförderung und Erwerb einer Gesprächskultur (Michalik, 2006). Kinder lernen im philosophischen Gespräch, eigene Gedanken und Gefühle klar zu formulieren und mitzuteilen, Fragen zu stellen, zu argumentieren und logisch zu denken, wodurch Sprach und Kommunikationskompetenz gestärkt werden. Sie üben, Gesprächsregeln einzuhalten und assertiv miteinander zu kommunizieren und erwerben so eine Gesprächskultur, die für das gesellschaftliche Zusammenleben von großer Bedeutung ist.

Die Entwicklung der Selbstkompetenz: Philosophieren eröffnet Raum für ein vertieftes Verständnis des eigenen Denkens, Fühlens und Wollens. Eigene Positionen und Gedanken werden bewusst gemacht, kritisch geprüft und gegebenenfalls verändert. Kinder können ihre Werte und Ziele reflektieren und weiterentwickeln sowie ihr Selbstwertgefühl stärken. Philosophieren fördert Selbstreflexion, Selbsterkenntnis, Flexibilität, Offenheit und damit die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (Michalik, 2006; Friedrich, de Galgóczy & Klein, 2013).

## ***Philosophieren mit Kindern im Unterricht***

Wie beim kritischen Denken eröffnen sich auch hier mehrere Anwendungsmöglichkeiten des Philosophierens im Unterricht. Aufgrund der Klassifizierung von Ansätzen zur Entwicklung kritischen Denkens bei Ennis (1989) lässt sich das Philosophieren mit Kindern als Form eines integrativindirekten Ansatzes (immersion) verstehen. Damit ist eine eher unbewusste Aneignung kritischen Denkens gemeint: Kinder folgen nicht explizit vorgegebenen Entwicklungsstufen des kritischen Denkens oder einer intellektuellen Bildung, die erhöhte Disziplin verlangt, sondern ihr Denken wird durch Neugier, Staunen und ihr natürliches Hinterfragen ihres Weltwissens angeregt.

Jehle (2013) unterscheidet auf der Grundlage fachlicher Analysen und experimenteller Untersuchungen zwei Ansatzmöglichkeiten: Philosophieren mit Kindern als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip sowie als eigenständiges Unterrichtsfach. Beide Varianten haben Vor und Nachteile und werden nicht in eine hierarchische Ordnung gebracht; ihre konkrete Umsetzung hängt vom Kontext der jeweiligen Schule und des Bildungssystems ab, in dem sie eingeführt werden. Als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip eröffnet das Philosophieren zahlreiche Anknüpfungspunkte und Themen, bei denen ohne Benotungsdruck vor allem spontanes, freies Philosophieren geübt werden kann. Als selbstständiges Unterrichtsfach ermöglicht es ein regelmäßiges, vertiefendes Philosophieren über eigene Fragestellungen. Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, beide Ansätze zu kombinieren.

Als grundlegende Methode des Philosophierens steht eine auf dem sokratischen Gespräch basierende Form gemeinsamer Wissensgewinnung im Vordergrund, bei der die Kinder aktiv teilnehmen und den logischen Ablauf der Diskussion mitgestalten, während die Lehrkraft die Rolle eines Moderators und Beobachters übernimmt. Voraussetzung ist die Bildung einer PhilosophierensGruppe, die Lipman (1977, 2003) als *Community of Inquiry* – im Deutschen häufig als „fragende Gemeinschaft“, „gemeinschaftliches Nachdenken“ oder „philosophierende Gemeinschaft“ bezeichnet – versteht: eine Gruppe, in der Kinder gemeinsam Fragen entwickeln, Begriffe klären und Argumente prüfen, einander als denkende Subjekte ernst nehmen, aufeinander Bezug nehmen und im dialogischen Austausch Sinn und Bedeutung gemeinsam konstruieren, statt vorgegebene Antworten zu reproduzieren. In dieser philosophierenden Gemeinschaft übernimmt die Lehrkraft die Rolle eines Prozessbegleiters, der den Prozess strukturiert, Gesprächsregeln sichert und vertiefende Fragen stellt, während die Kinder Verantwortung für das gemeinsame Denken tragen.

Die Gruppe sitzt im Kreis, sodass alle Teilnehmenden einander sehen und hören können. In diesem Kreis befolgen sie gemeinsam vereinbarte Rederegeln, die zu Beginn der Gruppenbildung mit Unterstützung der Lehrkraft ausgearbeitet wurden. Ziel dieser Regeln ist es, eine sichere Atmosphäre zu schaffen, in der jedes Kind seine Gedanken, Fragen und Meinungen äußern kann, ohne kritisiert oder verspottet zu werden. Der Gesprächsraum ist dem Austausch von Gedanken gewidmet, in dem sich

die Teilnehmenden respektieren, einander unterstützen, sich gegenseitig Zeit zum Äußern geben und nur durch Handheben oder ein anderes gemeinsam festgelegtes Zeichen in die Diskussion eintreten.

Um diesen besonderen Raum zu markieren und zu betreten, wird in der Schule häufig ein kleines Ritual praktiziert, etwa das Aufstellen der Stühle, das ZurRuhe-Kommen, ein gemeinsames Lied, ein Motto oder das Erklängen eines Klanginstruments. Solche Rituale erleichtern den Kindern zugleich den Übergang von einer Tätigkeit oder einem Unterrichtsfach zum nächsten. Für eine überschaubare Gruppenkommunikation wird zudem ein Gesprächssymbol verwendet, zum Beispiel ein Ball, mit dessen Hilfe das Wort an diejenigen weitergegeben wird, die sich beteiligen möchten (Jehle, 2013). Durch diese Maßnahmen erwerben Kinder Schritt für Schritt eine Gesprächskultur, in der kritisches, kreatives und fürsorgliches Denken sozial eingebettet und für das gemeinsame Lernen fruchtbar wird.

Die Lehrkraft ist Teil der Gruppe, sitzt im Kreis und übernimmt die Aufgabe, den Dialogprozess zu strukturieren, indem sie Fragen stellt und die Kinder dabei unterstützt, eigene Antworten zu finden, statt vorgefertigte Lösungen aus der Perspektive eines Erwachsenen zu vermitteln (Jehle, 2013; Zoller Morf, 2010). Die Themen können einerseits von den Lernenden eingebracht werden, meist in Form von Fragen, auf die die Gruppe gemeinsam Antworten sucht, andererseits aus dem jeweiligen Fachkontext hervorgehen und von der Lehrkraft initiiert werden.

Jehle unterscheidet innerhalb der Dialogmethode verschiedene Gesprächsformen, etwa Streitgespräch, Debatte, das Bearbeiten moralischer Dilemmata sowie reflexive Formate wie Nachdenkgespräch und freies Philosophieren. Ergänzend beschreibt sie weitere Methoden des Philosophierens, darunter Gedankenexperiment, Begriffsanalyse, Argumentationsanalyse und Textanalyse, die je nach pädagogischer Zielsetzung eingesetzt werden können (Jehle, 2013).

Die im Philosophieren verwendeten Methoden sowie Lehr und Lernstrategien lassen sich – im Sinne des FünfFingerModells von Martens (2003) – aus zentralen geisteswissenschaftlichen Methoden der Philosophie ableiten, nämlich Phänomenologie, Analytik, Hermeneutik, Dialektik und Spekulation. Sie bilden eine „Methodenkiste“ bzw. einen „Werkzeugkasten des Philosophierens“, den Lehrkräfte flexibel in verschiedenen Fächern oder bei interdisziplinären Themen einsetzen können, um Wahrnehmungs-, Analyse-, Interpretations-, Argumentations- und kreative Gestaltungskompetenzen systematisch zu fördern (Martens, 2003; Dauber, 2004).

Weiterhin sollen kurz die Anwendungsmöglichkeiten des Philosophierens mit Kindern in Rumänien skizziert werden. Philosophieren mit Kindern bietet vielfältige Umsetzungsmöglichkeiten – sowohl als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip als auch als eigenständiges Fach – auf allen Stufen der schulischen Bildung in Rumänien. Die oben beschriebenen Methoden lassen sich besonders gewinnbringend in der Grundschule in den Fächern der curricularen Bereiche „Mensch und Gesellschaft“, Kunst sowie „Sprache und Kommunikation“ einsetzen. Konkret betrifft dies Fächer wie „Persönliche Entwicklung“ (Vorbereitungs-, 1. und 2. Klasse) und

Staatsbürgerliche Erziehung (3. und 4. Klasse), in denen Philosophieren entweder an fachspezifische Inhalte oder an interdisziplinäre Themen angebunden werden kann.

Seit 2013 besteht zudem die Möglichkeit, Philosophieren mit Kindern in der Grundschule im Rahmen eines Wahlfaches zu etablieren, da es – auf Beschluss der Schule – für die 3. und/oder 4. Klasse in den Lehrplan aufgenommen werden kann (Ștefănescu & Fartușnic, 2013). Mit der Lehrplanreform von 2017 wurde darüber hinaus das Fach „Kritisches Denken und Kinderrechte“ für die 5. Klasse eingeführt, flankiert von „Interkulturelle Erziehung“ in der 6. Klasse, „Politische Bildung“ in der 7. Klasse und „Ökonomische Bildung“ in der 8. Klasse im Rahmen des curricularen Bereiches Soziale Erziehung.

Unabhängig von der gewählten Form der Umsetzung ist zu berücksichtigen, dass Philosophieren mit Kindern seine angestrebten Wirkungen nur dann entfaltet, wenn es regelmäßig – idealerweise mindestens wöchentlich – praktiziert wird, sei es als Wahlfach oder, themenabhängig, interdisziplinär im Rahmen verschiedener Fächer.

## *Schlussfolgerungen*

Kritisches Denken und Philosophieren mit Kindern sind zwei Bildungsbewegungen mit gemeinsamen Wurzeln in der philosophischen Tradition, die jedoch unterschiedliche Akzente setzen. Beide zielen auf die Entwicklung einer Denkweise, die Kinder und Jugendliche befähigt, die Welt nicht nur zu verstehen, sondern aktiv mitzugestalten. In der Perspektive einer philosophierenden Gemeinschaft und im Anschluss an Kohnen (2023) wird deutlich, dass die reine Vermittlung und Übung von kritischem Denken – also Logik, Analyse und Argumentation – nicht ausreicht, um Schüler\*innen auf eine verantwortliche Beteiligung an gesellschaftlichen Prozessen vorzubereiten. Kritisches Denken muss vielmehr als zentrales Motiv des Handelns verstanden werden, das eng mit Partizipation und einer demokratischen Schulkultur verbunden ist, in der kritisches Denken und Teilhabe zur alltäglichen Praxis werden.

Die Entwicklung des kritischen Denkens ist eine komplexe metakognitive Tätigkeit, die Selbstdisziplin, Selbstreflexion, regelmäßige Denkübungen und eine bestimmte intellektuelle Reife voraussetzt. Die einschlägigen Programme zur Entwicklung des kritischen Denkens geben gezielte Denkmuster vor, die von den Schüler\*innen diszipliniert eingeübt und angeeignet werden. Demgegenüber wurde das Philosophieren mit Kindern aus der Didaktik der Philosophie heraus entwickelt, um Kinder und Jugendliche vom Kindergarten bis zum Abitur zu begleiten und ihr selbstständiges, kritisches, kreatives und fürsorgliches Denken zu fördern. Philosophieren knüpft an Neugier, Staunen und Betroffensein an – Grundformen des Weltbezugs, die in der schulischen Bildung nicht produziert, sondern bewahrt und kultiviert werden sollen.

In einer philosophierenden Gemeinschaft, wie der Community of Inquiry, wird die Denkfähigkeit der Kinder in einem freieren, spontanen Modus entwickelt.

Philosophieren eröffnet einen freien Denkraum, in dem Wissen dialogisch entdeckt und Bedeutungen gemeinsam konstruiert werden, statt vorgefertigte Antworten zu reproduzieren. So werden kritisches, kreatives und fürsorgliches Denken sozial eingebettet und mit Erfahrungen von Respekt, Verantwortung und gemeinsamer Urteilsbildung verknüpft. Kritisches Denken wird hier nicht als isolierte Technik vermittelt, sondern als Bestandteil eines demokratischen Lern und Lebenszusammenhangs.

Für die Praxis ergeben sich verschiedene Anwendungsmöglichkeiten und Kombinationsformen beider Wege. Eine sinnvolle Option besteht darin, Philosophieren mit Kindern im Vorschulalter und in der Grundschule – gegebenenfalls bis etwa zur 6. Klasse – systematisch zu verankern, um eine tragfähige Grundlage für die Aneignung nachfolgender, stärker strukturierten Denkstrategien des kritischen Denkens zu schaffen. Eine obere Altersgrenze für Philosophieren wird in der Fachliteratur nicht gesetzt; vielmehr kann auch im Jugendalter und darüber hinaus in Gemeinschaften des Fragens weiter philosophiert werden. Zwischen den beiden Entwicklungsmöglichkeiten der Denkweise wird keine Hierarchie formuliert. Beide gelten als wirksam, und es hängt von Lehrkraft, Alter und Bedürfnissen der Schüler\*innen sowie von den Rahmenbedingungen des Bildungssystems ab, welcher Weg und welche Methoden gewählt werden.

Entscheidend ist, dass Kindern und Jugendlichen verlässliche Gelegenheiten eröffnet werden, verantwortungsvolles Selbstdenken zu entwickeln – eingebettet in eine Schulkultur, in der kritisches Denken, Kreativität, Fürsorge und Partizipation nicht punktuelle Projekte, sondern gelebte alltägliche Praxis sind.

### *Literaturverzeichnis*

- Bălan, M. (2023). Cum să faci filosofie cu copiii? Editura Eikon.
- Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021), A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU-NESET. Analytical report, Publications Office of the European Union, <https://wellbeingr.org/wp-content/uploads/a-systemic-whole-school-approach-to-mental-health-NC0221904ENN.pdf>
- Dauber, K. (2004). Der Werkzeugkasten des Philosophen. *Zeitschrift für Didaktik der Philosophie und Ethik*, 26, 333–338.
- Demény, P. (2024). Marin Bălan: „Chibritul care arde mereu“. *Matca Literară*. <https://matcaliterara.ro/marin-balan-chibritul-care-arde-mereu/>
- Dewey, J. (1910). *How we think*. D. C. Heath.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
- Elder, L. (2010). Richard W. Paul biographical information. <https://www.criticalthinking.org/files/Richard%20Paul%20Biographical%20Information.pdf>

- Ennis, R. H. (2013). The Nature of Critical Thinking: Outlines of General Critical Thinking Dispositions and Abilities. <https://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2024/04/The-Nature-of-Critical-Thinking.pdf>
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 3, pp. 4-10, <https://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2024/04/Ennis-CriticalThinkingSubject-1989.pdf>
- Ennis, R. H. (1997). Incorporating Critical Thinking in the Curriculum: An Introduction to Some Basic Issues. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, Spring, Vol. XVI, No.3, <https://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2024/04/IncorporatingCriticalThinkingInTheCurriculum.pdf>
- Europäische Kommission (2024). Wellbeing and mental health at school. Guidelines for school leaders, teachers and educators, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec1136e2-0d3a-11ef-a251-01aa75ed71a1/language-en>
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction* (The Delphi Report). American Philosophical Association. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Fadel, C., Bialik, M., Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung. Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Verlag Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e.V.
- Friedrich, G., de Galgóczy, V., Klein, C. (2013). *Mit Kindern philosophieren. Gemeinsam staunen-fragen-verstehen*. Beltz Verlag.
- Frischlich, L. (2019, 2. Mai). Kritische Medienkompetenz als Säule demokratischer Resilienz in Zeiten von „Fake News“ und Online-Desinformation. *Bundeszentrale für politische Bildung*. <https://www.bpb.de/themen/medien-journalismus/digitale-desinformation/290527/kritische-medienkompetenz-als-saeule-demokratischer-resilienz-in-zeiten-von-fake-news-und-online-desinformation/>
- Halpern, D. F. (2001). Assessing the effectiveness of critical thinking instruction. *The Journal of General Education*, 50/4, 270–286.
- Hügli, A. (2014). Vom kritischen Denken in der Pädagogik oder: Was Demokratie mit kritischem Denken zu tun hat. In *Denknetz Jahrbuch 2014* (S. 127–135). Zürich: Denknetz. [https://www.denknetz.ch/wp-content/uploads/2017/07/huegli\\_denknetz\\_14-10\\_Vom\\_kritischen\\_Denken\\_in\\_der\\_Paedagogik.pdf](https://www.denknetz.ch/wp-content/uploads/2017/07/huegli_denknetz_14-10_Vom_kritischen_Denken_in_der_Paedagogik.pdf)
- Jehle, S. (2013) *Philosophieren mit Kindern. Eine pädagogisch didaktische Herausforderung*. Ergon Verlag.
- Kohnen, M. (2023). Kritisches Denken in Lehr-Lernsettings: Praxisorientierte Ansätze und Beispiele zum kritischen Denken im Kontext demokratischer Mitgestaltung in Schule. In M. Hoffmann, T. Hoffmann, L. Pfahl, M. Rasell, H. Richter, R. Seebo, M. Sonntag, & J. Wagner (Hrsg.), *Raum. Macht. Inklusion: Inklusive Räume erforschen und entwickeln* (S. 327–333). Julius Klinkhardt.
- [https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26705/pdf/Kohnen\\_2023\\_Kritisches\\_Denken.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26705/pdf/Kohnen_2023_Kritisches_Denken.pdf)

- Kohnen, M., & Rott, D. C. (2023). Kritisches (Be-)Denken im Kontext eines Nachhaltigkeits-Dilemmas. *Die Deutsche Schule*, 115(2), 117–130. <https://doi.org/10.31244/dds.2023.02.05>
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212–218.
- Lipman, M. (1977). *Philosophy in the classroom*. Temple University Press.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Martens, E. (2003). *Methodik des Ethik- und Philosophieunterrichts: Philosophieren als elementare Kulturtechnik*. Siebert.
- Matthews, G. B. (1980). *Philosophy and the young child*. Harvard University Press.
- Michalik, K., Schreier, H. (2006). *Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern in der Grundschule*. Braunschweig. <http://philosophierenmitkindern.de/hintergrund.html>.
- National Council for Excellence in Critical Thinking. (2026). *Defining Critical Thinking* [www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766](http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766)
- OECD. (2019). *OECD Future of Education and Skills 2030: OECD Learning Compass 2030 – A series of concept notes*. OECD. [https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD\\_Learning\\_Compass\\_2030\\_Concept\\_Note\\_Series.pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf)
- Partnership for 21st Century Skills. (2011). *Framework for 21st Century Learning*. Washington, DC: Author. [https://www.p21.org/storage/documents/1.\\_\\_p21\\_framework\\_2-pager.pdf](https://www.p21.org/storage/documents/1.__p21_framework_2-pager.pdf)
- Paul, R., Elder, L. (2003). *Kritisches Denken: Begriffe und Instrumente - ein Leitfaden im Taschenformat*. Stiftung für kritisches Denken. [https://www.criticalthinking.org/files/german\\_concepts\\_tools.pdf](https://www.criticalthinking.org/files/german_concepts_tools.pdf)
- Petri, G. (2000). *Wie kann kritisches Denken wirksam geschult werden? Ein Modellprojekt praxisorientiertwissenschaftlicher Schulentwicklung* (Bd. 30). StudienVerlag.
- Ștefănescu, D.O, Fartușnic, C. (2013). *Programa școlară pentru disciplina opțională Filosofia pentru copii – Curriculum la decizia școlii pentru clasa a III-a și/sau a IV-a*.
- Zoller Morf, E. (2010). *Selber denken macht schlau. Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregung für Schule und Elternhaus*. Zytalogge Verlag.

# ***Philosophieren mit Jugendlichen. Aus der Unterrichtspraxis einer Deutschlehrerin***

Adél Krisztina MÉSZÁROS

## ***Kritisches Denken im Fremdsprachenunterricht***

Kritisches Denken gilt heute als zentrale Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts und lässt sich als Fähigkeit beschreiben, Informationen, Aussagen und Probleme bewusst zu hinterfragen, logisch zu analysieren, Annahmen zu überprüfen und fundierte Urteile zu fällen (Fadel et al., 2017). Dabei geht es darum, Zusammenhänge zu erkennen, verschiedene Perspektiven abzuwägen, Argumente zu bewerten, eigene Voreingenommenheit zu reflektieren und auf der Grundlage von Evidenz klare, begründete Entscheidungen oder Lösungen zu entwickeln (Ennis, 2013). In einem Zeitalter der Informationsflut, digitalen Kommunikation und komplexen gesellschaftlichen Wandlungsprozesse befähigt kritisches Denken Individuen, sich reflektiert, verantwortlich und mündig in Bildung, Beruf und demokratischen Kontexten zu engagieren.

Kritisches Denken wurde weltweit im schulischen Bildungswesen entweder als eigenständiges Unterrichtsfach oder als transversales Unterrichtsprinzip in nationale Curricula eingeführt, sodass die Entwicklung dieser Kompetenz in verschiedenen Fächern verankert werden kann. Zur Verfügung stehen unterschiedliche Ansätze und Lernstrategien, etwa RRA (Reflections, Reasons, Alternatives) oder FRISCO (F – Fokus, R – Gründe, I – Schlussfolgerung, S – Situation, C – Klarheit, O – Übersicht) (Ennis, 2013, S. 7), sowie Methoden des Philosophierens, die sich im Unterricht einsetzen lassen.

Das Philosophieren mit Jugendlichen stellt auch im Fremdsprachenunterricht eine geeignete Methode dar, um die Entwicklung kritischen Denkens zu fördern. Eigene Unterrichtserfahrungen zeigen zudem, dass philosophische Gespräche Schülerinnen und Schüler erfolgreich auf unterschiedliche Sprachprüfungen vorbereiten können.

In aktuellen Lehrwerken finden sich häufig Texte, die zu vertiefenden Gesprächen anregen, Themen weiterdenken lassen, verschiedene Kommunikationsübungen

unterstützen und reale Sprechsituationen simulieren. Die Methode des Philosophierens ermöglicht es, im Fremdsprachenunterricht Freude am Lernen zu erleben und gleichzeitig – oft unbewusst – kritisches Denken zu schulen, Argumentationstechniken kennenzulernen, einzuüben und sie später erfolgreich in Sprachprüfungen anzuwenden.

Viele Schülerinnen und Schüler möchten am Ende des Lyzeums eine Sprachprüfung absolvieren, um ihre fremdsprachlichen Kompetenzen nachzuweisen. Der Prüfungsteil „Mündliche Kommunikation“ auf den Niveau B2 und C1 umfasst Anforderungen, mit denen die Lernenden im Deutschunterricht vertraut gemacht werden und die sie in der Prüfungsvorbereitung intensiv üben. Sie müssen in der Lage sein, zu unterschiedlichen Themen Dialoge zu führen, Fragen zu stellen und zu beantworten sowie ein argumentatives Gespräch mit der prüfenden Person zu gestalten. Darüber hinaus wird erwartet, dass sie zu verschiedenen Themen einen strukturierten Vortrag halten oder – je nach Prüfungsformat – anhand einer Bildmontage einen kurzen Monolog entwickeln.

Diese Anforderungen wirken zu Beginn der Prüfungsvorbereitung häufig einschüchternd. Viele Schülerinnen und Schüler haben bereits im Unterricht ihrer Erstsprache Angst vor mündlichen Prüfungen; in einer Fremdsprache verstärkt sich diese Angst oftmals, da sie die Sprache weniger sicher beherrschen und es ihnen aufgrund der Nervosität schwerfällt, sich auf fremdsprachliche Inhalte zu konzentrieren. Lehrkräfte stehen daher vor der Aufgabe, die Lernenden dabei zu unterstützen, Hemmungen abzubauen.

Erhalten Schülerinnen und Schüler im Fremdsprachenunterricht regelmäßig die Gelegenheit, sich frei zu äußern, eigene Standpunkte darzulegen und zu begründen sowie sich mit unterschiedlichen Sichtweisen auseinanderzusetzen, gewinnen sie zunehmend Sicherheit im Umgang mit der Fremdsprache. Dadurch verlieren sie nach und nach die Angst, Fehler zu machen, und entwickeln mehr Selbstvertrauen in ihre kommunikativen Fähigkeiten.

### ***Philosophieren mit Jugendlichen – ein Weg zu erfolgreichen Sprachprüfungen***

Philosophische Gesprächsformen können – wie Unterrichtserfahrungen der Autorin der letzten zwei Jahre zeigen – einen wesentlichen Beitrag zum erfolgreichen Bestehen von Sprachprüfungen leisten. Während solcher Gespräche erleben Schülerinnen und Schüler, dass ihre Gedanken und Aussagen von Bedeutung sind. Sie erproben, wie sie ihren Standpunkt verständlich erläutern und begründen können und wie sie durch gezielte Fragen ein Gespräch in eine andere Richtung lenken. Zugleich üben sie, auf Äußerungen und Fragen anderer zu reagieren, ohne das Gefühl zu haben, geprüft zu werden.

Diese Gesprächserfahrungen tragen in hohem Maße zur Entwicklung einer gesunden Selbstsicherheit bei und unterstützen die Lernenden dabei, die Herausforderungen mündlicher Prüfungen positiv und souverän zu bewältigen.

Im Folgenden wird kurz dargestellt, welche philosophischen Gesprächsformen in einer bilingualen Klasse (Fachrichtung Sozialwissenschaften, 11. Klasse, sechs Wochenstunden Deutsch, Sprachniveau B1+) eingesetzt wurden und von welchen Ergebnissen beziehungsweise Erfolgen die Schülerinnen und Schüler anschließend berichtet haben. Über den Zeitraum eines Jahres wurde das Philosophieren kontinuierlich in den Deutschunterricht dieser Klasse integriert; die positiven Erfahrungen sind auch in der Abschlussarbeit für den Didaktischen Grad I (höchste Lehrqualifikationsstufe im rumänischen Schulsystem) der Autorin dokumentiert.

Das Philosophieren mit Jugendlichen im hier beschriebenen Unterricht orientiert sich an den in der Fachliteratur dargestellten Methoden (Jehle, 2013; Friedrich, de Galgóczy & Klein, 2013; Zoller Morf, 2010):

- Philosophieren mit Bildern: Begriffsanalyse, Nachdenkgespräch, kreatives Schreiben
- Philosophieren im Rahmen eines Märchenprojekts: Gedankenexperimente, moralische Dilemmata, Nachdenkgespräche
- Philosophieren anhand von Sprichwörtern und Zitaten: kreatives Schreiben
- Philosophieren anhand von Lesetexten aus dem Lehrwerk: Textanalyse
- Philosophieren anhand von Zeitungsartikeln: Argumentationstraining
- Freies Philosophieren zu selbst gewählten Themen: Debatten, freies Gespräch

Den Rückmeldungen der Lernenden zufolge war das Philosophieren mit Bildern die beliebteste und zugleich wirksamste Aktivität im Deutschunterricht. Im Folgenden wird daher kurz beschrieben, wie in dieser Form des Philosophierens vorgegangen wurde.

### ***Anwendung von Bildern und Fotos beim Philosophieren***

Visuelle Medien können vielfältige Assoziationen und Interpretationen hervorrufen, die als Ausgangspunkte für philosophische Gespräche dienen. Eigene Unterrichtserfahrungen zeigen, dass nur wenige Schülerinnen und Schüler bildgestützte Aktivitäten ablehnen oder dass Bilder keine gedanklichen Impulse auslösen. Moderne Fremdsprachenlehrwerke enthalten in der Regel zahlreiche Bilder, Zeichnungen und Visualisierungshilfen, um den Zugang zu komplexeren Themen und Texten zu erleichtern und die Aufmerksamkeit der Lernenden zu fördern.

Daneben existieren zahlreiche Aufgabenformate, die ein freies Gespräch auf der Grundlage von Bildern unterstützen. Besonders motivierend ist es jedoch, wenn mit einer „Überraschung“ gearbeitet wird und die Lernenden das Lehrbuch nicht öffnen

sollen. Im Folgenden wird der Ablauf einer philosophischen Unterrichtseinheit beschrieben, in der Bilder gezielt in den Unterricht eingebracht wurden.

Für diese Einheit wurden sieben Bilder aus dem Internet ausgewählt, um die Schülerinnen und Schüler zu einem Nachdenkgespräch anzuregen. Im Vorfeld hatten wir bereits über die Vorteile von Gesprächsformen im Kreis diskutiert und darüber, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sich alle Beteiligten wohlfühlen und ihre Gedanken frei äußern können. Gemeinsam wurden Gesprächsregeln entwickelt, auf deren Einhaltung sich die Lernenden verständigten.

Das Hauptziel der Aktivität bestand in der Förderung der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit. Darüber hinaus wurden mehrere weitere Zielsetzungen verfolgt: Die Lernenden sollten dazu angeregt werden, Assoziationen, Vorstellungen und Gedanken zu formulieren und weiterzuentwickeln sowie ihre Fantasie und Kreativität zu entfalten. Zugleich bot die Aktivität die Möglichkeit, Meinungen auszutauschen und kritisch zu hinterfragen. Ein weiteres Ziel bestand darin, die Kompromissfähigkeit zu stärken und die Lernenden dazu zu befähigen, gemeinsame Gedankengänge zu verfolgen und zu vertiefen. Die Aktivität umfasste zwei aufeinanderfolgende Unterrichtsstunden.

## ***Ablauf der Unterrichtseinheit***

### ***Vor dem Gespräch***

Zu Beginn wurde die Funktion eines „Gesprächssymbols“, in diesem Fall einer Rassel, erläutert. Sie diene dazu, das Ende einer Arbeitsphase zu signalisieren und anzuzeigen, wer sprechen darf und wessen Beitrag besondere Aufmerksamkeit erhalten soll.

In der Mitte des Gesprächskreises mit 14 Schülerinnen und Schülern wurde ein weißes Tuch platziert, auf dem die sieben Bilder kreisförmig ausgelegt wurden. Jeweils zwei Lernende arbeiteten mit demselben Bild.

Den Lernenden wurde erklärt, dass eine Gesprächsleitung Fragen stellen würde, um den Austausch weiterzuführen, und dass sich das Gespräch aus mehreren Runden zusammensetzen werde. Wer antworten wollte, meldete sich und erhielt die Rassel; anschließend konnte sie weitergereicht werden. Die jeweils sprechende Person entschied, wem sie die Rassel als Nächstes geben wollte und wessen Assoziation oder Meinung sie interessierte. Falls die ausgewählte Person keine Antwort hatte, konnte sie die Rassel weitergeben und sich am Ende der Runde erneut äußern.

## *Während des Gesprächs*

In der ersten Gesprächsrunde erhielten die Schülerinnen und Schüler eine Minute Zeit, um das vor ihnen liegende Bild aufmerksam zu betrachten. Das Ende dieser Beobachtungsphase wurde durch das Geräusch der Rassel signalisiert. Anschließend wurden sie aufgefordert, ihren ersten Eindruck zu äußern und eine mögliche Überschrift für das Bild zu formulieren.

In der zweiten Runde sollten die Lernenden jene Gedanken ausdrücken, die ihnen beim genaueren Betrachten des Bildes in den Sinn kamen, und ihre Überlegungen möglichst prägnant in einem Satz formulieren.

In der dritten Runde richtete sich der Fokus auf einzelne Aspekte des Bildes. Die Schülerinnen und Schüler benannten Details oder Elemente, die sie besonders interessierten, stellten Vermutungen zu möglichen Hintergründen an und beschrieben das Bild kurz.

Die vierte Gesprächsrunde fand in Partnerarbeit statt. Bis zu diesem Zeitpunkt hatten jeweils zwei Lernende ihre eigenen Assoziationen und Gedanken zu demselben Bild geäußert. Anschließend verließen die Paare für etwa 20 bis 25 Minuten den Sitzkreis und suchten sich im Klassenzimmer einen geeigneten Platz für die gemeinsame Arbeit. In dieser Phase diskutierten sie zu zweit über das Bild, tauschten Gefühle, Ideen und Gedanken aus und reflektierten darüber, welche Aspekte sie ähnlich wahrnahmen und in welchen Punkten ihre Auffassungen voneinander abwichen. Die gemeinsamen Überlegungen wurden schriftlich festgehalten und in einem kurzen Text über das Bild ausgearbeitet.

In der fünften Runde, die nach der Pause stattfand, versammelten sich alle wieder im Sitzkreis. Die Paare präsentierten ihre philosophierenden Texte, während das jeweils besprochene Bild in die Mitte des Kreises gelegt wurde. Die übrigen Schülerinnen und Schüler hörten den Präsentationen aufmerksam zu. Nach jeder Vorstellung signalisierte der Ton der Rassel eine einminütige Denkpause, in der alle Teilnehmenden Gelegenheit hatten, Fragen zu formulieren – entweder Fragen, auf die sie eine Antwort erhalten wollten, oder Fragen, die das Gespräch weiterführen konnten. Im Anschluss wurden diese Fragen gestellt und diskutiert.

Nachdem die Schülerinnen und Schüler ihre philosophischen Gespräche geführt und die inhaltlichen Ergebnisse erarbeitet hatten, folgte eine abschließende Phase, in der das gemeinsame Lernen bewusst reflektiert wurde.

## *Abschlussphase: Reflexionsfragen und Auswertung*

In der Abschlussphase sammeln die Jugendlichen zunächst Eindrücke aus den Gesprächen, formulieren offene Fragen und überlegen, welche Gedanken sie weiterverfolgen möchten. Dabei reflektieren sie, welche Argumente überzeugend waren, wie sie auf andere Positionen reagiert haben und inwiefern sich ihr eigenes Urteil durch den Austausch verändert hat – ein Prozess, der ausdrücklich auf die Förderung

kritischen Denkens und Sprachbewusstheit zielt. Anschließend werden zentrale Einsichten zusammengefasst und mit Blick auf Sprachkompetenzen, Prüfungsanforderungen und erlebte Selbstwirksamkeit reflektiert und ausgewertet.

Die Aktivität wurde von der Lerngruppe insgesamt sehr positiv bewertet. Die Schülerinnen und Schüler fühlten sich im Gesprächskreis respektiert und wohl, beschrieben die Bildbeschreibungen als interessant und berichteten, dass sie viel voneinander lernen und einander besser kennenlernen konnten. Sie hoben hervor, dass sie sich im freien Sprechen zunehmend sicherer fühlten und eigene Gedanken klarer formulieren konnten, was ihr Vertrauen in die eigene sprachliche Handlungsfähigkeit stärkte.

Das Hauptziel – die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Kommunikationsfähigkeit – wurde während des Philosophierens deutlich sichtbar. Die Lernenden erweiterten ihren Wortschatz, und einige Präsentationen zeigten eine bemerkenswerte inhaltliche Tiefe. Mehrere Schülerinnen und Schüler formulierten differenzierte Beobachtungen und Meinungen, überprüften diese im Lichte der Rückmeldungen der Gruppe und entwickelten ihre Gedanken weiter – ein Hinweis darauf, dass neben sprachlichen Kompetenzen auch kritisches Denken und dialogische Selbstreflexion gefördert wurden.

Gleichwohl wurden einzelne Kritikpunkte geäußert. Einige Lernende hätten sich gern selbst ein Bild ausgesucht, da es ihnen schwerfiel, zu einem weniger ansprechenden Motiv Gedanken, Meinungen oder Gefühle zu entwickeln. Diese Rückmeldung verweist darauf, wie bedeutsam wahrgenommene Passung und persönliche Relevanz für die erlebte Selbstwirksamkeit im Philosophieren und in mündlichen Prüfungsformaten sind.

Vor diesem Hintergrund wurde als freiwillige Hausaufgabe eine kreative Schreibaufgabe gestellt: Die Schülerinnen und Schüler sollten zu dem Bild, das sie am stärksten beeindruckt hatte, eine Geschichte oder einen Essay verfassen. Diese Aufgabe bot die Möglichkeit, das Thema weiter zu vertiefen, eigene Positionen schriftlich zu strukturieren und sowohl Sprachbewusstheit als auch Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umgang mit komplexeren Inhalten zu stärken.

### ***Schülerrückmeldungen zum „Philosophieren“***

Aus einem von der Autorin entwickelten Fragebogen zur systematischen Erfassung von Rückmeldungen der Zielgruppe geht hervor, dass philosophierende Unterrichtsmethoden von den Schülerinnen und Schülern als motivierend und spannend wahrgenommen werden. Sie unterstützen die Lernenden dabei, Meinungen, Begründungen und Argumente zu formulieren und tragen wesentlich zur Entwicklung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache bei.

Gespräche im Kreis fördern nach Einschätzung der Lernenden gegenseitiges Verständnis und Akzeptanz, da sich die Schülerinnen und Schüler sehen, sich leichter

aufeinander konzentrieren und dadurch vertiefte Diskussionen führen können. Da sie sich nicht zum Sprechen gezwungen fühlen, können sie ihre Angst vor dem freien Sprechen schneller überwinden und ohne größere Hemmungen Beiträge leisten.

Bezüglich der im Unterricht eingesetzten Methoden und Themen zeigt sich, dass die meisten Lernenden das freie Philosophieren besonders schätzen. Das Philosophieren mit Bildern wird in den Rückmeldungen als besonders erfolgreiche Aktivität im Deutschunterricht beschrieben; zugleich diskutieren die Schülerinnen und Schüler ebenso gern über selbst gewählte Themen. Nachdenkgespräche und Gedankenexperimente werden ebenfalls überwiegend positiv bewertet. Das kreative Schreiben ruft hingegen gemischte Reaktionen hervor: Einige Lernende zeigen große Begeisterung, während andere diese Aufgabe ablehnen – unter anderem, weil Kreativität nicht bei allen in gleichem Maß ausgeprägt ist und Schreibtalent nicht als voraussetzbare Ressource betrachtet werden kann.

## *Schlussfolgerungen*

Philosophische Unterrichtsmethoden und Gesprächsformen haben die angestrebte aktive Teilnahme am Deutschunterricht sowie die Weiterentwicklung sprachlicher Kompetenzen in vollem Umfang unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler beteiligten sich mit großer Freude und Motivation an den philosophierenden Aktivitäten und warteten häufig ungeduldig auf diese Gelegenheiten. Sie schätzten die Möglichkeit, sich frei zu äußern, Fragen zu stellen, über Sachverhalte nachzudenken und eigene Problemlösungsstrategien einzubringen. Zudem wurde erkannt, dass durch die Beiträge der anderen viel Neues gelernt werden konnte und dass der Austausch dazu beitrug, eingeschränkte Perspektiven zu erweitern, unterschiedliche Positionen besser zu verstehen und für Stellungnahmen überzeugende Pro- und Kontraargumente zu entwickeln.

Ein weiterer positiver Aspekt dieser Methoden besteht darin, dass sie ein selbstsicheres Auftreten in Gesprächs- und Prüfungssituationen fördern. Ohne es bewusst wahrzunehmen, wurden die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Zeit immer mutiger, selbstsicherer und unbefangener in der Meinungsäußerung. Im Diskutieren lernten sie, ihre Gedanken zu strukturieren, Überzeugungen klar darzulegen und auf gegensätzliche Positionen reflektiert, ruhig und überlegt zu reagieren.

Darüber hinaus bietet diese Arbeitsform den Vorteil, dass die Lehrkraft stärker in den Hintergrund treten kann, ohne an Präsenz oder Wertschätzung zu verlieren. Im Gesprächskreis wird die Lehrkraft häufig respektierter wahrgenommen als im klassischen Frontalunterricht. Schülerinnen und Schüler bitten die Lehrkraft oftmals darum, eigene Gedanken und Ansichten mitzuteilen, denen sie offen und interessiert zuhören – ein Befund, der als besonders erfreulich hervorgehoben werden kann.

Als abschließende Überlegung wird festgehalten, dass philosophische Unterrichtsmethoden und Gesprächsformen ein hohes Potenzial besitzen, auch in anderen

Fremdsprachenkontexten wirkungsvoll eingesetzt zu werden – insbesondere dort, wo die Förderung kritischen Denkens und die Vorbereitung auf anspruchsvolle Sprachprüfungen im Mittelpunkt stehen.

### ***Literaturverzeichnis***

- Ennis, R. H. (2013). *The nature of critical thinking: Outlines of general critical thinking dispositions and abilities*. <https://criticalthinking.net/wp-content/uploads/2024/04/The-Nature-of-Critical-Thinking.pdf>
- Jehle, S. (2013). *Philosophieren mit Kindern: Eine pädagogisch-didaktische Herausforderung*. Ergon Verlag.
- Fadel, C., Bialik, M., & Trilling, B. (2017). *Die vier Dimensionen der Bildung: Was Schülerinnen und Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen*. Zentralstelle für Lernen und Lehren im 21. Jahrhundert e. V.
- Friedrich, G., de Galgóczy, V., & Klein, C. (2013). *Mit Kindern philosophieren: Gemeinsam staunen – fragen – verstehen*. Beltz.
- Zoller Morf, E. (2010). *Selber denken macht schlau: Philosophieren mit Kindern und Jugendlichen. Anregung für Schule und Elternhaus*. Zytglogge.

# ***Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule der Zukunft***

Kinga Xénia HAVADI NAGY

## ***Einleitung***

„Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten des lebenslangen Lernens für alle fördern.“ (UNRIC, 2024a) – so lautet der 4. Entwicklungsziel, „Hochwertige Bildung“, der Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung. Die im Jahre 2015 von der Vereinten Nationen verabschiedeten 17 Entwicklungszielen (Sustainable Development Goals, SDGs) bilden den Leitfaden für eine umfangreiche globale wirtschaftliche, soziale und ökologische Transformation.

Die Agenda 2030 der internationalen Gemeinschaft stellt einen umfangreichen Aktionsplan dar, der auf die Förderung nachhaltigen Friedens und Wohlstands sowie den Schutz unseres Planeten abzielt (UNRIC, 2024b). Die Tatsache, dass eines dieser Entwicklungsziele der Bildung gewidmet ist, unterstreicht ihre herausragende Bedeutung in diesem ehrgeizigen Unterfangen der Weltgemeinschaft. Dabei spielt die Bildung eine doppelte Rolle: Einerseits fungiert sie als eigenständiger Bestandteil der Agenda 2030, andererseits ist sie die Grundvoraussetzung und ein Schlüsselinstrument für die Umsetzung der miteinander verknüpften Ziele nachhaltiger Entwicklung (UNESCO, 2021).

Unterziel 4.7 der Agenda 2030 richtet den Fokus explizit auf Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Ziel ist es

„bis 2030 sicherstellen, dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung“ (UNESCO, 2021, S. 14).

Die rapide gesellschaftliche und technologische Transformation unserer Zeit erfordert eine grundlegende Neuausrichtung von Schule und Bildung. Ein BNE-Prinzipien gerechte Schule:

- (1) orientiert sich an einer Vision,
- (2) wendet vernetzendes Denken an,

- (3) besteht auf Partizipation und Empowerment,
- (4) setzt sich für Chancengerechtigkeit ein,
- (5) plant und agiert langfristig,
- (6) ist Werte- und Handlungsorientiert und
- (7) fördert entdeckendes Lernen (Gersbach, 2016).

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, müssen das Bildungswesen und das Schulsystem tiefgreifende Transformationen durchlaufen. Umfangreichen Wandel erfordern auch die zahlreichen Vorstellungen und Prototypen einer Schule der Zukunft. Stellvertretend für die zahlreichen Ansätze, die trotz unterschiedlicher Akzentsetzungen grundlegende Gemeinsamkeiten aufweisen, wird im Folgenden Burows (2017) Konzept einer Schule der Zukunft mit den Grundsätzen einer BNE-gerechten Schule verglichen.

Burrow (2017) fasst seine Vision der Schule der Zukunft in zwölf Thesen zusammen:

- „(1) Die Schule der Zukunft ist eine Schule für alle.
- (2) Die Schule der Zukunft ist eine Potenzialentwicklungsschule
- (3) Die Schule der Zukunft basiert auf Salutogenese, Selbstbestimmung und Wertschätzender Entwicklung.
- (4) Die Schule der Zukunft entwickelt neue Architekturen.
- (5) Die Schule der Zukunft nutzt neue Personalmischungen.
- (6) Die Schule der Zukunft entwickelt eine flexible Rhythmisierung.
- (7) Die Schule der Zukunft ist ein Ort gelebter Partizipation.
- (8) Die Schule der Zukunft nutzt die »Digitale Dividende«.
- (9) Die Schule der Zukunft ist weltoffen.
- (10) Die Schule der Zukunft ist eine Kulturschule bzw. ein kreatives Feld.
- (11) Die Schule der Zukunft ist keine »Schule«.
- (12) Die Schule der Zukunft ist eine Zukunftswerkstatt.“ (Burow, 2017, S. 175-176)

Auf den ersten Blick zeigen die zwölf Thesen zahlreiche Überschneidungen mit den Prinzipien der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine detaillierte Betrachtung offenbart, wie eng diese Ansätze miteinander verknüpft sind.

## ***Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule der Zukunft***

Im Folgenden heben wir die Schlüsselaspekte hervor, wo die zwei Auffassungen Schnittmengen haben und sich letztendlich gegenseitig unterstützen.

### ***Inklusion und Nachhaltigkeit***

Sowohl Burows Konzept der Schule der Zukunft als auch die Prinzipien der BNE betonen Inklusion und Gleichberechtigung. Ziel 4 der SDGs hebt ausdrücklich die Bedeutung des lebenslangen Lernens für alle hervor (UNRIC, 2024a). Dieser Grundsatz

wird in den Unterzielen immer wieder bekräftigt und präzisiert. Die Vorsätze beziehen sich nicht nur auf die Beseitigung geschlechtsspezifischer Disparitäten, nämlich „alle Mädchen und Jungen gleichberechtigt“ (Global Policy Forum Europe, 2020, S. 73). Darüber hinaus wird auf weitere Gruppen hingewiesen, die von Diskriminierung betroffen sein könnten: „Menschen mit Behinderungen, Angehörige indigener Völker und Kinder in prekären Situationen“ (Global Policy Forum Europe, 2020, S. 73). Auch sie sollen uneingeschränkten Zugang zu sämtlichen Bildungsebenen erhalten. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen Bildungseinrichtungen entsprechend angepasst werden. Sie sollen „kinder-, behinderten- und geschlechtergerecht“ gestaltet sein, um „eine sichere, gewaltfreie, inklusive und effektive Lernumgebung für alle“ (Global Policy Forum Europe, 2020, S. 73) zu gewährleisten.

Auch die im Unterziel 4.7 definierte BNE legt großen Wert auf Inklusion und Chancengerechtigkeit. Gemäß der oben zitierten Definition bezieht sich der Erwerb von Fähigkeiten und Wissen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung auf „alle Lernende“ (Global Policy Forum Europe, 2020, S. 73).

### *Potenzialentfaltung und individuelle Förderung*

Das Prinzip der Potenzialentwicklung wendet sich von der einheitlichen Wissensvermittlung der traditionellen Schule ab und tritt für ein flexibles, auf die Bedürfnisse der Lernenden zugeschnittenes Bildungssystem ein. Burows Fokus auf die Potenzialentwicklung – also die Förderung individueller Begabungen und Neigungen – steht im Einklang mit den Prinzipien der BNE. In einer ständig komplexer werdenden Welt mit einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft plädiert Burow für eine gezielte Förderung individueller Stärken, die in eine kooperative Teamarbeit eingebracht werden können (Burow, 2017).

### *Flexible Rhythmisierung und Gesundheitsförderung*

Im Sinne der flexiblen Rhythmisierung, verabschiedet sich die Schule der Zukunft von der nivellierender Massenpädagogik (Burow, 2017) und arbeitet mit Aufgaben, die auf die individuelle Entwicklungsstufe und Lerngeschwindigkeit der Schüler zugeschnitten sind, welche sie herausfordert und motiviert. Der positive und wertschätzende Fokus schafft ein lernförderliches Klima, das auf Stärken aufbaut und den Fokus auf das legt, was funktioniert. Gleichzeitig wird so ein gesundheitsfördernder Lernalltag ermöglicht.

Für die flexible Rhythmisierung spielt die Reform des Schulcurriculums eine entscheidende Rolle. Die BNE setzt sich für offene projekt-, situations- und handlungsorientierte Unterrichtsformen sowie fächerübergreifender Unterricht ein. Spiele, die

der Wissens- bzw. Kompetenzentwicklung dienen und die die motivierende Kraft des Spiels anwenden (Burow, 2017), fördern die natürliche Kreativität der Schüler.

### *Digitale Medien und innovative Lernsettings*

Um die Potenziale der Lernenden und der Lehrer zu entfalten, braucht es auch Hilfsmittel womit es gelingt mit Heterogenität und differenzierten Lernumgebungen umzugehen. Digitale Medien spielen eine Schlüsselrolle in Burows Modell der Schule der Zukunft, da sie es ermöglichen das Lernen individueller, interaktiver, internationaler und kreativer zu gestalten (Burow, 2017). Eine verantwortungsbewusste und pädagogisch durchdachte Integration digitaler Instrumente unterstützt ein effizientes binnendifferenziertes Lehren und Lernen, lässt Fortschritte und Defizite der Schüler erkennen, um angepasste Fördermaßnahmen einleiten zu können.

Die Lernsettings springen sowohl den räumlichen (Lernorte) als auch den methodologisch-didaktischen Rahmen. Vom BNE-Bildungskonzept bevorzugte Lernsettings sind Projektarbeit, Umwelterkundung, Umweltpraktika, Rollenspiele, Computersimulationen, Mediationsverfahren, Zukunftswerkstätten oder runde Tische, nur um einige zu nennen (Künzli & Bertschy, 2008). Diese werden von außerunterrichtlichen Lernsettings ergänzt, wie bspw. Wettbewerbe (z.B. Energiesparmeister), Praktika und Betriebserkundungen (Hauenschild & Bolscho, 2013).

Ein abgestimmtes Zusammenspiel von Lerninhalten und -ergebnissen, als auch von der Lernumgebung und der Pädagogik ermöglicht eine kindergerechte Bildung, wo alle drei Bestandteile des Lernprozesses – kognitive, affektive und ethische – gleichermaßen beachtet werden.

Im Rahmen der BNE als ein ganzheitlicher und transformativer Bildungsansatz soll Lehren und Lernen interaktiv gestaltet werden und damit forschendes, aktionsorientiertes und transformatives Lernen gewähren (BNE-Kompetenzen, 2023). Potenzialfokussierte Schule nutzt Fehler und Herausforderungen im Schulalltag, um die Schüler auf die Realität vorzubereiten.

### *Ganzheitliche Lernumgebungen und Nachhaltigkeit*

Hierfür braucht man völlig neu gestaltete Lern- und Lehrumgebung, welche kreativfördernd sind und in denen man die Möglichkeit hat zwischen Einzel- und Teamarbeit zu wechseln. Laut Burow wer kreativfördernd, fachübergreifend und problemlösend arbeiten will, benötigt projektförmige Lehr- und Lernformate sowie entsprechend gestaltete flexible Werkstattumgebungen (Burow, 2017). Als „ganzheitliches Konzept für Institutionen“ (Whole-Institution-Approach, WIA) setzt die BNE-Herangehensweise eine viel umfangreichere architektonische Umgestaltung voraus. Damit die Schule als modellhaftes Lern- und Handlungsraum agieren kann, benötigt es bestimmte Anpassungen im Schulcampus und im Betrieb der Institution. Hierzu gehören bauliche Maßnahmen (z.B. klimaneutrales Gebäude, nachhaltige

Rohstoffe; Schulgarten, Spiel- und Ruhebereiche), Energiesparmaßnahmen (z.B. Umstieg auf erneuerbare Energiequellen), Abfallmanagement (z.B. Mülltrennung, Verzicht auf Einwegprodukte), aber auch Schulverpflegung (z.B. regionales und saisonales Essen für Mensa und Schulkiosk) oder nachhaltige Mobilität (z.B. ÖPNV und Fahrrad stärken) (BNE-Kompetenzzentrum, 2023).

Die neue Architektur umfasst nicht nur die Ausstattung, die Bewirtschaftung und die Betriebsabläufe der Schule (UNESCO, 2021). Im übertragenen Sinne erfordert das WIA auch eine Neugestaltung der Mitarbeiterführung sowie der Beziehungen der Bildungseinrichtungen zu lokalen Partnern (UNESCO, 2021; BNE-Kompetenzzentrum, 2023). Diese Partnerschaften sollten in ein interdisziplinäres, projektbezogenes Lernen und Handeln für Nachhaltigkeit integriert werden. Auf diese Weise kann das in der Schule Gelehrte und Gelernte praktisch erfahrbar werden, sodass die Prinzipien der BNE nicht als dogmatische Vorgaben verstanden, sondern überzeugend vermittelt und authentisch gelebt werden.

Das angewandte, fächerübergreifende und interdisziplinäre Format der BNE benötigt auch neue Personalmischungen entsprechend der 5. These von Burow. Die Kooperation mit unterschiedlichen Organisationen und Institutionen im Rahmen der schulischen und außerschulischen Lernsettings beruht auf Vernetzung. Mögliche Kooperationspartner sind Partnerschulen, die lokale und regionale Verwaltungsgremien und fachspezifische Ämter, aber auch zivilgesellschaftliche Organisationen, Kulturinstitutionen und Naturparks, welche in komplexen BNE-Netzwerken integriert werden könnten (BNE-Kompetenzzentrum, 2023). In diesem Kontext ergeben Kooperationen mit verschiedenen Partnern neue Lernchancen. Die Auseinandersetzung mit lokalen sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Gegebenheiten, erlauben die Mitgestaltung der vor Ort wahrnehmbaren Herausforderungen.

### *Partizipation und Wertereflexion*

Ein zentraler Aspekt sowohl der BNE als auch von Burows Schule der Zukunft ist die gelebte Partizipation. Für ein Partizipationsprozess nötige Kompetenzen erlernt man am ehesten durch die aktive Beteiligung. Der aktionsorientierte Ansatz der BNE und die Anwendung des dreidimensionalen Bildungsbegriffs (kognitiv, emotional, verhaltensbezogen) fördert die Aneignung erforderlicher Kompetenzen (BNE-Kompetenzzentrum, 2023).

Bildung für nachhaltige Entwicklung zielt darauf ab ein tieferes Verständnis für die Herausforderungen der Nachhaltigkeit und deren komplexe Verflechtungen zu fördern. Gleichzeitig legt sie großen Wert auf die Umsetzung praktischer Maßnahmen zur nachhaltigen Transformation in persönlichen, gesellschaftlichen und politischen Bereichen. Der BNE-Ansatz verbindet die kognitive und verhaltensbezogene Dimension des Lernens mit der sozio-emotionalen Ebene. Letztere unterstützt die Entwicklung grundlegender Werte und Haltungen im Hinblick auf Nachhaltigkeit,

fördert Mitgefühl und Empathie für andere Menschen sowie für den Planeten und motiviert dazu, aktiv an einer nachhaltigen Veränderung mitzuwirken.

Netzbasierte Diskussionsforen erlauben den Austausch und regen Schüler an ihre Bedürfnisse zu artikulieren, sich zu organisieren und sich für die Anliegen junger Menschen und das Gemeinwohl einzutreten. Das informelle Lernen als „Teil von Alltagserfahrung“ (Paulus, 2016) ermöglicht die Umsetzung solch transformativer Ansätze, z.B. nachhaltiges Mittagessen oder ehrenamtliches und zivilgesellschaftliches Engagement. Eine weitere Anwendung sind Realexperimente bspw. nachhaltige Schülerfirma, Repair-Cafés, Kleider-, Bücher- und Spieletauschschränke, Schulgärten u.a. Solche Maßnahmen bezwecken praktische und soziale Kompetenzen zu entwickeln, sowie die Selbstwirksamkeit auf die eigene nahe oder fernere Umgebung bewusst zu machen. Die Partizipation kann sich auch durch politische Aktionen ausdrücken. Im Sinne der BNE geht es beispielsweise um selbstinitiiertes gemeinschaftliches Engagement um die Öffentlichkeit für die Dringlichkeit einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren (BNE-Kompetenzzentrum, 2023). Die sinnvolle und kreative Nutzung digitaler Medien ermöglicht eine erweiterte Beteiligung und Chancen für institutionen- und gesellschaftsverändernde Aktionen (Burow, 2017). Letztendlich sollen die partizipative Bildungsprozesse Menschen zu zukunftsfähigem und verantwortungsvollem Denken und Handeln befähigen.

### *Kreativität und Interdisziplinarität*

Technologie und Kommunikation spielen bei der BNE eine vitale Rolle in der Aufdeckung und Vermittlung kritischer Perspektiven und Zusammenhängen, welche sowohl zeitliche als auch räumliche Erkundungen und Anschauung ermöglichen. Weiterhin sind die Möglichkeiten der digitalen Vernetzung bedeutend für die Wissensproduktion und -vermittlung, für den Zugang zu außerschulischen Lernsettings und die Kommunikation mit Partner\*innen. Heterogene offene Lernlandschaften erlauben es den Schüler\*innen mit Unterstützung digitaler Medien und der Lehrer\*innen, sowie in Partnerschaft mit verschiedenen interessierten Akteur\*innen, stärker selbstständig und in Teams projektbezogen arbeiten und lernen zu können.

Die fächerübergreifende Herangehensweise des BNE-Bildungskonzeptes fordert und fördert Kreativität nicht nur für die Verknüpfung von Wissensbeständen unterschiedlicher Fächer, sondern auch für fächeraussetzenden Unterricht. Innovative Lernsettings und die interaktive Gestaltung des Unterrichts mit unterschiedlichen akademischen und nichtakademischen Partner\*innen, verlangt auch ein gewisses Maß an kreatives Agieren. Für die individuellen und gesellschaftlichen Gestaltungs- und Partizipationsprozesse sind sowohl Kreativität als auch innovatives und kritisches Denken grundlegend und stützen autonomes Handeln sowie Teamfähigkeit.

## *Weltoffenheit und globale Perspektiven*

Die Berücksichtigung ökologischer, ökonomischer, sozialer und kultureller Dimensionen in einzelnen Lernaktivitäten sowie die Vermittlung und Anwendung nachhaltiger Lebensweisen sollte „eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt sowie des Beitrags der Kultur zur nachhaltigen Entwicklung“ (Global Policy Forum Europe, 2020, S. 73) fördern.

Das Konzept der Global Citizenship (Weltbürgerschaft) basiert auf der Idee, dass wir nicht nur mit einem einzelnen Land, sondern mit einer umfassenderen globalen Gemeinschaft verbunden sind. Indem wir einen positiven Beitrag zu dieser Gemeinschaft leisten, können wir zugleich Veränderungen auf regionaler, nationaler und lokaler Ebene bewirken (UNESCO, 2026).

In einer zunehmend vernetzten Welt spielt die Global Citizenship Education (GCED) eine entscheidende Rolle bei der Förderung von Solidarität und der Befähigung von Menschen aller Altersgruppen, einen nachhaltigen und sinnvollen Beitrag zu ihren Gemeinschaften zu leisten – sowohl auf lokaler als auch auf globaler Ebene (UNESCO, 2026).

Das Nachhaltigkeitsziel SDG 4 umfasst Global Citizenship als eines seiner Unterziele (United Nations, 2026). GCED ist von zentraler Bedeutung für die Förderung internationaler Solidarität und dafür, Lernende aller Altersgruppen dazu zu inspirieren, sich aktiv und verantwortungsvoll in ihren lokalen und globalen Gemeinschaften zu engagieren.

Die Weltoffenheit der Schulen ist entscheidend um die Menschen zu befähigen aktiv eine ökologisch nachhaltige, wirtschaftlich leistungsfähige und sozial gerechte Gesellschaft unter Berücksichtigung globaler Zusammenhänge zu gestalten. Die Schule der Zukunft fördert die Global Citizenship Education, um Lernenden zu helfen, die Welt um sie herum besser zu verstehen und gemeinsam an Lösungen für die großen Herausforderungen zu arbeiten, die Menschen weltweit betreffen – unabhängig davon, woher sie kommen. Gelichgesinnt sollten durch BNE alle Menschen die komplexen Herausforderungen der nachhaltigen Entwicklung verstehen und ein Bewusstsein für ihre eigene Handlungswirksamkeit entwickeln. Dies ist grundlegend, um konkrete Maßnahmen für einen Wandel zu ergreifen.

Die Schule der Zukunft entwickelt und implementiert Konzepte einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt (Burow, 2017). Bildung geht dabei über nationale Grenzen und rein akademische Ziele hinaus. Sie zielt darauf ab, alternative Werte und kontextbezogene Methoden zu fördern, um grundlegende strukturelle Transformationen in den aktuellen Wirtschafts- und Sozialsystemen anzustoßen (UNESCO, 2021). Die BNE-Kompetenz „Sich als Teil der Welt erfahren“ (Paulus, 2016) bezieht sich auf die Fähigkeit, sowohl sich selbst als auch die soziale und natürliche Umwelt holistisch zu erfahren, damit wir unser Lebensumfeld und Lebensweise auch im Kontext globaler Zusammenhänge begreifen (Paulus, 2016). Dies unterstützt nicht nur ein erweitertes

Verständnis kultureller Vielfalt, sondern trägt auch zur Entwicklung einer globalen Verantwortung bei.

Das digitale Zeitalter ist von einer umfangreichen Vernetzung jeglicher Lebens- und Arbeitsbereiche gekennzeichnet. Durch die Möglichkeiten der Vernetzung ist die Schule Bestandteil einer mindestens regional, oder sogar international verbundener vielschichtiger Bildungslandschaft. Die Schule ist weltoffen und fördert interkulturelle Begegnungen. Internationale und fachübergreifende Projekte spielen eine zentrale Rolle bei der Erweiterung des kulturellen Verständnisses und der Förderung einer grenzüberschreitenden demokratischen Gemeinschaft (Burow, 2017).

Die Auseinandersetzung mit Themen der Nachhaltigkeit kann negative Emotionen wie Angst, Besorgnis und Trauer auslösen, die das subjektive Wohlbefinden beeinträchtigen können (Grund & Brock, 2022). Dies sollte berücksichtigt werden und in einen altersgerechten sowie einfühlsamen Umgang mit Nachhaltigkeitsthemen resultieren. Gleichzeitig bietet sie jedoch die Chance, durch gemeinschaftliches Engagement ein positives Gefühl der Sinnhaftigkeit und Motivation zu erleben (Grund & Brock, 2022).

Den Zukunftswerkstattcharakter der Schule in Burows Auffassung verkörpert die BNE als „lösungsorientiertes (Bildungs-)Konzept, das sich auf die Zukunftsfähigkeit von Gesellschaften fokussiert“ (BNE-Kompetenzzentrum, 2023, S. 13). Die BNE zielt auf globale Herausforderungen ab, die jedoch nur durch gemeinsames Handeln gelöst werden können. Zu diesem Zweck vermittelt sie kritische Perspektiven und Zusammenhänge, die sowohl zeitliche Dimensionen (rückblickend, gegenwärtig und vorausschauend) als auch räumliche Dimensionen (lokal bis global) berücksichtigen.

Schulen werden zu „living labs“, wo die Entwicklung und Anwendung ganzheitlicher und partizipativer Bildungsprozesse Kinder zukunftsfähigem und verantwortungsvollem Denken und Handeln befähigen. Die Vermittlung von Lernstoffen und deren Umsetzung findet im Rahmen eines produktiven Teamlernens gleichzeitig statt (Burow, 2017). Entscheidend ist dabei auch die Verinnerlichung von Werten und Haltungen, die für die Gestaltung einer nachhaltigeren Zukunft notwendig sind (UNESCO, 2021). Die Schüler\*innen bekommen die Möglichkeit bedeutsame soziale Erfindungen aber auch innovative Produkte zu entwickeln und ökologisch orientierte Wirtschaftsmodelle bilden die Kompetenz zur eingreifenden Zukunftsgestaltung (Burow, 2017).

## ***Schlussfolgerung***

Burows Schule der Zukunft und das Bildungskonzept für nachhaltige Entwicklung teilen eine gemeinsame Vision: eine tiefgreifende Transformation des Bildungssystems, die junge Menschen nicht nur auf die Herausforderungen einer sich wandelnden Welt vorbereitet, sondern sie auch dazu befähigt, aktiv an deren Gestaltung mitzuwirken. Der Fokus auf die Förderung von Kompetenzen, das Zusammenspiel

von Wissen, Haltung und Handlung ist entscheidend für die problemlösende Zusammenarbeit (Burow, 2017; UNESCO, 2021).

In Burows Schule der Zukunft spielt die „digitale Dividende“ (Burow, 2017) eine zentrale Rolle. Da die Vorteile und Anwendungen der Digitalisierung äußerst vielfältig sind, unterstützen sie auch den BNE-Ansatz. Gleichzeitig wird der dringende Bedarf hervorgehoben, kritische Mediennutzer\*innen auszubilden. Medienkompetenz umfasst dabei nicht nur den souveränen Umgang mit verschiedenen Medien, sondern vor allem die Fähigkeit, die Hintergründe, Interessen und Auswirkungen neuer Medien zu analysieren und zu verstehen.

Die betrachtete Bildungskonzepte überwinden die Trennung zwischen Schule und Alltag und fördern die Gleichzeitigkeit von Lernen und Handeln sowie die aktive, partizipative Gestaltung des täglichen Lebens im Sinne der Nachhaltigkeit.

## ***Literaturverzeichnis***

- Autorengruppe BNE-Kompetenzzentrum (Hrsg.) (2023). *Praxishandbuch. Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Kommune gestalten*.
- Bildungsministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2026). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Was ist BNE? Was ist BNE? - BNE-Portal Kampagne*
- Bülow, C. (Hrsg.) (2022). *Bildung für nachhaltige Entwicklung als Querschnittsaufgabe – Handreichung für sächsische Schulen*. Verlag für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung.
- Burow, O. A. (2017). Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren. In O. A. Burow & C. Gallenkamp (Hrsg.), *Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren* (S. 162–177). Beltz.
- Gersbach, S. (2016). Drei Wege zu BNE im Unterricht. In Education21 (Hrsg.), *ventuno: BNE für die Schulpraxis. BNE-Grundlagen* (Nr. 3, S. 4).
- Global Policy Forum Europe (Hrsg.) (2020). *Agenda 2030: Wo steht die Welt? 5 Jahre SDGs – eine Zwischenbilanz*.
- Grund, J., & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung und Hochschule. Kurzbericht des Nationalen Monitorings zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) auf Basis einer Befragung von > 3.000 jungen Menschen und Lehrkräften*. Institut Futur, Freie Universität Berlin. <http://dx.doi.org/10.17169/refubium-36890>
- Hauenschild, K., Bolscho, D. (2013). *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule. Ein Studienbuch*.
- Künzli, Ch., Bertschy, F. (2008). *Didaktisch Konzept. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*.
- Paulus, S. (2016). Sich als Teil der Welt erfahren. In Education21 (Hrsg.), *ventuno: BNE für die Schulpraxis. BNE-Grundlagen* (Nr. 3, S. 9).
- UNESCO. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap*.

- UNESCO. (2026). Global citizenship and peace education. Global citizenship education: what you need to know | UNESCO
- United Nations. (2026). Academic Impact. Global Citizenship. Global Citizenship | United Nations
- UNRIC. (2024a). *Ziele für nachhaltige Entwicklung. 4 Hochwertige Bildung*. SDG 4 - Vereinte Nationen - Regionales Informationszentrum für Westeuropa
- UNRIC. (2024b). *Ziele für nachhaltige Entwicklung. 17 Ziele - Vereinte Nationen - Regionales Informationszentrum für Westeuropa*

# ***Begriffserklärung***

## **21st Century Skills (Kompetenzen des 21. Jahrhunderts)**

Querschnittskompetenzen für Leben, Lernen und Arbeiten in einer globalisierten, digitalisierten und dynamischen Welt, darunter kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation, Kooperation, Problemlösefähigkeit, Selbststeuerung, digitale Kompetenzen sowie soziale und emotionale Fähigkeiten.

## **Agency (Handlungsfähigkeit)**

Fähigkeit von Lernenden, ihr eigenes Leben aktiv, selbstständig und verantwortungsvoll zu gestalten, Entscheidungen zu treffen und ihren Bildungsweg reflektiert mitzubestimmen, statt passiv äußeren Vorgaben zu folgen.

## **Ambiguitätstoleranz**

Ambiguitätstoleranz beschreibt die Fähigkeit, Mehrdeutigkeit, Unsicherheit und widersprüchliche Situationen auszuhalten, ohne vorschnell nach eindeutigen Lösungen zu suchen.

## **Anpassungsfähigkeit (Adaptivität)**

Die Fähigkeit einer Schule als Organisation, flexibel auf gesellschaftliche, technologische und kulturelle Veränderungen zu reagieren und ihre pädagogische Praxis kontinuierlich weiterzuentwickeln.

## **APEC (AsiaPacific Economic Cooperation)**

Regionales Forum von Staaten des AsienPazifikRaums, das wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung fördert und im Bildungsbereich Strategien zu Kompetenzen, Beschäftigungsfähigkeit und digitalen Fähigkeiten für Wissensökonomien entwickelt.

## **Ästhetische Bildung**

Bildungsprozesse, die an sinnliche Wahrnehmung, künstlerisches Gestalten und ästhetische Erfahrungen anknüpfen und weniger auf den Erwerb künstlerischer Fertigkeiten als auf Wahrnehmungsfähigkeit, Reflexion, Ausdruck, Kreativität und einen vertieften Selbst und Weltbezug zielen.

## **Ästhetische Erfahrung**

Eine reflektierte Form des Erlebens, in der Wahrnehmung, Emotion und Denken in Beziehung treten. Sie eröffnet neue Perspektiven auf sich selbst und die Welt,

ermöglicht die Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen und gilt als grundlegendes Prinzip ästhetischer Bildung und Persönlichkeitsentwicklung.

**Blog (im Unterricht)**

Digitale Plattform, auf der Lernende Inhalte erstellen, dokumentieren und reflektieren.

**Burnout (Erschöpfung)**

Ein Zustand chronischer emotionaler, mentaler und körperlicher Erschöpfung, der typischerweise aus anhaltender Überforderung im Berufsalltag entsteht. Im Lehrerberuf wird Burnout u. a. mit hohen Belastungen, unzureichender Unterstützung sowie mangelnden Möglichkeiten zur Resilienzförderung und professionellen Grenzsetzung in Verbindung gebracht.

**Cliquenbildung**

Die Bildung exklusiver Gruppen innerhalb des Lehrerkollegiums, welche die kollegiale Zusammenarbeit erschwert.

**CoAgency (geteilte Handlungsfähigkeit)**

Gemeinsame Handlungsfähigkeit, die entsteht, wenn Lernende, Lehrkräfte, Eltern und weitere Akteure zusammenwirken; betont, dass Lernen in Beziehungen und Netzwerken stattfindet und Verantwortung geteilt wird.

**Collaborative Professionalism**

Von Andy Hargreaves und Michael O'Connor (2018) geprägtes Konzept professioneller Zusammenarbeit, bei dem Lehrkräfte gemeinsam Verantwortung für Unterricht, Schulentwicklung und Lernen übernehmen.

**Community of Inquiry (fragende bzw. philosophierende Gemeinschaft)**

Gruppe von Lernenden, die in einer durch kognitive, soziale und didaktische Präsenz geprägten Lernumgebung gemeinsam Fragen entwickeln, Begriffe klären und Argumente prüfen, um im Dialog Sinn zu konstruieren.

**Deep Learning**

Deep Learning bezeichnet im bildungstheoretischen Verständnis von Fullan, Quinn und McEachen einen Lernansatz, bei dem Wissen mit Kreativität, kritischem Denken, Kommunikation, Kooperation und gesellschaftlicher Verantwortung verbunden wird. Im Mittelpunkt steht nicht die Reproduktion von Wissen, sondern dessen sinnvolle Anwendung in komplexen Situationen.

**Demokratische Schulentwicklung**

Schulentwicklung, bei der alle Mitglieder der Schulgemeinschaft Verantwortung übernehmen und schulische Prozesse gemeinsam gestalten. Demokratie wird dabei als Organisationsprinzip gelebt.

**Digitale Kompetenz**

Digitale Kompetenz ist die Gesamtheit von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die für die souveräne Nutzung von Informations und Kommunikationstechnologien sowie digitalen Medien zur Lösung von Aufgaben, zur Kommunikation, Zusammenarbeit, Informationsverarbeitung und kreativen Gestaltung erforderlich sind – auf kritische, flexible, verantwortliche und reflektierte Weise.

**Digitale Lernplattform**

Online-Umgebung zur Organisation, Dokumentation und Unterstützung von Lernprozessen.

**Digitale Medien im Unterricht**

Technologische Werkzeuge, die Lernprozesse unterstützen, erweitern und interaktiver gestalten.

**Digitalisierung im Bildungsbereich**

Einfluss digitaler Technologien auf Lernen, Lehren und Bildungsstrukturen.

**Digitalisierung der Schule und des Unterrichts**

Die Digitalisierung der Schule und des Unterrichts wird als Prozess betrachtet, in dem digitale Medien, Verfahren und Werkzeuge verstärkt an die Stelle analoger Medien, Verfahren und Werkzeuge treten und diese ablösen, aber auch neue Perspektiven und Lösungen schaffen.

**Generative Künstliche Intelligenz (KI)**

Generative KI bezeichnet digitale Systeme, die auf Grundlage großer Datenmengen selbstständig Texte, Bilder, Musik oder andere Inhalte erzeugen können.

**Good Healthy School / Gute gesunde Schule**

Konzept, das Gesundheit als zentrale Ressource in die Bildungs und Erziehungsqualität der Schule integriert und zeigt, wie gesundheitsförderliche Maßnahmen Lernmotivation, Leistungen und Bildungsergebnisse verbessern können.

**HBSC (Health Behaviour in Schoolaged Children)**

Internationale Studie zum Gesundheitsverhalten von Schulkindern, die Daten zu psychischer und körperlicher Gesundheit, Wohlbefinden sowie Risiko und Schutzfaktoren im Schulkontext liefert.

**Health Literacy (Gesundheitskompetenz)**

Wissen, Motivation und Fähigkeiten, Gesundheitsinformationen zu finden, zu verstehen, zu beurteilen und anzuwenden, um fundierte Entscheidungen zu treffen und Gesundheit sowie Lebensqualität zu erhalten oder zu verbessern.

**HealthPromoting Schools (HPS, gesundheitsfördernde Schulen)**

Ganzheitlicher Schulansatz, bei dem Gesundheit und Wohlbefinden aller Mitglieder der Schulgemeinschaft als gemeinsame Aufgabe verstanden und systematisch im Schulalltag verankert werden – durch Unterricht, Schulklima, Zusammenarbeit mit Eltern und externen Partnern sowie entsprechende Schulstrukturen.

**Innere Schulentwicklung**

bezeichnet einen partizipativen Entwicklungsprozess, der von den Akteurinnen und Akteuren einer Schule selbst initiiert und gestaltet wird. Im Mittelpunkt stehen die gemeinsame Weiterentwicklung von Unterricht, Schulkultur und Organisation sowie die Nutzung der Handlungsspielräume, die innerhalb der staatlichen Vorgaben bestehen.

**Intrinsische Motivation**

Innerer Antrieb zu lernen, der aus Interesse und persönlicher Bedeutung entsteht.

**Kardinaltugenden**

Die vier aus der Antike stammenden Grundtugenden Klugheit, Gerechtigkeit, Tapferkeit/Mut und Mäßigung. Sie werden auf Platon, Aristoteles und die christliche Tradition (Thomas von Aquin) zurückgeführt.

**Kollaboratives Lernen**

Gemeinsames Lernen, bei dem Schüler\*innen zusammenarbeiten und voneinander lernen.

**Kommunikative Kompetenz**

Fähigkeit, Sprache situationsgerecht und effektiv zu verwenden.

**Kompetenzorientierter Unterricht**

Unterricht, der gezielt auf die Entwicklung von Kompetenzen zielt, also auf die Verbindung von Wissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die Schülerinnen und Schüler zur Bewältigung komplexer Anforderungen befähigen – und nicht auf reine Wissensreproduktion.

**Lernbegleitung**

Lernbegleitung beschreibt eine Lehrerrolle, bei der Lehrkräfte Lernprozesse nicht ausschließlich steuern oder Wissen vermitteln, sondern individuelle Lernwege

unterstützen, beraten, reflektieren und geeignete Lernumgebungen gestalten. Die Verantwortung für den Lernprozess wird stärker zwischen Lehrenden und Lernenden geteilt.

**Lernen durch Erfahrung (LdE)**

Ansatz, bei dem Wissen durch praktische Erfahrungen und eigenes Handeln erworben wird.

**Lernende Organisation**

Eine lernende Organisation entwickelt ihre Strukturen, Arbeitsweisen und Kultur kontinuierlich weiter. Schulen gelten als lernende Organisationen, wenn Lehrkräfte gemeinsam reflektieren, voneinander lernen, Innovationen erproben und Schulentwicklung als fortlaufenden Prozess verstehen.

**Lernportfolio**

Sammlung von Arbeiten, die den individuellen Lernfortschritt sichtbar macht.

**Lernprozess**

Gesamtheit aller Aktivitäten und Erfahrungen, die zum Erwerb von Wissen und Kompetenzen führen.

**Life Skills (Lebenskompetenzen)**

Psychosoziale Fähigkeiten für ein angepasstes und positives Verhalten, die Menschen befähigen, mit Anforderungen und Herausforderungen des Alltags konstruktiv umzugehen.

**Life Skills Education (Lebenskompetenzbildung)**

Bildung, die mit geeigneten Lehrmethoden Wissen, Einstellungen und Lebenskompetenzen vermittelt, um gesundheitsförderliches Verhalten zu unterstützen.

**Medienbildung (Media literacy)**

Medienbildung ist ein Prozess, in dem Menschen Kompetenzen im Umgang mit Medien entwickeln – einschließlich Nutzung, kritischer Reflexion, Gestaltung und einer verantwortungsvollen Haltung gegenüber medialen Inhalten und Praktiken.

**Medienethik**

Als angewandte Ethik folgt sie dem Anspruch, Normen und Werte für das mediale Handlungsfeld unter Rückbezug auf die allgemeine Ethik zu begründen, auf den spezifischen Gegenstands- und Handlungsbereich der Medien anzuwenden und normative Handlungsempfehlungen für die Praxis zur Verfügung zu stellen.

**Mental Health Literacy (MHL, psychische Gesundheitskompetenz)**

Wissen und Einstellungen zur Erkennung, Einordnung und Bewältigung psychischer Gesundheitsprobleme sowie zur Förderung psychischer Gesundheit; geht über die reine Kenntnis psychischer Störungen hinaus.

**Moralischer Pluralismus**

Diagnose von Alasdair MacIntyre, dass die moderne Moralsprache in einem „unordentlichen“ Zustand ist, weil sie aus fragmentierten, teils widersprüchlichen Traditionen besteht und unklaren moralischen Begriffen geprägt ist.

**MultiTiered System of Supports (MTSS, mehrstufige Unterstützungssysteme)**

Rahmenmodell für schulische Förderung, das in mehreren Stufen (universell, selektiv, indiziert) präventive und zielgerichtete Maßnahmen zur Unterstützung von Lernenden vorsieht und dabei datenbasierte Entscheidungen nutzt.

**Noncommunicable Diseases (NCDs, Nichtübertragbare Krankheiten)**

Krankheiten, die nicht von Mensch zu Mensch übertragen werden, sich über längere Zeit entwickeln und meist langsam fortschreiten, z.B. Herz-Kreislauf-Erkrankungen, chronische Atemwegserkrankungen, Diabetes und Krebserkrankungen.

**OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development)**

Internationale Organisation von Industriestaaten, die wirtschafts-, bildungs- und gesellschaftspolitische Analysen erstellt, Vergleichsstudien (z.B. PISA) durchführt und mit Rahmenkonzepten Bildungsreformen und Kompetenzdebatten weltweit beeinflusst.

**OECD Learning Compass (Lernkompass) 2030**

Dynamischer Orientierungsrahmen der OECD, der beschreibt, welche Grundlagen, Kompetenzen, Haltungen und Werte Schülerinnen und Schüler benötigen, um eine wünschenswerte Zukunft aktiv mitzugestalten; umfasst u.a. Handlungsfähigkeit (Agency), Transformationskompetenzen, verschiedene Wissensformen, Fähigkeiten und den Antizipations-Aktions-Reflexions-Zyklus.

**P21 (Partnership for 21st Century Skills)**

US-amerikanisches Netzwerk, das mit dem Framework for 21st Century Learning einen Kompetenzrahmen für das 21. Jahrhundert entwickelt hat; bündelt Kompetenzen in Bereichen wie Lernen und Innovation, digitale und mediale Fähigkeiten sowie „Life and Career Skills“. Zentral sind die „4Cs“: kritisches Denken, Kreativität, Kommunikation und Kooperation.

**Partizipation**

Aktive Mitwirkung aller Mitglieder der Schulgemeinschaft an Entscheidungen, Verantwortung und Entwicklungsprozessen.

**Personalisierung**

Personalisierung bezeichnet die Ausrichtung schulischer Bildungsprozesse an den individuellen Voraussetzungen, Interessen, Fähigkeiten und Entwicklungsmöglichkeiten der Lernenden. Im Unterschied zur Individualisierung geht es nicht nur um unterschiedliche Lernwege, sondern um die Förderung der gesamten Persönlichkeit innerhalb gemeinsamer sozialer Lernprozesse.

**Potenzialorientierung**

Pädagogischer Ansatz, der die individuellen Stärken, Interessen und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen in den Mittelpunkt stellt.

**Professionalisierung**

Professionalisierung beschreibt den kontinuierlichen Entwicklungsprozess, in dem Lehrkräfte ihre fachlichen, didaktischen, sozialen und personalen Kompetenzen erweitern. Sie umfasst nicht nur den Erwerb von Wissen, sondern auch die Entwicklung professioneller Haltung, pädagogischer Urteilskraft und reflexiver Handlungskompetenz.

**Professionelle Haltung**

Professionelle Haltung bezeichnet die Gesamtheit der Überzeugungen, Werte, Einstellungen und Selbstverständnisse, die das pädagogische Handeln von Lehrkräften prägen.

**Professionelle Lerngemeinschaft (Professional Learning Community)**

Gruppe von Lehrkräften, die regelmäßig zusammenarbeitet, Unterricht reflektiert und gemeinsam an der Weiterentwicklung schulischer Praxis arbeitet mit dem Ziel, Unterrichtsqualität und Lernergebnisse systematisch zu verbessern.

**Psychopädagogisches Modul** – Universitäre Ausbildung, die die Berufstätigkeit als Lehrkraft in Rumänien ermöglicht.

**Reflexion**

Bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen zur Verbesserung des Lernprozesses.

**Reflexive Praxis**

Reflexive Praxis beschreibt die Fähigkeit, das eigene pädagogische Handeln kontinuierlich zu beobachten, kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln.

**Resilienz**

Die psychische Widerstandsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit einer Person gegenüber Belastungen, Krisen und Rückschlägen. Im Kontext des Lehrerberufs bezeichnet Resilienz die Fähigkeit, auch unter hohem Druck handlungsfähig, motiviert und gesund zu bleiben.

**Resonanz**

Nach Hartmut Rosa bezeichnet Resonanz eine wechselseitige Beziehung zwischen Mensch und Welt, in der Menschen sich berühren lassen, antworten und sich dadurch verändern. Bildungsprozesse entstehen demnach besonders dort, wo Lernen persönlich bedeutsam wird und echte Beziehungserfahrungen ermöglicht.

**Salutogene Schulentwicklung**

Ansatz der Schulentwicklung, der das salutogenetische Gesundheitsmodell nach Antonovsky auf Schule überträgt und darauf abzielt, durch eine wertschätzende und partizipative Gestaltung von Schule und Unterricht Gesundheit, Wohlbefinden und Resilienz aller Beteiligten zu stärken (u. a. ausgearbeitet von Olaf-Axel Burow, 2021)

**Schmetterlingspädagogik**

Pädagogisches Konzept, das selbstorganisiertes Lernen und Erfahrungslernen kombiniert.

**Schulentwicklung**

Kontinuierlicher Prozess der Weiterentwicklung von Unterricht, Organisation und Schulkultur mit dem Ziel, die Qualität schulischer Bildung nachhaltig zu verbessern.

**Schulkultur**

Schulkultur umfasst die geteilten Werte, Normen, Deutungsmuster und Praktiken, die das Zusammenleben und die Erziehungs- und Lernprozesse in der Schule prägen. Sie zeigt sich in Ritualen, Kommunikationsstilen, Anerkennungspraxen und im Umgang mit Vielfalt, Konflikten und Veränderungen.

**Schülerpartizipation**

Mitgestaltung von Lernprozessen und schulischen Angelegenheiten durch Schüler\*innen, die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und an Entscheidungen beteiligt werden.

**Schools4Health**

Europäische Initiative bzw. Programm zur gesundheitsfördernden Schulentwicklung, das Schulen dabei unterstützt, Gesundheit und Wohlbefinden nachhaltig in Strukturen, Prozessen und Schulkultur zu verankern.

**Selbstorganisiertes Lernen (SOL)**

Lernform, bei der Lernende ihren Lernprozess eigenständig planen, steuern und reflektieren.

**SEL (Social and Emotional Learning, sozialemotionales Lernen)**

Systematische Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext, etwa Selbstwahrnehmung, Emotionsregulation, Empathie, Beziehungsfähigkeit und verantwortliches Handeln.

**SELProgramme**

Schulische Programme, die gezielt sozialemotionale Kompetenzen stärken, z.B. durch Training von Selbstwahrnehmung, Emotionsregulation, Empathie, Kooperation und Konfliktlösung.

**Subjektwerdung (Subjectification)**

Subjektwerdung bezeichnet nach Gert Biesta (2022) jene Dimension von Bildung, in der Menschen zu selbstständig denkenden, verantwortungsvoll handelnden Persönlichkeiten werden. Sie ergänzt Qualifikation und Sozialisation und betont die Entwicklung von Eigenständigkeit, Urteilskraft und demokratischer Verantwortung.

**Transformationskompetenzen**

Kompetenzen, die Menschen befähigen, mit Unsicherheit, Komplexität und gesellschaftlichen Spannungen konstruktiv umzugehen und aktiv an der Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft mitzuwirken, z.B. neue Werte schaffen, Spannungen und Dilemmata ausbalancieren, Verantwortung für das eigene Handeln übernehmen.

**Transformatives Lernen**

Transformatives Lernen beschreibt Lernprozesse, in denen Menschen ihre bisherigen Denkweisen, Überzeugungen und Deutungsmuster grundlegend verändern, indem sie ihre bisherigen Deutungsmuster kritisch hinterfragen und neu ausrichten.

**Tugenden**

Eingeübte, stabile Haltungen, die moralisch gutes pädagogisches Handeln ermöglichen. Sie können als zentrale Bewältigungsressourcen und als professionelle Kernhaltungen im Alltag der Lehrkräfte wirken.

**Tugendethik**

Philosophischer Ansatz, der nicht primär nach Regeln oder Folgen einzelner Handlungen fragt, sondern nach den Charakterhaltungen und eingeübten Tugenden, die gutes Handeln ermöglichen und zu einem gelingenden Leben beitragen.

**Tugendorientierte Lehrerbildung**

Ansatz der Lehrerbildung, der neben Fachwissen und Didaktik gezielt Selbstbildung, Persönlichkeitsentwicklung und die Einübung professioneller Tugenden in den Blick nimmt.

**UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)**

Sonderorganisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation; entwickelt globale Bildungsprogramme und Konzepte wie Bildung für nachhaltige Entwicklung und globale Bürgerschaftskompetenz.

**VUCAWelt**

Bezeichnung für eine Umwelt, die durch Volatilität (Unbeständigkeit), Unsicherheit, Komplexität und Ambiguität (Mehrdeutigkeit) gekennzeichnet ist und hohe Anforderungen an Orientierung und Anpassungsfähigkeit stellt.

**Werkstattpädagogik**

Werkstattpädagogik ist ein pädagogischer Ansatz, bei dem Lernende eigenständig, handlungsorientiert und kooperativ an offenen Aufgaben arbeiten. Lernen erfolgt durch Experimentieren, praktisches Handeln, Reflexion und gemeinsames Problemlösen. Werkstattarbeit versteht sich dabei nicht nur als Methode, sondern als pädagogische Haltung.

**Whole School Approach (Ganzheitlicher Schulansatz)**

Ganzheitlicher Ansatz der Schulentwicklung, der Unterricht, Führung, Schulkultur, Beziehungen und Kooperation als miteinander verbundene Bereiche versteht und Gesundheit, Wohlbefinden und Bildungserfolg gemeinsam in den Blick nimmt. Er berücksichtigt die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern, ihren Familien, dem Schulpersonal und der Gemeinschaft und setzt auf gemeinschaftliches Handeln sowie die Gestaltung der physischen und sozialen Schulumwelt.

**WHO (World Health Organization, Weltgesundheitsorganisation)**

Sonderorganisation der Vereinten Nationen mit dem Auftrag, die weltweite Gesundheit zu fördern; entwickelt u.a. Konzepte zu Lebenskompetenzen, Gesundheitsförderung in Schulen und Prävention nichtübertragbarer Krankheiten.

**Wohlbefinden von Lehrkräften und Lernenden**

Zustand körperlicher, psychischer und sozialer Gesundheit, in dem Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler sich sicher, respektiert und unterstützt fühlen und ihre Aufgaben sowie Lernprozesse als sinnhaft und bewältigbar erleben.

# *Schlussfolgerung Meine Schule im Wandel*

## *Reflexionsimpulse für die eigene Schulentwicklung*

Mit diesem Buch möchten wir nicht das letzte Wort sprechen. Vielmehr wünschen wir uns, dass seine Gedanken weiterwirken – in Gesprächen, im Kollegium, im Unterricht und überall dort, wo Menschen Bildung gemeinsam gestalten.

Deshalb laden wir Sie ein, Ihre eigene Schlussfolgerung zu ziehen. Nehmen Sie sich einen Moment Zeit, um zunächst auf die Beiträge dieses Buches zurückzublicken und anschließend auf eine Schule, die Ihnen am Herzen liegt – sei es Ihre eigene, eine frühere oder eine, die Sie sich für die Zukunft wünschen. Die folgenden Reflexionsimpulse verstehen sich nicht als Fragebogen, sondern als Einladung, Wahrnehmungen festzuhalten, Ideen weiterzuentwickeln und erste Schritte bewusst in den Blick zu nehmen.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Ihre Gedanken mit uns teilen. Unsere E-Mail-Adressen finden Sie am Ende dieses Reflexionsbogens. Jede Rückmeldung bereichert den Dialog und eröffnet neue Perspektiven.

Wenn Sie den Austausch fortsetzen möchten, laden wir Sie herzlich ein, Teil unserer WhatsApp-Gemeinschaft „Schule gemeinsam gestalten“ zu werden. Über den QR-Code am Ende des Reflexionsbogens erhalten Sie Informationen zu zukünftigen Begegnungen, Werkstätten, Fortbildungen und gemeinsamen Initiativen rund um Schulentwicklung.

Wir wünschen Ihnen Neugier für neue Perspektiven, den Mut zum Weiterdenken und Menschen an Ihrer Seite, die den Weg mit Ihnen gehen. Denn nachhaltige Schulentwicklung entsteht selten durch große Reformen. Sie beginnt mit kleinen Schritten, wächst durch gemeinsames Handeln und wird schließlich zu einer gelebten Schulkultur.

## *Eigene Reflexion*

### 1. Ich schaue auf meine Schule

Beim Lesen dieses Buches musste ich besonders oft an ...

- ☐ meine Schülerinnen und Schüler ☐ mein Kollegium ☐ die Schulleitung  
☐ den Unterricht ☐ unsere Schulkultur ☐ meine Kinder ☐ .....  
 ..... denken.

Warum?

.....

### 2. Welche drei Begriffe aus diesem Buch beschreiben für mich eine Schule im Wandel?

- ☐ Agency ☐ Partizipation ☐ Demokratie ☐ Schulkultur ☐ Tugend  
☐ Zusammenarbeit ☐ Kreativität ☐ Kompetenzentwicklung ☐ Nachhaltigkeit  
☐ Wohlbefinden ☐ lernende Organisation ☐ ästhetische Erfahrung ☐ Reflexion  
☐ .....

Warum gerade diese?

.....

### 3. Wenn ich diesem Buch einen Satz hinzufügen dürfte ...

Ich würde schreiben: .....

Welche Frage begleitet mich weiter? .....

### 4. Ich nehme meine Schule wahr

Wenn meine Schule sprechen könnte ...

Welches Wort oder welcher Satz würde sie heute am besten beschreiben?

.....

Worauf wäre sie stolz?

.....

Was würde sie sich wünschen?

.....

### 5. Ich schaue auf unsere Schulkultur

Inwieweit spiegeln sich die Gedanken dieses Buches in meiner Schule wider?

| Aussage                                              | trifft zu                | teilweise                | noch nicht               |
|------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Lernen ist kompetenzorientiert.                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Demokratie wird im Alltag gelebt.                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Kreativität hat ihren festen Platz.                  | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nachhaltigkeit prägt Entscheidungen.                 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Wir lernen als Kollegium voneinander.                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Fehler werden als Lernchance verstanden.             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Unsere Schule entwickelt sich kontinuierlich weiter. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Welche Aussage bewegt mich am meisten? Warum?

.....

## 6. Ich entdecke Entwicklungsmöglichkeiten

Ich mache die Beziehungen sichtbar, die unsere Schulgemeinschaft verbinden, und halte sie in einer Skizze fest.

- Wer arbeitet mit wem zusammen?
- Wer gestaltet Entscheidungen mit?
- Wo entstehen neue Ideen? Wer bringt Ideen ein?
- Wo nehme ich Hindernisse wahr?
- Wie entsteht an meiner Schule aus einer Idee gemeinsames Handeln?

## 7. Schulkultur entsteht durch das, was wir jeden Tag tun.

Diese Gewohnheit möchte ich an meiner Schule bewusst stärken:

.....

Ich würde am liebsten diese eine Gewohnheit verändern:

.....

Warum gerade sie?

.....

Welcher erste kleine Schritt könnte daraus entstehen?

.....

.....

## 8. Entwicklung beginnt bei mir

Veränderung beginnt dort, wo ich meinen eigenen Handlungsspielraum entdecke. Welchen Beitrag kann ich aus meiner Rolle heraus leisten?

.....

Welcher erste Schritt liegt bereits heute in meiner Hand?

.....

Wie kann aus meiner Handlung eine gemeinsame Gewohnheit werden?

.....

.....



## Kontakt

*Wir freuen uns über Ihre Gedanken, Erfahrungen und Anregungen.*

*E-Mail-Adressen der Herausgeberinnen:*

kata.bartalis@ubbcluj.ro

cristina.bojan@ubbcluj.ro

kinga.havadi@ubbcluj.ro

## Vernetzen

*QR-Code zur WhatsApp-Gruppe „Schule gemeinsam gestalten“*

*Austausch • Impulse • Workshops • Schulentwicklung*





# Kurzbiographien der Autor\*innen

**Iohana Anghel** ist seit 2012 am Liceul Teoretic ELF in Cluj-Napoca tätig und hat sowohl auf der Primarstufe als auch in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet.

Ihr Schwerpunkt liegt auf der didaktisch reflektierten Integration digitaler Medien in den Fremdsprachenunterricht mit dem Ziel, nachhaltige Lernprozesse, Eigenverantwortung und Motivation der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Im Deutschunterricht arbeitet sie regelmäßig mit Google Sites, auf deren Basis die Lernenden digitale Portfolios zur Dokumentation ihres Lernfortschritts, zur Präsentation von Projekten und zum Aufbau digitaler Kompetenzen, Selbstreflexion und Kreativität erstellen.

**Dr. Kata-Szilvia Bartalis-Binder** ist Erziehungswissenschaftlerin, promovierte Fremdsprachendidaktikerin sowie ausgebildete Grundschul- und Kindergartenpädagogin, Fremdsprachenlehrkraft und Theaterpädagogin. Sie lehrt an der deutschsprachigen Studienlinie der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften der Babeş-Bolyai-Universität Cluj/Klausenburg und ist Lehrbeauftragte an der Evangelischen Hochschule Darmstadt. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Mehrsprachigkeit, frühe Sprachförderung, kulturelle und ästhetische Bildung, kritisches und demokratisches Denken sowie Schulentwicklung. In Zusammenarbeit mit Goethe-Instituten und internationalen Lehrerfortbildungszentren entwickelt sie praxisorientierte Fort- und Weiterbildungsprogramme sowie innovative Unterrichts- und Werkstattkonzepte. Darüber hinaus leitet sie theaterpädagogische Schulprojekte an verschiedenen Schulen in Klausenburg. Als Autorin und Herausgeberin verbindet sie wissenschaftliche Forschung mit der schulischen Praxis. Zu ihren wichtigsten Lehrwerken zählen *Künste bilden. Eine DaF-Werkstatt* (2017) und *Denken – Fühlen – Handeln. Entwicklung kritischen Denkens im DaF-Unterricht* (2025). Aktuell forscht sie im Rahmen eines DAAD-Projekts zu kulturbezogenem Lernen in der Lehrkräftebildung sowie zu transkulturellen Lernräumen in der Natur.

**Dr. Cristina Bojan** ist Erziehungswissenschaftlerin und Germanistin. Sie studierte an der Babeş-Bolyai Universität in Cluj-Napoca und promovierte 2010 im Bereich der Bildungsphilosophie. Seit 18 Jahren lehrt sie an der Babeş-Bolyai Universität, zuerst an der Fakultät für Europastudien, später an der Fakultät für Psychologie und Erziehungswissenschaften. Ihre Lehr und Forschungsschwerpunkte liegen in der Hochschulforschung, in der Entwicklung kritischen Denkens, sowie in neuen Tendenzen

der Pädagogik. Ihr Beitrag in diesem Buch knüpft an ihre Publikation *Quo vadis educatio?* (2014) und führt zentrale Fragen nach der Rolle von Bildung – und ihren Erneuerungsformen – in der Entwicklung menschlicher Mündigkeit weiter.

**Dr. Kinga Xénia Havadi-Nagy** ist Geographin und Germanistin; sie studierte an der Babeş-Bolyai-Universität Cluj-Napoca und an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen und promovierte 2008 im Bereich Historische Geographie.

Seit über 15 Jahren lehrt sie an der Geographischen Fakultät der Babeş-Bolyai-Universität; ihre Lehr- und Forschungsschwerpunkte liegen in Humangeographie, partizipativen Entwicklungsstrategien, nachhaltiger Entwicklung sowie – in jüngerer Zeit – Umweltbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung im Hochschulwesen.

**Eszter László** ist Lehrerin für Deutsch als Fremdsprache, römischkatholische Religion und Englisch. Nach dem Studium der Angewandten Fremdsprachen und Religionspädagogik folgte ein Master in Deutschdidaktik mit Auslandsstudium an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg; derzeit studiert sie Pastorale Beratung im Master. Ihre Forschungsinteressen liegen an der Schnittstelle von Tugendethik und Lehrerbildung. Neben ihrer schulischen Tätigkeit engagiert sie sich als Camporganisatorin in der kirchlichen Jugendarbeit der Erzdiözese Alba Iulia seit 10 Jahren, als freiwillige Kollaboratorin des OnlineMagazins [romkat.ro](http://romkat.ro) sowie in Sprachförder und Bildungsprojekten.

**Adél Krisztina Mészáros** unterrichtet seit 24 Jahren Deutsch als Fremdsprache. Seit 13 Jahren ist sie am Kölcsey-Ferenc-Nationalkolleg in Satu Mare tätig. Sie studierte Germanistik und Hungarologie an der Babeş-Bolyai-Universität in Cluj-Napoca. Seit über zehn Jahren unterstützt sie die Lehrtätigkeit von DaF-Lehrkräften als Methodikerin, ernannt vom Kreisschulinspektorat Satu Mare. Zu ihren Arbeitsschwerpunkten gehören die Vorbereitung von Jugendlichen auf verschiedene international anerkannte Sprachprüfungen (DSD I, DSD II, ECL), sowie das Philosophieren mit Kindern – ein Thema, das auch der vorliegenden Arbeit zugrunde liegt.

**Dr. Béatrice Kristine Nicoriuc** ist Lehrerin für Deutsch und Englisch und promovierte Germanistin. Neben ihrer literaturwissenschaftlichen Spezialisierung bilden Didaktik für Deutsch als Fremdsprache und digitale Medien im Unterricht zentrale Schwerpunkte ihrer Arbeit, die sich in Fachbüchern und zahlreichen wissenschaftlichen Aufsätzen widerspiegeln. Ihre mediendidaktischen Ansätze setzt sie u. a. als pädagogische Leiterin der GoetheInstitutGamingProjekte „Schatten der Krone“ und „E.T.A. Hoffmann – Des Sandmanns Gift“ sowie als Workshopleiterin und Campleitung internationaler Jugendcamps um, in denen sie interkulturellen Austausch und digitale Bildung fördert.

**Dr. Christian Schuster** ist Philosoph und Soziologe und lehrt als Universitätslektor am Department für Internationale Beziehungen und Deutsche Studien der Fakultät für Europastudien der Babeş-Bolyai-Universität in Cluj-Napoca. Seine Forschungsinteressen liegen in den Bereichen soziologische Systemtheorie, politische Philosophie, interkulturelle Kommunikation, Digital Humanities und Open Science. In der Lehre befasst er sich unter anderem mit kritischem Denken, Forschungsmethoden, Governance, politischer Ethik und Theorie sozialer Systeme. Seit 2014 leitet er das Transylvania Digital Humanities Centre (DigiHUBB) und koordiniert im Büro für Open Science der Universität die Projektgruppe.

Sein besonderes Interesse gilt Schule und Hochschule als Organisationen komplexer Bildungssysteme sowie Fragen der kritischen Reflexion, Selbstständigkeit, Verantwortung und demokratischen Teilhabe.



Der Sammelband „Schule im Wandel. Bildung gemeinsam gestalten“ vereint wissenschaftliche Perspektiven und praxisnahe Beispiele aus unterschiedlichen Bildungsbereichen. Die Beiträge verbinden aktuelle Erkenntnisse der Bildungsforschung und Schulentwicklung mit Impulsen für Unterricht, Lehrerbildung und schulische Entwicklungsprozesse. Im Mittelpunkt stehen Fragen einer zeitgemäßen Bildung, der Professionalisierung pädagogischer Akteurinnen und Akteure sowie der Entwicklung einer demokratischen und lernenden Schulkultur. Das Buch versteht sich nicht als Sammlung fertiger Antworten, sondern als Impuls zum Weiterdenken. Es richtet sich an alle, die Bildung als offenen Entwicklungsprozess verstehen und aktiv mitgestalten möchten.



**Donauschwäbische Kulturstiftung  
des Landes Baden-Württemberg**

DEUTSCHE SPRACHE  
UND KULTUR  
IM DONAURAUM



ISBN 978-606-37-3128-0