



Leseprobe aus Zylka, Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung,

ISBN 978-3-407-25771-0

© 2017 Beltz Verlag, Weinheim Basel

<http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-407-25771-0>

## Vorwort

Am Anfang arbeiteten wir am Tag, in der Nacht und in den Ferien. Uns wurde erst viel später bewusst, dass wir die einmalige Chance hatten, Schule neu zu denken und im Zuge dessen auch neu zu gestalten. Dass wir als Lehrer/innen die Gelegenheit bekamen, mitzureden, vorzudenken, ja wie uns immer wieder gesagt wurde, Pionierarbeit zu leisten. Dass unsere kleinen pädagogischen Spinnereien solche Kreise ziehen würden, hätten wir nie gedacht, aber es freut uns umso mehr, dass so viele Menschen für sich etwas daraus entnehmen konnten und können.

Wir hoffen und wünschen jedem, der von einer pädagogischen Veränderung träumt, viele gesponnene Ideen und vor allem auch den Mut, für diese einzustehen und zu kämpfen. Wir hoffen, dass die vielen Rahmenbedingungen, deren Veränderung wir als Pädagoginnen und Pädagogen oft nur zu einem kleinen Teil durchdringen und beeinflussen können, diese nicht zunichtemachen. Wir möchten Ihnen als Leser noch ein Zitat mit auf den Weg durch dieses Buch geben, das wir bei einer Veranstaltung im Regierungspräsidium Freiburg hörten und das unser Denken und Handeln nachhaltig beeinflusste. Andreas Müller sagte dort vor einiger Zeit sinngemäß:

»Wir suchen immer nach Lösungen für unsere bisherigen Probleme. Wir bewegen uns also in der Vergangenheit. Verbalisiert ist das unsere viel verwendete Antwort: ›Ja, aber ...‹. Was wir aber brauchen, um Innovationen zu ermöglichen, sind Lösungen für die Zukunft. Verbalisiert ist das die Antwort: ›Ja und?‹. Lasst uns also beginnen!«

Wir haben so für uns und vor allem auch für unsere Schüler/innen eine zukunfts- und nicht vergangenheitsorientierte Schule entwickelt. An unseren Gedanken, Ideen, Strukturen und Erfahrungen, die wir stets aus Sicht von allen am Schulleben Beteiligten darzustellen versuchen, möchten wir Sie gerne mit diesem Buch teilhaben lassen. Deshalb werden wir an einigen Stellen immer wieder Beiträge von Schüler/innen einfließen lassen – manchmal als Zitat, manchmal als eigener Beitrag. Diese haben unsere Lernpartner/innen im »Autorenclub« (was ein Lernpartner bzw. ein Club ist, wird in Teil II ausführlich beschrieben) eigenständig erstellt.

Wir stellen Ihnen im folgenden Teil I zunächst die für unsere Schulentwicklung wichtigen, theoretischen Grundlagen vor. Auf Teil II, in dem wir dann die zentralen Elemente unserer Schulentwicklung darlegen, folgen weitere Hinweise und Anregungen für den pädagogischen Alltag in Teil III. Am Ende des Buches finden Sie dann aktuelle Evaluationsergebnisse, ein Glossar, das Begrifflichkeiten aus dem pädagogischen Alltag erläutert, sowie einige Materialvorlagen, die durch weitere Vorlagen auf der Produktseite zu diesem Buch unter [www.beltz.de](http://www.beltz.de) ergänzt werden. Doch davor lassen wir noch Filia und Melanie zu Wort kommen, die Sie auch noch begrüßen wollen:

Wir heißen Melanie und Filia und sind gerade 11 und 13 Jahre alt, das heißt wir sind in der 6. und 7. Phase. Genau wie du hatten wir keine Ahnung, wie hier alles funktioniert. Am Tag unserer Einschulung wurden wir mit der Bläserklasse, geleitet von Herrn Helling, begrüßt und unser Schulleiter, Herr Ruppner, hat uns in unsere Lerngruppen eingeteilt. Eine Lerngruppe ist eine Klasse, nur dass gemischte Phasen in einem Raum zusammen sind und gemeinsam lernen. Anschließend haben unsere Lernbegleiter uns zu unserem Lernatelier geführt und uns unsere Sitzplätze gezeigt. Die Sitzplätze hier an der ASW sind sehr cool, jeder hat an seinem Platz seine eigene Pinnwand mit eigenen Fächern. Außerdem hat jeder eine »Wand« oder einen Sichtschutz an seinem Platz.

Unser erster Schultag begann damit, dass unsere Paten (das sind andere Lernpartner aus höheren Phasen) jeden einzeln herumgeführt haben und einem alles gezeigt und erklärt haben. Die erste Woche lief bei uns beiden eigentlich sehr gut. Nach kurzer Zeit, in der alle fleißig lernten, schrieben wir unseren ersten Gelingensnachweis und haben dann auf unserem Kompetenzraster den ersten roten Punkt bekommen. Ein roter Punkt bedeutet, dass man einen Test bestanden hat. Die Tests bei uns heißen nicht »Tests«, sondern »Gelingensnachweise«. Der Name wurde deshalb geändert, weil man normalerweise sofort die Krise bekommt, wenn man das Wort »Test« oder »Arbeit« hört.

Anders wie bei anderen Schulen haben wir keine Lehrer, keine Deutsch- und Mathebücher, ganz andere Klassenzimmer, ein anderes Lernkonzept, verschiedene Kompetenzraster und, und, und ... Die Lehrer heißen bei uns Lernbegleiter. Das Lernen bei uns kannst du dir so vorstellen: Ich will im Mindeststandard an Bruchrechnen arbeiten. Zuerst besuche ich einen Input, in dem alle wichtigen Themen aus dem Themenbereich Bruchrechnen besprochen und erklärt werden. Wenn ich alles verstanden habe, hole ich mir die Stempelkarte aus dem Materialbereich. Auf der Stempelkarte sind alle Arbeitsblätter, Folien, Bücher, Infos, Material, Scancodes für Apps und Links für Lernvideos aufgelistet und auf der Rückseite stehen alle Lernziele, die ich für den Gelingensnachweis brauche. Anschließend mache ich mich nun an die Materialien. Wenn ich dann alles verstanden habe, schaue ich mir auf der Stempelkarte die Ziele an und hake sie ab, dann schreibe ich den Gelingensnachweis. Wenn ich ihn bestehe, dann bekomme ich einen roten Punkt und einen guten Eintrag auf unseren Lernplattform DiLer.

Wir persönlich finden dieses Konzept viel besser als das andere Schulsystem, da wir selbstständig lernen dürfen und uns niemand ein Tempo vorschreibt. Wir glauben und hoffen, dass es dir bestimmt Spaß macht, dieses Buch zu lesen! Also ab geht's! Tauche ein in das System unserer Alemannenschule!

Auch wir wünschen Ihnen eine gute Lektüre, viele spannende Ideen und natürlich auch die notwendige Kraft bzw. das Durchhaltevermögen, diese in Ihrem Alltag anzugehen. Lassen Sie sich – ganz gemäß der »Ja und?«-Haltung – nicht von kleineren Rückschlägen entmutigen!

*Wutöschingen, 13. Januar 2017*

*Stefan Ruppner, Verena Schabinger,  
Tanja Schöler und Johannes Zylka*



# Teil I: Grundlagen unserer Schulentwicklung

*Margret Ruep*

# 1. Bildung als Grundlage für ein demokratisches Gemeinwesen

Als im Jahr 2011 die grün-rote Landesregierung in Baden-Württemberg ihre Arbeit aufnahm, wurde die Bildungspolitik als einer ihrer Schwerpunkte ausgewiesen. In der Koalitionsvereinbarung heißt es: »Bildung ist die große soziale Frage unserer Zeit. Sie ist der Schlüssel zu einer freien, selbstverantwortlichen Lebensgestaltung, zur Sicherung der materiellen Existenz aus eigener Kraft und zur gesellschaftlichen Teilhabe. [...] Das baden-württembergische Schulsystem ist nicht auf der Höhe der Zeit. Es ist sozial ungerecht und basiert auf dem Prinzip des Aussortierens. Das wollen wir ändern. Denn die Bildungschancen dürfen nicht von der sozialen Herkunft oder vom Geldbeutel der Eltern abhängen. Unser Ziel ist ein sozial gerechtes Schulsystem, in dem nicht die Kinder sich an die Schule anpassen müssen, sondern die Schule an die Kinder angepasst wird. Eine Schule, in der jedes Kind sein persönliches Bildungsziel erreicht, individuell gefördert wird und all seine Talente bestmöglich nutzen kann. Individuelle Förderung, Verschiedenheit als Wert sowie das Prinzip der Chancengerechtigkeit sind die Leitgedanken unserer Bildungspolitik« (Bündnis 90/Die Grünen/SPD Baden-Württemberg 2011, S. 5).

## 1.1 Der Versuch einer grundlegenden Innovation

Angesichts der jahrzehntelangen ganz anderen Tradition in Baden-Württemberg lassen sich diese Vorstellungen als erhebliche und grundlegende Veränderung des gesamten Bildungssystems definieren. Die hier dargelegten Ideen würden in der Umsetzung vieles auf den Kopf stellen, was bisher als geltende Vorstellungen anerkannt war. Das traditionell stark zergliederte Bildungssystem sollte durch eine Schule für alle ersetzt werden. Verstärkt wurde dies durch die Forderung der UNO, die Behindertenrechtskonvention und somit ein inklusives Schul- und Bildungskonzept umzusetzen. Als diese Konvention in Deutschland 2008 ratifiziert wurde (Bundesgesetzblatt 2008), passte dazu weder die Infrastruktur der Bildungssysteme noch die Lehrerbildung. Das galt in besonderer Weise auch für Baden-Württemberg.

### 1.1.1 *Der IST-Stand*

Deshalb war bei der Realisierung dieser Innovationen mit deutlichen Widerständen zu rechnen. Traditionell ist Deutschland geprägt von einem konfliktintensiven Politikstil, der Bildungsfragen jeweils ideologisch diskutiert, ohne dabei primär auf diejenigen zu achten, auf die der Blick gerichtet sein muss, nämlich die Kinder und Jugendlichen (Overesch 2007). Ein gegliedertes Schulsystem, innerhalb dessen die Schularten nachweislich eine soziale Wertigkeit erhalten, bewertet implizit auch die Menschen selbst und teilt sie in Ränge und »Kästchen« ein. Es gibt höhere und niedrigere Schularten – auch wenn sie heute nicht mehr so genannt werden, ist die Bewertung in der Alltagssprache und im Verhalten aller Akteure spürbar. Die Schüler/innen werden in signifikantem Maß den Schulen aufgrund ihrer sozialen Herkunft, weit weniger wegen ihrer tatsächlichen oder potenziellen Kompetenzen durch bisher staatliche Hoheitsakte zugeteilt (Ruep 2010; Ruep 2011).

Es gibt die Lehrer/innen, die, unterschiedlich ausgebildet, von ihrem Status her bewertet und besoldet werden. Aufschlussreich sind die Begriffe bei der Einstufung in die Beamtenhierarchie, nämlich in den höheren und gehobenen Schuldienst, der wiederum die Schularten widerspiegelt. Die Lehrerbildung wie die dienstrechtliche Einsortierung richtet sich nach der Länge eines Studiums und nach der Schulart. Es wird davon ausgegangen, dass Gymnasiallehrkräfte eine vertiefte (also längere) fachliche Ausbildung an einer Universität erhalten, während Lehrkräfte niedrigerer Schularten vermeintlich weniger Fachlichkeit benötigen oder wie in Baden-Württemberg an Pädagogischen Hochschulen ausgebildet werden, die wiederum in ihrer Wertigkeit den Universitäten nicht wirklich gleichgestellt sind.

Dabei werden auch die Kinder und Jugendlichen je nach Altersstufe bewertet. Kleine Kinder brauchen »nur« Erzieher/innen bzw. Grundschullehrkräfte. Jugendliche bis zum Alter von ca. 16 Jahren können, je nach Einstufung in die Schularten, von Gymnasiallehrkräften im (beamtenrechtlich) höheren Dienst, von Realschul- oder Hauptschullehrkräften unterrichtet werden (die beiden letztgenannten sind jeweils in verschiedenen Besoldungsstufen, wenn auch immerhin beamtenrechtlich im gleichartig eingestuften gehobenen Dienst). Die drei Arten von Lehrer/innen, die – theoretisch (manchmal auch praktisch in Notsituationen) – alle Schüler/innen im Alter der Sekundarstufe I unterrichten könnten, dürfen das aber nur schulartspezifisch tatsächlich tun. Hier kommt es nicht auf die tatsächliche Kompetenz an, sondern auf die einmal getroffene Einsortierung in das jeweilige beamtenrechtliche Statuskästchen in der Annahme, dass vor allem die einmal durchlaufene Ausbildung die zentrale Rolle spielt, nicht das tatsächliche Können oder später erworbene Kompetenzen.

Kaum ein gesellschaftlicher Bereich hat so tiefe, historisch sehr weit zurückreichende und am Bestehenden festhaltende, tief in der Kultur verankerte Wurzeln wie ein Bildungssystem. Beruht Bildung selbst doch gerade auf dem, was aus der Vergangenheit einer Generation es wert ist, an die Nachfolgenden weitergegeben, also reproduziert zu werden. Zwangsläufig wiegt dabei das Herkömmliche, Erfahrungen, geltende

Regeln und Rituale, der jeweilige soziale Habitus (Bourdieu in: Sloterdijk 2011, S. 276 ff.) und das übermäßig angewachsene Wissen der Welt, schwerer als das unbekannte, unsichere Neue.

### 1.1.2 Systemtheoretische Fundierung

Sloterdijk spricht in diesem Zusammenhang von »primärem Konservativismus« in den letzten vierzigtausend Jahren der menschlichen Evolution (Sloterdijk 2011, S. 189). Dies gilt ganz besonders dann, wenn Bildung über staatliche Ordnungssysteme mit bürokratischen Verfahren und auf Dauer implizierte Festlegungen in Form von Gesetzen und Verordnungen reglementiert wird. Wird einerseits solchen Institutionen ein Höchstmaß an Effizienz und Effektivität zugeschrieben, laufen sie zugleich Gefahr, unflexibel, beharrend und extrem hierarchisch zu agieren, »stahlharte Gehäuse der Hörigkeit« zu sein (Weber, zit. in: Morgan 1997, S. 406 f.).

OECD-Studien der 80er Jahre weisen die Tendenzen staatlicher Institutionen in Deutschland zu strikt vertikaler Hierarchie und mangelnder Bürgerbeteiligung nach (Naschold 2011). De facto sind sie wegen des signifikanten Mangels an Partizipation undemokratisch und widersprechen somit den Verfassungsgrundsätzen in Deutschland. Hinzu kommt, dass mit Blick auf das Erziehungs- bzw. Bildungssystem zwei gesellschaftliche Funktionssysteme aufeinandertreffen, das politische System einerseits und das Erziehungs- bzw. Bildungssystem andererseits.

Niklas Luhmann nimmt Systeme als autopoetisch (selbstschaffend), selbstorganisierend und autonom an. Sie sind durch ein Innen und Außen binär bestimmt, so etwa die Politik durch den Binärcode Macht/Ohnmacht, das Erziehungssystem durch Lernen/Nichtlernen bzw. Bildung/Nichtbildung (Luhmann 2001; Luhmann 2002). Im Falle des Bildungssystems werden die sie betreffenden grundlegenden Entscheidungen durch das politische System getroffen. Der Grad der Entscheidungsbeteiligung durch die Akteure des Bildungssystems hängt dabei von der Partizipationskultur des politischen Systems ab (Höffe 1999, S. 117 f.), die sich durch die Verwaltungsstruktur der staatlichen Bürokratie als unterentwickelt erweist.

Ein Schulsystem ist per se einerseits durch seine zwangsläufig rückwärtsgewandte Programmatik (Reproduktion der Kulturgüter), andererseits durch seine institutionalisierte Struktur in der Tendenz eher kein Ort besonders ausgeprägter Innovationskraft oder von auffallendem Pioniergeist beseelt. Das könnte ganz anders sein, wenn nämlich die Schulen ihrerseits über ein hohes Maß an Autonomie verfügten und mit konkret anstehenden Herausforderungen eigenverantwortlich und professionell umgehen müssten. Die Faktenlage lässt aber keine Professionsentwicklung zu, da die Interventionen von außen zu stark in das konkrete pädagogische Handeln eingreifen. Zur Professionalität gehören nach Werner Helsper ein wissenschaftliches Studium, exklusives Expertenwissen mit daraus abgeleiteter Urteilsfähigkeit, ein hoher Grad an

Autonomie, ein vereinbartes Berufsethos sowie eine reflexive berufliche Praxis (Helsper 2007; Combe/Helsper 1996).

Wer immer von einem sachfremden System gesagt bekommt, was er und wie er es zu tun hat, verfügt weder über Autonomie noch vermag er eine eigenverantwortliche berufliche Praxis oder gar ein eigenverantwortliches Berufsethos zu entwickeln. Die unterschiedliche Lehrerausbildung und die je unterschiedliche Praxis in verschiedenen Schularten führen zudem in der Tendenz zu Abgrenzungen und je schulartspezifischen Interessengruppen, wobei die statushöhere Gruppe der Gymnasiallehrer/innen weniger eine pädagogische Professionalisierung anstrebt als vielmehr den Erhalt ihres Status. Es existiert keine pädagogische Profession, die den originär pädagogischen Sachverhalt vertritt und sich ausschließlich für die Interessen aller Kinder und Jugendlichen einsetzt; vielmehr gibt es, so Anne Overesch in ihrer Studie, an Schulformen orientierte Interessengruppen und Verbände mit ihrerseits je unterschiedlichen Vorstellungen vom Sinn des Bildungssystems (Overesch 2007, S. 235 f.).

## 1.2 Aktuelle Herausforderungen für Bildungssysteme

Die baden-württembergische Landesregierung konnte gute Gründe anführen für die laut Koalitionsvertrag geplante Umsteuerung im Bildungssystem: Ein grundlegendes Defizit war die soziale Benachteiligung, die über Jahre durch diverse Leistungsvergleichsstudien immer wieder festgestellt wurde. Unabhängig von der tatsächlichen Kompetenz bestimmte das Elternhaus die Schullaufbahn von Kindern und Jugendlichen. Zudem muss in Betracht gezogen werden, wie die Welt sich im Rahmen der Globalisierungsdynamik verändert hat und wie gerade Bildungssysteme darauf jeweils Antworten finden mussten. Es ging und geht um Fragen wie:

- Wie können angesichts der bestehenden Trägheit gegenüber notwendigen Neuerungen im Bildungssystem Menschen so lernen, dass sie für die Zukunft offen und neugierig genug sowie persönlich stabil, mitmenschlich und in einem demokratischen Umfeld gemeinwohlorientiert werden und bleiben?
- Wie kann ein Bildungssystem aus sich selbst heraus und durch politische Interventionen aus dem Trägheitsmodus und der »Sphäre der mentalen Routinen« (Sloterdijk 2011, S. 302) herauskommen und die notwendigen veränderten Handlungsmuster auf neue Weise gestalten und implizieren?

### 1.2.1 Grundlage: Gesamtgesellschaftliche, globale Entwicklungen

Zu bedenken sind hierbei Entwicklungen durch Internationalisierung und Globalisierung, die gleichermaßen Chancen bieten, wie sie Gefahren sichtbar machen. Die Chancen ergeben sich durch den freien Zugang zu Informationen und zum vorhandenen Wissen weltweit, zu neuen Möglichkeiten der Verständigung und damit zum



Verständnis anderer Menschen, anderer Länder und Kulturen. Gleichzeitig konstatiert der Nobelpreisträger Joseph Stiglitz eine signifikante Ökonomisierung aller Lebensbereiche, die zu einem Demokratiedefizit führt (Stiglitz 2008). Diese These wird auch von dem Tübinger Philosophen Otfried Höffe untermauert, der einen deutlich höheren Partizipationsgrad von Seiten der Politik einfordert (Höffe 1999).

Zugleich führt die Informationstechnik im so definierten Zeitalter der Postmoderne zu einer Veränderung des Status von Wissen (Lyotard 2012). Die Hegemonie der Informatik erzwingt eine spezifische Logik hinsichtlich der als Wissen akzeptierten Aussagen. »Das alte Prinzip, wonach der Wissenserwerb unauflösbar mit der Bildung des Geistes und selbst der Person verbunden ist, verfällt mehr und mehr«, so Lyotard (2012, S. 31). Wenn als gesichertes Wissen gilt, was vermessen und in Algorithmen verpackt ist, entsteht die Vorstellung von Sachlogiken, die einen Zweifel an dieser Art von Wissen nicht mehr zulassen. Reflexivität bleibt auf der Strecke, die ihrerseits notwendig wäre für Innovationen. Das Denken selbst muss sich der Informationstechnik anpassen und ist somit nicht mehr frei. Bildung aber ist ohne Freiheit nicht denkbar. Das betrifft sowohl den Bildungsprozess selbst wie auch das Ergebnis, wenn der entscheidungsfähige mündige selbstbestimmte Mensch und Bürger angestrebt wird.

### 1.2.2 Auswirkungen auf Bildungssysteme

Angesichts dieser Entwicklungen entstehen Krisen in den nationalen Erziehungs- und Kulturorganisationen. Dirk Baecker (1999), Richard Münch (2009) und Rudolf Stichweh (2000) kritisieren den Autoritätsverlust nationaler Institutionen, die ihre Macht an globale Akteursnetzwerke mit transnationalem Charakter abgeben, wenngleich in der Lebens- und Organisationspraxis nationalstaatlicher Funktionssysteme wie Recht, Erziehung oder Wissenschaft die lokalen Traditionen weiterhin bestehen. Otfried Höffe und Joseph Stiglitz fordern von der Politik Konsequenzen für ein weltweites Demokratie-Modell, das auf der Grundlage von Aufklärung und Wissen den globalen Marktmechanismen ein globales Konzept für demokratische Kontrollinstanzen entgegensustellen in der Lage ist.

Da Wissen ein wesentliches Element von Bildungsprozessen darstellt, ist zu fragen, welche Auswirkungen die Veränderung des Status von Wissen mit sich bringt. Wissen wird zu Ware und Produktivkraft. Macht hat dann, wer die meisten und wichtigsten Informationen besitzt. Wenn Wissen in unkontrollierter Form sich über dem Globus ausbreitet, stellt sich auch die Frage, wer die Kontrolle über gesichertes Wissen besitzt oder besitzen soll. Durch die Informatisierung mit der zur Verfügung stehenden Technologie ist der Manipulation von Wissen Tür und Tor geöffnet.

Zugleich spricht der Historiker Jürgen Kocka (2014) von einer Finanzialisierung als dem Aufstieg des Finanzmarkt-, Finanz- oder Investorenkapitalismus in den letzten Jahrzehnten, durch den Markt und Staat zu Antipoden mit je unterschiedlichen Handlungslogiken werden. Der Staat mit seinen normativen Grundlagen freiheit-

licher Verfassungen ist dem allgemeinen Wohl verpflichtet, zu dessen Realisierung auch seine Bildungssysteme gehören, der Markt folgt anderen Interessen. Die normativen Grundlagen werden durch die Marktdynamik unterlaufen und verlieren ihren Wert. Dadurch entsteht eine Situation, in der moralisch-ethische Grundlagen ökonomischen Interessen geopfert werden. Die Dynamik dieser Entwicklung stellt das traditionelle Bildungskonzept insoweit in Frage, als letzteres stets ein normatives Sollensmoment enthält und somit eine Gegenposition zu dieser Form der Globalisierung einnimmt. Werden Bildungssysteme von ökonomischen Systemen dominiert und von politischen Systemen, die sich freiwillig oder notgedrungen an ökonomischen Systemen orientieren, gesteuert, geht die Autonomie in Bildungssystemen vollständig verloren. Von ›pädagogischer Freiheit‹ kann dann nicht mehr die Rede sein. Bildung als Kontingenzformel, so Niklas Luhmann, wird obsolet (Luhmann/Schorr 1999, S. 58 ff.). Das an der Ökonomie ausgerichtete Input-Output-gesteuerte Erziehungssystem legt im Vorhinein fest, was gelernt werden soll und überprüft am Ende mittels Tests die Ergebnisse. Das, was wir unter Bildung bisher verstanden haben, ist dabei nicht im Blick, da die hierfür notwendige Freiheit sowohl im Prozess wie im Ergebnis nicht in Algorithmen zu fassen und zu messen ist.

### 1.2.3 Inter- und transkulturelles Lernen

Von besonderer Bedeutung ist zudem der kulturelle Aspekt. Die Internationalisierung bringt ein hohes Maß an kultureller Diversität mit sich. Das heißt, Menschen in allen nationalen Kontexten sind konfrontiert mit einer Vielzahl von Kulturmustern. Erziehung, Bildung und Kultur sind nicht voneinander zu trennen. Erziehung und Bildung sind gleichermaßen Teil der Kultur, wie Kultur durch sie tradiert wird und die Voraussetzungen für ihre Weiter- und Höherentwicklung geschaffen werden. Im globalen Kontext, von Zygmunt Baumann als *fluiding times* (flüchtige Zeiten) bezeichnet, stellt sich zunächst die Frage nach der geltenden Auffassung von Kultur.

Zwischen einem engen national gefassten Kulturbegriff und der postnationalen Idee, den Kulturbegriff abzuschaffen, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Vorstellungen. Dabei lassen sich zwei Richtungen unterscheiden: das primordiale und das konstruktivistische Kulturverständnis. Das erste postuliert die Adaptation der Kultur durch den Menschen, sein Handeln – eher rezeptiv – als »Reaktion kultureller (bestehender) Einflüsse« (Vanderheiden/Maier 2014, S. 30). Die zweite Vorstellung, die des Konstruktivismus, geht davon aus, dass Kultur im Rahmen der Interaktion aktiv konstruiert wird und auf Wahrnehmung und Wirklichkeitsinterpretationen beruht (Vanderheiden/Maier 2014, S. 30). Von welcher Kultur aber reden wir, wenn Kulturen und ihre Muster sich zunehmend vermischen? Wie können Menschen Identitäten ausbilden, die ihnen Sicherheit und Souveränität bieten?

Die auch national stattfindende Vernetzung verschiedenster kultureller Muster soll Transkulturalität generieren, wenn wir mit Wolfgang Welsch darunter »die veränder-

te Verfassung heutiger Kulturen« (Vanderheiden/Maier 2014, S. 31) mit vielfältigen internen Differenzen und externen globalen Verflechtungen verstehen, die sich auch im einzelnen Menschen als selbst gewählter Kulturmix wiederfindet. Die aktuellen weltweiten Flüchtlingsbewegungen verstärken diesen Prozess.

Daraus folgt als wichtiges Bildungsziel der Umgang mit den vielfältigen unterschiedlichen Kulturmustern und ihnen zugrunde liegenden Werten. Damit korreliert die Forderung nach *globalem Lernen* mit dem Ziel der Gestaltungskompetenz, die als ein grundlegendes Bildungsziel der UN-Dekade *Bildung für Nachhaltige Entwicklung* festgelegt wurde. Das Erreichen dieser Ziele in den Bildungssystemen wird Einfluss darauf haben, ob es letztlich zu stetigen Kämpfen zwischen den Kulturen (Huntington 1996) oder innerhalb von Kulturen kommt, ob friedliche Koexistenzen oder transkulturell geprägte Gemeinwesen möglich sind. Bei zunehmenden kulturellen Differenzen in einer zusammenwachsenden Welt sind es die den unterschiedlichen kulturellen Kontexten zugrunde liegenden verschiedenen Werte, die das Handeln je unterschiedlich bestimmen.

#### 1.2.4 Zwischenfazit

Wir können feststellen, dass Bildungssysteme die folgenden Herausforderungen bewältigen müssen:

- Bildung für alle weltweit ohne sozio-kulturelle oder ökonomische Benachteiligung.
- Wissen zu generieren, das gesichert ist und das zugleich zur Reflexion einlädt, um eine je eigene Haltung dazu zu entwickeln, die zur Mündigkeit verhilft.
- Den Umgang mit dem Wissen so zu ermöglichen, dass Raum bleibt für eigene Ideen und kreative Lösungswege.
- Den Umgang mit Diversität zu erfahren und zu erlernen, ohne dabei der Beliebigkeit eines ›anything goes‹ das Wort zu reden.
- Der Umgang insbesondere mit kultureller Diversität in Verbindung mit Toleranz, Respekt und Mitmenschlichkeit zu erfahren und zu erlernen.
- Die Vorbereitung – dafür müssen Schulen Übungsräume darstellen – auf ein demokratisches Gesellschaftsmodell, in dem eine weit gefasste Partizipation mit dialogischen Gesprächsformen die Regel ist.

Nach wie vor aber trägt das bestehende Schul- und Bildungswesen dazu bei, dass die auch in anderen gesellschaftlichen Bereichen zu konstatierenden Spaltungstendenzen sich verfestigen. Die Vermögensverteilung, die Armutssituation vieler Kinder, das Auseinanderdriften sozialer Milieus und die seit Jahren krisenhafte Situation der Wirtschaft untermauert vor allem den Matthäuseffekt: »Wer hat, dem wird gegeben!« (Ruep 2011).

Diese Problematik ist heute keine Herausforderung nur für einzelne Nationalstaaten, sondern sie zeigt sich global (Picketty 2014) und ist auch im globalen Kontext zu lösen, nimmt man die UN-Menschenrechtskonvention von 1948 ernst, in der das