

Kurzstudie

Zukunft der Bildung aus der Sicht Jugendlicher

ermöglicht durch die Deutsche Telekom Stiftung

Berlin, 06. September 2021

Fields Institute gGmbH

Schumannstraße 17

10117 Berlin

Tel.: 030 280 99 82 270

Mail: zukunfterbildung@fields-institute.de

www.fields-institute.de

Kurzstudie „Zukunft der Bildung aus der Sicht Jugendlicher“ ermöglicht durch

Deutsche
Telekom
Stiftung



Inhalt

1. Zusammenfassung der Kurzstudie	3
2. Methodik	5
3. Die Fokusgruppen.....	7
4. Zusammenfassung der Diskussionen	11
5. Gesamteinschätzung.....	28
5. Implikationen für weitere Projektschritte.....	37
Abbildungsverzeichnis	38

Anlage 1-3: Kurzfassungen der drei Ausgangsszenarien

Anlage 4: Mitwirkende der jeweiligen Fokusgruppen

1. Zusammenfassung der Kurzstudie

Ziel dieser Kurzstudie war es, die Sicht von Jugendlichen auf eine mögliche Zukunft der Bildung zu erfassen. Dabei basierte die Studie inhaltlich wie methodisch auf einem bereits in den Jahren 2019-2020 durchgeführten Forschungsprojekt für die Mercator Stiftung. Die damalige Studie mit dem Titel „Zukunft der (schulischen) Bildung 2050“ war in einem stark partizipativen, mehrstufigen Design angelegt und untersuchte unter Beteiligung von hunderten von Bildungsexpert:innen unterschiedliche mögliche Szenarien der Zukunft der Bildung. Da im ursprünglichen Design nur Erwachsene beteiligt waren, sollte in der hier vorliegenden Studie nun überprüft werden, inwiefern sich die Vorstellungen und Wünsche von Jugendlichen zu einer zukünftigen Bildung von denen der Bildungsexpert:innen unterscheiden.

Basierend auf den Ausgangsszenarien der Vorläuferstudie wurde im Rahmen von Fokusgruppen mit Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren geprüft, inwiefern die unterschiedlichen Szenarien mit ihren je unterschiedlichen Formaten, Modalitäten und Strukturen den Vorstellungen der Jugendlichen zur Zukunft der Bildung entsprechen und ob es sinnvoll und zielführend erscheint, explizit mit Jugendlichen weitere Forschung zu diesem Themenbereich durchzuführen.

Tatsächlich ist ein Ergebnis der qualitativen Auswertung der Fokusgruppen, dass die teilnehmenden Jugendlichen sich schwertaten, eine eigenständige Zukunftsvision jenseits ihrer jetzigen Erfahrungen zu formulieren. Entsprechend konnten sie sich in der Folge wenig von der Schule als zentraler Institution des Bildungssystems lösen. Vielmehr gehen sie – sowohl der Erwartung nach als auch in Bezug auf ihre Wünsche – davon aus, dass Schule in der Zukunft durchaus in der Lage sein wird, die an sie gestellten Herausforderungen zu bewältigen. So sehen sie Schule als einen Garanten für eine allen zuteilwerdende Grundbildung, und in dieser Rolle als eine Institution, die maßgeblich zu sozialer Gerechtigkeit beiträgt. Jenseits des Zuganges zu Bildung sorgt Schule in den Augen der Jugendlichen auch für Orientierung in einer immer komplexer werdenden Alltagswelt. Indem sie vermehrt auch lebenspraktische Kompetenzen vermittelt, kann sie auch zu wachsender Resilienz bei den Schüler:innen beitragen. Auf diese Weise, aber auch durch pädagogisch-psychologische Unterstützungsangebote sowie durch ein offenes, empathisches und bedürfnisorientiertes Miteinander von Lehrkräften und Schüler:innen, trägt Schule letztlich zu einer psycho-sozialen Stabilisierung bei.

In der Bewältigung dieser weit über die Schule hinaus gehenden gesellschaftlichen Aufgaben sehen die Jugendlichen die Zukunft der Schule angelegt. Um diesen Pfad aber erfolgreich beschreiten zu können, müsste Schule in den Augen der Jugendlichen ein freier, vielfältiger und erfahrungsorientierter Lernraum sein und ihnen mehr Lebensorientierung bieten. Dafür wünschen sie sich eine gesteigerte Individualisierung des Lernens, eine professionelle und empathische Lernbegleitung, Zeit für Gruppenarbeiten und Peer-to-Peer-Lernen sowie insgesamt flexiblere und weniger rigide Zeitregime.

Auch wenn diese Vision eines veränderten Lernraums weitgehend von allen teilnehmenden Jugendlichen geteilt wird, zeigen sich je nach sozialer Herkunft der Jugendlichen signifikant unterschiedliche Bedürfnisse und Akzentuierungen der beschriebenen Aspekte.

So erhoffen sich beispielsweise eher bildungsbürgerliche Jugendliche von einer weiteren Individualisierung insbesondere mehr Gestaltungsfreiräume für selbstbestimmte Lernvorhaben, während sich eher bildungsbenachteiligte Jugendliche von einer stärkeren Individualisierung mehr Unterstützung von Lehrkräften für die einzelnen Schüler:innen in Bezug auf die Lernmotivation und bei der Bewältigung ihrer Aufgaben versprechen.

Diese milieuspezifischen Differenzen geben erste Hinweise darauf, dass je nach sozialer Herkunft unterschiedliche Aspekte einer neuen Vision von Schule in Bezug auf ihre Relevanz stärker oder schwächer bewertet werden. Sprich: Es ist sehr wahrscheinlich, dass es für spezifische Schüler:innen-gruppen auch spezifische Konzepte einer Schule der Zukunft geben kann, die sie nicht zwangsläufig mit allen Schüler:innen teilen.

Eine ausdifferenzierte Betrachtung dieser Gruppendifferenzen entlang der verschiedenen, in den Fokusgruppen artikulierten möglichen Zukünfte für Schule kann im Anschluss an diese Studie dazu beitragen, die milieuspezifischen Aspekte einer neuen Vision von Schule zu identifizieren. So könnten milieuspezifische Visionen einer veränderten, zukünftigen Schule präziser greifbar gemacht und für den weiteren Diskurs formuliert werden. Daher wird vorgeschlagen, basierend auf den Ergebnissen der Fokusgruppen eine vereinfachte Delphi-Befragung durchzuführen, bei der etwa 2.000 Schüler:innen die in dieser Studie identifizierten Aspekte einer neuen Schule auf einer Likert-Skala einschätzen. Durch eine repräsentative Zusammensetzung der Stichprobe (Bundesländer gewichtet, Alter, Geschlecht, Schultyp) könnten dann auf Basis von Faktorenanalysen (mathematische Korrelationen unterschiedlicher Antwortcluster) oder der Latenten Klassenanalyse (Analyse verdeckter Muster) verschiedene (milieuspezifische) Optionen/Szenarien einer präferierten künftigen Schulgestaltung gebündelt und gewichtet werden.

2. Methodik

Zukunft ist im Rahmen der Bildungsforschung „die integrale pädagogische Kategorie (...), von der alles abhängt“ (Mollenhauer). Systematische Analysen zur Zukunft der (schulischen) Bildung mit einer Perspektive auf die nächsten 30 Jahre sind allerdings international und auch im deutschsprachigen Raum bisher rar gesät. Gleichzeitig wachsen in Forschung und Projektarbeit der Bedarf an und die Forderungen nach mehr Beteiligung von *tatsächlich betroffenen* Akteursgruppen. So sind nicht nur die auf Schule und Bildung bezogenen Zukunftsstudien rar gesät, auch Zukunftsstudien, die sich *direkt an Jugendliche* wenden, um diese als Expert:innen des lebendigen Schulalltages zu befragen, gibt es bisher kaum. Dabei könnte man sich von der Annahme leiten lassen, dass – ähnlich wie im Rahmen der Digitalisierung und damit einhergehender Kompetenzen – Jugendliche durchaus eine Vorstellung und auch eine in die Zukunft gerichtete Vision dessen haben, was für ihre Bildung und ihr Lernen relevant und nützlich ist oder sein wird. Und das auch, obwohl sie gegenwärtig über keine oder kaum Gestaltungsmacht verfügen, regulatorische, politische und inhaltliche Rahmensetzungen ebenso maßgeblich wie dauerhaft zu ändern.

Diese Kurzstudie fragt also nach der Sicht von Jugendlichen auf die Zukunft der Bildung. Methodisch und inhaltlich basiert sie auf einer bereits in den Jahren 2019-2020 durchgeführten Zukunftsstudie des Fields Institute zur „Zukunft der (schulischen) Bildung 2050“. Dabei wurden in einem ersten Schritt auf Basis einer umfangreichen STEEP-Analyse unterschiedliche Schlüsselfaktoren für die weitere Entwicklung der Bildung identifiziert und zu drei unterschiedlichen explorativen Szenarien, die mögliche Zukünfte der (schulischen) Bildung in den nächsten 30 Jahren beschreiben, verdichtet. Mit dem Ziel, die Perspektive Jugendlicher als tatsächlich betroffene Akteursgruppe und Expert:innen des lebendigen Schulalltags aufzunehmen und mit den bisherigen Studienergebnissen zu verknüpfen, wurde das Studiendesign adaptiert und modularisiert. Dabei bilden die mit dem Verfahren der STEEP-Analyse entwickelten Szenarien die inhaltliche und methodische Grundlage. Diese wurden, um der Perspektive von Jugendlichen gerecht zu werden, mit den Ergebnissen relevanter aktueller Jugendstudien verknüpft und, um eine angemessene Beteiligung der Jugendlichen zu ermöglichen, auf eine jugendgerechte Sprache hin geprüft und angepasst. Darüber hinaus wurden sie im Umfang deutlich gekürzt. Dies war notwendig in Anbetracht der Tatsache, dass im modularisierten Design der Kurzstudie in jeder der Gruppen alle drei Szenarien diskutiert wurden. Eine volle Beschreibung der Szenarien in ihren jeweiligen 27-29 Schlüsselfaktoren hätte nicht nur den zeitlichen Rahmen der Fokusgruppensitzungen gesprengt, sondern brächte auch die Gefahr einer Überforderung der teilnehmenden Jugendlichen mit sich. In dieser gekürzten und modifizierten Form dienten die Zukunftsszenarien als Gesprächsgrundlage für die Fokusgruppen, in denen Jugendliche sie auf ihre Plausibilität hin und unter der jugendlichen Perspektive diskutierten.

Aus den recherchierten Jugendstudien wurde außerdem deutlich, dass Jugendliche Vorstellungen und Erwartungen über die Zukunft immer auf Basis eigener Erfahrungen und ihrer aktuellen lebensweltlichen Situation entwickeln und es einer aktiven Evokation bedarf, damit sie im Denken über Zukunft über subjektive Spezifika hinauskommen. Während die Explorativszenarien eher an plausiblen Zukünften orientiert sind, also dem, was erwartet wird, orientieren sich Jugendliche eher an normativen Zukünften, also dem, was sie sich für ihre Zukunft wünschen und dem, was von ihnen erwartet wird. Daraus folgte mit Blick auf die Szenarien, dass sie nicht nur einer Kürzung und einer sprachlichen Anpassung hinsichtlich jugendgerechter Sprache bedurften, sondern auch stilistisch umformuliert werden mussten. Durch eine subjektivierende Erzählform entsteht ein persönlicher Bezug der Jugendlichen zu den jeweiligen Zukünften, um darauf aufbauend Aussagen darüber zu generieren, wie sie sich die Zukunft vorstellen. Zudem folgte aus dieser Erkenntnis eine weitere Implikation für den methodischen Ablauf der Fokusgruppen. Im Gegensatz zu den Fokusgruppen mit Bildungsexpert:innen, die sich in einer moderierten Gruppendiskussion über die Szenarien austauschten, bedurfte es für die Fokusgruppen mit Jugendlichen einer stärkeren methodischen Aufbereitung und didaktischen Planung, damit der Abstraktionsschritt beim Denken und Diskutieren über die Szenarien von den subjektiven Spezifika hin zu systemischen Betrachtungen vollzogen werden konnte.

3. Die Fokusgruppen

Fokusgruppen entstammen dem Methodenrepertoire der Zukunftsforschung. Sie bezeichnen ein Partizipationsverfahren, bei dem Diskussionsgruppen, die anhand besonderer Kriterien zusammengestellt wurden, durch einen spezifischen Input an Informationen dazu angeregt werden, über ein bestimmtes Thema zu diskutieren. Es handelt sich um eine moderierte Form der Forschung (siehe z.B. gesis Papers 2015). Lamnek (2010) definiert Fokusgruppen als ein „Gespräch einer Gruppe von Untersuchungspersonen zu einem bestimmten Thema unter Laborbedingungen“. Grundlage für die Zusammenstellung der Fokusgruppen ist eine absichtsvolle Auswahl von Teilnehmenden, die im Hinblick auf die einzelnen Szenarien besonders informativ sind. Gesucht wurde also ein Personenkreis (hier von 8 bis 12 Personen pro Gruppe), der im Hinblick auf die generierten Szenarien eine hohe Kenntnis oder viele Erfahrungswerte hat und dem Szenario nicht grundsätzlich mit erheblichen Vorbehalten gegenübersteht. Abweichend vom ursprünglichen Studiendesign wurden in dieser Kurzstudie dabei keine Fokusgruppen aus Expert:innen unterschiedlicher Bildungsbereiche gebildet, sondern aus Jugendlichen, die in den Fokusgruppen als Expert:innen und Theoretiker:innen ihrer selbst (Schütze 1983) auftreten und die anhand unterschiedlicher relevanter soziokultureller Merkmale und Hintergründe den jeweiligen Fokusgruppen zugeteilt wurden. Es wurden fünf Fokusgruppen durchgeführt. Das Alter der teilnehmenden Jugendlichen lag zwischen 14 und 18 Jahren. Aufgrund der pandemischen Lage wurden die fünf Fokusgruppen als dreistündige Onlineworkshops geplant.

Zusammensetzung der Fokusgruppen

Bei dieser Methode kommt der Zusammensetzung der Gruppen und der Auswahl ihrer jeweiligen Mitglieder eine besondere Bedeutung zu. Einerseits gilt es forschungsethisch, im Gesamten eine möglichst heterogene und ausgeglichene Gruppe an Befragten/Beforschten zusammenzustellen. Andererseits ist ein zentraler Aspekt der Forschungsmethode, auf eine möglichst homogene Zusammenstellung der einzelnen Fokusgruppen zu achten, also darauf, dass die Teilnehmenden einen ähnlichen Hintergrund haben. Dies ist aufgrund der Besetzung der Fokusgruppen mit Jugendlichen von besonderer Bedeutung. Da bei Jugendlichen im Alter von 14-18, anders als bei Bildungsexpert:innen, hinsichtlich ihres Kompetenzniveaus und Entwicklungsstands eine größere Varianz auftreten kann, besteht ein Risiko, dass einzelne Gruppenmitglieder die Diskussionen dominieren und so die Meinungsäußerung zurückhaltender Gruppenmitglieder verhindern. Dies kann sowohl der Fall sein, wenn Teilnehmende gleiche Meinungen vertreten, sodass es als überflüssig eingeschätzt wird, sich zu äußern, als auch wenn es zu Verunsicherung durch konträre Meinungen bzw. durch die Dominanz bestimmter Teilnehmender kommt. Vor diesem Hintergrund wurden für die Besetzung der Fokusgruppen fünf Kategorien gebildet, deren Zusammensetzung grundlegenden theoretischen Annahme über Differenzen zwischen diesen Gruppen folgte: (1) politisch Interessierte/ Aktive, (2) sozial Benachteiligte, (3) (Digital) Medienaffin, (4) urban Lebende und (5) rural Lebende.

Bei der Akquise wurden diese Gruppen gezielt angesprochen, indem Multiplikator:innen mit Zugang zu Jugendlichen aus den verschiedenen Bereichen kontaktiert wurden. Als Kommunikationsmaterial wurde ein Anschreiben an die Multiplikator:innen, eine direkt an die Jugendlichen gerichtete Einladung sowie ein kurzes Informationspapier zum Studiendesgin angefertigt. Ziel war es, über eine direkte telefonische Ansprache der Multiplikator:innen das Anliegen sowie den Mehrwert einer Teilnahme zu verdeutlichen, sodass diese die Einladung zur Workshopteilnahme gezielt an interessierte und den beabsichtigten Sampling-Kriterien entsprechende Jugendliche weiterleiten können. Dabei wurden insgesamt 629 Multiplikator:innen von Jugendverbänden, Jugendzentren, Jugendorganisationen von NGOs, Schüler:innenvertretung, dem Einrichtungspool der Ich-kann-was!-Initiative sowie Einzelkontakte an strategischen Stellen angesprochen. Insgesamt wurden 129 Personen telefonisch erreicht und weitere 500 wurden nach mehrmaligem Anruf schriftlich kontaktiert. Trotz dieser zunächst als eher umständlich einzuschätzenden Akquisestrategie fiel der Rücklauf jedoch deutlich geringer aus, als zunächst erwartet. Im persönlichen Gespräch wurden dazu von den Multiplikator:innen einige Einschätzungen abgegeben. Viele berichteten, dass auch sie derzeit Schwierigkeiten hätten, Jugendliche zu erreichen. Gründe, die dafür genannt wurden, waren kurz bevorstehende oder laufende Sommerferien, eine Onlinemüdigkeit unter den Jugendlichen nach den Zeiten des Homeschooling sowie ein auch daraus entstehender genereller Frust auf Schule und Bildung.

In Reaktion darauf wurde den Jugendlichen als zusätzlicher Anreiz eine Aufwandsentschädigung angeboten sowie ein Präsenzworkshop in der Berliner Jugendeinrichtung „Bolle“ konzipiert, organisiert und durchgeführt. Schlussendlich ist es so gelungen, alle fünf Fokusgruppen durchzuführen, die jedoch in ihrer Zusammensetzung sowie Größe vom ursprünglich geplanten Design abweichen. Anmeldungen zu den Onlineworkshops kamen fast ausschließlich von sozial engagierten Jugendlichen und Gymnasiast:innen aus dem städtischen Raum, die so zu weitestgehend homogenen Gruppen zusammengesetzt waren. Der Präsenzworkshop hingegen wurde gezielt im Jugendclub Bolle des Berliner Stadtteils Marzahn-Hellersdorf abgehalten, um so Jugendliche zu akquirieren, die in eher bildungsbenachteiligten und sozial schwierigen Kontexten leben. Bis zum Ende der Workshopphase konnte weder eine für Fokusgruppen angemessene Zahl an Jugendlichen aus dem ländlichen Raum noch an Jugendlichen, die dezidiert zur Gruppe der (Digital) Medienaffinen zählen, gewonnen werden. In der Auswertung wurden die sozial engagierten und gymnasial besuchten Jugendlichen zu einer Gruppe von Jugendlichen aus eher bildungsbürgerlichen Milieus zusammengefasst, während die Jugendlichen aus dem Jugendzentrum Bolle sowie weitere an Gemeinschafts- oder Integrierten Sekundarschulen besuchte Jugendliche zu einer Gruppe von Jugendlichen aus eher lernschwachen und bildungsbenachteiligten Milieus zusammengefasst. Insofern ist es, wenn auch in Abweichung vom ursprünglich beabsichtigten Sampling, gelungen, innerhalb der Gruppen durch eine homogene Zusammenstellung lebhaftere Diskussionen zu ermöglichen, jedoch insgesamt soziodemografisch verschiedene Teilnehmende zu akquirieren und so auch Aussagen über differente Einschätzungen der Jugendlichen aus diesen verschiedenen Milieus treffen zu können.

Ablauf der Fokusgruppen

Wie bereits erwähnt lieferten die im Vorfeld der Fokusgruppen durchgeführten Recherchen zu Jugendstudien einige wichtige Implikationen, die es bei der Durchführung der Fokusgruppen zu beachten galt. Eine der wichtigsten Erkenntnisse aus der Recherche war, dass Jugendliche Vorstellungen und Erwartungen der eigenen Zukunft immer nur auf Basis bisheriger Erfahrungen und ihrer aktuellen Situation formulieren. Das hat zur Folge, dass jugendliche Zukunftsentwürfe häufig stark gegenwartsverhaftet bleiben und im besten Sinne selbstbezüglich sind. Um also in den einzelnen Fokusgruppen diesen Umstand zu bearbeiten, wurde bei der methodischen Planung des Ablaufs der Workshops ein besonderes Augenmerk auf lebendige Interaktion sowie die Verwendung aktivierender Methoden gelegt. Darüber hinaus wurde bei der Durchführung darauf geachtet, eine besonders wertschätzende Haltung gegenüber den Jugendlichen und ihren Meinungen einzunehmen, damit sich auch eher stille Jugendliche ermutigt und unterstützt fühlen, etwas beizutragen und so alle Teilnehmenden möglichst ausgeglichen zu Wort kommen.

Zu Beginn einer jeden Fokusgruppe wurden die Teilnehmenden zunächst begrüßt und kurz über das Projekt und den Ablauf des Workshops informiert. Um zu einer vertrauensvollen Atmosphäre beizutragen, in der es jeder und jedem möglichst leichtfällt, sich zu beteiligen, wurde zunächst eine kleine Kennenlernrunde initiiert, bei der die Jugendlichen sich anhand ihres Namens, ihres Alters, ihres Wohnorts und ihrer Lieblingsfächer vorstellten. Damit die Gruppe schnell ins Denken über Bildung, Schule und Lernen einsteigt, wurde im Anschluss nach besonders positiven Lernerlebnissen gefragt. Schon hier war auffällig, dass die Gruppe der eher lernstarken Jugendlichen vorrangig von Projektwochen oder erlebnisorientierten Angeboten, die sie erfahren haben, berichtete, während die Jugendlichen aus eher bildungsbenachteiligten Kontexten vorrangig von positiven Erfahrungen in Bezug auf soziales Miteinander, Beziehungen zu Lehrkräften und erlebter Anerkennung berichteten. An dieser Stelle wurden die im Vorhinein versendeten Szenarien noch einmal kurz vorgestellt. Dabei wurde allerdings darauf geachtet, die Szenarien möglichst prägnant und anhand ihrer differierenden Orientierungen zu beschreiben, um so unterschiedliche mögliche Pfade der Entwicklung zu verdeutlichen und nach Möglichkeit die Reflexionen der Jugendlichen von dem eben angesprochenen Verhaftet-sein in der (schulischen) Gegenwart zu lösen. Im Anschluss an die Vorstellung eines jeden Szenarios wurde Raum für Rückfragen, Einschätzungen und Anmerkungen zu den einzelnen Szenarien gegeben.

Nach dieser ersten Phase, in der eine Gruppenatmosphäre hergestellt und die Perspektive auf die Zukunft eröffnet wurde, stand nun im Fokus die Jugendlichen in ihrem Denken über Bildung, Schule und Lernen weiter anzuregen und einen Optionsraum für unterschiedliche Lernkontexte oder -aktivitäten zu eröffnen. Zu diesem Zweck wurden im Vorfeld etwa 25 Bilder von unterschiedlichen Settings und Aktivitäten, die alle in einem möglichen Zusammenhang mit Lernen und Bildung stehen, zusammengetragen und die Jugendlichen wurden gebeten, sich eines oder mehrere der Bilder auszusuchen und ihre Assoziationen zu Lernen und diesem Bild mit der Gruppe zu teilen.

Auch hier wurde der eben schon erwähnte Unterschied zwischen den beiden Untersuchungsgruppen nochmal deutlich. Während die Jugendlichen, die in den Gruppen der gymnasial Beschulten waren, auch Bilder wählten, die etwas mit außerschulischem Engagement oder Service Learning zu tun hatten, fokussierten viele der Jugendlichen aus der eher bildungsbenachteiligten Gruppe auf Bilder, die gemeinsames Lernen abbildeten und berichteten dabei von ihrem Wunsch, in Lerngruppen zu lernen und sozial eingebunden zu sein. Insgesamt wurde deutlich, dass das Anregungspotenzial der beiden Gruppen variierte. Dennoch zeichnete sich schon hier ab, dass beide Gruppen auf eher erfahrungsorientiertes Lernen abzielten, auch wenn sie diese Gedankenlinie in durchaus unterschiedlicher Tiefe aufgriffen. So inspirierten sich die Gymnasiast:innen weitaus stärker gegenseitig, die Gedanken der anderen wurden eher aufgegriffen und weitergesponnen, als das in der Gruppe der Jugendlichen aus dem Jugendzentrum der Fall war, in der eher durch Anregungen und Nachfragen der Moderation weitere Aspekte sozusagen hervorgeholt werden mussten. Nach und nach bauten sich so unterschiedliche Korridore auf, die immer mehr unterschiedliche Facetten eines zukünftigen Lernens beleuchteten.

Da diese zweite Phase sehr intensiv war und durch gegenseitige Inspirationen sowie einige Diskussionen gekennzeichnet war, wurde an dieser Stelle innerhalb des Ablaufs der Fokusgruppen eine Pause von etwa 10 Minuten eingelegt, um kurz aufzustehen, die Augen zu entspannen, die Beine zu bewegen und die Konzentration für die letzte Stunde des Workshops noch einmal zu sammeln. Das Moderationsteam wiederum nutzte die Zeit in der Pause, um vorher notierte Aspekte und Dimensionen der Szenarien mit den bisher aufgeworfenen Ideen und Beiträgen der Jugendlichen abzugleichen, um im Anschluss in der dritten Phase dann gezielt auf bisher eventuell vernachlässigte Aspekte einzugehen. Es wurden also gezielt Nachfragen gestellt, um herauszufinden, ob die bisher wenig besprochenen Aspekte für die Jugendlichen auch eine geringere Relevanz haben oder aber, ob sie nur noch nicht ausführlich genug ins Zentrum der Diskussionen gestellt wurden. Auch hier war auffällig, dass in der Gruppe der bildungsbenachteiligten Jugendlichen viele Themen, auch nachdem sie nochmal explizit thematisiert wurden, weitaus weniger ausführlich besprochen wurden. So wurden letztlich über alle Gruppen hinweg viele Themen in die Tiefe bearbeitet, jedoch nicht in allen Gruppen alle Aspekte in gleicher Tiefe.

4. Zusammenfassung der Diskussionen

In den Aussagen der Schüler:innen der unterschiedlichen Gruppen können in weiten Teilen gemeinsame Erfahrungen und geteilte Einschätzungen ausgemacht werden, die in ihrer Gesamtheit ein deutlich verändertes Bild von Schule und Bildung ergeben. Dabei zeigt sich, dass die Jugendlichen insgesamt für eine Mischung unterschiedlicher Aspekte der Ausgangsszenarien plädieren. Wie auch die erwachsenen Expert:innen, die im Rahmen der Vorläuferstudie zur „Zukunft der (schulischen) Bildung 2050“ zu Wort kamen, können sich die Jugendlichen von ihren Wünschen her nicht von der Schule als Zentrum der Bildungsaktivitäten lösen. Sie sehen Schule dabei als Kern eines Bildungssystems, das in seinen Grundkonstituenten und -orientierungen erfolgreich ist, sich allerdings dennoch stark wandeln soll. Sie wünschen sich eine in ihren Strukturen, Modalitäten und Orientierungen erweiterte und veränderte Schule. Sowohl für dieses Beibehalten des Fokus auf Schule als auch für die vorgebrachten Veränderung bringen die Jugendlichen jeweils unterschiedliche Gründe an, die in den folgenden Passagen nachvollzogen werden sollen. Die den jeweiligen Paragrafen einleitenden Überschriften verweisen dabei auf die gemeinsamen Gedankenlinien, die in den einzelnen Fokusgruppen hervorscheinen. Außerdem geben sie eine grobe Orientierung bezüglich des jeweils relevanten Aspekts der Diskussionen.

Einer der größten Unterschiede zwischen den Schüler:innen war dabei, dass sie in ihrer Beschreibung dessen, wie sie Schule und das Bildungssystem wahrnehmen, unterschiedliche Ebenen der Betrachtung eingenommen haben. Während Schüler:innen aus eher bildungsbürgerlichen Milieus schnell in eine reflexive Perspektive finden und ihre eigenen Erfahrungen und Wünsche insofern abstrahieren konnten, als dass sie daraus Rückschlüsse auf das Bildungssystem als Ganzes zogen, artikulierten die Schüler:innen aus eher bildungsbenachteiligten Milieus ganz konkret ihre subjektiven Erfahrungen und entsprechende Änderungswünsche, die sich auf ihr direktes Lernumfeld bezogen. Eine so unterschiedliche Verortung der Betrachtungsebenen führte in der Folge zu abweichenden Einschätzungen, die jeweils verschiedene Aspekte je unterschiedlich gewichteten. Nichtsdestotrotz sind die angesprochenen Aspekte und Themenbereiche insofern Teil einer gemeinsamen Vision von der Zukunft der Schule, als dass Teilaspekte zwar unterschiedlich gewichtet werden und mal eher aus einer reflexiven Draufsicht, mal aus einer eher subjektiven Innensicht beschrieben werden, im Gesamten aber doch für eine veränderte Schule stehen.

Dabei bewegten sich die Aussagen der Jugendlichen innerhalb der vorher gesetzten Analysebereiche „wo lernen“, „warum lernen“, „was lernen“ und „wie lernen“. Entsprechend sind die folgenden Passagen auch nach diesem Muster strukturiert, sodass sich nach und nach das Bild einer nach den Vorstellungen der Jugendlichen veränderten Schule ergibt. Die Anteile, die die Themen letztlich an der gesamten Diskussion eingenommen haben, sind im nachstehenden Sunburstdiagramm eingetragen. Das Diagramm gibt so einen ersten Eindruck darüber, wieviel Raum das jeweilige Thema in den Diskussionen der Jugendlichen eingenommen hat.

Anteile der Themen/Aspekte an der Gesamtdiskussion



Abbildung 1: Sunburstdiagramm - qualitative Gewichtung der Themen nach Anteil an der Gesamtdiskussion

Wo lernen – Verortung von Bildung

Schule als „fester Kern“ der Bildung

Gründe, die von den Jugendlichen dafür vorgebracht werden, weshalb die Schule bleiben sollte, sind eng verknüpft mit ihren Aussagen dazu, warum überhaupt gelernt werden sollte – was also die Ziele von Bildung sind. Auch wenn weiter unten noch tiefer auf die Antworten der Jugendlichen zu dieser Frage, warum und was in Zukunft gelernt werde, eingegangen wird, sollen hier einige zentrale Aussagen vorweggenommen werden. Ob sich in modernen Transformationsprozessen und -erscheinungen bewegen zu können oder sich seinen Stärken entsprechend beruflich zu orientieren – die Jugendlichen sehen die Hauptfunktion von Bildung darin, dass sie Orientierung bieten soll. Schulen, so merken insbesondere die eher bildungsbenachteiligten Jugendliche an, und die damit verbundene Schulpflicht seien der Garant dafür, dass alle in diesem Sinne lernen könnten. Bestünde die Schule nicht, gebe es auch weniger Bereitschaft, online zu lernen oder andere außerschulische Lernangebote wahrzunehmen und in der Folge sei ohne Schule nicht sichergestellt, dass alle Menschen lernen, ein selbstbestimmtes und selbstgestaltetes Leben zu führen. Schule biete nämlich Hilfe und Unterstützung gegen die eigene Verlockung, nicht zu lernen.

Für die garantierte Vermittlung grundlegender Kompetenzen, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, sowie die gemeinsame Orientierung in Kultur und Arbeitswelt sollte die Schule, laut der Jugendlichen, bestehen bleiben – dies sei der nützliche Kern, der nicht aufgegeben werden sollte. Dabei sind sich viele der Jugendlichen durchaus der Allokations- und Integrationsfunktion von Schule bewusst (s. zu Funktionen von Schule Fend 2008), und sehen Schule als eine Institution, die soziale Gerechtigkeit fördern sollte, indem sie durch eine allgemeine Schulpflicht alle unterschiedlichen Milieus zusammenbringen könne. Sie weisen darauf hin, dass die Schulpflicht auszusetzen, in letzter Konsequenz bedeute, dass viele Menschen ohne Orientierung und Motivation dann auch keiner geregelten Arbeit nachgingen. Die Schulpflicht Sorge so zwar für mehr Gerechtigkeit, die inneren Logiken und Strukturen von Schule aber – wie Schule in sich organisiert ist, welche Angebote sie bietet und wie Lernen vonstattengeht – möchten die Jugendlichen im Jahr 2050 doch stark verändert sehen. Denn das Festhalten an Schule als Kern des Systems schließt auf der anderen Seite für die Jugendlichen nicht aus, das Repertoire an Lerngelegenheiten zu erweitern – egal, ob online oder an realen Orten in der Umgebung der Schule – und die Gestaltung dieser Lerngelegenheiten sowie die Begleitung des Lernens grundlegend zu verändern.

Individualisierung und Lernbegleitung

Alle der Jugendlichen haben sich für eine weitere Individualisierung des Lernens und eine damit einhergehende Flexibilisierung der Lernangebote ausgesprochen. Dabei wurde deutlich, dass sie eine Differenzierung der Schüler:innen in Jahrgangsstufen, also dem Alter nach, weder angemessen noch sinnvoll finden. Sie verweisen darauf, dass das Tempo beim Lernen und Verstehen interindividuell aber auch bereichsspezifisch deutlich variieren kann und plädieren daher für eine Differenzierung der Aufgaben sowie der Gruppen nach Interesse, (Vor-)Wissen und Können. Festgesetzte Zeiten und damit einhergehende Fristen ließen keinen Raum mehr für eine individuelle Entwicklung. Um diesen Raum zu gewähren, solle Schule sich gegenüber alternativen und freieren Lernkonzepten öffnen, nicht aber die Unterstützungsleistungen, die schwächere Schüler:innen bräuchten, vernachlässigen. Festgesetzte Zeiten böten nämlich umgekehrt auch eine Alltagsstruktur auf die sich lernschwächere oder schwer zu motivierende Schüler:innen stützen könnten. Neben der Vermittlung von Fachwissen bedürfe es dafür auch einer Lernbegleitung – also Coaches oder Lernbegleiter:innen, die helfen einzuschätzen, welches der Lernangebote das passende für den derzeitigen Lernstand und das eigene Interesse sein könnte. Im Sinne dieser Lernbegleitung brauche es dann womöglich auch Vermittler:innen zwischen den unterschiedlichen am Lernen beteiligten Personen, wie dem/der Schüler:in selbst, den Eltern, den Lehrkräften usw.

Diese „neue Schule“, die in ihren Grundfunktionen dazu verdichtet wurde, die Vermittlung von Grundkompetenzen zu garantieren und Orientierung (also Lerngelegenheiten) für ein selbstgestaltetes Leben zu bieten, stellt auch andere Aufgaben an die Lehrkräfte, die in ihr arbeiten. Während sie nach wie vor mit der Aufgabe betraut sind, grundlegendes und nützliches Wissen zu vermitteln, sollten sie ihre Rolle als Prüfer:innen und Beurteiler:innen in den Augen der Jugendlichen in Zukunft ablegen, vielmehr sei die Lernbegleitung das wesentliche Lehrkräftehandeln. Der Umstand, dass in Schule immer gleiche Personen mit der Lernbegleitung betraut seien, könne dazu genutzt werden, positive und vertrauensvolle Beziehungen aufzubauen. Durch die gelebte Beziehung lernen die Lernbegleiter:innen die individuellen Stärken und Schwächen der Schüler:innen besser kennen und können so entsprechend besser beraten, gezielter Angebote machen und die individuellen Lernprozesse besser nachvollziehen. Doch auch die Beziehungen der Schüler:innen untereinander werden von den Jugendlichen wertgeschätzt, besonders von den Jugendlichen aus lernschwächeren und bildungsbenachteiligten Milieus. Gerade sie wünschen sich auch weitere Unterstützung- und Hilfsangebote, vor allem in schwierigen Lebenslagen. Während sie diese Aussage vor dem Hintergrund subjektiver Erfahrungen fehlender Unterstützung machen, argumentieren die Jugendlichen aus eher lernstarken Milieus auf einer abstrakteren Ebene und wünschen allgemein, dass mehr pädagogische und psychologische Angebote ihren Platz in der Schule finden, sodass Schule ein Safe Space werden könne, der auch das (soziale, psychische und emotionale) Wohlergehen der Schüler:innen schützt.

Der Wunsch, dass Schule vielfältigen Interessen und Bedürfnissen der Schüler:innen entgegenkommen solle, spiegelt sich auch darin wider, dass die Jugendlichen dafür votieren, dass Schulen generell aktiver darin werden, unterschiedlichste Angebote zu entwickeln und anzubieten. Beispielsweise wurde mehrfach angemerkt, dass Unterstützungs- und Nachhilfeangebote auch während der regulären Schulzeit angeboten werden sollten und nicht nur, wenn es auf Kosten der eigenen Freizeit geht. Neben der Öffnung der Schule hin zu mehr Individualisierung und freieren Lernkonzepten, brauche es gleichzeitig eine Öffnung der Schulen in die Umgebung und hin zu den vielfältigen realen Lerngelegenheiten. Gerade in Bezug auf ein Kennenlernen und Ausbauen der eigenen Interessen und Stärken wünschen sich viele der Jugendlichen dabei vielzählige Lerngelegenheiten in den Schulen als sie bisher angeboten werden. Diese Lerngelegenheiten sollen dabei nicht nur vielzähliger werden, sondern auch vielfältiger in dem Sinne, als dass hier unterschiedlichste Erfahrungen und Erlebnisse ermöglicht werden, also z.B. indem konkrete Dinge mitgebracht und ausprobiert werden oder man an Orte der Alltagswelt geht, an denen man den Lerninhalten in ihrer realen Eingebundenheit ins alltägliche Leben begegnen kann. Das Selbsterfahren, so die Jugendlichen, helfe beim Nachvollziehen und Merken. Das beinhalte auch eine größere Akzeptanz für außerschulische Lerngelegenheiten, wie z.B. ehrenamtliches Engagement. Besonders die Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus wünschen im Rahmen der (frühen) Berufsorientierung mehr Möglichkeiten, Praktika oder zumindest kurzweilige Angebote bei Firmen wahrnehmen zu können, damit man – ganz im Sinne der Orientierungsfunktion – schon früh wisse, „was man mal werden will und kann“.

Zwischen gezielter Unterstützung und mehr individuellen Freiräumen

In der Reduzierung der Funktionen von Schule auf den oben beschriebenen Kern sehen viele der Jugendlichen auch die Chance, im Schulalltag mehr Raum und mehr Zeitkontingente für ihnen Wichtiges zu schaffen. So wünschen sie sich eine größere Flexibilität von Ort und Zeit des Lernens, mehr Raum und Zeit für Interaktionen mit Lehrkräften (bzw. Lernbegleiter:innen) sowie mehr Raum, Unterstützungs- und Fördermöglichkeiten, die eigenen Interessen und Stärken weiter auszubauen. Ein Aspekt, bei dem die Einschätzungen der Schüler:innengruppen auseinandergingen, ist die stärkere Akzentuierung entweder der Vermittlung von notwendigen Grundkompetenzen oder aber der Gewährung größerer Freiräume. Während lernstärkere und besser abgesicherte Schüler:innen eindeutig für mehr Freiräume und eine Flexibilisierung und Aufweichung bestimmter verpflichtender Aspekte der Schulgestaltung eintraten, sind Schüler:innen aus einem sozial schwierigeren Umfeld mit solchen Forderungen doch durchaus vorsichtiger gewesen. Für sie steht weniger eine freie Auswahl der Lerngelegenheiten und -inhalte im Fokus als vielmehr ein gezielteres Eingehen auf individuell erlebte Schwierigkeiten – sei es in Bezug auf die Lernmotivation oder in Bezug auf das Verstehen der Inhalte – und damit verbunden mehr Raum und Zeit für direkte Interaktionen mit unterstützenden Lernbegleiter:innen.

Gerade in den Schilderungen der eher bildungsbenachteiligten Jugendlichen über ihre Lernerfahrungen während des Homeschoolings wird deutlich, dass hier eine noch größere Angewiesenheit auf Unterstützungsleistungen besteht. Es habe Struktur gefehlt und weniger Struktur bedeute auch weniger Motivation, konzentriert oder überhaupt zu arbeiten. Es sei toll gewesen, die Freiheit zu haben, auch nichts zu tun, doch ohne Erklärung, ohne Unterstützung und ohne (guten) Druck würde diese Freiheit eher zu erlebtem (Lern-)Stress beitragen. In dieser Feststellung spiegelt sich erneut die unterschiedliche Akzentuierung des schulischen Lernens. Während viele der bildungsbenachteiligten Jugendlichen Bildung als ein „lernen müssen“ (weil es eben Pflicht ist, oder weil man einen Job erlangen möchte) empfinden und begreifen und sich folgerichtig mehr Unterstützung in der Bewältigung dieses Müssens wünschen, steht für viele der Gymnasiast:innen das „lernen dürfen“ im Vordergrund, weshalb sich für eine Erweiterung der Bereiche des „Dürfens“ in Form von mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten und der Befreiung von unnötigen Pflichten ausgesprochen wird.

Schul-/Lernraumgestaltung

Schule ist in der Zukunftsvision der Jugendlichen – neben der Lernbegleitung – ein „Ort für Begegnung“. Hier könne man sich austauschen, ein soziales Miteinander erleben und so auch den Umgang mit sich und anderen besser erlernen. Wie weiter oben schon in Bezug auf pädagogisch-psychologische Angebote formuliert, ein Safe Space, an dem vielfältige Lerngelegenheiten angeboten werden und das Lernen konstruktiv und empathisch begleitet wird. Damit Schule solch ein Ort werden kann, sehen die Jugendlichen deutlichen Anpassungsbedarf, was die räumliche Gestaltung der Schulumgebung und der Lernräume betrifft. Schule solle einladend sein und nicht so „hart“ eingerichtet. Um gerne zu lernen, müsse man auch gerne dort sein können, wo man lernt. Die Einrichtung solle bequem und gemütlich, im Allgemeinen jugendfreundlicher gestaltet sein und auch Bedürfnisse der Schüler:innen mitaufnehmen. Ein erster Schritt wäre es, das Schulgebäude nicht so monoton zu gestalten, und so Schule zu einem Ort zum Wohlfühlen werden zu lassen, „zu dem man gerne geht, obwohl man auch zuhause bleiben könnte“. Dabei solle ein möglichst groß ausgelegter Hof, der auch genügend Naturflächen aufweist, bei gutem Wetter zum draußen Arbeiten einlädt und weitere Möglichkeiten für verschiedenste Aktivitäten bietet, die Schule umgeben.

Mehr noch als eine Veränderung der Umgebung wünschen sich viele der Jugendlichen eine andere Gestaltung der Innenräume. Neben mehr Raum für informelles Zusammensein, genügend funktionierenden Toiletten und unterschiedlichste fachspezifische Räume, wie Sporthallen oder Kunstwerkstätten, beschäftigten sich die Jugendlichen dabei vor allem mit der Gestaltung der Lernräume. Manche der Jugendlichen schlugen vor, das Arbeiten in Klassenräumen aufzugeben. Klassenzimmer seien zwar sinnvoll, weil sie den Kontakt zur Lerngruppe gewährleisten würden, denke man aber jenseits klassischer Jahrgangs- und Klassenorganisation, würde deutlich, dass es eine räumliche Struktur brauche, die es erlaube, auch mit mehreren Gruppen zusammen zu lernen. Das würde ganz nebenbei auch das Gemeinschaftswesen stärken.

Dass es einen Raum für konzentrierte Arbeitsphasen brauche, wurde nicht angezweifelt, doch anstatt der festen Klassenräume wurde für mehr Raum für Begegnungen plädiert – für Arbeitsphasen könnten entsprechende (Frei-)Arbeitsräume eingerichtet werden. So könne sowohl dem Bedürfnis nach Rückzug als auch dem Bedürfnis nach Austausch entsprochen werden. Einige der Jugendlichen schlugen vor, dass die Klassen- bzw. Arbeitsräume und die Umgebung der Schule weitestgehend durch die Schüler:innen selbst gestaltet werden sollten, um sie familiärer und gewohnter zu gestalten und so ein vertrautes Gefühl zu erzeugen. Denn durch mehr Vertrautheit, so eine Jugendliche, käme auch mehr Engagement beim Lernen.

Eine Gedankenlinie, die besonders deutlich die Durchmischung der Szenarien im Denken der Jugendlichen aufzeigt, ist die Vorstellung eines Zentrums aus Lernorten. So entwickelten insbesondere die Jugendlichen, die an Gymnasien lernen, das Bild eines großen Campus, auf dem sowohl klassische Bildungseinrichtungen wie die Schule selbst (hier als Raum der Lernbegleitung und des sozialen Miteinanders) sowie Bibliotheken, Sporthallen und Werkstätten vertreten sind, als auch Lerngelegenheiten aus der Alltagswelt der Jugendlichen wie Gewächshäuser, Büros, Labore – je nach Interesse der Schüler:innenschaft also alles „von Modedesigner bis Botanischer Garten“. Dieses Bild verdeutlicht insofern die Durchmischung, als dass die Jugendlichen zwar die Schule weiterhin als Kerneinrichtung dieses Zentrums aus Lernorten sehen, sie aber ergänzen um vielfältige erfahrungsorientierte Lerngelegenheiten und so nicht die Schule in der Bildungslandschaft der Zukunft verorten als vielmehr die Bildungslandschaft in der Schule der Zukunft. Dabei können auch mehrere Schulen Teil eines Campus sein, entscheidend sei, dass „jeder Schüler von jeder Schule an jedem Ort auf dem Campus willkommen“ sei. Jede:r Schüler:in könne sich dann selbst aussuchen, ob er/sie online, an einem Ort auf dem Campus oder in den Arbeitsräumen der Schule lernen wolle – so die bildungsbürgerlichen Jugendliche.

Warum und was lernen – Ziele und Inhalte von Bildung

Schule als Garant für Grundbildung

Eines der Hauptthemen in der Auseinandersetzung der Jugendlichen mit den Fragen, warum und was in Zukunft gelernt werden solle, waren Kern- bzw. Grundkompetenzen, die im Rahmen einer schulischen Bildung allen Schüler:innen garantiert vermittelt werden sollen. Grundlegende Fähigkeiten wie Lesen, Schreiben und Rechnen sehen die Jugendlichen als Basis für selbstgesteuerte und damit selbstverantwortete Lernprozesse und messen ihnen dementsprechend auch eine hohe Wichtigkeit bei. Über Lesen, Schreiben und Rechnen hinaus verweisen die Jugendlichen aber insbesondere auch auf Fähigkeiten, die man als Lernkompetenz zusammenfassen könnte – also beispielsweise sich motivieren und disziplinieren zu können, Neugier und Interesse zu bewahren und das Gelernte so zu organisieren, dass sich zusammenhängende Wissenssysteme ergeben.

In Anbetracht der Tatsache, dass in Zukunft das, „was gelernt werden muss, ja eh immer mehr wird“, bilden diese grundlegenden Lernkompetenzen für die Jugendlichen die Basis für ein selbstbestimmtes Leben und Lernen und seien so entscheidend für den späteren Erfolg. Gerade bei Jüngeren sei es meist noch wichtig, solch eine Strukturierung vorzugeben und in Bezug auf die Lernmotivation zu unterstützen, so die Jugendlichen. Deshalb bedürfe es auch weiterhin der klassischen Grundschule – und hier auch Lernkontrollen –, um zu gewährleisten, dass alle diese Grundkompetenzen erlangen würden. Denn sonst, warnten die Jugendlichen, verschiebe sich die Verantwortung für das Erlangen dieser Grundkompetenzen von der Schule zu den Eltern, was in der Folge soziale Ungleichheiten weiter verstärke. Ein schulischer Abschluss, der am Ende der Grundschule vergeben würde, könne so umgekehrt garantieren, dass weiterhin Schule die Verantwortung trage, allen Schüler:innen zumindest diese Grundkompetenzen zu vermitteln.

Welche Kompetenzen nun aber zurecht als solche Grundkompetenzen gelten, wurde von den Jugendlichen eingehender diskutiert. Einigkeit herrschte in Bezug auf die Hauptfächer Deutsch, Mathe und Englisch, denn sie seien die wichtigsten für spätere Berufe. Allerdings nannten die Jugendlichen auch andere Kompetenzen, die sie in der heutigen Zeit als ebenso grundlegend ansehen wie die eben genannte Hauptfächer. Einerseits legten einige der Jugendlichen ein besonderes Augenmerk auf – wie sie sagen – Psychologische Bildung (klassisch: soziale Kompetenzen oder auch: „agieren können in heterogenen Gruppen“ – OECD), also zu lernen, miteinander sowie mit sich selbst und den eigenen Gefühlen einen gesunden und konstruktiven Umgang zu pflegen. Diesen Überlegungen folgend würden viele der Jugendlichen die Grundkompetenzen um sozial-emotionale Kompetenzen erweitern. Andererseits beschäftigen viele der Jugendlichen die technologischen Transformationsprozesse, mit denen unsere Gesellschaft als Ganzes, aber auch die Schüler:innen als Einzelne konfrontiert sind. Insbesondere mit der Perspektive auf das Jahr 2050 gehen die Jugendlichen davon aus, dass eine digitalisierte Welt es nötig mache, dass schon jung Digitalkompetenzen ausgebildet werden. Neben dem Umgang mit digitalen Medien (hier insbesondere Sozialen Netzwerken/Social Media), der erlernt werden solle, sehen sie hier auch die Notwendigkeit, in Zukunft Programmiersprachen und Coding – also eine gewisse informatische Kompetenz – in den Kanon aus Grundkompetenzen mitaufzunehmen.

Orientierungsfunktion von Bildung – Lernen, um Orientierung zu erhalten

In Bezug auf weiterführende Bildung nach dem Erlangen der Grundbildung sehen die Jugendlichen es als eine der Hauptaufgabe an, Orientierung zu geben. Das bezieht sich zunächst – insbesondere bei den bildungsbenachteiligten Jugendliche aus dem Jugendclub Bolle – auf das Lernen für einen späteren Job. Es sei wichtig, zu wissen, worin man gut ist und was man gerne macht, um darauf basierend einen späteren Beruf erlernen zu können. Diese Aufgabe bewältige das jetzige Bildungssystem, den Aussagen der Jugendlichen nach, allerdings nur unzureichend. Viele, so die Jugendlichen, wüssten nach dem Schulabschluss noch nicht, was sie nun weiter machen wollen. Wichtig sei also, noch mehr den eigentlichen Sinn des Lernens zu finden: sich ein Bild von der Welt zu machen. Es ginge darum, zu lernen, wie man lebt – also zu verstehen, was in der Welt vor sich gehe und sich selbst und das eigene Leben innerhalb dieser Prozesse verorten zu können. Mehr noch, es gelte herauszufinden, was man will, was man braucht, was man darf etc. – und so auch zu lernen, wie man

„gut“ lebt. Damit das jetzige Bildungssystem diese Aufgabe angemessen bearbeiten könne, müsse man weg vom Kerncurriculum. Statt einer durch Notengebung geförderten Konkurrenz plädieren sie für mehr Empathie in der Gestaltung des Unterrichts, beispielsweise durch ein Fach, das sich auch an den Bedürfnissen der Schüler:innen orientiere. Durch praktisches Tun sowie dem Erfahren von Neuem gelte es Lust und Neugier auf neue Inhalte und Themen zu entwickeln, Selbstvertrauen zu fassen und Handlungssicherheit zu erlangen.

Viele der Jugendlichen sprechen sich dafür aus, dem Erwerb von lebenspraktischen Kompetenzen weitaus mehr Raum zu geben. Man lerne „nichts Brauchbares für die Zukunft“ – war eine Aussage, die die Erwartung an Schule bzw. Bildungsinstitutionen, lebenspraktische Kompetenzen zu vermitteln, verdeutlicht. Das beziehen die Jugendlichen einerseits auf ganz konkrete Entwicklungsaufgaben und damit verbundene Fragen, also z.B. was kommt auf mich zu, wenn ich einen Führerschein machen will; was muss ich bedenken, wenn ich eine erste eigene Wohnung mieten möchte; wie funktionieren Banken, Kontos, Verträge, Rechnungen und Versicherungen; wie bewerbe ich mich auf einen Job oder einen Studienplatz usw. Andererseits beziehen sie sich hier auf eher diffuse Kompetenzen, die für ein erfolgreiches Leben in der sie umgebenden Gesellschaft nötig scheinen, wie die Fähigkeit mit anderen zusammen zu leben und sich abzustimmen; gemeinsam zu denken und zu gestalten; Selbstsicherheit im Umgang mit Unbekanntem auszubilden und sich auch außerhalb der eigenen Komfortzonen kompetent zu bewegen; sozial-emotionale Kompetenzen zu entwickeln, also Fähigkeiten wie Empathie, Kritikfähigkeit und den Umgang mit eigenen Gefühlen. Die Jugendlichen vermissen Angebote in der Schule, die diese lebenspraktischen Kompetenzen vermitteln würden oder zumindest die Vermittlung von passenden außerschulischen Unterstützungsmöglichkeiten durch die Lehrkräfte resp. Lernbegleiter:innen. Gerade in diesem Aspekt spiegelt sich die Erkenntnis der Vorfeldrecherche, dass das Denken der Jugendlichen häufig verknüpft ist mit ihren subjektiven Entwicklungsaufgaben, die in einem eher nahen zeitlichen Korridor liegen.

Zwischen Allokation und freier Selbstentfaltung

Während die Wichtigkeit von Grundbildung und der Wunsch nach der Vermittlung von lebenspraktischen Kompetenzen unabhängig von der Gruppenzugehörigkeit besprochen wurde, ließ sich doch ein größerer Unterschied zwischen der Gruppe der eher lernschwachen Schüler:innen und der Gruppe der eher lernstarken Schüler:innen in Bezug auf die Formulierung weiterer Bildungsziele ausmachen. Bei den bildungsbenachteiligten Jugendlichen stand besonders die Allokationsfunktion von Schule im Fokus, in dem Sinne als dass das Ziel von Bildung hier als das Ergreifen eines Berufs bzw. Erlangen eines Jobs verstanden wurde. Das Zitat, „man braucht gute Noten, um halt eine Chance auf einen Job zu haben“, bringt die dahinterliegende Überzeugung auf den Punkt. Unter dieser Perspektive wird es für die Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus allerdings fragwürdig, warum eine so große Vielzahl an Fächern bis zum Abschluss gelernt werden müsse, wenn doch einzelne Jobs meist auf sehr bereichsspezifische Kompetenzen zurückgreifen. Viele von ihnen plädieren deshalb für deutlich mehr Förderung in Bezug auf Berufsorientierung beispielsweise in Form von Praktika oder anderen Möglichkeiten in Berufe „reinschnuppern“ zu können, „um das spätere Leben schonmal kennenzulernen“.

Für die Jugendlichen, die an einem Gymnasium lernen, war die Berufsorientierung zwar durchaus auch ein wichtiges Ziel von Bildung. Darüber hinaus kamen sie aber auch auf weitere Bereiche zu sprechen, die in ihren Augen als Ziele von Bildung ein Gewicht tragen. So sprechen sie indirekt die der Bildung inhärente Dialektik aus Individuum und Gesellschaft an, wenn sie darauf hinweisen, dass Bildung zu einem selbstbestimmten Erwachsenenleben führen sollte, was für sie bedeute, sich einerseits frei entfalten zu können und das eigene Leben gut gestalten zu können, andererseits aber auch umfasse, ein/e mündige:r Bürger:in zu sein, die Gesellschaft zu bereichern und sie mit anderen gemeinschaftlich zu gestalten. Dieser Gedankenlinie folgend formulierte eine Gruppe ein weiteres Bildungsziel: „Lernen, um zu helfen“. Verbunden mit diesem Slogan ist die, schon angesprochene, Überzeugung, dass in der realen Welt und durch eigene Erfahrungen besser gelernt werden könne. In der Schule, so die Argumentation der Jugendlichen, habe man Zeit und Raum durch das Bearbeiten von realen Problemen tatsächlich etwas zu ihrer Lösung beizutragen. Nicht nur, dass durch das vor Ort Unterstützen und Helfen besser gelernt werden könne, heben die Jugendlichen daran positiv hervor, sondern auch die Selbstwirksamkeit, die durch das Lösen realer Probleme erlebt werde, könne so besonders gefördert werden. Eine der Jugendlichen aus der Gruppe der sozial Engagierten verwies in dem Zusammenhang noch explizit auf Meinungsbildung, Bildung zu Klimawandel und Nachhaltigkeit und Politische Bildung als Felder, in denen es für die Zukunft unabdingbar sei, mehr selbstwirksamkeitsfördernde Angebote zu entwickeln.

Wie lernen –

Organisation und Gestaltung des Lernens

Lernbegleitung – die neue Rolle der Lehrkräfte

Im Rahmen der Auseinandersetzung darüber, wie in Zukunft das Lernen, organisiert und gestaltet sein sollte, haben sich die Jugendlichen über alle Gruppen hinweg mit der Rolle der Lehrkräfte beschäftigt. Sie übten viel Kritik daran, wie Lehrkräfte derzeit wirken, und liefern einige begründete Änderungsvorschläge. Wie weiter oben schon angesprochen, steht für die Jugendlichen die Lernbegleitung im Zentrum der Arbeit der zukünftigen Lehrkräfte. Um den Unterschied zwischen dem jetzigen Lehrkräftehandeln, wie es von den Schüler:innen erlebt wird, und der zukünftigen Lernbegleitung, wie die Jugendlichen sie wünschen, zu verdeutlichen, sollen hier diese beiden Seiten kontrastierend einander gegenübergestellt werden.

Der beschriebene Ist-Zustand charakterisiert die Lehrkräfte der Jugendlichen als unmotivierte Autoritäten, insbesondere in den Erzählungen der Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus. Viele der Lehrkräfte „haben keinen Bock, das merkt man“, so die Jugendlichen. Jede Lehrkraft sei da gleich, alle hätten anscheinend ständig schlechte Tage. Je besser man sei, desto seltener werde man drangenommen, wenn man sich melde – umgekehrt, würden die Schüler:innen, die sich absichtlich nicht meldeten, genau dann drangenommen, wenn sie es eben nicht wüssten. Diese Praxis sei demotivierend für beide Seiten, sowohl für diejenigen, deren Wissen nicht anerkannt werde, als auch für diejenigen, deren Nicht-Wissen so an den Pranger gestellt werde. Darüber hinaus berichteten die Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus, dass häufig kaum „wirklich“ Unterricht gemacht werde, da die Lehrkraft nicht für eine ruhige Lernatmosphäre sorgen könne. Auf die Jugendlichen wirke es so, als sei es vielen Lehrkräften schlicht egal, ob eine angemessene Lernatmosphäre herrsche – sie würden sich an ihre Themen und Abläufe halten, egal wie die Situation sei. Auch wenn viele der Jugendlichen aus beiden Untersuchungsgruppen immer wieder positive Beispiele schildern, bei denen – entgegen der Regel – einzelne Lehrkräfte es vermögen, eine positive und motivierende Beziehung zu ihren Schüler:innen aufzubauen, bringen sie im Gesamten die Einschätzung zum Ausdruck, dass das bisherige allgemeine Lehrkräftehandeln einerseits bedrohlich und ungerecht urteilend wirke und andererseits nicht für eine angemessene Lernatmosphäre sorgen könne.

Der im Kontrast dazu von den Schüler:innen formulierte Wunsch-Zustand greift eben diese beiden Aspekte in ihrer positiven Wendung auf. Die Lehrkräfte der Zukunft, wie sich die Jugendlichen sie vorstellen, dominieren nicht mehr den Unterricht, sondern agieren als sensible, empathische und individuelle Lernbegleiter:innen. Sie seien „Helfer, an die ich mich immer wenden kann“, die sich für ihre Schüler:innen interessieren und auch mal jenseits des Unterrichts etwas mit ihnen unternehmen. Sie seien Ansprechpersonen, die beibringen, wie man gut lerne, würden Tipps geben, wo es spannende und passende Lerngelegenheiten gebe und würden für das fachliche Lernen Expert:innen von überall her anwerben, um so gezielter die richtigen und dadurch motivierende Lernangebote machen zu können. Darüber hinaus trügen die Lernbegleiter:innen auch die Verantwortung für eine angenehme angemessene Lernatmosphäre. Sie sollen Anerkennung, Respekt und Wertschätzung vermitteln und dabei – das war insbesondere den Jugendlichen aus eher bildungsbenachteiligten Milieus wichtig – auch für einen gerechten und respektvollen Umgang der Schüler:innen untereinander Sorge tragen und Mobbing, unfairer Kritik und Druck entgegenwirken. In der Kommunikation – gerade bei Diskussionen – sollen sie darauf achten, dass alle Schüler:innen gesehen und gehört werden. Wenn genügend Zeit und Raum gegeben sei, um vertrauensvolle Beziehungen zu den Lehrkräften aufbauen zu können, könne so ein regelrechtes Beisammensein von Lehrkräften und Schüler:innen entstehen, bei dem die Lehrkräfte ebenso von den Schüler:innen lernen, wie die Schüler:innen von den Lehrkräften.

Hinter dieser kontrastierenden Darstellung scheint die Notwendigkeit einer veränderten Fehlerkultur hervor. Lehrkräfte seien in dieser Konzeption von Lernbegleitung eher „Tippgeber“, die Raum für individuelle Lernprozesse lassen und erst dann intervenieren, wenn Schüler:innen sich nicht mehr alleine oder gegenseitig helfen können. Umgekehrt sollen die Lehrkräfte auch Kritik und Verbesserungsvorschläge der Schüler:innen aufnehmen.

Unterschiedliche Lerntypen – Individualisierung über Portfolio

Verbunden mit den Überlegungen der Jugendlichen zu der veränderten Rolle der Lehrkräfte kommen sie auch auf die Notwendigkeit einer weiteren Individualisierung des Lernens sowie des Lernfeedbacks zu sprechen. Dabei plädieren sie für ein verändertes Verständnis einer der zentralen Kategorien in der Schule: Leistung. Leistung sollte, so die Jugendlichen, nicht vom Ergebnis her gedacht werden, sondern als Prozess. „Wie habe ich mich verbessert“, sei die entscheidende Frage, um Leistung einzuschätzen. Damit positionieren sich die Jugendlichen eindeutig gegen eine defizitorientierte Leistungseinschätzung und orientieren sich eher an den individuellen Lernwegen von Schüler:innen. Lernstandsbeschreibungen sollten damit an die Stelle der auf Fehlern basierenden Noten treten. Es sei die Aufgabe der Lernbegleiter:innen individuelle Lernpfade und Arbeitswege im Blick zu behalten und dazu konkret Feedback zu geben, denn die eigenen Tätigkeiten und Erfahrungen würden viel mehr über die tatsächliche Lernleistung aussagen als einmalig erhobene Testergebnisse. Noten, so die Jugendlichen, üben Druck aus und vermitteln das Gefühl, man sei nicht gut genug und könne es auch einfach nicht schaffen, gut genug zu sein. Hinzu komme, dass Noten nicht differenziert genug (und dadurch womöglich unfair) seien. Keine Note sei mit der anderen vergleichbar, da sie stark fachspezifisch sind und subjektiv je nach Lehrkraft variieren – „und trotzdem gibt es nur 6 Noten“, so eine Jugendliche.

Die Idee von Noten als Feedback über den eigenen Lernstand und Orientierung darüber, wo man gerade steht, wiederum sei nicht schlecht. Eine gewisse regelhafte Struktur des Lernens sei auch wichtig, um trotz Individualisierung noch einen sozialen Zusammenhang innerhalb der Bildung herzustellen. Jedoch bedürfe es dabei eher eines ausführlicheren und genaueren Feedbacks, das insbesondere die Stärken der/des jeweiligen Schüler:in explizit würdige. Als Beispiel verweisen die Jugendlichen dazu auf die schriftlichen, etwas ausführlicheren Einschätzungen, wie man sie noch in der Grundschule erhalten habe. Ein Portfolio als Nachweis der individuellen Lernleistungen und -pfade könne auf diese Weise Noten ersetzen. Eine solche Sammelmappe sei im Endeffekt auch fairer, weil nicht wie bei einem Notenschnitt (NC) über alle Fächer und Noten gemittelt werde und so individuelle Talente nicht mehr nivelliert würden. Dahinter steht für viele Jugendliche die Erkenntnis, dass es unterschiedliche Lerntypen, -tempos und -talente gibt, die Aufgaben unterschiedlich schnell und mit verschiedenen Ansätzen und Methoden je besser bewältigen könnten. Diese unterschiedlichen Lerntypen und ihre je unterschiedlichen Orientierungen, Stärken sowie Schwächen gelte es zu kennen und für den individuellen Lernerfolg zu nutzen. Daher sehen die Jugendlichen es als notwendig an, schon früh diese Lerntypen auch im Rahmen des Unterrichts zu thematisieren und gemeinsam herauszufinden, was für ein Lerntyp man selbst sei, um dann dementsprechend das weitere, eigene Lernen zu gestalten. Nicht nur, dass so Lernen im Allgemeinen zu einer positiveren Erfahrung werden könnte, darüber hinaus könne so auch dafür Sorge getragen werden, dass sich Unterricht und Schule für Menschen öffnen, die besondere Bedürfnisse an die Aufbereitung der Lerninhalte mitbringen, wie beispielsweise taube oder blinde Menschen.

Lerngruppen und Peer-to-Peer

Um so, wie bisher beschrieben, auf die Bedürfnisse Einzelner besser eingehen zu können, müsse aus der Perspektive der Jugendlichen auch zwingend die Zusammensetzung und Größe der Lerngruppen überdacht und verändert werden. Dabei sprechen sich die Jugendlichen geschlossen für wesentlich kleinere Gruppen aus. Die meisten berichten von etwa 25-30 Schüler:innen in ihren Klassen. Zwar heben einige auch hervor, dass so große Gruppen es erleichtern würden, sich als Teil eines großen Miteinanders zu fühlen, viele allerdings verweisen darauf, wie schwierig es ist in großen Gruppen Gehör zu finden und Unterstützung für individuelle Schwierigkeiten mit dem Lernstoff zu erhalten. Unterschiedliche Lerntempos machten es eh schon schwierig auf Einzelne einzugehen – bei 25 anderen Schüler:innen in der gleichen Gruppe sei es quasi unmöglich. Daher plädieren viele der Jugendlichen dafür, die Klassen- bzw. Lerngruppengröße stark zu reduzieren. Während einige finden, schon 20 Schüler:innen in einer Gruppe seien zu viel, schlagen andere 20 als ungefähren Richtwert vor, würden dann aber auch zwei Lehrkräfte als Lernbegleiter:innen dieser Gruppe zuordnen. Wieder andere schlagen vor, das Lernen in Klassen komplett auszusetzen und stattdessen klassenübergreifend die Lerngruppen nach den thematischen Interessen der Schüler:innen zusammenzustellen. Dem wurde hinzugefügt, dass eine Durchmischung der Gruppen nach Stärken und Schwächen zusätzlich zu den Interessen dazu führen könne, dass die Schüler:innen sich gegenseitig bei Schwächen besser unterstützen könnten. Diesem Gedanken folgend schlug eine der Jugendlichen vor, die bisherigen Mentor:innenprogramme noch weiter zu verstärken und sie über alle Klassen und die ganze Schulzeit hinweg zu etablieren.

Die von den Jugendlichen vorgebrachte Bedeutung der Zusammensetzung und Größe der Lerngruppen erklärt sich unter anderem durch die von ihnen erlebte Wichtigkeit der Gruppenarbeiten. Hier würden viel unterschiedliche Meinungen zusammenkommen, verschiedene Denkweisen, und das könne helfen, die Aufgaben besser zu bewältigen. Darüber hinaus könne man sich im Rahmen von Gruppenarbeiten besser gegenseitig motivieren und durch die Arbeitsteilung könne man auch schneller mehr Informationen und Ideen zusammentragen, als dies alleine je möglich wäre. Bei nach Alter und Kompetenz durchmischten Gruppen könnten auch, im Sinne des Peer-Learning, stärkere Schüler:innen den noch schwächeren die Themen und Inhalte erklären, was nicht nur die Lehrkraft von der Aufgabe etwas entlastet, sondern teilweise auch erfolgsversprechender sei, denn „man erklärt ja auch komplett anders als die Lehrer“ – so die Jugendlichen aus der eher lernschwachen Untersuchungsgruppe. Unter den gymnasial beschulten Schüler:innen wurde diese Idee noch erweitert und vorgeschlagen, auch Einschätzungen der Schüler:innen als Lernfeedback zu nutzen. Nicht nur, dass die Lehrkraft häufig aus dem Frontalblick viele Nuancen im Lernprozess gar nicht wahrnehmen könne, die gegenseitige Kenntnis der Schüler:innen untereinander liefere auch einen hilfreichen Hintergrund für eine differenziertere Einschätzung über die individuellen Lernfortschritte. Dieses Schüler:innen-Feedback könne auch Eingang in die Portfolios erhalten, um so gemeinsam mit den Einschätzungen der Lernbegleiter:innen und Fachvermittler:innen einen umfassenderen Blick auf die Leistungen der/des einzelnen Schüler:in zu erhalten. Zurecht warfen allerdings einige der Jugendlichen ein, dass dies auf der Seite der Schüler:innen auch eine besondere Kompetenz im Geben von Feedback – also eine allgemeine Kritikfähigkeit – brauche.

Unterrichtsgestaltung und Zeitregime

Ein Kritikpunkt an der Unterrichtsgestaltung, der in den Auseinandersetzungen der Jugendlichen einiges an Raum eingenommen hat, sind die Unterrichtszeiten. Die Beschäftigung in den Gruppen der soziale eher schwächer gestellten Jugendlichen richtete sich dabei vorrangig auf die Länge der Unterrichtseinheiten und der damit einhergehenden abnehmenden Konzentrations- und Motivationsfähigkeit. Besonders auffällig war dabei zunächst, dass viele der Jugendlichen sehr unterschiedlich lange Unterrichtseinheiten erleben. Während einige nur in Blöcken von 90 Minuten Unterricht haben, sind die Unterrichtsblöcke bei anderen 60 Minuten lang. So oder so sind diese Phasen für die Jugendlichen eindeutig zu lang. Es sei schwer sich über eine ganze Stunde auf etwas zu konzentrieren und man verliere nach und nach immer mehr die Motivation, sich auch aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. „Ab einem Punkt wartet man nur noch bis die Zeit dann vorbei ist“, was zu dem Gefühl führe, man sitze in Schule nur seine Zeit ab. Eine Jugendliche allerdings berichtet von einem positiven Beispiel der zeitlichen Organisation des Unterrichts – an ihrer Schule habe man entschieden, klassenweise gemeinsam mit den Jugendlichen die Zeiten für den Unterricht neu festzulegen. In ihrem konkreten Fall habe man sich in der Abstimmung darauf geeinigt, dass einzelne Unterrichtsblöcke nur noch 40 Minuten dauern und der Unterricht insgesamt erst eine Stunde später starte. Ein Ergebnis, das sie und ihre Klasse sehr motiviert habe. Zwar sind sich alle der Jugendlichen einig gewesen, dass Episoden von 60 bis 90 Minuten eindeutig zu lang seien, allerdings haben einige Jugendliche auch eingestanden, dass Konzentration und Motivation nicht nur von der Länge der Unterrichteinheit abhängen, sondern auch von der Lehrkraft, die den Unterricht gestaltet sowie davon, ob das Unterrichtsthema spannend sei und man sich kompetent in diesem Thema fühle – Überforderung führe am meisten dazu, dass die Zeit als länger erfahren werde.

Neben der Beschäftigung mit der konkreten Länge der Unterrichtseinheiten, beschäftigte die eher engagierten und lernstarken Jugendlichen das Thema der Zeitkontingente auch in Bezug auf die Gestaltung des gesamten Lernprozesses. In der Schule, so diese Jugendlichen, brauche es – ganz im Sinne der Öffnung der Schulen und ihrer Strukturen – allgemein mehr Raum und Zeit. So wünschen sie sich einerseits eine Abschaffung des Nachmittagsunterrichts, um in der Gestaltung ihrer Wochentage mehr Zeit für Interessen, Hobbies und Engagement zur Verfügung zu haben. Während diese Gedankenlinie ein Aufgeben der Schulzeit für privat verbrachte Zeit impliziert, schlugen andere Jugendliche daraufhin vor diese vermeintlich privaten Aktivitäten mit in Schule aufzunehmen und dabei ganz gezielt Zeitkontingente dafür freizusetzen – es brauche in Schule mehr Raum für Austausch der Schüler:innen untereinander, mehr Raum für Interaktionen mit den Lernbegleiter:innen und mehr Raum auch für Hobbies und soziales/ehrenamtliches Engagement. Auch die schon angesprochenen Möglichkeiten, in Berufe „reinzuschnuppern“, bis hin zur Durchführung von Praktika sollte nach Ansicht einiger Jugendlicher einen festen Platz in der zeitlichen Strukturierung von schulischem Lernen erhalten. Die Frage aber, wie diese Zeitkontingente freigesetzt werden könnten, lassen die Jugendlichen weitestgehend unbeantwortet. Sie verweisen jedoch auf die Wichtigkeit der Wiederholung und darauf, dass Lernen per se Zeit brauche. Wenn mehr Freiheit gegeben wäre, um gut und nach den eigenen Stärken und Interessen zu lernen, könne man auch noch länger zur Schule gehen.

Erfahrungsorientierung und Gamification

Ein Aspekt der Unterrichtsgestaltung der besonders hervorgehoben wurde, war die erfahrungsbasierte und spielerische Gestaltung der Lerngelegenheiten, weshalb hier nochmal gesondert darauf eingegangen werden soll. Es sei wichtig, so die Jugendlichen, „dir die realen Dinge mal selber anzusehen“. Während die eher lernschwachen Jugendlichen hier erneut eher auf die Berufsorientierung und damit verbundene frühe Erfahrungen in und um reale Jobs fokussierten, ging es dabei für die eher abgesicherten und lernstarken Jugendlichen darum, etwas, was man noch nicht kann, aus der gelebten Erfahrung heraus zu lernen – d.h. selber zu forschen, selber zu grübeln und Lösungen für reale Probleme zu erarbeiten, um basierend auf den praktischen Erfahrungen herauszufinden, wo man besondere Stärken und Interessen habe. Frontalunterricht, der für viele der Jugendlichen bisher immer noch häufig die Regel darstellt, könne diese Erfahrungsorientierung nur schwer ermöglichen und mache daher auch nur bedingt Spaß – sprich: motiviere nicht, zu lernen. Gut gestalteter Unterricht, der die Lerninhalte vor Ort und in der realen Welt erkläre, mache auch mehr Spaß und Sorge so für mehr Motivation und Produktivität beim Lernen. Daher plädieren viele der Jugendlichen für eine Öffnung der starren Unterrichtskonzepte, für andere Menschen und andere Kontexte, denn sie würden dabei helfen, sich selbst besser kennenzulernen. Dazu müssten viele unterschiedliche Lernorte für die Schule erschlossen werden – mal drinnen, mal draußen. Statt Bulimie- und Auswendiglernen wünschen sich insbesondere die gymnasial beschulten Jugendlichen, dass ihnen auch Neues und Herausforderndes „zugemutet“ werde, denn in der Konfrontation mit diesen Herausforderungen sei man motivierter, zu lernen und lerne dabei auch noch nachhaltiger. Beispielsweise könne man beim Thema Ökologie im Biologieunterricht statt der ganzen Arbeitsblätter auch direkt zum See gehen, oder – ganz im Sinne des Lernens, um zu helfen – beim Thema Flucht im Politikunterricht eine Geflüchtetenunterkunft besuchen und vor Ort mit den Menschen reden und bei Problemen unterstützen.

Dass Unterricht Spaß machen solle, ist dabei nicht misszuverstehen als eine hedonistische Orientierung, die es ablehnt, Anstrengungen beim Lernen zu unternehmen. Im Gegenteil ist die Forderung der Jugendlichen nach mehr Spaß beim Lernen ein Hinweis darauf, wie wenig in der derzeitigen Gestaltung des Unterrichts auf die Lernmotivation der Schüler:innen geachtet wird. Spaß beim Lernen wird aus der Perspektive der Jugendlichen im schulischen Kontext meist auf die Freude über einen Lernerfolg bzw. Erfolg im Unterricht reduziert, nicht aber als Kriterium für gut gestalteten Unterricht verstanden. Dabei könne insbesondere der theoretische Lernstoff wesentlich besser vermittelt werden, beispielsweise durch gemeinsam gestaltete und kreative Visualisierungen. Spielerisches Lernen erzeuge ein ganz anderes Gefühl beim Lernen, dadurch, dass nicht nur kognitive Funktionen angesprochen werden, sondern in der Verbindung aus Kognition und Emotion zu einer besonderen Lernmotivation beigetragen werde. Ohne es so zu nennen, sprachen sich daher viele der Jugendlichen für eine stärkere Gamification des Unterrichts und der Lerngelegenheiten aus. Dabei fokussierten Jugendliche aus beiden Untersuchungsgruppen insbesondere Formate wie kleine Wettbewerbe und „Challenges“, die durch kleine Belohnungen und die Anerkennung bei guter Leistung noch einmal besonders motivierten. Hierbei könne man auch gut auf neuere Medien zurückgreifen – so berichtet ein Jugendlicher, z.B. durch kleine Vokabelwettbewerbe via Online-Tool.

Aus Digitalisierung wird Hybridisierung

Ob die Digitalisierung inhaltlich und methodisch mehr im Unterricht thematisiert werden sollte, steht für die meisten Jugendlichen nicht in Frage. Die Digitalisierung, die sie durchaus als andauernden Prozess begreifen, umgebe sie schon heute und setze sich sicher in Zukunft weiter fort. Deshalb sei es heute umso wichtiger, die Schüler:innen auf eine zukünftig noch gesteigerte Digitalität vorzubereiten. Zu diesem Zweck solle schon sehr früh auch auf eine Ausbildung von Medienkompetenz unter den Jüngeren geachtet werden, um früh selber Verantwortung für die eigene Mediennutzung übernehmen zu können. Spätestens ab der 5. oder 6. Klassenstufe bedürfe es eines Informatikkurses, der auf ein Leben mit Algorithmen und Daten vorbereite. Vor dem Hintergrund der Erfahrungen der Pandemie brachten einige Jugendliche aber auch mögliche negative Begleiterscheinung zur Sprache, die in der Beschäftigung mit Digitaler Bildung nicht vernachlässigt werden sollten.

So wiesen viele der Jugendlichen darauf hin, dass die unterschiedliche Ausstattung mit Geräten einerseits sowie die unterschiedlichen Voraussetzungen in Bezug auf die vorhandenen Lernkompetenzen andererseits zu einer Verschärfung bestehender Ungleichheiten führen könne und geführt habe. Auffällig dabei war, dass wieder die eher besser gestellten Jugendlichen dieses Problem aus einer Metaperspektive mit Blick auf die gesamte Schüler:innenschaft behandelten, während die eher sozial herausgeforderten Jugendlichen eine ähnliche Einschätzung auf Basis ihrer eigenen Erfahrungen formulierten (z.B., dass eine Jugendliche keinen Drucker besitze und daher als PDF versendete Arbeitsbögen nur schwer habe bearbeiten können). Eine Digitalisierung von Schule und Bildung sei zwar durchaus wünschenswert, aber nur, wenn sichergestellt werden könne, dass diese unterschiedlichen Voraussetzungen durch gute Lernbegleitung aufgefangen werden könnten und alle gleichermaßen über Zugang und Ausstattung verfügten. Neben Gerechtigkeitsaspekten beschäftigte die Jugendlichen in Bezug auf die Erfahrungen im Homeschooling aber am meisten die ausgebliebene direkte Interaktion mit Lehrkräften und Mitschüler:innen. Das Miteinander, so berichteten alle übereinstimmend, habe am meisten gefehlt – sich sehen, sich treffen und miteinander auszutauschen – all dies müsse auch in einer digitalisierten Bildung (in einer digitalisierten Welt) noch Raum haben.

Auch wenn die Jugendlichen also von der Notwendigkeit einer Digitalen/Digitalisierten Bildung fest überzeugt sind, haben sie doch Vorbehalte gegenüber einer völligen Flexibilisierung im Rahmen des Online-Unterrichts. Als mögliche Lösung schlugen sie daher eine hybride Mischung aus Online- und Präsenzformaten vor, bei der gezielt die Vorteile einer digitalen Unterrichtsgestaltung genutzt würden. So entstehe durch digitale Medien und den flexiblen Zugriff über das Internet auch eine gewisse Vielfalt in den unterschiedlichen möglichen Lernformaten. Beispielsweise könnten statt Test digitale Quizze veranstaltet werden, über die sich dann im Realen ausgetauscht werden könne. Generell böten digitale Medien eine große Vielfalt an Möglichkeiten Gelerntes auf unterschiedlichste Arten und Weisen zu visualisieren oder anderweitig festzuhalten – etwa über Videos oder Podcasts. Das Arbeiten mit digitalen Medien sei dazu ressourcenschonender als das unzählige Kopieren von immer gleichen Arbeitsblättern. Als Gegenbeispiel wird vorgeschlagen über Plattformen wie Google Docs an digitalen Arbeitsblättern zu arbeiten – am besten sogar kollaborativ – so könne man nach und nach die meisten Medien, wie Bücher, Hefte, Arbeitsblätter etc. durch digitale Medien ersetzen.

Mehr Mitbestimmung, vor allem beim Lehrplan

Ein Aspekt, der fast ausschließlich von lernstarken bzw. am Gymnasium beschulten Jugendlichen aufgeworfen wurde, war der Aspekt der Mitbestimmung der Schüler:innen. Dabei gliedern sich die gemachten Aussagen auf zwei Ebenen der Mitbestimmung – einerseits in Bezug auf die Organisation Schule und andererseits in Bezug auf die Mitbestimmung im Unterricht bzw. bei den Lehrplänen. So fordern einige Jugendliche ganz konkret mehr demokratische Einbindung der Schüler:innenschaft in Entscheidungsprozesse an der Schule, beispielsweise indem die Arbeit der Schüler:innenvertretungen gefördert werde, indem Umfragen unter der Schüler:innenschaft zu konkreten Vorhaben abgehalten werden oder indem eine feste Stelle für Veränderungsvorschläge der Schüler:innen etabliert würde. Hinter diesen Wünschen steht die Überzeugung, dass Schüler:innen nicht nur Konsument:innen von Bildung seien, sondern auch Mitglieder der jeweiligen konkreten Schule vor Ort.

Entsprechend dieser Überzeugung ist Bildung eben nicht Konsum, sondern aktive Auseinandersetzung. Dieser Gedankenlinie folgend, fordern einige der Jugendlichen, dass auch bei den Lerninhalten mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten gegeben werden müssten. Es gebe viel Interesse in der Schüler:innenschaft, die Lehrpläne aktiv mitzugestalten. Beispielsweise könnten alle 2 Jahre – oder in einem ähnlichen Intervall – ehemalige Schüler:innen danach befragt werden, ob sie die jeweiligen Fachinhalte so weiterempfehlen würden, oder ob sie nach den ersten Erfahrungen in Beruf oder Studium andere Inhalte empfehlen würden. Generell würde ein weitmaschigerer Lehrplan dazu beitragen, das Zeitkontingente freigesetzt würden, die weiteren Raum für individuelle oder Gruppenentscheidungen ließen. Das stärke nicht nur (durch Freiwilligkeit) den Lerneffekt, sondern würde auch dazu führen, dass durch gemeinsame Abstimmungen und Entscheidungen der Gruppenzusammenhalt in der Schüler:innenschaft steige. Als Hindernis wurde hier auf das Zentralabitur verwiesen, dass es verunmögliche, solche Mitbestimmungsformate zu etablieren. Ein schulspezifisches Abitur gebe umgekehrt die Freiheit, dass Kurse und Inhalte nach Interesse und Relevanz gewählt werden könnten.

5. Gesamteinschätzung

Vergleich mit den Ausgangsszenarien

Um eine Gesamteinschätzung der oben beschriebenen Ergebnisse der Fokusgruppendifkussionen vorzunehmen, sollen die Ergebnisse zunächst mit den explorativen Szenarien aus der STEEP-Analyse kontrastiert werden. Wie schon zu Beginn der Zusammenfassung erwähnt, ließen sich die Aussagen der Jugendlichen nicht einem Wunschscenario zuordnen. Vielmehr zeichnet sich eine Durchmischung unterschiedlicher Aspekte der Ausgangsszenarien ab – mit stärkeren Anleihen aus insbesondere Szenario 1 („Schule“) und Szenario 2 („Bildungslandschaften“). Um die Übereinstimmung mit den Szenarien qualitativ abzubilden, wurden im Folgenden einige zentrale Dimensionen der Szenarien in einem Netzdiagramm abgebildet und die drei Szenarien mit ihren abweichenden Orientierungen im Netzdiagramm einsortiert. Je nachdem, wie stark die jeweilige Dimension durch das Szenario bearbeitet wird, steigt der Grad der jeweiligen Ausprägung. Die fünf herangezogenen Dimensionen sind „Festhalten an Schule als Ort“, „Wichtigkeit eines Abschlusses“, „Grad der Individualisierung“, „Grad der Erfahrungsorientierung“ und „Grad an Digitalisierung“.

Auf der nächsten Seite sind die drei Ausgangsszenarien, die auf Basis der STEEP-Analyse entwickelt wurden, sowie auf einer weiteren Seite die zu einem vermeintlichen Szenario zusammengefassten Aussagen der Jugendlichen in dem Netzdiagramm abgetragen. Auf den darauffolgenden Seiten wird jedes der Ausgangsszenarien mit dem Szenario der Jugendlichen zunächst grafisch und in einem kurzen Absatz dann inhaltlich verglichen. Schon in der grafischen Darstellung ist zu erkennen, dass die Aussagen der Jugendlichen Bereiche aller drei Ausgangsszenarien berühren, jedoch mit keinem der Szenarien völlig übereinstimmen.

Für die drei Ausgangsszenarien ergibt sich durch eine qualitative Gewichtung der einzelnen Dimensionen folgendes Netzdiagramm:

Schnittmengen der Szenarien – Grad der Ausprägung

■ Szenario 1 ■ Szenario 2



Abbildung 2: Netzdiagramm - qualitative Gewichtung der zentralen Dimensionen der Ausgangsszenarien

Für die zusammengefassten Aussagen der Jugendlichen ergibt sich dieses Bild im Netzdiagramm:

Schnittmengen der Szenarien – Grad der Ausprägung

■ Szenario Jugendliche

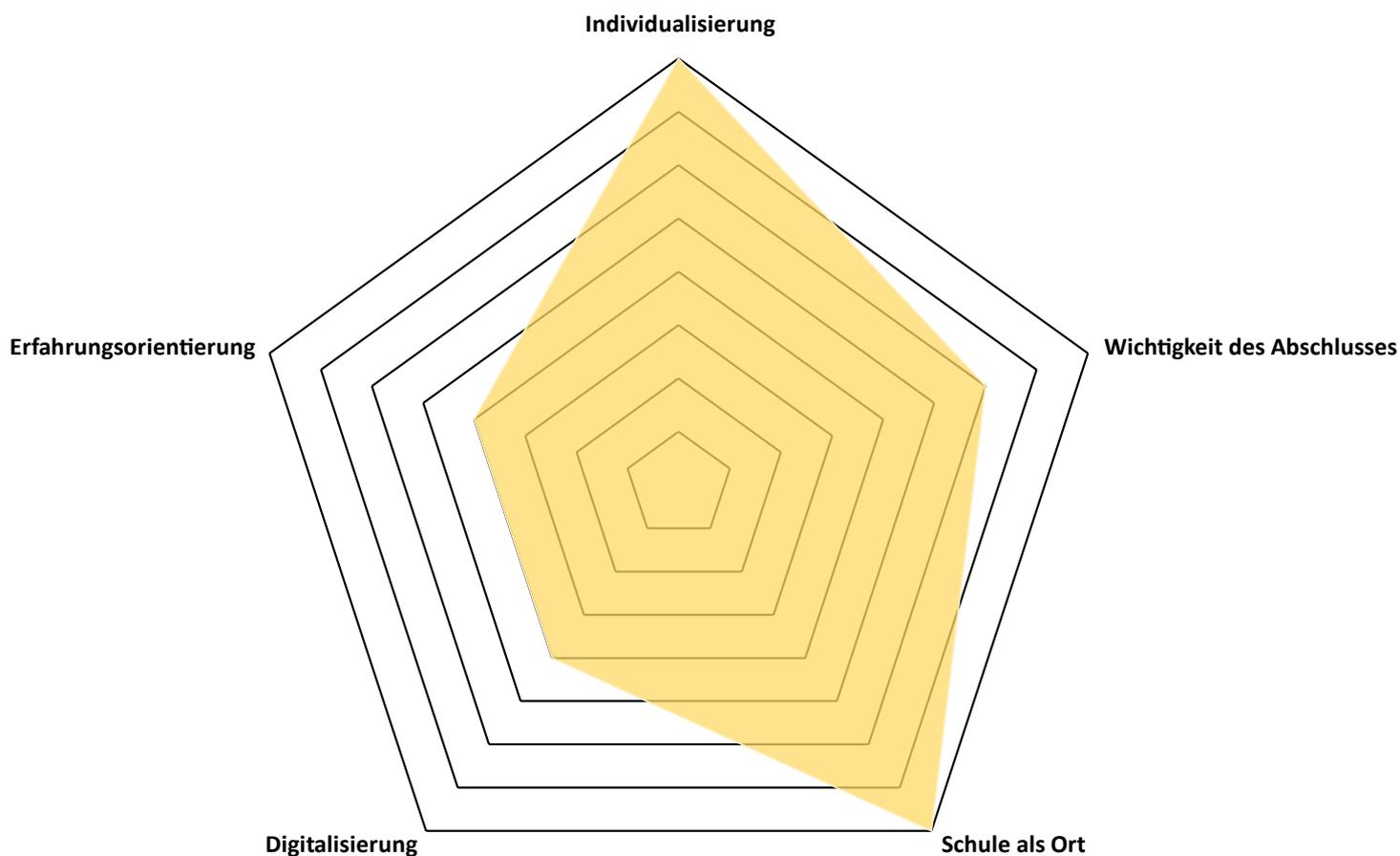


Abbildung 3: Netzdiagramm - qualitative Gewichtung der zentralen Dimensionen der Aussagen der Jugendlichen

Szenario 1 hält stark am schulischen System, wie es heute besteht, fest (siehe auch Anhang), sowohl das gemeinsame Lernen an einem festen Ort, inklusive Schul- und Anwesenheitspflicht, als auch die Bewertung und Zertifizierung der Leistungen der Schüler:innen sind weiterhin die zentralen Aspekte des schulischen Lernens in diesem Szenario. Diese Orientierungen decken sich auch weitestgehend mit den Aussagen der Jugendlichen zur Zukunft von Schule und Bildung, insbesondere in der Dimension „Schule als Ort“. So würden sie auch an der Schulpflicht festhalten, wenn auch kombiniert mit einer „weicheren“ Anwesenheitspflicht, die auch Raum für soziales/ehrenamtliches Engagement, außerschulische Lerngelegenheiten sowie Online-Angebote lässt. An der Wichtigkeit des Abschlusses halten sie nur insofern fest, als dass sie weiterhin Schule in der Pflicht sehen, allen Bürger:innen eine gewisse Grundbildung zu vermitteln, die in der Konsequenz dann auch zertifiziert sein sollte.

Schnittmengen der Szenarien – Grad der Ausprägung

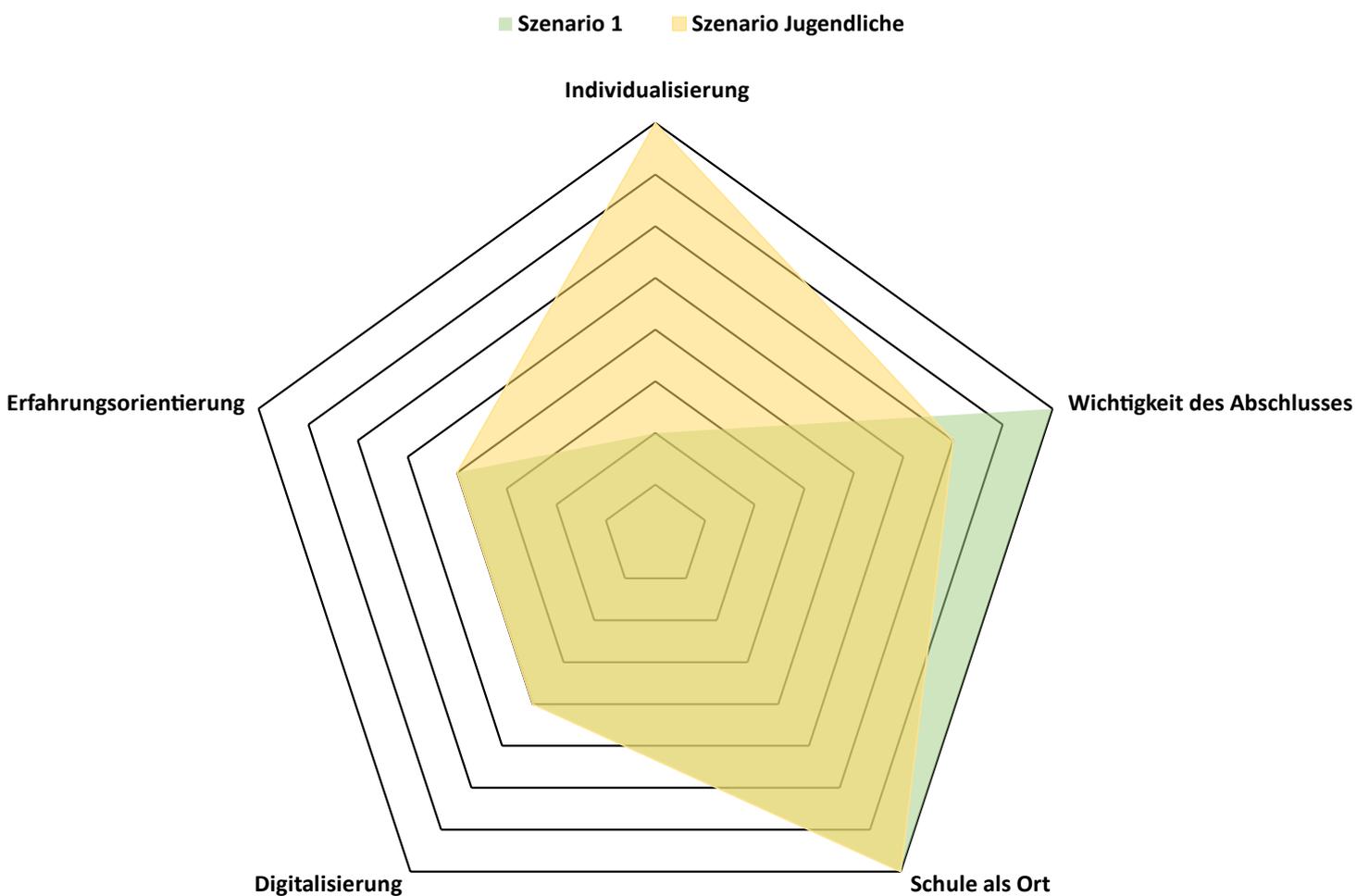


Abbildung 4: Netzdiagramm - Schnittmengen Szenario1 und Aussagen der Jugendlichen anhand der zentralen Dimensionen

Auch Szenario 2 sieht Schule weiterhin als einen wichtigen Bildungsort – jedoch nicht als den wichtigsten Lernort. Schule ist im Szenario 2, ebenso wie in den Überlegungen der Jugendlichen, hauptsächlich ein Ort für Begegnung und soziales Miteinander, gelernt wird an realen Orten der Alltagswelt rund um Schule. Diese Orte rücken deshalb als Lernorte ins Zentrum dieses Szenarios, weil innerhalb des Szenarios ein sehr starker Fokus auf der Erfahrungsorientierung des Lernens liegt. Auch wenn dieser Aspekt zwar durchaus Raum in den Diskussionen der Jugendlichen eingenommen hat, beschränkte sich die Auseinandersetzung häufig entweder auf konkrete Berufserfahrungen, beispielsweise im Kontext von Praktika, oder aber einer erfahrungsorientierteren Gestaltung des schulischen Unterrichts. Zwar sehen sie es hier durchaus als wichtig an, außerschulische Lernorte zu besuchen, aber meist nur in Verbindung zu fachspezifischen Themen – nicht aber als alleinstehendes Lernerlebnis jenseits des fachorientierten Unterrichts.

Schnittmengen der Szenarien – Grad der Ausprägung

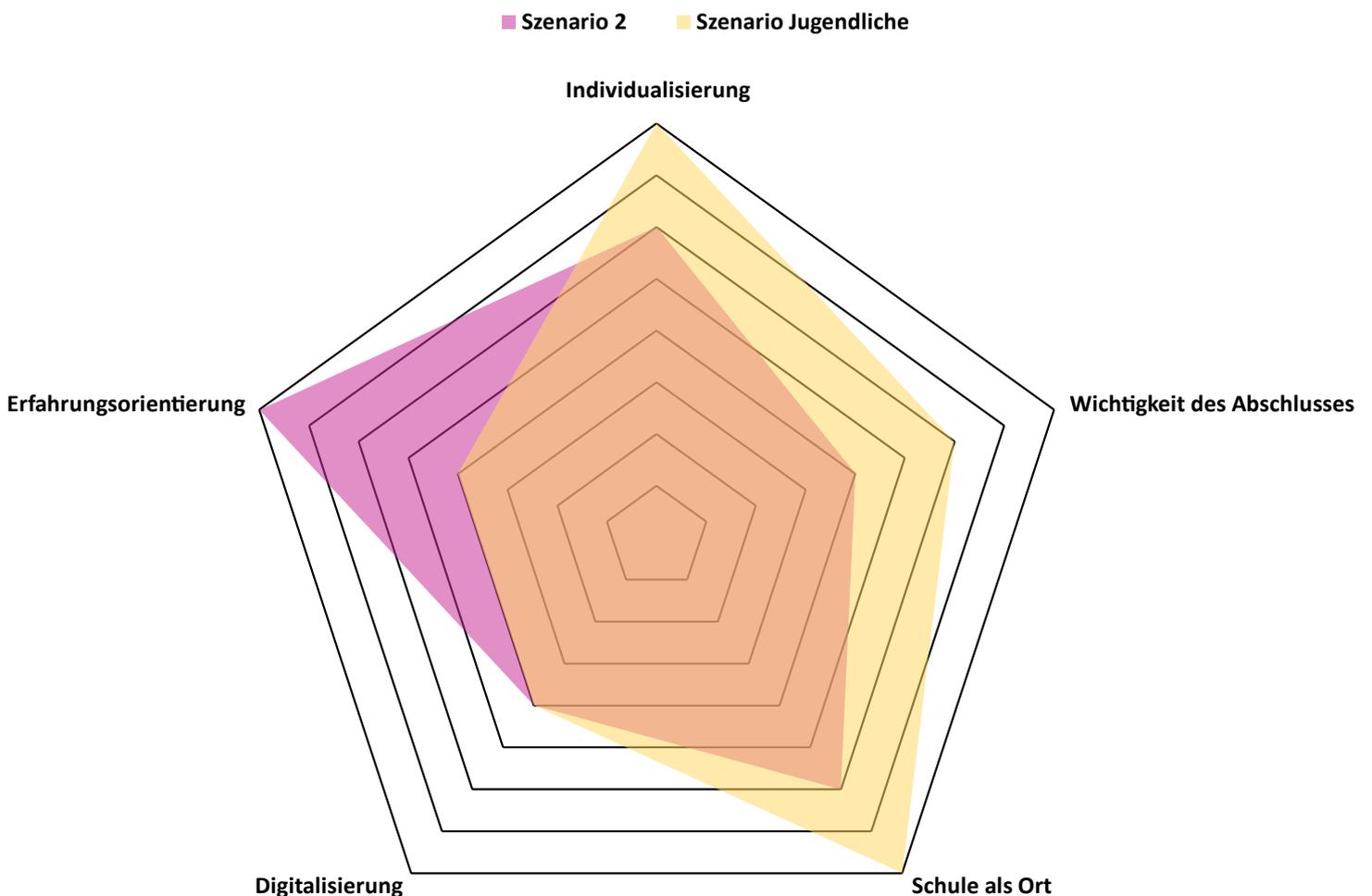


Abbildung 5: Netzdiagramm - Schnittmengen Szenario 2 und Aussagen der Jugendlichen anhand der zentralen Dimensionen

In Bezug auf die Aspekte des Szenarios 3 waren die Jugendlichen weitaus skeptischer, als es die Aussagen des Szenarios sind. Den Grad an Digitalisierung so sehr zu steigern, dass Schule kaum noch Bedeutung hat, halten die Jugendlichen nicht unbedingt für erstrebenswert – so auch das Wunsch-szenario aus der Vorläuferstudie. Die Bedingungen beziehen sich dabei hauptsächlich auf zwei Aspekte: einerseits sind sie besorgt, dass eine unterschiedliche Ausstattung mit Geräten und Zugängen sowie unterschiedliche Voraussetzungen in Bezug auf Lern- und Metakompetenzen zu sozialer Ungerechtigkeit beitragen, andererseits befürchten sie einen Verlust von Gelegenheiten zu (informellem) sozialem Miteinander. Nichtsdestotrotz müsse Bildung die Digitalisierung inhaltlich sowie durch die Vermittlung notwendiger Kompetenzen stärker thematisieren. Sie stimmen mit diesem Szenario insbesondere auch in der Dimension der Individualisierung überein und wünschen sich wesentlich mehr Wahlfreiheiten in Bezug auf die Lerninhalte und die Ausgestaltung des eigenen Lernens.

Schnittmengen der Szenarien – Grad der Ausprägung

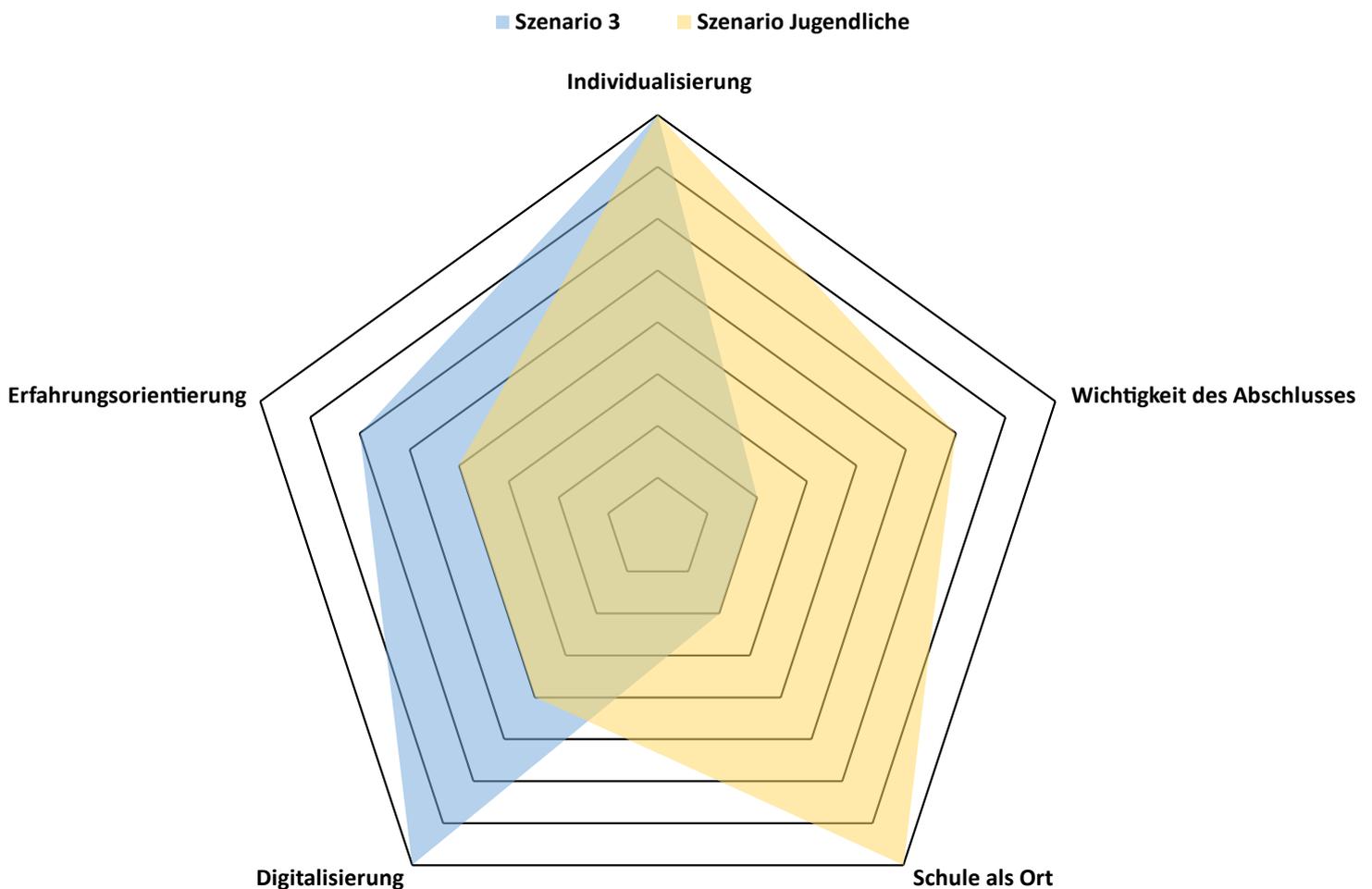


Abbildung 6: Netzdiagramm - Schnittmengen Szenario 3 und Aussagen der Jugendlichen anhand der zentralen Dimensionen

Diskussion

Auch wenn eindeutige Schnittmengen zum Szenario 2 „Bildungslandschaft – Schule als ein Lernort unter vielen“ und zum Szenario 3 „Vergiss die Schule – Digitale Lernwelten“ bestehen, ist überraschend, wie sehr die Jugendlichen im Rahmen der Diskussionen an Schule festgehalten haben. Zwar wurde schon bei der Vorbereitung der Fokusgruppen auf Basis der ersten Recherchen davon ausgegangen, dass es den Jugendlichen schwerfallen wird, sich von ihrem lebensweltlichen Lernalltag, der derzeit eindeutig durch Schule bestimmt ist, zu lösen. Dennoch ist erstaunlich, dass trotz der differenziert vorgebrachten Kritik am schulischen Lernen so sehr an dieser zentralen Institution festgehalten wird. In keiner der Gruppen konnten die Jugendlichen eine klar umrissene Vorstellung der Zukunft der Bildung jenseits der Schule entwickeln. Durch die aktivierenden Methoden und die angeregte Interaktion innerhalb der Workshops konnten aber gemeinsam einige Vorstellungen und erste Elemente einer zusammenhängenden Vision davon entwickelt werden, wie sich Schule verändern könnte und müsste.

Wenn sie über eine veränderte Schule nachdenken, denken die Jugendlichen an einen freieren, vielfältigeren, erfahrungsorientierten Lernraum, der ihnen Orientierung bietet. Um diesem Bild einer veränderten Schule zu entsprechen, muss Schule in den Augen der Jugendlichen einen Wandel durchlaufen. Schule muss mehr individualisierte Angebote bieten, das bisherige Lehrkräftehandeln um eine empathische und vertrauensvolle Lernbegleitung erweitern, mehr Raum für Gruppenarbeiten und Peer-to-Peer-Learning lassen und ganz andere, flexiblere Zeitregime etablieren. Wenn Schule sich so verändert, dann wird Schule zu einem System, in dem alle gut lernen können und das lernen, was sie für ihr Leben brauchen.

In den Diskussionen im Rahmen der Fokusgruppen wurde jedoch auch deutlich, dass je nachdem, ob Jugendliche eher aus bildungsbürgerlichen oder eher aus bildungsbenachteiligten Milieus kommen, sie auch differente Aspekte innerhalb dieser Konzeption einer veränderten Schule voranstellen. Während bildungsbürgerlich geprägte Jugendliche besonders auf eine individuelle und freie Gestaltung ihres Lernalltags Wert legen, fokussieren die Jugendlichen aus bildungsbenachteiligten Milieus weitaus stärker unterstützende und motivierende Aspekte in Bezug auf die Bewältigung ihres Lernalltags.

Das Festhalten an Schule ist auch insofern überraschend, als dass viele der Jugendlichen durchaus von negativen Lernerfahrungen mit und in Schule berichten. Insbesondere die eher bildungsbenachteiligten Jugendlichen berichten von Noten, die Druck ausüben, Lehrkräften, die ihnen respektlos begegnen und fehlender Motivation beim Lernen. Solche Aussagen sind nicht auf diese Kurzstudie beschränkt – immer wieder berichten Jugendliche in Umfragen von Demütigungen, Prüfungsangst und Schulstress bis hin zu depressiven Verstimmungen (s. z.B. DAK: Präventionsradar 2020/21). Dass dennoch Schule als die Institution angesehen wird, die in Zukunft ein anders gestaltetes Lernen vertritt, ist daher besonders beachtlich. Auch in Bezug darauf, welche Bedürfnisse dies sind und wie sie diese bearbeitet sehen wollen, zeigten sich erneut sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Schilderungen der Jugendlichen basierend auf ihrer jeweiligen sozialen Herkunft.

Szenario 2 „Bildungslandschaft – Schule als eine Lernort unter vielen“ und Szenario 3 „Vergiss die Schule – Digitale Lernwelten“ fallen als eigenständige Zukünfte in der Betrachtung der Jugendlichen zurück und werden quasi subsummiert unter der Frage: wie sollte (meine) Schule sein? Anders als im Ausgangsszenario 1 nimmt sich die Wunschschule der Jugendlichen den vielen Herausforderungen an, die sie – den meisten Expert:innen nach – allerdings eigentlich bisher nicht zu bewältigen vermochte. Allem voran der Gerechtigkeitsaspekt von Schule steht seit den 70er Jahren in der deutschen (und auch internationalen) Bildungsforschung immer wieder zur Debatte. Trotz vieler Reformmaßnahmen, die seitdem – und verstärkt nochmal seit dem sogenannten „PISA-Schock“ – unternommen wurden, konstatieren unterschiedliche Stellen nun wieder einen zunehmenden Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Herkunft und dem Bildungserfolg (s. z.B. IW-Analysen 140: Bildungsgerechtigkeit). Interpretiert man also die Fokussierung auf Schule als ein Verhaftet-sein der Jugendlichen in den ihnen bekannten Alltagspraxen und Bedeutungszusammenhängen, dann wird deutlich, dass es nicht Schule per se ist, die beibehalten werden sollte, sondern ganz konkrete Aspekte an Schule, die sie wertschätzen und nicht verlieren wollen – also eine allen garantierte Grundbildung, um Orientierung zu geben und Gerechtigkeit zu gewährleisten; Raum für soziales Miteinander und Interaktionen mit Lehrkräften, Sozialpädagog:innen, Mitschüler:innen und weiteren Lernbegleiter:innen; ein Ort, an dem ihnen pädagogische, psychologische und auf das Lernen und die damit einhergehende Lernmotivation bezogene Angebote unterbreitet werden. Deutlich wird also – betrachtet man die Gesamtheit der Aussagen der Jugendlichen – , dass ein starker Wunsch nach einer veränderten zeitlichen Organisation, einer veränderten räumlichen Gestaltung, einer veränderten Gruppenzusammensetzung, einer veränderten Lernerfolgskontrolle, einer veränderten Angebotsstruktur und einer veränderten Lernbegleitung besteht.

Pointiert formuliert kam die für die Stiftung Mercator erarbeitete Vorläuferstudie „Zukunft der (schulischen) Bildung 2050“ zu dem Schluss, dass die Schule auch in Zukunft nicht leisten könne, was sie eigentlich sollte. Das führte zur Delegation etlicher Aufgaben an außerschulische Einrichtungen – bei gleichzeitiger Erwartung, dass das digitale Lernen die Zukunft majorisieren würde. Ganz anders die Schüler:innen aus den Fokusgruppen. Sie denken strukturkonservativer, in ihren Einschätzungen bezüglich der Leistungsfähigkeit von Schule und auch in Bezug auf die Wünsche. Schule ist darin alternativlos, weil andere Lösungen (Aufgabe der Schulpflicht z.B.) zu noch größeren Problemlagen führt als die, welche mit der heutigen Schule einhergehen. Das Ergebnis, dass Schule bleibe, aber eine völlig veränderte „neue Schule“ werde, deckt sich dennoch teilweise mit dem Wunschscenario der Vorläuferstudie, das als Ergebnis aus der zweiten Runde der Delphi-Befragung hervorging. Besonders war schon an diesem Ergebnis der Vorläuferstudie, dass die Expert:innen sich eindeutig eine stark veränderte Schule wünschten, jedoch nur sehr Wenige der Studienteilnehmenden dies auch erwarteten.

Um die starke Überschneidung des Wunschscenarios der Expert:innen mit dem hier erarbeiteten Wunschscenario der Jugendlichen zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle kurz das Fazit zum Szenario der Vorläuferstudie zitiert:

*„Die „gute Schule“ der Zukunft ist von starken Veränderungen gekennzeichnet. Sie erfüllt ihre Aufgabe, Chancengerechtigkeit herzustellen, in großem Umfang – teils mit Hilfe außerschulischer Akteure. Sie öffnet sich nach außen, lebt von der Mitsprache der Schüler*innen, Eltern und abnehmenden Institutionen. Auch wenn sie Hüterin des Standardwissens bleibt, so wird sie doch in starkem Maße neue Inhalte in einer neuen curricularen Struktur aufnehmen, personale und soziale Kompetenzen fördern und nicht mehr nur auf Zertifikate in Form von Zeugnissen setzen. Das standardisierte Bildungsportfolio ist an deren Stelle getreten – nicht zuletzt aufgrund der Orientierung am Konzept der open education.“*

Die Frage, die sich nun aufdrängt, ist einerseits, ob die Jugendlichen, wie in den differenten Untersuchungsgruppen deutlich wurde, auch differente Vorstellungen davon haben, wie die Schule sich ausgestaltet (selbstbestimmtes Lernen versus reguliertes Lernen z.B.) und andererseits, ob sie diese veränderte Schule auch für realistisch – also erwartbar – halten. Während die meisten Jugendlichen dazu keine Aussagen gemacht haben, hat eine Jugendliche aus der ersten Fokusgruppe eine bemerkenswerte Einschätzung auf Basis der Diskussion dazu abgegeben. Auf die Frage, ob sie Schule denn als beweglich und veränderbar erlebe, überlegte sie laut und kam schnell zu dem Schluss, „nein, eigentlich überhaupt nicht – vielleicht gibt’s bessere Ausstattung, aber keinen Wandel“. Der Hauptgrund dafür sei, dass Schule ein Mehrebenensystem sei, in dessen Gestaltung viele unterschiedliche Stellen involviert seien. Hinzu käme der Bildungsföderalismus, der dafür Sorge, dass eine Veränderung der Institution sich in allen 16 Bundesländern vollziehen müsse. Für eine große „Revolution“ gebe es derzeit einfach keine mehrheitsfähige Vorstellung davon, wie das Bildungssystem und Schule in Zukunft gestaltet sein sollten. Neben der beeindruckenden Kenntnis des Systems durch diese Jugendliche ist an dieser Aussage besonderes bedeutend, dass anscheinend nicht davon ausgegangen wird, dass sich Schule in ihren grundlegenden Orientierungen und Praxen überhaupt verändere bzw., dass dahinterliegend die Notwendigkeit erkannt wird, zunächst eine mehrheitsfähige Vision eines positiven Wandels formulieren zu müssen.

Im Anschluss an die Ergebnisse dieser Kurzstudie scheint es also vielversprechend, zur Formulierung von differenzierten Visionen beizutragen, um darauf aufbauend konkrete Ziele, Strategien und Maßnahmen formulieren zu können. Dabei werden drei Fragen bzw. Aspekte zu bearbeiten sein: (1) wie differieren Einschätzungen zu einer veränderten Schule in verschiedenen sozio-kulturellen Milieus; (2) werden diese an die veränderte Schule gestellten Wünsche auch als realistische Entwicklungslinien wahrgenommen und; (3) wie systematisch sind die Gemeinsamkeiten und Differenzen in den unterschiedlichen Einschätzungen der jeweils untersuchten sozio-kulturellen Milieus.

5. Implikationen für weitere Projektschritte

Während die Jugendlichen nur schwer eine Zukunftsvision jenseits ihres jetzigen Erlebens formulieren konnten und einiges an ihren Aussagen und Wünschen überraschend ist und bisweilen im Widerspruch zur Empirie steht, ergeben sich aus den Ergebnissen der Fokusgruppen doch Hinweise auf sowohl Gemeinsamkeiten als auch Unterschiede in den Einschätzungen differenter Milieus. Je nachdem, ob die Jugendlichen entweder einem eher bildungsbürgerlichen oder bildungsbenachteiligten Milieu zuzurechnen waren, ergeben sich unterschiedliche Variationen davon, wie Schule organisiert und gestaltet sein sollte. Jugendliche aus bildungsbürgerlichen Milieus erleben die Schule dabei eher als ein hoch reguliertes System und wünschen sich mehr Freiheiten und Mitbestimmung, um ihre individuellen Orientierungen, Interessen und Stärken besser verfolgen zu können. Jugendliche aus eher bildungsbenachteiligten Milieus erleben das schulische System zuweilen als zu wenig reguliert und wünschen sich dementsprechend feste und verlässliche Strukturen sowie mehr Unterstützung und Motivation durch Lehrkräfte.

Eine der grundlegenden Aufgaben, mit der Schule heute betraut ist, ist die Bearbeitung dieser unterschiedlichen Bedürfnisse und Ansprüche der vielfältigen unterschiedlichen Bezugs- und Zielgruppen von Bildung (der unterschiedlichen sozio-kulturellen Milieus). Um zu einer Formulierung von mehrheitsfähigen Visionen von einem Wandel der Schule und des darum liegenden Bildungssystems beizutragen, müssten zunächst diese unterschiedlichen Ansprüche bzw. milieuspezifischen Anforderungen an das Bildungssystem näher untersucht werden. Die Ergebnisse dieser Kurzstudie gaben hierbei gute Hinweise auf zentrale Aspekte, die in der Gestaltung der „neuen Schule“ aus Sicht der Jugendlichen eine hohe Bedeutung haben, z.B. das Lehrkräftehandeln, eine stärkere Individualisierung sowie Erfahrungsorientierung. Auch hier zeigen sich unterschiedliche Variationen und Akzentuierung in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Jugendlichen der Fokusgruppen.

In der Folge scheint es zielführend, auf Basis der in dieser Studie identifizierten Aspekte bzw. Merkmale einer visionierten Schule noch weitere Erkenntnisse über Gruppendifferenzen zu erlangen. Da die qualitativen Ergebnisse dieser Kurzstudie Indizien für solche systematischen Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Einschätzungen der Jugendlichen liefern, wäre die quantitative Überprüfung dieser Annahmen an einer repräsentativen Stichprobe ein nächster Schritt.

Ähnlich zu einer klassischen Delphi-Befragung könnte eine großangelegte Schüler:innenbefragung durchgeführt werden, die auf einem quantitativen online access panel mit repräsentativer Struktur (Bundesländer gewichtet, Alter, Geschlecht, besuchter Schultyp) basiert, bei einer Stichprobe von N = ca. 2.000 Schüler:innen. So könnten die in dieser Kurzstudie identifizierten, potenziellen Merkmale einer „neuen Schule“ zur Abfrage gestellt werden und entsprechende Antworten per Likert-Skala standardisiert werden.

Die Ergebnisse können mit verschiedenen explorativen Analysewerkzeugen (Faktorenanalyse oder Latente Klassenanalyse) auf systematische Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Antworten der Befragten verschiedener Gruppenzugehörigkeiten hin analysiert werden, um auf deren Basis verschiedene Optionen (Szenarien) zu bündeln und zu gewichten. Die so erhaltenen Szenarien bilden dann unterschiedliche, nach sozio-kulturellen Milieus differenzierte Visionen einer präferierten Schulgestaltung auf Basis einer repräsentativen Stichprobe.

Eine andere, eher dialogorientierte Variante mit gleicher Zielsetzung wäre die Überprüfung und Bearbeitung der bisherigen Ergebnisse im Rahmen einer Zukunftskonferenz. Hier könnte basierend auf dem methodischen Repertoire der Zukunftswerkstätten und mit Werkzeugen der Großgruppenmoderation gemeinsam mit unterschiedlichen Schüler:innengruppen über längere Zeit (2 Tage) gezielt an solchen unterschiedlichen Variationen von Schule gearbeitet werden. Ziel könnte dabei sein, gemeinsam mit den teilnehmenden Jugendlichen einen Konsens zu erarbeiten und aus dieser geteilten Vision von Schule heraus Forderungen an Bildungsverwaltung und -politik zu formulieren. Während diese Variante sowohl erfahrungs- als auch umsetzungsorientierter ist, fehlt ihr allerdings die repräsentative Basis, die eine quantitative Befragung verspricht.

Abbildungsverzeichnis

Sunburstdiagramm - qualitative Gewichtung der Themen nach Anteil an der Gesamtdiskussion	12
Netzdiagramm - qualitative Gewichtung der zentralen Dimensionen der Ausgangsszenarien.....	29
Netzdiagramm - qualitative Gewichtung der zentralen Dimensionen der Aussagen der Jugendlichen.....	30
Netzdiagramm - Schnittmengen Szenario1 und Aussagen der Jugendlichen anhand der zentralen Dimensionen	31
Netzdiagramm - Schnittmengen Szenario 2 und Aussagen der Jugendlichen anhand der zentralen Dimensionen	32
Netzdiagramm - Schnittmengen Szenario 3 und Aussagen der Jugendlichen anhand der zentralen Dimensionen	33

Anlage 1-3: Kurzfassungen der drei Ausgangsszenarien

Anlage 4: Mitwirkende der jeweiligen Fokusgruppen