



Leseprobe aus Burow und Gallenkamp, Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren,

ISBN 978-3-407-25760-4

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25760-4>

# Einführung

*Olaf-Axel Burow*

## Die Zukunft der Schule – grundlegend, pragmatisch oder visionär betrachtet

### Der Zeitgeist irrt immer – aber: Alles ist möglich!

Aussagen über die Zukunft machen zu wollen, ist ein unmögliches Unternehmen, denn die Zukunftsforschung hat gezeigt, dass nur eines sicher ist: Der Zeitgeist irrt immer! Dass dem so ist, habe ich als Zeitzeuge des Falls der Berliner Mauer im Jahr 1989 hautnah miterlebt: Wenige Wochen vor diesem epochalen Ereignis führte ich in Ost-Berlin illegal eine gestaltpädagogische Lehrerfortbildung durch. In der Feedbackrunde gab ich einen »Redestein« herum, der – wie ich mitteilte – von der Südküste Kretas stammte, an der ich seit Jahren meine Ferien verbrachte. Dieser Stein löste Betroffenheit aus, wurde doch den Teilnehmern bewusst, dass sie – eingemauert in das System der DDR – niemals in ihrem Leben die Chance hätten, selbst mediterranes Flair zu erleben. Sechs Wochen nach diesem Fortbildungskurs erlebte ich, wie ein Kran ein Betonteil aus der Mauer herausriss und sich Menschenmassen aus dem Ostteil der Stadt in den Westteil ergossen, darunter war auch eine Teilnehmerin meines Kurses, und wir fielen uns bewegt in die Arme. Dieses Gefühl und die damit verbundene Erkenntnis waren unbeschreiblich: Zukunft ist zwar unberechenbar, aber offen. Gerade wenn wir deprimiert sind und die Zukunft als »vermauert« erscheint, sollten wir uns klar machen, dass es ganz anders kommen kann als wir meinen – denn alles ist möglich!

Dies gilt umso mehr in Umbruchszeiten, wie wir sie angesichts von Globalisierung, digitaler Revolution und disruptivem gesellschaftlichen Wandel derzeit erleben. Alles ist möglich – im Guten wie im Schlechten!

Die Frage nach der Zukunft der Schule, mit der sich in diesem Band elf Experten auseinandersetzen, ist nicht neu: Sie wurden zu allen Zeit gestellt und unterschiedlich beantwortet. Nur wenigen gelang es dabei wie Siegfried Bernfeld in seinem nach wie vor lesenswerten Band »Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung« aus dem Jahr 1925 tendenziell zeitlos gültige Einsichten zu formulieren: Erziehung, so postulierte er, ist immer rückständig im Verhältnis zur Entwicklung der Gesellschaft – eine Einsicht, die sich in der neoliberalen Wende der letzten Jahre erneut bestätigte, erweist sich doch die Schule als eine relativ veränderungsresistente Institution. Ironisch setzt sich Bernfeld in seiner Streitschrift mit einem jungen Lehrer auseinander, der angetreten ist, die Schule zu verändern und dabei übersieht, dass ihre zentrale Aufgabe in der Reproduktion der herrschenden Verhältnisse besteht. Bernfeld wörtlich (1973, S.122):

*»Die Erziehung ist aber immer rückständig. Ihr Fortschritt besteht darin, dass ihre Rückständigkeit ein wenig überwunden wird [...] Jede Erziehung ist in Bezug auf die erziehende Gesellschaft konservativ organisiert.«*

Diese niederschmetternde Erkenntnis Bernfelds stand am Beginn meines Pädagogikstudiums, in dem viele Dozenten nichtsdestotrotz die Revolutionierung der Schule als Schlüssel für die Demokratisierung der Gesellschaft betrachteten. Anders als viele Studierende, die heute im modularisiert verschulerten Lehramtsstudium oft inhaltsgleichgültig nur auf der Jagd nach Credit Points zu sein scheinen, ging es uns damals um nichts weniger als die Veränderung der Gesellschaft durch Pädagogik. Mag man dies heute auch als illusionären Größenwahn abtun, bleibt doch festzuhalten, dass Pädagogik vor 40 Jahren nicht auf eine scheinbar neutrale Messwissenschaft reduziert war, sondern ganz im Gegenteil – auch im Sinne von Willy Brandts Forderung »Mehr Demokratie wagen« – auf wissenschaftlich untermauertes politisches Engagement ausgerichtet. Zentrales Ziel der Lehrerbildung an der Pädagogischen Hochschule Berlin, der TU Berlin und der Hochschule der Künste war es damals, die »politische Ökonomie des Ausbildungssektors« (Altvater/Huisken 1971) zu durchschauen. (Eine Kompetenz übrigens, die heute, 40 Jahre später, mehr denn je nötig ist, will man angehende Lehrer nicht pädagogischen Illusionen ausliefern.) Nicht Anpassung an vorhandene Strukturen und das Fitmachen für die Bedürfnisse der Wirtschaft, wie dies die OECD mit ihren Schulleistungsstudien propagiert, standen zu dieser Zeit im Zentrum, sondern die Entwicklung politisch engagierter, kritischer Lehrerpersönlichkeiten. Schon damals war klar, was Hattie später empirisch belegte: Auf die Person des Lehrers kommt es an.

Doch anders als bei Hatties sozialtechnologisch verkürztem, einseitig outputorientiertem und auf schulische Effizienz ausgerichtetem Lehrerbild wurden hier die Verfasstheit der Gesellschaft und die Person des Lehrers als Bürger eines zu demokratisierenden Gemeinwesens aufeinander bezogen betrachtet.

Vor diesem Hintergrund veröffentlichte ich als Lehramtsreferendar zusammen mit Karlheinz Scherpp eine radikale Kritik der Schule bzw. des Schulsystems aus gestaltpädagogischer Perspektive unter dem programmatischen Titel »Lernziel: Menschlichkeit« (Burow/Scherpp 1981). Diese Kritik aus dem Jahr 1981, die aufgrund einer Übersetzung auch die Lehrerbildung in Brasilien beeinflusste, ist in ihren Grundzügen bis heute gültig. In pointierten Gegenüberstellungen brachten wir unsere zentralen Forderungen auf den Punkt:

- statt Selektion – Förderung
- statt Normierung und Verplanung – selbstgesteuertes Lernen und Kreativität
- statt Unterricht nach Fach- und Stundenprinzip – Lernen in sinnvollen Ganzheiten
- statt Überbetonung des Kognitiven – Integration
- statt Unterdrückung des Bewegungsdrangs – Förderung von physischem Lernen
- statt emotionsloser Fachwissenschaftler – Lehrer als ganze Menschen
- statt Bevormundung – selbstbestimmtes Lernen

- statt ausgeklügelter Motivationsstrategien – ausgehen von dem, was im Schüler ist
- statt Resignation – Befähigung zu aktiver Selbstbestimmung

Zentral für die Gestaltpädagogik war die These, dass Lernen »persönlich bedeutsam sein muss«, will es nachhaltige Effekte erzielen – eine Einsicht, die der Hirnforscher Gerhard Roth (2011) genau 30 Jahre später in seinem Buch »Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt« empirisch belegt hat: Innerhalb von zwei Jahren vergessen wir demnach bis zu 80 Prozent des Schulwissens, das für uns nicht persönlich bedeutsam ist.

Wie dem auch sei – die Schule der Zukunft, die uns damals vorschwebte, ist in den vergangenen 35 Jahren nicht oder nur unzureichend geschaffen worden. Nach wie vor ist Schule nach dem Modell der Fabrik der industriellen Massenproduktion und dem ständischen Systems Preußens organisiert: Schüler werden nach Alterskohorten sortiert, die fließbandmäßig vorrücken, wobei der »Ausschuss« aussortiert wird – derzeit etwa 150.000 Schüler pro Jahr. Regelmäßig zeigen die empirischen Schulleistungsvergleichsstudien, dass wir mehr denn je vom Ziel der Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit entfernt sind, wobei viele dieser Studien allerdings nicht nur dazu beitragen, den Druck auf Lehrer und Schule zu erhöhen, sondern auch zumindest teilweise von den eigentlichen Ursachen abzulenken. »Ohne Verteilungsgerechtigkeit kann es keine Chancengleichheit geben«, so fasst der Darmstädter Elitenforscher Michael Hartmann (2007) das Ergebnis seiner jahrzehntelangen Studien zusammen. Die meritokratische Gesellschaft, in der sozialer Aufstieg aufgrund eigener Leistungen erfolgt, ist in weiten Bereichen der bundesrepublikanischen Wirklichkeit eine Fiktion.

Pädagogen unterlagen stets der Illusion, durch Pädagogik allein für Chancengerechtigkeit sorgen zu können. Hartmann (2002) dekonstruiert in seinem gleichnamigen Werk mithilfe einer Fülle empirischer Belege denn auch den »Mythos von den Leistungseliten«. Die immer akribischere Vermessung von Lehrern und Schülern hat nicht zu mehr Gerechtigkeit geführt, sondern die Belastungen erhöht und von den wirklich wesentlichen Fragen der Pädagogik abgelenkt. Die wirklich wichtigen Fragen stellen heute pädagogische Außenseiter wie der Göttinger Hirnforscher Gerald Hüther (2013), der die Entwicklung einer Potenzialentwicklungsgesellschaft (siehe auch unter <http://www.akademiefuerpotentialentfaltung.org/>) fordert: Statt Schüler darauf zu trimmen, dass alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen, um dies dann mit zentralen Prüfungen zu kontrollieren, gehe es darum, für individualisierte Lernumgebungen zu sorgen, in denen der Einzelne seine spezifischen Potenziale entwickelt kann.

Wie ich in »Positive Pädagogik. Sieben Wege zu Lernfreude und Schulglück« (Burow 2011) in diesem Sinne gezeigt habe, geht es in einer arbeitsteilig organisierten Gesellschaft immer weniger darum, dass alle zur gleichen Zeit das Gleiche lernen, sondern ganz im Gegenteil, dass jeder die Gelegenheit erhält, seine spezifischen Begabungen und damit sein Alleinstellungsmerkmal zu entwickeln. In dieser grundlegenden Stoßrichtung stimmen die hier versammelten Autoren, bei allen unterschiedlichen Akzentsetzungen, weitgehend überein.

Was berechtigt mich und die versammelten Autoren nun, angesichts dieser einschränkenden Überlegungen, zu der Hoffnung, Aussagen über die Zukunft der Schule machen zu können? Diese scheint doch weitgehend reformunfähig zu sein, jedenfalls wenn man den Anspruch erhebt, eine Schule der Zukunft zu entwickeln, die den Anforderungen der rasant sich wandelnden globalisierten, digitalisierten Weltgesellschaft gerecht zu werden sucht und auf umfassende Realisierung von Chancengleichheit abzielt.

## Die Zukunft der Schule in einer sich radikal wandelnden Welt

Ähnlich wie im Gefolge von 1968 stehen wir heute vor einem grundlegenden Epochenbruch, der vor allem durch Globalisierung und Digitalisierung charakterisiert ist. Ganz offenkundig hat dieser rasante Wandel, der alle Teile der Gesellschaft und fast alle Bereiche unseres Lebens betrifft, die schon von Bernfeld diagnostizierte Rückständigkeit der Schule noch verschärft. Doch anders als in den 1920er-Jahren des letzten Jahrhunderts und stärker noch als 1968 zeichnet sich aktuell ab, dass Schule sich schon bald radikal wandeln wird, und zwar auf eine andere Weise, als es sich die meisten von uns vorstellen. Es werden weniger die Pädagogen sein, die uns zum grundlegenden Change zwingen, sondern die Verhältnisse. Rolf Arnold zitiert den amerikanischen Zukunftsforscher Ray Kurzweil (2005), der in seiner Zukunftsvorschau »Fantastic Voyage« folgende These wagt:

*»Im 21. Jh. werden wir eine Veränderung der Lebensbedingungen, Anforderungen und Möglichkeiten des Menschen erleben, die in ihrer Intensität etwa dem Wandel der zurückliegenden 20.000 Jahre Menschheitsgeschichte entsprechen«*

Wenn diese These zutrifft, und vieles spricht dafür, wird dies auch radikale Folgen für die Entwicklung der Schule haben. Auf dem Bregenzer Kongress des »Archivs der Zukunft« habe ich im Vortrag die These vertreten »Die Zukunft der Schule heißt nicht Schule« (Burow 2015). Mit dieser These war ich sehr weit vorgeprescht und habe deshalb in zwei Ringvorlesungen an der Universität Kassel in 2015 und 2016 namhafte Experten versammelt, um die Richtung des Wandels differenzierter zu ergründen. Während im zweiten Teil »Onlife – Leben, Leisten, Lernen im digitalen Zeitalter« der Fokus auf der Digitalisierung lag, ging es im ersten Teil – auf dessen Grundlage auch dieses Buch entstanden ist – um Vorstellungen zur Zukunft der Schule, die die Vortragenden bzw. Autoren durch die Wahl dreier unterschiedlicher Perspektiven grundlegend, pragmatisch oder visionär zu ergründen suchen: Während Arnold, Overhoff und Gallenkamp grundlegende Perspektiven entwickeln, wählen Bogdanow, Kuhn, Bosse, Koch, Rahm und Overwien eher pragmatische Zugänge, die aus einer Mischung von vorsichtiger Skepsis, aber teilweise durchaus auch visionären Ausblicken charak-

terisiert sind. Einen Schritt weiter geht der ehemalige Leiter der deutschen Schule im Silicon Valley, Martin Fugmann, der in seinem »Praxisbericht« mögliche Zukunftsperspektiven, die in Teilen in den USA bereits heute realisiert sind, aufscheinen lässt.

Alle diese Überlegungen münden in meinem thesenartigen Ausblick »Bildung 2030«, in dem ich zentrale Entwicklungstrends zusammenfassend auf den Punkt bringe. Nachfolgend fasse ich die Kernaussagen der Autoren im Sinne einer Einführung pointiert zusammen.

## Liegt die Zukunft der Schule im Zeitalter der Aufklärung?

Wie der Beitrag Jürgen Overhoffs zeigt, kann ausgerechnet sein »Blick zurück in die Zukunft der Bildung« verbunden mit einer Rückbesinnung auf den »bleibenden Wert der pädagogischen Aufklärung« wichtige Perspektiven nicht nur für die Bildung der Zukunft, sondern auch für eine Schule der Zukunft geben. Nur aus einer kritischen Betrachtung der »Zeitgeschichte« der Bildung, so seine These, lassen sich die Konturen einer zukunftsfähigen Bildung erschließen. Mit der Ausbildung der aufkommenden Marktwirtschaft standen die Aufklärer, so Overhoff, vor einem gesellschaftlichen Wandel, der ähnlich wie heute Anlass gab, über zeitgemäße Bildung und Erziehung nachzudenken. Doch anders als die derzeitigen Vertreter neoliberaler Ideologie, die Bildung einseitig ökonomischen Zwecken unterwerfen wollen, setzten die Aufklärer Locke, Kant und Humboldt auf ein Bildungsideal, das, ähnlich wie es Neurobiologen heute fordern, auf zweckfreie Potenzialentfaltung abzielte. Wenn Hirnforscher wie Gerald Hüther darauf hinweisen, dass Lernen ein mit Lust besetztes Grundbedürfnis des Menschen sei, so stützen neurobiologische Forschungsergebnisse die Position John Lockes, der in seiner »bahnbrechenden Schrift«, so Overhoff, schon 1693 als vorrangiges pädagogisches Ziel forderte, »in den Schülern vor allem eine durch nichts getrübbte Lust am Lernen zu entfachen«, ohne zu früh zu fragen, wozu das erlernte Wissen später vielleicht dienen möge. Den Vertretern eines standardisierten Zentralabiturs, das für alle Schüler das gleich Wissen bzw. die entsprechenden Kompetenzen verbindlich vorschreibt, würde Locke, so Overhoff, entgegenhalten, dass es nicht darum gehe, dass die Lehrkraft versuche, den Schülern »alles« zu lehren, sondern sie sollten »durchaus selektiv für die Schüler interessante und bedeutungsvolle Gegenstände des Unterrichts aussuchen und besprechen«. Bei Locke gehe es nicht um Stoff- und Faktenhuberei etwa im beschleunigten G8-Takt, sondern darum, die »Wissbegierde und Lust am Lernen« zu wecken, um im »Idealfall« zu einer Form »vergnüglichen Spiels und Kurzweil« zu werden.

Interessanterweise ermöglicht in Zeiten der Digitalisierung der Trend zu »Gamifizierung«, wie ich ihn in »Digitale Dividende« (Burow 2014) beschrieben habe, genau dies. Overhoff verweist hier auf Friedrich Schiller, der ja 1795 erkannte: »Der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt.« Overhoff verweist diese Position bestätigend auch auf Wilhelm

von Humboldt, der wie Locke und Kant der Auffassung war, »dass Kinder, die schon früh mit wahrer Freude lernten, später auf keine allzu großen Schwierigkeiten stoßen würden, einen ihn gemäßen Beruf zu finden«.

Wenngleich Overhoff die konkrete Gestalt einer möglichen Schule der Zukunft offen lässt, so liefert er doch eine fundierte Kritik neoliberaler Vorstellungen einer einseitig ökonomieorientierten Pädagogik und entwirft mit der Nachzeichnung des Geistes der Aufklärung Eckpunkte einer Schule, in die das Glück zurückkehrt – das Glück des zweckfreien Lernens.

### Rückbesinnung auf Kontemplation als Schlüssel zur Zukunftsschule

In Rolf Arnolds engagiertem Beitrag »Das ›Why?‹ der Bildung«, in dem er rückwärts-gewandte Konzeptionen einer Pädagogik des »Weiter-so-wie-bisher«, die Türcke und Liessmann publikumswirksam vertreten, kritisiert und diesen den Zukunftsentwurf einer »kontemplativen Pädagogik« entgegensetzt, lassen sich viele Bezüge zur Overhoffs Plädoyer einer Besinnung auf die Werte der Aufklärung wie auch zu Bogdanows Beschreibung der zukünftigen Lehrerpersönlichkeit als Lernbegleiter und Lerncoach finden.

Zunächst verweist Arnold angesichts »disruptiver« Innovationen aus dem Silicon Valley auf die ungelöste Frage, wie man in einer Gesellschaft schnellen Wandels, Auszubildende und Erwachsene auf die Disruptionen auf den Arbeitsmärkten der Zukunft vorbereiten kann. So knüpft er an die Prognosen des Zukunftsforschers Ray Kurzweil an, denen zufolge wir »eine Veränderung der Lebensbedingungen, Anforderungen und Möglichkeiten des Menschen erleben werden, die in ihrer Intensität etwa dem Wandel der zurückliegenden 20.000 Jahre Menschheitsgeschichte entsprechen«. Es verstehe sich von selbst, dass dieser radikale Wandel nicht mit Konzepten eines »Learning from the past« bewältigt werden könne. Doch was ist die Antwort, wenn es denn eine geben sollte?

Arnold fordert eine »Kritik verkürzter Konzepte der Kreativität« und eine Rückbesinnung auf das »Why«, den Sinn der Bildung. Bei den Visionen eines veränderten Lernens und Lehrens handle es sich oft lediglich um »Neuaufgaben dessen, was wir bereits durchlaufen haben – nur bunter und moderner und irgendwie – noch – wirksamer für den Aufstieg durch Bildung. Die Frage nach dem ›Why‹ wird nicht gestellt«.

Auch Arnold landet, wie wir ebenso im Beitrag Rahms in Bezug auf die Schulentwicklung sehen werden, bei Overhoff in Bezug auf das Lernglück und bei Bogdanow in Bezug auf die Lehrerrolle bei der zentralen Rolle der Lehrerpersönlichkeit. Entscheidend ist für ihn die Frage nach dem Sinn von Bildung bzw. der Begründung der Institution Schule: Diese müsse radikal infrage gestellt werden, angesichts auch »der skandalös geringen Nachhaltigkeit des bisherigen Lernens in curricularisierten Bahnen [...], in denen die Kenntnisse mehrerer Schuljahre fast vollständig verblässen«. Da Vermitteln von Inhalten oder gar Kompetenzen gar nicht gehe, müsse Bildung im



Allgemeinen und die Schule der Zukunft im Besonderen nach neuen Wegen suchen. Doch wo sind diese Wege?

Arnold sieht den Erwerb und die Übung der Kunst zur Kontemplation als Schlüssel, verstanden als die Kunst, die »durchschaubaren Mechanismen unserer Kognition und Emotion klug zu handhaben«. Die Zukunft der Bildung bzw. des Lehrens und Lernens muss aus seiner Sicht durch Persönlichkeitsbildung in einem reflexiven sowie transformativen Sinn entwickelt werden.

### Mit Positiver Pädagogik die wertschätzende Schule schaffen

Auch Charlotte Gallenkamp sieht die Person der Lehrkraft und die Entwicklung ihrer Persönlichkeit im Zentrum einer Schule der Zukunft. Aus Sicht der Positiven Psychologie und Pädagogik, auf die sie sich vor allem bezieht, benötigt die traditionelle Schulpädagogik einen grundlegenden Perspektivwechsel: weg vom Defizitblick hin zur Ressourcen- bzw. Potenzialorientierung. Antonovskys Konzept der Salutogenese bringt hier, so Gallenkamp, wesentliche Orientierungen ebenso wie die empirisch belegten Erkenntnisse der Positiven Psychologie im Anschluss an Seligmann und Csíkszentmihályi. Gallenkamp unternimmt in ihrem Beitrag den Versuch, die Konsequenzen, die sich aus diesem Perspektivenwechsel ergeben, für die Entwicklung einer Positiven Pädagogik zu umreißen: Sie bestehen aus ihrer Sicht vor allem in einer Überwindung der Defizitorientierung hin zu einer Stärkenorientierung.

In kurzen Abschnitten mit programmatischen Überschriften benennt sie die Eckpunkte, die eine mögliche Schule der Zukunft charakterisieren. Demnach stehen die Berücksichtigung und Förderung von Vielfalt, eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, umfassende Förderung anstelle von Selektion, die Konzentration auf Wesentliches sowie der Aufbau einer Kultur der Wertschätzung im Zentrum.

Anknüpfend an die komprimierte Zusammenstellung einiger »Kernthesen der Positiven Pädagogik« zeigt sie am Beispiel des »KennenLERNladens« sowie des Schulfachs Glück möglich Konkretisierungen.

### Die Lehrerrolle der Zukunft: Potenzialentwickler

Wenn die These zutrifft, dass wir nach einer Phase der Stagnation vor grundlegenden Veränderungen, vielleicht sogar vor einer »Bildungsrevolution« stehen, wie es Jörg Dräger, der ehemalige Wissenschaftssenator und jetzige Vorstand des Bildungsbereichs der Bertelsmann-Stiftung, behauptet, dann werden sich auch wichtige Konsequenzen für eine geänderte Lehrerrolle ergeben. Welche das sein könnten und wie das veränderte Lehrerhandeln in der Schule der Zukunft aussehen könnte, versucht Pamela Bogdanow unter der Überschrift »Die Zukunft der Lehrerpersönlichkeit« zu ergründen. Dabei wählt sie eine besondere Perspektive: Als Gestaltpädagogin ist für

sie die zentrale Rolle der Lehrperson bzw. ihre Haltung in der Beziehung zu den Lernenden, die John Hattie nun auch empirisch fundiert belegt hat, nichts Neues, setzte doch – wie ich bereits erwähnt habe – die aus der Humanistischen Psychologie und der Gestalttherapie sich ableitende Gestaltpädagogik schon in den 1970er-Jahren die Persönlichkeitsbildung des Lehrers sowie die Entwicklung von Verfahren zur Förderung persönlich bedeutsamen Lernens und Lehrens bereits an die erste Stelle.

Die spannende Einsicht ist nun, dass gerade Digitalisierung und Globalisierung die Entwicklung einer veränderten Lehrerrolle unterstützen, da digitale Medien und Lernplattformen individualisiertes, personenbezogenes, passgenaues Lehren und Lernen ermöglichen. Humanistische Pädagogik und die sich daraus ableitenden Ansätze der Gestaltpädagogik bzw. einer Positiven Pädagogik (Burow 2011) enthalten darüber hinaus implizit Orientierungen der Aufklärung – wie sie Overhoff in seinem Beitrag herausgearbeitet hat und die auf die Förderung der Lust am Lernen hinauslaufen. Digitalisierung, die an humanistischen Konzepten orientiert ist, eröffnet die Möglichkeit, Lehr- und Lernprozesse mit Unterstützung technischer Medien auf die Bedürfnisse und Anforderungen des Lernenden passgenau zuzuschneiden, sodass schulisches Lernen weniger der Anpassung an vorgegebene Ziele, sondern stärker der Potenzialentfaltung dienen kann.

In ihren Thesen zur Zukunft der Lehrerpersönlichkeit setzt Bogdanow folgerichtig auf die Ermöglichung von umfassender »Potenzialentfaltung als Zukunftsaufgabe von Schulen«. Aufgrund des Abschieds von der überholten Belehrungsdidaktik wird der Lehrer zum Regisseur, zum Lehr-/Lernumgebungsdesigner, der aus den vorhandenen Möglichkeiten das zusammenstellt, was unter Berücksichtigung der Voraussetzungen und Bedürfnisse der individuellen Schüler sich als entwicklungsförderlich erweist. Der Schüler der Zukunft ist kein an die Vorgaben angepasstes Normprodukt, sondern eine individuell profilierte Persönlichkeit mit Alleinstellungsmerkmalen. Um dies zu erreichen, muss die Lehrkraft eine entwicklungsorientierte Haltung aufweisen, die auf Wertschätzung von Vielfalt basiert und die in der Lage ist zuzuhören und die abseits didaktischer Schemata die Einzigartigkeit der Person im Blick hat.

Im Anschluss an das Kontaktmodell der Gestaltpädagogik (Burow 1988) geht es um die Realisierung von Achtsamkeit bzw. »awareness«, der Bewußtheit dessen, was in mir, mit mir und um mich herum geschieht. Es geht um intersubjektive Begegnung, die darauf abzielt Begabungen bzw. Neigungen zu erkennen, zu fördern und Möglichkeitsräume zu erschließen – hier zeigen sich Bezüge zum Konzept der Ausbildung von Gestaltungskompetenz, die Overwien in seinem Beitrag skizziert, aber auch zu Arnolds Konzept der Kontemplation. Die Lehrkraft der Zukunft ermöglicht es – auch im Anschluss an Locke und Overhoff – Lernen als Glückserfahrung zu erleben. Hierzu ist es allerdings nötig, so Bogdanow, dass Lehrer die Rolle der Einzelkämpfer verlassen und zu Teamplayern werden, eine Voraussetzung auch für den Abbau von Stress und die Erhaltung der Lehrergesundheit. Welche Gestaltungsmöglichkeiten für eine so verstandene Lehrerrolle entstehen, zeigt Bogdanow in ihrer Vision zukünftiger Lehrerarbeit.

## Die Schule der Zukunft ist eine freiheitsförderliche Ganztagschule

Hans Peter Kuhn, u. a. Forscher der StEG-Ganztagschulstudie, hält unter dem Motto »Lasst die Kinder frei. Noten sind nicht alles« ein engagiertes Plädoyer für eine freiheitsförderliche Ganztagschule der Zukunft. Für die Vertretung seiner These wählt er die Form eines fiktiven Interviews mit einem Bildungsforscher. Sein einführendes Zitat von Carl-Ludwig Furck aus dem Jahr 1963 einer »Utopie einer Schule für das Jahr 2000« macht deutlich, wie schwer es ist, Schule zu verändern, werden dort doch Ziele einer ganzheitlichen Tages- bzw. Schulgestaltung benannt, die noch immer wegweisend sind, und auf deren Einlösung wir 50 Jahre später noch immer warten. Zwar sind inzwischen 56 Prozent aller Schulen Ganztagschulen, doch vergleichsweise selten nutzen sie die Chancen für Rhythmisierung und pädagogische Innovationen.

Kuhn referiert einige Ergebnisse zu möglichen Wirkungen von Ganztagschulen bezüglich individueller Förderung und erweiterter kultureller Bildung. Im Unterschied zur heutigen Situation wird die Ganztagschule der Zukunft in gebundener Form stattfinden, denn nur sie ermöglicht es, den »Mehrwert« und den Gestaltungsraum, der sich aus dem erweiterten Zeitrahmen ergibt, zu nutzen. Auch er plädiert für mehr Gestaltungsfreiheit von Lehrern und Schülern. Bezüglich der Verbesserung von Chancengleichheit bzw. Chancengerechtigkeit lassen sich, Kuhn zufolge, bislang keine oder nur schwache Effekte nachweisen. Kulturelle Bildung und Hausaufgabenbetreuung scheinen aber immerhin positive Effekte zu bewirken. Da Schulentwicklungsprozesse sehr viel Zeit brauchen, sieht er bis 2030 eine Chance für die Verwirklichung freiheitsförderlicher und ganzheitlicher Ganztagsgestaltung in gebundener Form.

## Abitur für alle – in der Schule der Zukunft

In ihrer Vision der Oberstufe sieht Dorit Bosse aufgrund veränderter gesellschaftlicher Anforderungen die Notwendigkeit, möglichst vielen Schülern »ein Mehr an schulischer Bildung« zu vermitteln, was in der Forderung »Abitur für alle« gipfelt. Die neue Oberstufe basiert demnach auf Altersmischung, verabschiedet sich von der traditionellen Jahrgangsklasse und praktiziert zieldifferenten Unterricht. Visionär ist Bosses Idee, den Unterricht nur noch an drei Tagen in der Schule stattfinden und an den übrigen Tagen selbst gewählte Vorhaben außerhalb der Schule von Schülerteams selbstständig bearbeiten zu lassen.

Ergänzt werden die schulischen Angebote durch Online-Peer-Learning. Aufbauend auf Basiskurse findet in der inklusiven Oberstufe neigungsbezogenes, fachübergreifendes Projektlernen statt. Internationale Vernetzung wird ebenso selbstverständlich wie eine umfassende Demokratisierung des schulischen Lebens. Am Beispiel der Pro-