



Leseprobe aus Helker, Rürup, Siewert und Zimmer-Müller,
„Herausforderung“ – eine Projektidee macht Schule, ISBN 978-3-7799-6516-9
© 2023 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/
gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6516-9](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6516-9)

Inhalt

Grußwort <i>Margret Rasfeld</i>	8
Einleitung: Überblick über das Projekt und das Buch <i>Kerstin Helker, Matthias Rürup, Jörg Siewert, Michael Zimmer-Müller</i>	15
I Ursprünge und Bezüge der Idee von Herausforderung/ Herausforderungen	19
1 Herausforderungsprojekte und Entschulung – eine Verortung <i>Michael Hecht & Annelie Wachendorff</i>	24
2 Pädagogik des Jugendalters <i>Matthias Huber</i>	36
3 Erlebnispädagogik und Herausforderungen <i>Michael Zimmer-Müller</i>	51
4 Erlebnispädagogik an Schulen <i>Peter Wastl</i>	59
5 Immer noch auf der Suche nach der zeitgemäßen Jugendschule? Montessoris Erdkinderplan – ein Arbeits- und Studienplan <i>Gudula Meisterjahn-Knebel</i>	77
6 Ein Plädoyer für die Projektidee <i>Herausforderung</i> als Beispiel für die Verwirklichung gesetzgeberischer und höchstrichterlicher Erziehungsintentionen <i>Britta Tillmann</i>	89
7 Bildung für nachhaltige Entwicklung – Leitidee für Herausforderungen? <i>Lydia Kater-Wettstädt</i>	96
II Schulische Umsetzungen von Herausforderung/ Herausforderungen	109
8 Die Jugendschulen in Potsdam – nach dem Vorbild Montessoris <i>Cäcilie Klappenbach & Martin Pfeiffer</i>	114
9 Offene Herausforderungen am Evangelischen Gymnasium Nordhorn und an der Integrierten Gesamtschule Oyten <i>Elias Hoffmann & Maria Schmidt</i>	127

10	Gebundene Herausforderungen an der IGS Landau und der Heinz-Brandt-Schule Berlin <i>Stefan Grzesikowski, Sascha Scherrer & Uli Roos</i>	140
11	Herausforderungen als mehrjähriges Projekt <i>Arne Sorgenfrei & Antje Pochte</i>	155
12	Die Projektidee <i>Herausforderung</i> im Kontext inklusiver Bildung <i>Christin Tellisch</i>	167
13	Your Challenge – deine Herausforderung. Das Herausforderungsprojekt der Fritz-Reuter-Schule <i>Stefan Grade</i>	176
14	„Herausspaziert – erlebe deine Fähigkeiten“: Einblicke in eine inklusive Herausforderung <i>Jelena Scharnowski</i>	191
15	Herausforderungen in verschiedenen Altersstufen <i>Steffi Grossert & Uli Roos</i>	198
16	Herausforderungen als Optionsraum und Entscheidung. Ein Überblick über (weitere) Varianten der schulischen Umsetzung <i>Matthias Rürup</i>	208
III	Herausforderungen bei den Herausforderungen	227
17	Kooperation und Vernetzung als Aufgabe bei Herausforderungen <i>Matthias Rürup</i>	229
18	Rechtliche Fragen zur Aufsichtspflicht im Rahmen der Projektidee <i>Herausforderung</i> <i>Britta Tillmann</i>	235
19	Akquise und Schulung der Begleiter:innen <i>Jörg Siewert (unter Mitarbeit von Matthias Rürup, Markus Teibrich, Uli Roos & Dirk Sponholz)</i>	248
20	<i>Herausforderung</i> als Schulentwicklungsprojekt <i>Jörg Siewert</i>	266
21	Reicht der Berg? Der Umgang mit der Reflexion bei den Herausforderungen <i>Sarah Poersch & Michael Zimmer-Müller</i>	273

IV Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung	283
22 Erfolgte Herausforderung = erfolgreiche Herausforderung? Ergebnisse der HeRis-Begleitforschung zu verschiedenen Erfolgsdimensionen von Herausforderungen <i>Kerstin Helker & Matthias Rürup</i>	286
23 Veränderung der Kompetenzeinschätzung während der Vorbereitung auf die Herausforderung – Evaluation des Herausforderungsprojektes <i>Sarah Poersch</i>	301
24 Herausforderungen der Entschulung: Zum Zusammenhang jugendlicher Selbstwirksamkeitserfahrungen und der Rolle der erwachsenen Begleitpersonen <i>Desirée Rosenberger & Barbara Asbrand</i>	317
25 „Die Erfahrungen prägen mich seitdem.“ Das Projekt <i>Herausforderung</i> an der Laborschule – eine Evaluation <i>Sabine Geist & Thomas Makowski</i> (unter Mitarbeit von <i>Rainer Devantié & Uli Hartmann</i>)	328
26 Herausforderung als Forschungsthema und Forschungsperspektive <i>Kerstin Helker, Matthias Rürup, Jörg Siewert &</i> <i>Michael Zimmer-Müller</i>	342
Verzeichnis der Autor:innen	353
Verzeichnis der Schulen mit Herausforderungen	356

Grußwort

Margret Rasfeld

Ich freue mich, dass ich für dieses wichtige Buch ein Vorwort schreiben darf. Und ich hoffe, dass dieses Buch viele Schulen zum Lernformat *Herausforderung* ermutigt. Denn *Herausforderung* fördert, was heute angesichts der gesellschaftlichen Entwicklungen und der Mental-Health-Gefährdung der Jugendlichen notwendig ist: jungen Menschen Erfahrungen von Mut, Zuversicht, Selbstwirksamkeit und Sinn zu ermöglichen.

Wir gehen in eine Welt, die sich von allem, was wir bisher kannten, radikal unterscheidet. Wir werden mit Fragen umgehen müssen, auf die es noch keine Antworten gibt, und wir werden Lösungen finden müssen, für die wir unbekannt Wege einschlagen müssen. Mut und Vertrauen in Ungewissheit sind zentrale Zukunftskompetenzen. Wie bereiten wir junge Menschen darauf vor? Wie soll uns das gelingen in einer Schule, die traditionell auf Sicherheit angelegt ist? Eine Schule, in der in einem festgelegten Stunden-Plan Unterricht von Lehrern so geplant ist, dass feststeht, was am Stundenende herauskommen soll, und auch die Lehrerbildung noch auf diesen Modus ausgerichtet ist. Immer mehr Menschen spüren, dass etwas grundsätzlich nicht stimmt in unserem Schulsystem, doch es fehlt oft die Vorstellungskraft, wie es auch ganz anders sein kann, z. B. durch Lernen im echten Leben. Wir stecken fest in alten Mustern und Annahmen. Musterbrüche helfen, Muster zu überwinden. Das Lernformat *Herausforderung* ist so ein Musterbruch, denn darin stellt das Leben die Fragen und nicht Lehrer:innen oder das Schulbuch. *Herausforderung* ist Lebens-Lern-Erfahrung pur. Es wurde im Jahr 2007 an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum, die ich von 2007 bis 2016 Jahre mit aufbauen und leiten durfte, eingeführt. Die Schule blickt inzwischen auf 15 Jahre Erfahrung zurück. Und eines ist klar: Herausforderung hat eine ganz besondere Wirk-Kraft.

Ich habe gemerkt, ich kann Energien verwenden, die ich gar nicht hab. Ich kann über meine Grenzen hinaus und dann noch weiter. Das war unglaublich. – David, 10. Klasse

Wenn unsere Kinder wirklich für das Leben lernen sollen, dann müssen wir das Leben in die Schule holen. Und die Schule muss rausgehen ins echte Leben. Dazu braucht es Mut, vor allem bei den Erwachsenen. Wir müssen Möglichkeiten schaffen, in denen Kinder eigene Erfahrungen machen können, statt ihnen nur im Klassenzimmer Wissen einzutrichtern. Menschen lernen durch Begeisterung und wenn sie in ihrem Handeln einen Sinn erkennen. Wir müssen unseren Kids etwas zutrauen und zumuten. *Herausforderung* schafft Jugendlichen Räume, in

denen sie sich ausprobieren und eigene Grenzen austesten können, um Fähigkeiten zu entdecken und vor allem auch Fehler machen zu dürfen.

Das Projekt Herausforderung ist die wohl intensivste Aussage, wofür diese Schule steht und wofür Schule stehen sollte. Das sind Momente, die man bewahrt! Die Momente, die ich mir bewahrt habe, kamen nicht aus der Schule. – Frans Dikmans, Vater

Die Jugendlichen werden als Team im echten Leben herausgefordert, lernen mit Konflikten klarzukommen, sie lernen Frustrationstoleranz, Durchhaltevermögen, an eigene Grenzen zu stoßen, das Ziel nicht aus den Augen zu verlieren, gemeinsam stark zu sein und zusammenzuhalten. Zum Beispiel müssen sie mutig irgendwo anklingeln, um eine Übernachtung zu organisieren, kreativ werden. Alice, eine Begleiterin, hat das wunderbar beschrieben: „Während der Reise gab es tausende von diesen Überraschungsei-Momenten. Die Türen öffnen sich, sobald man auf dem Weg ist.“ Die Studentin der Sonderpädagogik und Arbeitslehre ist mit fünf 13- und 14-jährigen Mädchen an die Ostsee geradelt. „Wir haben in Pfarrheimen geschlafen und einmal sogar in einer Kirche, direkt unter den Glocken, das war echt schön. Einen Abend hatten wir die Fähre verpasst und wussten nicht wohin. Aber dann haben wir Leute auf einer Yacht kennengelernt, die uns den Schlüssel für ihr Clubhaus gegeben und uns sogar noch einen Topf Kartoffeln gekocht haben. Die leckersten Kartoffeln meines Lebens!“ Schöner kann man nicht lernen, dass es sich lohnt, sich auf Neues einzulassen und Unsicherheiten auch mal auszuhalten. Sich mit Fremden und Fremdem anfreunden – das lernen alle auf *Herausforderung*. Eine sehr wichtige Haltung und Kompetenz in unserer polarisierten Welt. Und dabei die Erfahrung machen zu dürfen, wie freundlich die Menschen sind – allein schon dafür lohnt sich *Herausforderung*.

Den Mädels wurde vorher gesagt: Redet mit keinem und passt bloß auf, dass euch keiner wegfängt. Aber es ist nichts vorgefallen. Es war super, was wir für hilfsbereite Menschen kennengelernt haben. – Sarah Klug, Lehramtsstudentin und ehrenamtliche Begleiterin

Besonders berührend war ein Erlebnis mit neun Schüler:innen und zwei Lehrerinnen auf Korsika. Anni hatte sich für die Wanderung extra Wanderschuhe gekauft, aber nach ein paar Tagen klaffte in einer Sohle ein Loch. „Ich bin praktisch auf dem Boden gelaufen, ich hätte genauso gut barfuß gehen können.“ Das war ein Problem für die Gruppe, deren Route durch die Berge im Inselinneren führte: In den Dörfern, durch die sie alle paar Tage mal kamen, gab es nur winzige Tante-Emma-Lädchen. Während die elf noch überlegten, ob sich die Sohle irgendwie reparieren ließe, passierte etwas Unglaubliches: „Wir sind in ein Dorf gekommen und wollten unseren Müll wegschmeißen, den wir gesammelt hatten. Als einer von uns in die Mülltonne guckte, lag da ein Paar Wanderschuhe drin. Die

waren so gut wie neu und haben mir gepasst.“ Anni muss noch immer lächeln, wenn sie davon erzählt. Und Jasper, der dabei war, sagt: „Wir sind ja hier auf einer evangelischen Schule und in dem Moment dachten wir: Da oben ist jemand, der passt auf uns auf.“ Auch für Shanas verirrte Radelgruppe nahm der Tag damals ein gutes Ende: Sie hat den Weg aus dem Wald gefunden und ihr Etappenziel erreicht – wenn auch mit ordentlichem Umweg.

Teilweise sind die drei Wochen für die Eltern eine größere Herausforderung als für die Kids selbst. Zumindest beim ersten Mal, wenn sie in der achten Klasse und 13 oder 14 Jahre alt sind. Bei der zweiten Herausforderung ändert sich das bei vielen Eltern. Denn die Kids kommen von der ersten anders zurück: selbstbewusst, gewachsen. So erlebte es auch Lehramtsstudentin Sarah Klug, die mit vier Mädchen entlang der Elbe von Brandenburg nach Hamburg wanderte. Lächelnd erinnert sie sich, wie erleichtert, aber vor allem wie stolz die Eltern waren, als sie ihre Töchter bei ihrer Rückkehr vom Zug abholten. „Mich einfach so loszuschicken, war für meine Mutter nicht leicht“, erinnert sich auch Shana, die zum ersten Jahrgang der Schule gehört. „Aber bei der zweiten hat sie gesagt, das schaffst Du locker, mach, was Du willst.“

Manche Eltern bestehen darauf, dass ihr Kind sich jeden Abend meldet, und sei es ein per SMS verschickter Smiley, wenn das nächste Etappenziel erreicht und die Unterkunft gefunden ist. Andere akzeptieren, wenn der Nachwuchs auf drei Wochen Funkstille besteht. Annette Geissler musste schon schlucken, als ihr 13-jähriger Sohn diesen Wunsch am Abend vor der Abreise äußerte. „Für ihn war es offenbar auch eine Herausforderung, sich jetzt ein bisschen von seinem Elternhaus abzunabeln“, sagt sie. „Aber ich wusste ja: Herr Meyer-Kramer ist dabei, die anderen Jungs sind dabei. Und als er wiederkam, war das einfach toll. Er hat so gestrahlt und war so begeistert!“ – „Ich muss nicht ständig nachfragen, wie geht's Dir denn“, findet Frans Diekmann, der einen Sohn und eine Tochter in der Mittelstufe hat. „Ich vertraue in das, was sie tun. Und wenn es unterwegs nicht gut geht, melden sie sich schon.“

„Wenn man drei Wochen eine schwere Zeit gehabt hat, die richtig anstrengend war, dann ist das ganze Leben danach einfacher“, fasst es Nicolas für sich zusammen. Deshalb hatten er und die vier Jungs, mit denen er auf seiner letzten Herausforderung an die Ostsee geradelt ist, vorher auch nur die Route herausgesucht, alles andere, auch die Übernachtungen, organisierten sie spontan. Als zusätzliches Handicap kamen für Nicolas „ein ziemliches Schrottfahrrad und jede Menge Gepäck“ dazu – und die meiste Zeit schlechtes Wetter.

Genau so muss Pädagogik funktionieren: dass man mit Ernsthaftigkeit und Begeisterung und viel Zeit an einer Sache arbeitet und dadurch Intensität entsteht und Vertrauen und Beziehung. Ich bin sehr dankbar, dass ich das erleben durfte. – Oliver Meyer-Krahmer, Lehrer

Das, was die Kids in drei Wochen *Herausforderung* erleben und mit Begeisterung lernen, wirkt weit über diese Zeit hinaus. Ein Beispiel: Vier Freundinnen haben sich irgendwo in Brandenburg eine Bleibe gesucht und dort innerhalb von drei Wochen ein Label ausgedacht, eine eigene Kollektion entworfen und genäht und schließlich alle Stücke für einen großartig gestalteten Katalog fotografiert. Die Mutter eines der Mädchen trug auf unserem Schulball ein Kleid aus dieser Kollektion, das aussah, als sei es von einem Designer entworfen. „Luca näht weiter und hat sogar schon einen Auftrag entgegengenommen“, erzählt Sabine Maier stolz.

Ein anderes Beispiel: Die Musik-Herausforderung, die Musiklehrer Oliver Meyer-Krahmer in diesem Jahr angeboten hat. Neun Jungs, die schon ein Instrument spielten, meldeten sich dafür an. Die Gruppe zog sich in ein kleines brandenburgisches Dorf zurück und probte jeden Tag acht Stunden. „An manchen Tagen hatte ich einfach keine Lust, Gitarre zu spielen, aber ich hab’s trotzdem gemacht, weil meine Band das brauchte, weil ich das brauchte, weil ich da was lerne“, erzählt David aus der Zehnten. Dass ihr Sohn Leon in diesen drei Wochen neue Freundschaften geschlossen hat, ist für Anja Niesler beinahe ein Nebeneffekt, so begeistert ist sie davon, dass er plötzlich gerne Klavier spielt. „In der Band sind coole Typen, die kriegen super Feedback und die spielen auch richtig gut – das ist intrinsische Motivation pur.“ Und Oliver Meyer-Krahmer hat aus diesen drei Wochen eine „ganz große Zufriedenheit“ mitgenommen: „Ich konnte endlich mal dem gerecht werden, was jede Pädagogik immer fordert: Nach drei Wochen, acht Stunden jeden Tag, habe ich gemerkt, jetzt kenne ich jeden Einzelnen so gut, dass ich jederzeit mit ihm über seine Stärken und Schwächen sprechen kann“, sagt er. „Das war für mich pädagogisch sehr erfüllend.“

Vorher war das Instrument immer eine Pflichtübung. Seit der Musik-Herausforderung spielt Leon freiwillig Klavier, geht freiwillig zum Unterricht und gern zu den Bandproben. – Anja Niesler, Mutter

Aus neun Jungs, die sich vorher zum Teil untereinander nicht kannten, ist eine Band erwachsen, die zusammenspielen wie die Profis. Sogar erste eigene Lieder haben sie schon geschrieben. Auf unserem Campus *Herausforderung* sind „Rosehip“ aufgetreten und nicht nur die Schüler, auch unsere Lehrer und Eltern haben über eine Stunde gerockt. Ein paar Wochen später hat die Band bei einem Kongress in Bregenz vor 1600 Leuten gespielt, die so begeistert waren, dass sie neun Zugaben geben mussten. Die Bandprobe haben wir jetzt als zweistündige Werkstatt im Stundenplan untergebracht und auch nach der Schule kann sich Rosehip in einem Raum im Keller unserer Schule treffen.

Wir waren neun Jungs und ich, da wurden viele Sprüche geklopft. Aber einen Abend hab ich gesagt: Lasst uns mal ernsthaft reden, welche Stärken seht ihr bei den anderen?

Daraufhin haben sie sich so aufrichtig Dinge gesagt, die es genau getroffen haben, das war wirklich toll. – Oliver Meyer-Krahmer

Auch die Begleiter:innen, meist Lehramtsstudierende, machen wichtige Erfahrungen. „Ich fand es beeindruckend, wie sozial die Mädels miteinander waren. Ich dachte vorher, die sind 15 Jahre alt, die werden sich bestimmt nur anzicken“, erzählte eine Begleiterin. Und eine andere, die mit zwei Jungs unterwegs war, berichtet in warmen Worten davon, wie offen, witzig und unkompliziert die Teenager waren. „Wenn ich mit Erwachsenen unterwegs bin, erlebe ich es immer so, dass alles nach Plan gehen muss“, reflektiert eine dritte Begleiterin. „Die Mädels haben nie ein Drama draus gemacht, egal ob wir einen Platten hatten oder die Gangschaltung kaputtging.“ – „An einem Abend saßen wir zusammen, hatten gekocht und gegessen und anschließend ein Team-Meeting“, erzählt Mandy Voggenger von einem Moment, der ihr richtig ans Herz ging. „Und dann hat einer von den größeren Jungs den Kleinsten, den wir dabei hatten, Leon, gelobt und alle haben angefangen zu klatschen.“

„Die Begleiter gehören zur Gruppe, aber halten sich raus. Es soll ja unsere Herausforderung sein“, so Shana, die in der achten Klasse mit fünf anderen Mädchen mit dem Fahrrad nach Hiddensee fuhr. Dort plaggten sie eine Woche lang Dünen und radelten dann wieder zurück. „Unterwegs haben wir uns auch mal verfahren, ich glaube, weil wir die Karte falsch herum gehalten haben. Unsere Begleiter, zwei Studentinnen, haben aber nichts gesagt. Erst als es dunkel wurde, haben wir es gemerkt, weil wir mitten in der Pampa waren und kein Haus mehr kam.“ Natürlich ist es Aufgabe der erwachsenen Begleiter, Situationen einzuschätzen und wenn nötig einzugreifen. Aber wir müssen den Kids auch vertrauen und etwas zutrauen. Nur wenn sie wirklich Verantwortung für sich und ihr Handeln übernehmen, können sie Erfahrungen von Selbstwirksamkeit machen.

Projekt Herausforderung macht nicht nur die Kinder mutiger und stärker, sondern auch die studentischen Begleiter:innen, die auf der Herausforderung das lernen, was im Studium meist fehlt: die neue Rolle als Coach, Einblick in Gruppenprozesse, Zutrauen in die Fähigkeiten von jungen Menschen, Loslassen und Vertrauen in ergebnisoffene Prozesse – die Geheimnisse von Potenzialentfaltung. Sie staunen, wie viel Potenzial in den Schülern steckt, und sammeln Erfahrungen, was es heißt, jungen Menschen bei der Lösung und Bewältigung von Problemen und Krisen zur Seite zu stehen, ohne gleich Lösungen für sie zu entwickeln oder gar vorzugeben.

Wer sich drei Wochen bei Wind, Regen, Sonne, Sternenhimmel in der Natur bewegt, geht in eine tiefe Beziehung zur Natur. Wer auf die Allzeit-Verfügbarkeit von Kühlschrank, Toilette, Wasser, Strom und Internet verzichtet, darf zentrale neue Erfahrungen machen: raus aus der Komfortzone! Viele Jugendliche entwickeln so Wertschätzung und Dankbarkeit für das, was sie bisher als

selbstverständlich erachteten. Wer die Erfahrung gemacht hat, sich auf Neues und Ungewissheit einzulassen, und erlebt hat, dass bei plötzlichen Veränderungen er oder sie oder auch die Gruppe die Kraft hat, Lösungen zu finden – Scheitern also als positive Erfahrung erlebt –, ist gut gerüstet für die Zukunft. Und wer lernt, dem Ungewissen zu vertrauen, hat eine wesentliche Haltung erworben für den großen Wandel.

Auch für die Zukunft der Arbeit ist Herausforderung eine gute Vorbereitung. Viele Jugendliche werden in Berufen arbeiten, die es noch nicht gibt, und disruptive Veränderungen erleben. Kreativität, Agilität, Teamwork, Problemlösefähigkeit und die Fähigkeit, Unsicherheiten auszuhalten und mit Unvorhersehbarem intelligent umzugehen – all das, was man auf *Herausforderung* lernt, – sind zentral.

Die Idee *Herausforderung* hat sich in den letzten Jahren als graswurzelartiger Innovationsprozess in der Schullandschaft verbreitet. Eine entscheidende Rolle spielen dabei die Jugendlichen selbst. Jeden Monat gibt es an der esbz Lehrer:innenfortbildung durch Schüler:innen. *Herausforderung* ist einer der drei Workshops, die alle durchlaufen. Mit ihrer Leidenschaft, mit ihrer Freude und mit ihren Geschichten berühren die Schüler:innen die Menschen und haben damit Überzeugungskraft. Jamila war auch immer mit Leidenschaft bei Lehrerfortbildungen oder Vorträgen dabei. Nach ihrem Abitur ist sie weiter aktiv, auch für *Herausforderung*:

Das Projekt „HERAUSFORDERUNG“ war als Schülerin nicht nur mein Lieblingsfach. Es war für mich auch das wichtigste, lehrreichste und erfahrungsintensivste Schulfach. Ich habe meinen Herausforderungsprojekten viel zu verdanken: Meinen Mut, meine Zuversicht und Hoffnung, mein Selbstvertrauen und mein Vertrauen in mich und andere. Vor allem aber habe ich gelernt, dem Leben zu vertrauen und nicht aufzugeben, wenn etwas Unvorhergesehenes passiert oder eine Situation auf den ersten Blick aussichtslos erscheint. Dass das Leben nicht vorhersehbar und immer so genau planbar ist, war mir stets bewusst. Wirklich gelernt, damit umzugehen und völlig auf meine Fähigkeiten zu vertrauen, habe ich jedoch erstmals so richtig bei „HERAUSFORDERUNG“. Geht nicht, gibt es nicht! Das war eine der größten Erkenntnisse, die heute zu einer wichtigen Grundeinstellung zum Leben für mich geworden ist. Auf „HERAUSFORDERUNG“ habe ich mich selbst besser kennen und einschätzen gelernt, unvergessliche Begegnungen, Erfahrungen und Erlebnisse gemacht. Heute stelle ich mich gemeinsam mit HERAUSFORDERUNG-begeisterten, engagierten Kolleginnen und Kollegen der Herausforderung, das Projekt an so viele Schulen wie möglich zu bringen. Denn aufgrund meiner persönlichen Erfahrung mit diesem unglaublich bereichernden Format, wünsche ich mir sehr, dass jeder junge Mensch für seine persönliche Entwicklung und Entfaltung die Chance auf ein solches Projekt hat. – Jamila ist Mitgründerin der gemeinnützigen UG „Herausforderung einfach machen“, die Schulen bei der Durchführung unterstützt (vgl. <https://www.herausforderung.eu>).

Ich danke den Kolleginnen und Kollegen vom Forschungsverbund HeRis für ihre Initiative und ihr Engagement, der Projektidee *Herausforderung* ein ganzes Buch zu widmen. Es ist schön, zu sehen, dass darin so viele verschiedene Perspektiven auf *Herausforderung* eine gemeinsame Plattform haben. Und selbstverständlich danke ich allen Autorinnen und Autoren, insbesondere den Schulen aus ganz Deutschland, die hier ihre Umsetzung der Projektidee Herausforderung vorstellen und uns an ihren vielfältigen Überlegungen, Problemen und Lösungen teilhaben lassen.

Margret Rasfeld war von 2007 bis 2016 Schulleiterin der Evangelischen Schule Berlin Zentrum. Sie ist Gründerin der Initiative „Schule im Aufbruch gGmbH“, Bildungsinnovatorin und Vernetzerin von Ideen und Menschen.

Einleitung: Überblick über das Projekt und das Buch

Kerstin Helker, Matthias Rürup, Jörg Siewert,
Michael Zimmer-Müller

Das vorliegende Buch widmet sich einer besonderen pädagogischen Idee, die sich seit zirka fünfzehn Jahren – weitgehend unbeeinflusst von Schulpolitik und Schulverwaltung – unter deutschen Schulen der Sekundarstufe I verbreitet. Die Idee ist, Schülerinnen und Schülern der Klassen 8 bis 10 die Gelegenheit zu geben, sich über einen mehrwöchigen Zeitraum eigenverantwortlich (meist) selbstgewählten außerschulischen Herausforderungen zu stellen. Oft handelt es sich um Reisen zu Fuß oder per Rad über große Strecken mit wenig Geld, so dass sich die Schüler:innen in ihren Ansprüchen z. B. bei Übernachtung oder Ernährung einschränken müssen (vgl. auch Rürup 2018).

Die Idee der *Herausforderung/Herausforderungen*¹ ist im Kontext von (reform- bzw. erlebnispädagogischen) Überlegungen zur Veränderung schulischen Lernens zu sehen, wird doch angenommen, dass die Jugendlichen in den ihnen gewährten Freiräumen Impulsen und Erfahrungen begegnen, die ihren persönlichen Interessen und altersgemäßen Entwicklungsaufgaben entsprechen (vgl. Havighurst 1974; von Hentig 2007; Trautmann 2004). Dabei ist/sind *Herausforderung/Herausforderungen* an den durchführenden Schulen fester Bestandteil des Schulprogramms, werden gleichzeitig aber als „von Schule befreites Lernen“ beschrieben. Die Schulen schaffen also einen Freiraum von sich selbst und dem Druck, unter professioneller Anleitung durch Lehrkräfte vorgegebene allgemeine Lernziele möglichst gleichzeitig und gleichschrittig zu verfolgen. Zugleich verbinden die Schulen mit *Herausforderung/Herausforderungen* oftmals sehr weitreichende Erwartungen davon, was den Schüler:innen hier als intensive Lerngelegenheit für Selbstwirksamkeit, Beharrungsfähigkeit und Ungewissheitstoleranz begegnen könne, die man ihnen gerade mit dem Verzicht auf „verschultem

1 Wir verwenden in unseren Einführungstexten den zugegeben sperrigen Ausdruck *Herausforderung/Herausforderungen* für die in diesem Buch thematisierte pädagogische Innovation. Signalisieren wollen wir damit, dass es sich um eine variantenreich-komplexe Idee handelt, die verschiedene Namen trägt. Dieser Variantenreichtum zeigt sich nicht nur in den Beiträgen zu den schulischen Umsetzungen (Teil II diesen Bandes), sondern auch darin, dass sich die weiteren Autor:innen dieses Buches jeweils für eine eigene Bezeichnung der Idee entschieden haben. Diese Vielfalt der Konzepte und Bezeichnungen in der Praxis gilt es auszuhalten, übergreifend und analytisch betrachtet möchten wir dies durch den Oberbegriff *Herausforderung/Herausforderungen* dokumentieren.

Lernen“ ermöglichen möchte: Entschulung wird also durch die Schule organisiert und Freiheit zu einem Auftrag, einer Bewährung gemacht, an der sich die Schüler:innen erproben und beweisen sollen. Distanziert-analytisch könnte man dies z. B. mit Funke (2017) als Verschulung der Entschulung bezeichnen: Durch die Pädagogisierung echter Erfahrungen werde Freiheit funktionalisiert und der ursprünglich gewährte bewertungsfreie Raum des Sich-Ausprobierens an einer Herausforderung wieder verknüpft mit den zentralen Entwicklungszielen in modernen Gesellschaften wie Selbstständigkeit, Teamfähigkeit etc.

Das vorliegende Buch steht sowohl seinem Entstehen, den beteiligten Autor:innen als auch seinem Anliegen nach eher auf der Seite der Schulen (und Schüler:innen), die diese Idee aufgreifen und umsetzen, und weniger auf der Seite der diese Idee analytisch-distanziert betrachtenden und womöglich sogar kritisch zurückweisenden Forschung, obwohl der Kreis der Herausgeber:innen aus den Wissenschaftler:innen des Forschungsverbunds HeRis („Herausforderungen als eigenständige Reformaktivität innovativer Schulen“) besteht, der vor zirka fünf Jahren seine Arbeit aufnahm. Sein ursprüngliches Motiv war, die von den beteiligten Forscher:innen jeweils in Kooperation mit bestimmten Schulen umgesetzte Begleitforschung der Idee der *Herausforderung/Herausforderungen* schul- (und hochschul-)übergreifend zu koordinieren und so nicht nur den einzelnen Schulen evaluative Rückmeldungen zu ihrem jeweiligen Angebot zu bieten, sondern auch Vergleiche unterschiedlicher Ansätze und Varianten zu ermöglichen. Von vornherein verstand sich der HeRis-Forschungsverbund dabei als ein Partner der Schulen, der mit ihnen zusammen diese begleitende Evaluation der *Herausforderung/Herausforderungen* gestaltet und umsetzt (vgl. Rürup/Hermann 2020, Forschungsverbund HeRis 2019) – und zwar im Interesse an einem bestmöglichen Gelingen. Dabei kamen (und kommen) zur ursprünglichen und einfachsten Möglichkeit der Kooperation von Wissenschaft und schulischer Praxis – der Begleitforschung – immer weitere Formate hinzu: gemeinsame Tagungsteilnahmen, gemeinsame Workshops (seit 2020 auch online) und schließlich dieses Buch. Die Wissenschaft bzw. der Forschungsverbund HeRis konnte sich dabei vor allem in ihrer bzw. seiner außenstehenden Rolle als wichtig und hilfreich erweisen: Einen Ort und eine Struktur für Treffen und thematisches Arbeiten bereitzustellen; die wesentlichen Impulse, Fragen, aber auch Antworten hatten aber vor allem die hier aus ganz Deutschland zusammenfindenden und sich austauschenden Schulen und Lehrkräfte.

Einen weiteren, aus Sicht und Logik der Wissenschaft geradezu zwangsläufigen Schritt dieses Prozesses einer zunehmend intensiveren Research-Practice-Partnership halten Sie nun in den Händen: eine handbuchartige Aufbereitung und Systematisierung des inzwischen von zahlreichen Schulen, aber auch verschiedenen Forscher:innen zur Idee der *Herausforderung/Herausforderungen* und ihrer praktischen Umsetzung gesammelten Wissens. Zahlreiche Praktiker:innen

einer Vielzahl von Schulen aus ganz Deutschland, die die Idee der Herausforderung auf jeweils ganz eigene Weise aufgreifen, konnte der Forschungsverbund als Beitragende gewinnen, dazu auch Forschende verschiedener Hochschulen, die über das hinausgehend, was die Schulen für sich selbst als relevant hervorheben, die verschiedenen historischen und konzeptionellen Bezüge der Idee der *Herausforderung/Herausforderungen* aufzeigen oder empirische Befunde zur Umsetzung der Herausforderungen einbringen.

Unser (wissenschaftliches) Anliegen, das wir mit diesem Handbuch verfolgen, dokumentiert sich vor allem in dessen Aufbau: Im ersten Teil sollen in einem historisch-systematisierenden Ausgriff den ideengeschichtlichen Vorläufern und Bezügen nachgegangen werden, die bei *Herausforderung/Herausforderungen* konzeptionell und legitimierend eine Rolle spielen, bevor im zweiten Teil beispielhaft schulische Umsetzungen von *Herausforderung/Herausforderungen* dargestellt werden. Im dritten Teil des Buches werden dann besondere Herausforderungen bei der Umsetzung von *Herausforderung/Herausforderungen* vertiefend aufgearbeitet, wiederum vor allem aus Sicht der Schule, aber auch aus der Perspektive des Schulrechts oder der Erlebnispädagogik. Und schließlich – im abschließenden vierten Teil – werden die bisherigen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung zu *Herausforderung/Herausforderungen* dargestellt.

Unser Wunsch und Anliegen ist es, mit dem vorliegenden Sammelband einen sowohl theoretisch umfassenden als auch praktisch relevanten Einblick in die Umsetzung der Idee von *Herausforderung/Herausforderungen* an deutschen Schulen zu geben und so für unterschiedliche Adressatenkreise neue Einsichten und Inspirationen bereitzuhalten: Lehrkräfte und Schulleitungen, die überlegen, *Herausforderung/Herausforderungen* an ihren Schulen anzubieten und auf der Suche nach Ideen und Unterstützung sind, Forscher:innen, die sich mit schulischen Innovationen bzw. Schulentwicklung befassen, aber auch all diejenigen, die gerne einmal hineinschauen möchten in eine Innovationsidee, die aktuell von immer mehr deutschen Schulen erwogen oder gar umgesetzt wird. Es würde uns freuen, wenn das gelingt.

Literatur

- Forschungsverbund HeRiS (2019): „Herausforderungen“ als Schulprojekt. Evaluationsbericht zum Projektdurchlauf 2018. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17998 (Abfrage: 31.10.2022)
- Funke, S. (2017): Das Entschulungsprojekt der Laborschule Bielefeld – eine Rekonstruktion aus Sicht der Lehrer*innen. Dresden: Unv. Masterarbeit TU Dresden.
- Havighurst, Robert J. (1974): *Developmental tasks and education* (3. Auflage.). New York: McKay.
- von Hentig, Hartmut (2007): *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein*. Weinheim: Beltz.

- Rürup, Matthias (2018): Projekt Herausforderung. Eine innovative Idee macht Schule. Gastbeitrag im Deutschen Schulportal, veröffentlicht am 11.12.2018. <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/projekt-herausforderung-eine-innovative-idee-macht-schule/> (Abfrage: 31.10.2022)
- Rürup, Matthias/Herrmann, Carolin (2020): Herausforderungen begleiten – Empirische Bildungsforschung als Dienstleistung. In: Journal für Schulentwicklung 24, H. 3, S. 45-50.
- Trautmann, Matthias (2004): Entwicklungsaufgaben im Bildungsgang. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.

I Ursprünge und Bezüge der Idee von *Herausforderung/* *Herausforderungen*

Die Idee der *Herausforderung/Herausforderungen* hat – metaphorisch gesprochen – ausgesprochen viele Mütter, Väter, Brüder und Schwestern. Diese vielfältigen Verwandtschaftsbeziehungen nachzuzeichnen, ist das Anliegen des folgenden ersten Teils unseres Buches. Zugleich möchten wir uns vor der Erwartung schützen, dass sich im Folgenden wirklich alle relevanten Bezüge ausführlich dargestellt finden. Zum Beispiel haben wir auf eine generelle reformpädagogische Einordnung oder die eigenständige Darstellung der lerntheoretischen Implikationen der Hirnforschung (vgl. Hüther 2016) verzichtet, die gerne argumentativ herangezogen werden, um eine grundlegend andere Schul- und Unterrichtsgestaltung wie z. B. *Herausforderung/Herausforderungen* zu begründen (vgl. etwa das Grußwort von Margret Rasfeld). Auch auf eine Erörterung des Reisscurriculums in der Waldorfpädagogik, das ebenfalls durch die pädagogische Geste des zunehmenden Freilassens und Hinausschickens der Heranwachsenden geprägt ist, haben wir letztlich verzichtet. Vielmehr konzentrieren wir uns in unserem Buch vor allem auf die direkten Vorfahren der sich seit bald zwanzig Jahren an deutschen Schulen verbreitenden Idee der *Herausforderung/Herausforderungen*.

Als eigentlicher Ursprungsimpuls, egal in welcher Variante, ist Hartmut von Hentig mit seiner 2007 vorgelegten Streitschrift „Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein“ einzuordnen – nicht weil er selbst an den ersten Planungen oder Umsetzungen beteiligt war, sondern weil die Stadtteilschule Winterhude in Hamburg, die ebenfalls im Jahr 2007 mit ihren Herausforderungen startete, in von Hentigs Buch einen wesentlichen argumentativen Anstoß und Rückhalt fand. Insofern startet die folgende Darstellung relevanter Vorbilder und Quellen von Herausforderungen mit einer Erörterung der Perspektive der Entschulung wie sie von Hartmut von Hentig vertreten und insbesondere für die Mittelstufe mit der Forderung eines temporären Verzichts auf ein „normales“ Unterrichtsangebot verbunden hat (vgl. Beitrag 1 von Michael Hecht und Annelie Wachendorff, der auch schon eine beispielhafte Umsetzung an der Laborschule Bielefeld vorstellt). Die Idee der *Herausforderung/Herausforderungen* ist nicht zuletzt mit Hartmut von Hentig direkt mit der Diskussion einer spezifischen Schulgestaltung bzw. Pädagogik des Jugendalters verbunden. Jugendliche würden sich in dieser Lebensphase dem normalen schulischen Angebot entfremden, weil es sowohl thematisch als auch strukturell nicht ihren eigenen Fragen und Bedürfnissen entspräche. Die Möglichkeit hingegen, außerhalb von Schule selbstgewählten anspruchsvollen Aufgaben nachzugehen und sich selbsttätig zu bewähren, wäre dementsprechend ein wesentlich besseres Angebot. Wenn Jugendliche in der Lebensphase der Pubertät überhaupt ergiebig und nachhaltig lernen, dann so: selbstbestimmt, praktisch, lebensnah. Inwieweit diese verbreiteten Thesen mit dem entwicklungspsychologischen Forschungsstand zum Jugendalter vereinbar sind, ist dann kontrastierend die Fragestellung des Beitrages von Matthias Huber.

Unabhängig von diesen sich ausdrücklich auf die Klassenstufen 8 bis 10 beziehenden Begründungen eines entschulten bzw. außerschulischen Erprobungsangebots für Jugendliche, ist die Erlebnispädagogik zu den zentralen Vorbildern der *Herausforderung/Herausforderungen* zu zählen.

Von Kurt Hahn entwickelt, zielte das Programm des Outward Bound darauf, negative Effekte der Industrialisierung wie abnehmende körperliche Fitness, Verlust handwerklicher Fähigkeiten, Selbstdisziplin und allgemein weniger draußen verbrachte Zeit abzumildern (vgl. Abbatiello 2014; Deane/Harré 2013; Priest/Gass 2005). Insbesondere indem es sich bei einem Großteil der von den Schüler:innen in Angriff genommenen Herausforderungen um Reisen zu Fuß, per Rad oder Kanu handelt, die oft durch ländliche, wenig besiedelte Gegenden führen, sind ähnliche pädagogische Erwartungen wie in der Erlebnispädagogik nahe gelegt, dass der Aufenthalt in und die Begegnung mit der Natur besonders eindrückliche und nachhaltige Erfahrungen ermöglichen würde. Ansonsten sind Outward Bound-Programme eher als ein Parallelkonzept zu den *Herausforderung/Herausforderungen* einzuordnen: In der Metaphorik der Verwandtschaftsbeziehungen eher Cousins; schon allein deswegen, weil, bei aller reformpädagogischen Nähe zur Bewegung der Landerziehungsheime, sich erlebnispädagogische Angebote vor allem schulunabhängig und außerschulisch verbreitet haben. Obwohl sich viele dieser Programme an Heranwachsende richten, findet nur ein geringer Teil von ihnen in der Schule statt und die wenigsten sind als regelmäßige Aktivität fest in Schulcurricula verankert. Priest und Gass (2005) unterscheiden zwischen Programmen, deren Fokus eher auf Vergnügen liegt, Bildungsprogrammen mit einem Fokus auf Wissenserwerb, Entwicklungsprogrammen mit einem Fokus auf Verhaltensänderungen und therapeutischen Programmen mit einem Fokus darauf, fehlangepasste Funktionen zu verbessern (vgl. Bowen et al. 2016; Brannan et al. 2000; Dobud 2016; Larivière et al. 2012). Entsprechend finden sich Expeditionsprogramme für eine Vielzahl verschiedener Zielgruppen wie Straffällige, Drogenabhängige, Veteranen, Kranke aber eben auch Manager:innen und natürlich auch Schüler:innen (vgl. Mutz/Müller 2006). Diesen erlebnispädagogischen Bezügen der *Herausforderung/Herausforderungen* geht im Folgenden zunächst Michael Zimmer-Müller nach, der seinen Fokus vor allem auf die Etablierung der Erlebnispädagogik und ihre Wirksamkeit legt. Hiernach stellt Peter Wastl aktuelle erlebnispädagogische Konzepte im schulischen Kontext vor.

Ein dritter wichtiger konzeptueller Hintergrund auf den schulische Ansätze der *Herausforderung/Herausforderungen* bzw. der Entschulung rekurrieren, ist schließlich die Montessori-Pädagogik, vor allem mit dem sogenannten Erdkinderplan (vgl. Montessori 2015). Insbesondere die Montessori-Oberschule Potsdam, die mit ihrem Angebot der Jugendschule am Schlänitzsee Impulse Maria Montessoris mit Vorschlägen Hartmut von Hentigs verknüpft (vgl. Beitrag 8 von Cäcilie Klappenbach und Martin Pfeiffer im zweiten Teil dieses Buches), ist ein wichtiges

Bindeglied zwischen ansonsten eher parallelen Ansätzen. Die Idee, für Jugendliche besondere Erlebnisräume, Orte oder auch Reisen vorzusehen, in denen sie vor allem mit persönlich, sozial und körperlich-handwerklich herausfordernden Aufgaben der gemeinsamen Lebensführung und Alltagsbewältigung konfrontiert sind, lässt sich nicht nur an Schulen mit Herausforderungen finden, sondern auch an Freien Aktiven Schulen, die von der Rezeption der Ideen Montessoris durch Rebeca und Mauricio Wild inspiriert sind. Wir freuen uns, dass wir mit Gundula Meisterjahn-Knebel eine intime Kennerin der Montessori-Pädagogik für unser Buch gewinnen konnten, die die konzeptuellen Ähnlichkeiten, Verbindungen, aber auch Unterschiede zwischen der Montessori-Pädagogik des Jugendalters und dem Konzept der *Herausforderung/Herausforderungen* aufzeigen kann.

Zum Ende dieses Teils, der die geschichtlichen und konzeptuellen Hintergründe der Idee der *Herausforderung/Herausforderungen* beleuchtet, haben wir noch zwei Beiträge platziert, die argumentativ eher in die Zukunft weisen. Zum einen beschäftigt sich Britta Tillmann in ihrem Beitrag mit der schon existierenden normativen Grundlegung und Orientierung von Schule und Unterricht in den deutschen Schulgesetzen. Insbesondere das im staatlichen Bildungs- und Erziehungsauftrag verankerte Anliegen einer Demokratieverziehung legitimiere, so argumentiert sie, das schulische Engagement für die Idee der *Herausforderung/Herausforderungen*. Zum anderen wird mit dem Beitrag von Lydia Kater-Wettstädt auf die Passung der Idee der *Herausforderung/Herausforderungen* zum Anliegen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung eingegangen, durch die junge Menschen in die Lage versetzt werden sollen, in einer zunehmend unsicheren und unübersichtlichen, gefährlichen und gefährdeten Welt dauerhaft konstruktiv handlungsfähig zu sein.

Literatur

- Abbateello, James (2014): Perceived Impact on Student Engagement When Learning Middle School Science in an Outdoor Setting. <https://repository.library.northeastern.edu/files/neu:1124/fulltext.pdf> (Abfrage: 31.10.2022)
- Bowen, Daniel J./Neill, James T./Williams, Ian R./Mak, Anita S./Allen, Nicholas B./Olsson, Craig A. (2016): A Profile of Outdoor Adventure Interventions for Young People in Australia. In: *Journal of Outdoor Recreation, Education, and Leadership* 8, H.1, S. 26-40.
- Brannan, Steve/Arick, Joel/Fullerton, Ann/Harris, Joyce (2000): Inclusive Outdoor Programs Benefit Youth: Recent Research on Practices and Effects. In: *Camping Magazine* 73, H. 4, S. 26-29.
- Dobud, Will (2016): Exploring Adventure Therapy as an Early Intervention for Struggling Adolescents. In: *Journal of Outdoor and Environmental Education* 19, H. 1, S. 33-41.
- Dyment, Jane E./Potter, Tom G. (2015): Is Outdoor Education a Discipline? Provocations and Possibilities. In: *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning* 15, H. 3, S. 193-208.
- von Hentig, Hartmut (2007): *Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein.* Weinheim: Beltz.
- Hüther, Gerald (2016): *Mit Freude lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen. Sieben Thesen zu einem erweiterten Lernbegriff und eine Auswahl von Beiträgen zur Untermauerung.* Paderborn: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Larivière, Michel/Couture, Roger/Ritchie, Stephen D./Côté, Daniel/Oddson, Bruce/Wright, Jesse (2012): Behavioural Assessment of Wilderness Therapy Participants: Exploring the Consistency of Observational Data. In: Journal of Experiential Education 35, H. 1, S. 290-302.
- Montessori, Maria/Ludwig, Harald/Klein-Landeck, Michael (2015): Von der Kindheit zur Jugend: Zum Konzept einer ‚Erfahrungsschule des sozialen Lebens‘. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Priest, Simon/Gass, Michael A. (2005): Effective leadership in adventure programming (2nd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers.

1 Herausforderungsprojekte und Entschulung – eine Verortung

Michael Hecht & Annelie Wachendorff

„Eigentlich gab es drei Herausforderungen: die Organisation vorher, unser Zusammenwohnen und die Mitarbeit im Aquarium Bremerhaven. Bei der Planung wollten die Erwachsenen, dass wir gleich auch in Jugendherbergen nach Übernachtung fragen. Das hat uns Druck gemacht, aber wir haben abgewartet, weil wir drei in der kleinen Wohnung, zu der wir eine Verbindung hatten, ganz allein klarkommen wollten. Es hat mich dann überrascht, wie leicht es uns gefallen ist, uns selbst zu versorgen. Wir waren ein lustiges Team. Ich schaffe es gut, alleine ohne Eltern zu leben. Im Aquarium haben wir mehrere neue Leute getroffen, z. B. zwei Studenten. Da habe ich nicht erst über Theorie gelernt, sondern über das Zugucken und Machen. Aber dann konnten wir immer fragen. Das ist ein Bereich, in dem ich mir vorstellen könnte zu arbeiten. Ich denke, dass ich während der Entschulung manches an mir geändert habe. Ich bin selbstständiger geworden, ich werde offener auf fremde Leute zugehen und kann erwachsener reagieren. Das hat meine Familie auch gemerkt.“

(Schülerin der Laborschule Bielefeld Jahrgang 8/2017)

„Man hat in unserem Entschulungsprojekt etwas fürs Leben gelernt: in einer fremden Gruppe zusammenzuarbeiten, sich mit Leuten zu verständigen, die eine andere Sprache sprechen, Kompromisse zu machen, selbst sehen, was zu tun ist. Ich habe gelernt, Verantwortung zu übernehmen, als ‚Küchenchef‘, und zu improvisieren, wenn etwas schief ging. Das Lernen war lebensnah und individueller als in der Schule, denn jeder hat etwas anderes mitgenommen.“

(Schüler der Laborschule Bielefeld Jahrgang 8/2016)

Diese Reflexionen von 14-jährigen Jugendlichen zeigen beispielhaft, mit welcher Offenheit Schüler:innen sich auf mehrwöchige Herausforderungen einlassen und welche Bedeutung sie ihren Erfahrungen für ihre persönliche Entwicklung zusprechen.

Seit etwa 15 Jahren haben in Deutschland zunächst einzelne Gesamtschulen und Reformschulen, dann auch Gymnasien für ihre Mittelstufe so genannte Herausforderungen oder Entschulungsprojekte entwickelt, die die Jugendlichen aus dem Schulalltag des gefächerten Stoff-Lernens hinaus in andere, selbst verantwortete und ganzheitlichere Erfahrungsbereiche führen sollen.

In dieser Einführung soll nachgezeichnet werden, aus welcher bildungspolitischen Situation die Kollegien ihre Modelle entwickelt haben, auf welche

pädagogische Vorstellungen sie sich dabei beziehen, welche Ziele sie verfolgen und welche Fragen bei der Auswertung der Modelle entstehen.

1 Innovationsdruck im deutschen Schulsystem

Vor etwa 15 Jahren machten sich bereits früher beobachtete Problembereiche des Schulsystems und der Entwicklungsmöglichkeiten für Jugendliche verstärkt bemerkbar und forderten engagierte Pädagog:innen zum Handeln auf.

Ein immer größerer Teil der Jugendlichen besuchte im gegliederten (stark selektiven) Bildungssystem Deutschlands für 12 bis 13 Jahre Schulen, deren Fächer viel Stoff und theoretisches Wissen bei wenig Handlungsorientierung und Praxiserfahrung vermittelten. Gleichzeitig verzögerte sich das Berufseinstiegsalter, da für viele Ausbildungsberufe höhere fachliche Voraussetzungen erforderlich wurden. Seit Beginn der regelmäßigen PISA-Tests im Jahr 2000 stieg zudem der Leistungsdruck.

Zunehmender Ganztagsunterricht bedeutete darüber hinaus weniger Zeit für außerschulische Aktivitäten, wie Vereinssport, Musikausübung oder die regelmäßige Beteiligung und Verantwortungsübernahme in Jugendorganisationen. Zwar eröffneten die sozialen Medien den Jugendlichen neue Kontakte und Ausdrucksmöglichkeiten – meist aber ohne direkte Begegnung und Auseinandersetzung in der Realität.

Diese Situation erschwerte es zunehmend, die Jugendlichen im Bereich der Sekundarstufe I zu motivieren: Die für sie zu erreichenden beruflichen Ziele und die damit verbundene Unabhängigkeit waren noch Jahre entfernt; bei der ihrer Persönlichkeitsentwicklung entsprechenden Suche nach neuen Erfahrungs- und Verantwortungsräumen blieben sie in bisherigen Strukturen gebunden.

Kollegen, die eine größere Lernbereitschaft und ein intensiveres Engagement vieler Jugendlicher bei Exkursionen, Projekten und Praktika beobachteten, wollten dieses Angebot erweitern und versuchten, das System Schule zunächst für einen bestimmten Zeitraum zu öffnen, um das eigenständige Lernen und die selbstbestimmte Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen außerhalb von Schule zu ermöglichen.

Diese Reaktion von Schulen auf die geschilderte Situation traf dabei auf bereits bestehende Überlegungen der Schulkritik sowie auf Erfahrungen von Reformschulen.

2 Schulkritik und Entschulungsentwürfe

Ursprünglich erfolgte Lernen informell: Ein Kind macht in der Familie und im Wohnumfeld neue Erfahrungen, es schaut sich in Alltagssituationen etwas ab

und probiert Neues aus, es fragt, es lernt aus Fehlern und übernimmt Aufgaben. Vor etwa 8000 Jahren werden jedoch mit der Entwicklung großer Gesellschaften und dem Aufkommen der Schrift speziellere Kenntnisse nötig und es entstehen Schulen, die erst bestimmten Gruppen, in Europa seit etwa 200 Jahren allen Kindern die gesellschaftlich für nötig erachteten Kompetenzen gezielt vermitteln und sie auf die vielseitigen Anforderungen der wachsenden technischen, wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Anforderungen moderner Staatssysteme vorbereiten sollen.

In Deutschland besteht seit 1919 die Schulpflicht: Für acht, inzwischen neun bzw. zehn Jahre sollen alle Kinder Zugang zu schulischer Bildung erhalten. 1948 erklären die Vereinten Nationen gemäß Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte Bildung weltweit als Menschenrecht und verknüpfen damit das Versprechen, soziale Ungleichheit zu kompensieren (vgl. Tenorth 2014).

Parallel zur Etablierung der staatlichen Schulpflicht zeigen schulkritische Strömungen in ihren unterschiedlichen Ausprägungen über große Zeiträume eine bemerkenswert hohe Stabilität der Argumentation: Von gesellschaftspolitischen und historischen Umständen gefärbt wird immer wieder die Frage aufgeworfen, ob die Schule der Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen überhaupt dient oder ob Schule nicht grundlegend verbessert oder gar abgeschafft werden muss.

In zwei Phasen, zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in den 1960er-1980er Jahren, werden gesellschaftliche Gewissheiten in Westeuropa und Nordamerika auf vielen Ebenen hinterfragt und unter dem Begriff Entschulung werden unterschiedliche Vorstellungen entwickelt: die Entschulung der Gesellschaft, die Entschulung der Schülerinnen und Schüler und die Entschulung der Schule – wobei diese Ansätze auch Ideen voneinander aufgreifen (vgl. Oelkers 2005).

Die *Entschulung der Gesellschaft* ist ein gesellschaftstheoretisches Konzept der 1970er Jahre und fordert die Abschaffung aller Schulen, da sie als der Bildung und dem Lernen hinderlich und als unfähig angesehen werden, die gesellschaftliche Ungleichheit aufzuheben. Die Gesellschaft soll stattdessen alle Bereiche als Lernräume zugänglich machen und allen Menschen ein vernetztes System von Lern- und Lehrpartnerschaften anbieten. Dies Konzept wurde im Deutschland der 1970er Jahre durch die Schriften von Ivan Illich bekannt und beeindruckte als Theorie, die von den gesellschaftlich Benachteiligten ausgeht und anregt, kritisch über die Aufgaben des Lehrberufs und der Institution Schule nachzudenken (vgl. Illich 1973).

Die *Entschulung der Schülerinnen und Schüler* beruht auf der Ablehnung der Schulpflicht und des staatlich organisierten Unterrichts und entsteht aus der Kritik von Eltern an der institutionalisierten Form, den didaktisch-methodischen Prinzipien, aber auch an dem vermittelten Weltbild des Schulsystems. Die Vorstellung davon, wie Kinder stattdessen im eigenen Tempo und nach ihren

Bedürfnissen lernen können, variiert zwischen Hausunterricht in der Familie – nach bestimmten Lehrplänen und mit externen Prüfungen – und individueller Aneignung der Welt durch die Kinder als sogenannte Freilernende, gänzlich ohne von Erwachsenen erteilten Unterricht. Die Entschulung der Schüler:innen wird vielfach umgesetzt, jedenfalls in Staaten, in denen keine Schulpflicht, sondern nur Unterrichtspflicht herrscht. In Deutschland verhindert die Schulpflicht solche Lernformen. Der coronabedingte Distanzunterricht fand zwar zu Hause statt, ihm fehlten aber gerade die Möglichkeiten des praxisbezogenen Erfahrungslernens oder der individuellen Wahl der Inhalte (vgl. Fischer 2009; Murphy 2012).

Die *Entschulung der Schule* wendet sich gegen ein verschultes (auf vorgegebenes Fachwissen reduziertes) Lernen ohne situative Erfahrungsmöglichkeiten und entwickelt sich seit den 1920er Jahren in der Praxis einzelner (Reform-)Schulen. Der Begriff Entschulung der Schule bezeichnet eine schulgesteuerte Organisation von informellen Lerngelegenheiten sowohl innerhalb als auch außerhalb des herkömmlichen Schulrahmens. Mit der Gründung von Gesamtschulen in den 1960er Jahren werden verstärkt andere Lernformen, wie fächerübergreifendes Projektlernen oder Praktika entwickelt. Viele Elemente dieser Art reformpädagogischer Entschulung sind inzwischen Teil des Bildungssystems geworden. Die theoretische Diskussion zu dieser Strömung wird z. B. bereits 1971 durch die Texte Hartmut von Hentigs (vgl. von Hentig 1971; von Hentig 2007); angeregt und an der von ihm initiierten Laborschule Bielefeld erprobt und weiterentwickelt. Der Gedanke einer Verbesserung von Schule durch Nachdenken über ihre Alternativen, ohne die Schule als solche ganz aufzugeben, eröffnet vielfältige Handlungsspielräume ohne die bestehende Schulorganisation völlig in Frage zu stellen. Aktuell wird an zunehmend mehr Schulen eine in die Mittelstufe eingebettete Auszeit von Schule geschaffen, die als „Herausforderung“ oder „Herausforderungen“ bezeichnet wird.

Diese in Deutschland entwickelten Projekte zur Entschulung der Schule basieren auf entwicklungspsychologischen und sozialisationstheoretischen Positionen und beziehen sich vor allem auf Texte von Hartmut von Hentig (vgl. von Hentig 1971; von Hentig 2007) sowie auf den 1928 entwickelten Erdkinderplan von Maria Montessori (vgl. Montessori 2015).

2007 greift von Hentig in seinem Text „Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein“ die kritischen Fragen der Bildungspolitik an das formalisierte Lernen in einer „verschulten Schule“ sowie seine früheren Überlegungen zur Entschulung der Schule wieder auf und macht darin konkrete Vorschläge für eine umfassende Entschulung der Mittelstufe. Dafür nennt er als Begründung, dass die Pubertät ein Alter der Orientierung, des Ausprobierens, der Lösungsprozesse von den Eltern sei. Die zunehmende Bedeutung des Gruppengefühls unter den Jugendlichen finde in der Schule zu wenig Berücksichtigung.

Außerdem gelte es, die Teilhabe an der Gesellschaft als eine Gegenbewegung zu übertriebenen Individualisierungs-Bestrebungen erfahrbar zu machen. Man solle als Teil einer Gemeinschaft, deren Regeln man mitbestimmen und gestalten kann, die Erfahrung machen, gebraucht zu werden und nützlich zu sein. Schule sei zudem nur einer der Orte, an denen Jugendliche sich bilden können. Bildung im eigentlichen Sinne lasse sich gerade nicht auf das in der Schule Vermittelbare reduzieren. Und für manche Erfahrungen sei eine deutliche organisatorische und räumliche Trennung von Schule notwendig.

3 Aufgreifen wissenschaftlicher Erkenntnisse zum Jugendalter

Gestützt werden diese Überlegungen durch die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zu Pubertät, Adoleszenz und Jugend aus Biologie Entwicklungspsychologie und Sozialwissenschaft, die Eingang in die pädagogischen Überlegungen gefunden haben (vgl. Beitrag 2 von Matthias Huber).

Der durch die Pubertät eingeleitete psychosoziale Reifungsprozess führt zu Neuorientierungen in Bezug auf die Elterngeneration und die Gleichaltrigen, zu Auseinandersetzungen mit dem Erwachsenwerden, zur Erprobung von Verantwortung und zu eigenen Entscheidungen bezüglich der individuellen Lebens- und Berufsvorstellungen und kann dabei krisenhaft verlaufen. Die physischen und psychischen Veränderungen in dieser Zeit beeinflussen junge Menschen grundlegend: Während ihre kognitiven Potenziale und ihre Leistungsfähigkeit steigen, sinkt oft ihre Konzentrationsfähigkeit, es tritt körperliche Unruhe auf. Emotional können sie extrem reagieren; auch zwischen Empathie- und Kritikfähigkeit ein Gleichgewicht zu finden, fällt ihnen schwer, und sie sind in ihrer Selbstwahrnehmung verunsichert. Gleichzeitig gibt es anders als früher wenig Möglichkeiten für sie, sich eigenverantwortlich in die Gesellschaft einzubringen und die in diesem Lebensalter anstehenden Aufgaben zu lösen, die Robert J. Havighurst bereits 1948 als Entwicklungsaufgaben der Adoleszenz beschrieben hat, etwa die Akzeptanz der eigenen Körperlichkeit und der Geschlechtsrolle, die emotionale Unabhängigkeit von der Elterngeneration und der Aufbau von Beziehungen zu Gleichaltrigen, der Kompetenzerwerb für eine berufliche Zukunft und ein Leben in Selbstständigkeit, das Streben nach sozial verantwortlichem Verhalten und nach gesellschaftlicher Mitgestaltung (vgl. Havighurst 1974).

Das Konzept der Entwicklungsaufgaben wurde mehrfach den soziohistorischen Bedingungen angepasst, z. B. 2000 von Fend oder von 2016 von Hurrelmann/Quenzel, die auch beschreiben, in welche Risiken Jugendliche geraten, wenn sie bei der Bewältigung dieser Aufgaben nicht erfolgreich sind: Der Entwicklungsdruck kann in Aggressionen umschlagen oder zur Flucht (z. B. in die Sucht) führen, aber auch in sozialen Rückzug und depressive Resignation.

Entschulung bzw. Herausforderungsprojekte sollen nun für Jugendliche besondere Möglichkeiten schaffen, diese Aufgaben zu bewältigen. So wird neben der Veränderung sozialer Beziehungen und der zunehmenden Bedeutung von Gleichaltrigen insbesondere die Identitätsarbeit als Teil der von den Jugendlichen zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben betont. Aus einer häufig krisenbehafteten Identitätsbildung wird die Notwendigkeit eines Freiraums, einer Entpflichtung abgeleitet.

Ein weiterer Aspekt tritt zu Tage, wenn Entschulung als ein Raum für Jugendliche konzipiert wird, der die Teilhabe an der Gesellschaft erfahrbar machen kann. Entschulung als Freiraum für Jugendliche soll in diesen Fällen eine Gegenbewegung zu vereinzelt Individualisierungsbestrebungen darstellen. Jugend wird hier verstanden als eine Vorbereitungszeit auf ein mündiges Erwachsensein und Entschulung als eine Möglichkeit, Gesellschaft mitzubestimmen und mitgestalten zu können. Entschulungsprojekte, die auf Teilhabe und Mitgestaltung setzen, könnten so die Funktion einer abgekühlten, modernen Variante einer Initiation übernehmen.

4 Konzeption verschiedener Entschulungsmodelle

Während von Hentig 2007 in seinem Text von einer zweijährigen Phase mit zeitlich stark reduziertem Unterricht ausgeht, entwickelten sich in den letzten Jahren unterschiedliche Formen der praktischen Umsetzung, die meist auf einige Wochen begrenzt sind. Sie setzen z. B. auf Gemeinschaftserfahrungen in der Natur oder auf für andere nützliche gestalterische Arbeit oder sie geben der individuellen Persönlichkeitsentfaltung Raum. Mitbestimmungsmöglichkeiten liegen oft in der Ideenentwicklung und in der Planung und Organisation.

Bei allen Vorhaben ist die Rahmung pädagogisch und didaktisch organisiert, wie zwei unterschiedliche Beispiele zeigen: So nennt die Laborschule Bielefeld folgende Ziele für ihre dreiwöchigen Herausforderungsprojekte in Jahrgang 8 – ein Mädchen / ein Junge soll

1. selbstbestimmt, selbstorganisiert, selbstverantwortet lernen, etwas sich zu eigen machen, gleichzeitig Partizipation und Demokratie erfahren,
2. dabei Könnenserfahrungen machen, „echte Aufgaben“ meistern, Anerkennung bekommen,
3. sich zunehmend mit Gleichaltrigen auseinandersetzen, Verantwortung übernehmen, Konflikte austragen, Gemeinschaft selbst organisieren lernen
4. jugendgemäße Entwicklungsaufgaben bearbeiten können: Ablösung, Identitätsfindung, Sich-Ausprobieren, Unabhängiger-Werden,
5. kognitives Lernen ergänzen und verknüpfen mit „tätigem“ Lernen, körperlicher Betätigung, Bewegung,

6. sich für andere einsetzen, anderen in unterschiedlicher Weise nützen,
7. andere Erfahrungen machen, die so selbst im besten Unterricht nicht zu machen sind, zum Beispiel aus Situationen und von Menschen lernen, denen man im Unterricht nicht so leicht begegnet (vgl. Hageresch et al. 2013).

Die staatliche Montessorischule in Potsdam (vgl. Beitrag 8 von Cäcilie Klappenbach und Martin Pfeiffer) definiert dagegen die Entschulungsaufgaben ab 2007 als so genannte Jugendschule (vgl. Kegler 2014). Im Zentrum von Montessoris Überlegungen für Jugendliche steht das Erreichen von Unabhängigkeit, die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit im praktischen, selbst verantworteten Tun. Die Jugendschule versucht entsprechend, den besonderen Bedürfnissen von Jugendlichen, gerade in ihrem Übergang vom Kind zum Erwachsenen, gerecht zu werden, indem den Schüler:innen (ab Jahrgang 7) praktische, selbstregulierte und partizipative Lernangebote in und mit der Natur gemacht werden. Auf einem 3,6 Hektar großen Gelände nördlich von Potsdam sollen die vorgeschriebenen Lehrplaninhalte mit praktischen Erfahrungen verbunden werden, z. B. indem mit Hilfe eines Experten ein Brunnen gebaut wird. Derzeit sind die 90 Jugendlichen der 7. und 8. Klasse abwechselnd je eine Woche im Monat auf dem Gelände am Schläntzsee. Außerdem arbeiten die 9. und 10. Klasse in ausgewählten inhaltlichen Projekten.

Gemeinsam räumen alle Modelle dabei der Planung der Projekte und der Selbstreflexion durch die Jugendlichen besondere Bedeutung ein. So sollen die Vorhaben nicht von außen bewertet werden, sondern die Jugendlichen beschreiben selbst den Sinn ihres Projekts, der auch in der Überwindung von Schwierigkeiten und Schwächen oder in flexibler Reaktion auf das Scheitern der ursprünglichen Idee bestehen kann. Die Gelingensbedingungen sind damit nicht an möglichst spektakuläre Aktionen, sondern an echte Erfahrungen mit Ernstcharakter geknüpft.

5 Typische Schwerpunkte von Herausforderungen

Entschulungsvorhaben schaffen also Lernsituationen zwischen offenen Unterrichtsformen und Projektunterricht auf der einen Seite und freiem Spiel, Urlaubserfahrungen, lebensweltlichen Lern- und Bildungsformen und Angeboten wie in der offenen Kinder- und Jugendarbeit auf der anderen Seite. Dabei sind sie ganzheitlich angelegt und frei von fachlicher Leistungsbewertung.

Bei der praktischen Umsetzung von schulischen Herausforderungen lassen sich typische Schwerpunkte erkennen, die je nach Herausforderung einzeln oder kombiniert angestrebt werden, z. B.:

- situativ-lebenspraktisch: Herausforderungen erschließen andere Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Belastungsräume. Sie sind körperlich fordernd,

verschieben gewohnte Zeitabläufe und erfordern einen anderen Umgang mit dem eigenen Alltagsleben, z. B. durch sechs Stunden Tanztraining am Tag, beim Wandern von Hütte zu Hütte über die Alpen oder auf einer selbstorganisierten Radtour.

- individualisierend: Herausforderungen greifen selbstdefinierte persönliche Entwicklungsaufgaben auf oder konfrontieren während der Zeit ungeplant mit solchen, z. B. im Versuch für einen Stadtlauf zu trainieren, beim Praktikum in einem Sterbehospiz oder dadurch, das Heimweh überwinden zu wollen um auf Zypern Englisch lernen zu können.
- kooperativ: Herausforderungen werden als gemeinsam in einer Gruppe zu lösende Aufgaben gewählt oder gestellt, z. B. im Entwickeln eines gemeinsamen Tanzstücks, durch die arbeitsteilige Re-Kultivierung eines verwilderten Grundstücks oder bei der gemeinsame Planung und Durchführung einer Etappe auf dem Jakobsweg.
- sozial: Herausforderungen beinhalten die Übernahme von Verantwortung für andere, sie weisen Merkmale von Service Learning auf und führen zu Begegnungen mit fremden Erwachsenen, z. B. bei der Mitarbeit auf einem Tiergnadenhof, in einem kooperativen Kochprojekt mit jungen Geflüchteten oder bei der Einrichtung einer Nähwerkstatt für geflüchtete Frauen.
- selbst- und mitbestimmt: Herausforderungen sind von der Themenwahl, der Organisation und Umsetzung geprägt von den Ideen, den Wünschen und der Verantwortung der Mädchen und Jungen, z. B. entscheiden die Jugendlichen selber über den Inhalt des Theaterstücks, sie bestimmen welche Hütte wo gebaut werden soll, sie stellen sich ihre Wanderroute selbst zusammen – und sie verantworten das Budget und kümmern sich um ihre Versorgung.
- in Auseinandersetzung mit neuen Räumen: Herausforderungen suchen besondere Orte auf, die je nach Ausrichtung Selbstwirksamkeit, Unabhängigkeit, Öffentlichkeit usw. verstärken, z. B. ein öffentliches Theater, beeindruckende Natur in den Bergen oder auf dem Wasser, ein Land mit einer anderen Sprache, eine andere Lebensform.

Eine Schule kann vorab durch die Gewichtung dieser Schwerpunkte auf erkennbar gewordene Bedürfnisse im jeweiligen Jahrgang reagieren – andererseits kann sie an einer freien Schwerpunktsetzung der Jugendlichen ablesen, an welchen Entwicklungsaufgaben und Freiräumen ein besonderes Interesse besteht.

6 Kritische Fragen

Obwohl die jeweiligen Herausforderungsprojekte von Schüler:innen, Eltern und Lehrer:innen überwiegend positiv bewertet werden, gibt es verschiedene kritische Fragen, denen nachgegangen werden muss (vgl. Hecht 2020).

Mit den herausfordernden Projekten einer Entschulung der Schule vereinbarte die Schule Lebensbereiche, die bislang frei von ihrem Einfluss waren, wie z. B. individuelle Wochenend-Touren in der Natur oder Kontakte zu einem Bauernhof in der Umgebung. Dies wird als pädagogische Kolonisation der Freiräume von Kindern und Jugendlichen kritisiert – allerdings beanspruchen die Projekte nur einen geringen Zeiteanteil und blockieren private Vorhaben nicht; eher können sie neue Freizeitideen anstoßen.

Oft werden Zweifel geäußert, ob in Entschulungsprojekten etwas qualitativ Anderes oder Neues gelernt wird oder ob sie nur Spielerei, also schulisch organisiertes Freizeitvergnügen sind, während gleichzeitig der eigentliche Lernstoff gekürzt werden muss. Zumindest schulisch relevantes Lernen in diesen Projekten wird infrage gestellt.

Auch die Erreichbarkeit der entwicklungspsychologischen Ziele wird bezweifelt. Oft ist die Projektzeit mit 1-3 Wochen sehr kurz; daher müssen sich die Jugendlichen auf bestimmte Probleme, wie Heimweh, Schwierigkeiten mit einer Gastfamilie oder Gruppenkonflikte nicht unbedingt einlassen; sie können die Zeit aussitzen. Die mit dem Vorhaben verknüpften Entwicklungsaufgaben werden dann nicht bearbeitet und neue Kompetenzen können nicht gefestigt werden. Anders ist das bei mehrjährigen Projekten, wie beispielsweise an der Evangelischen Schule Berlin Zentrum oder der Montessorischule Potsdam (vgl. Kessler 2014; Stockmeier/Hausner 2014).

Insofern Entschulungsprojekte auf Mitbestimmung und Teilhabe setzen, besteht die Gefahr, dass sich genau dies zu einem Zwangsmittel wandelt. Da bei einer Schulveranstaltung nicht von einer freiwilligen Teilnahme ausgegangen werden kann, *müssen* die Kinder und Jugendlichen mitbestimmen und machen gerade nicht die Erfahrung freier Selbstbestimmtheit (vgl. Hecht 2009).

Von Hentig weitergehender Anspruch, eine entschulte Schule möge als Anregung für die Gesellschaft dienen und ihr helfen, den eigenen Systemzwängen zu entkommen (vgl. von Hentig 1971), setzt bei einigen Kollegien offenbar großes Engagement frei. Ob die Gesellschaft bereit ist, diese Anregung aufzugreifen, wird nicht überprüft. Erfahrungsgemäß hat Schule als Institution strukturell eher eine konservierende Tendenz als eine gesamtgesellschaftlich relevante innovierende Vorreiterfunktion.

Selbst innerhalb der jeweiligen Schulen wird die weiterführende Innovationskraft des Konzepts oft nicht genutzt. Zwar wird die Hoffnung formuliert, dass nicht nur die Jugendlichen mit neuen Erfahrungen in die Schule zurückkehren, sondern auch die Lehrer:innen ihren Blick auf die Jugendlichen in Frage stellen und dass dies zu Veränderungen des normalen Unterrichts führt. Dann jedoch müssten in der Folgezeit die Selbst- und Mitbestimmungsrechte der Jugendlichen deutlich mehr Gewicht bekommen. Dieser Veränderungsimpuls wird bei den bisherigen Projekten kaum thematisiert. Wenn dies nicht weiter verfolgt

wird, entsteht allerdings der Verdacht, dass die Entschulungsprojekte eher ein Ventil sind, um jugendliche Lern-Unlust abzupuffern. Die Heranwachsenden sollen sich einige Wochen (sinnvoll) austoben und ihre Selbstwirksamkeit steigern, um wieder besser in das dadurch letztlich gefestigte Korsett der Schule zurückzukehren. Damit erhält die Arbeit an Herausforderungs-Projekten im Schulkonzept eine Alibifunktion, zumal Vorbereitung und Mitorganisation viel Engagement und Zeit der Lehrer:innen absorbieren, die dann für weitere strukturelle Veränderungen fehlt.

Eine Klärung dieser kritischen Fragen müsste in der wissenschaftlichen Untersuchung der Entschulungsprojekte zu finden sein oder angestrebt werden.

Exemplarisch wurde die Entschulung der Schule 2012 von Jürgens und Greiling durch eine groß angelegte Evaluation der Jugendschule Schlänitze unter sucht. Zwar gibt es auch zu den anderen Herausforderungsprojekten Erfahrungsberichte und Dokumentationen, sie sind jedoch meist programmatisch oder konzeptionell ausgerichtet. Empirische Untersuchungen im wissenschaftlichen Sinn stellen sie nicht dar. Der Forschungsverbund HeRis (Herausforderung als eigenständige Reformaktivität innovativer Schulen) hat sich jedoch zur Aufgabe gestellt, einige der Forschungslücken zu schließen und Ergebnisse anderer Studien zusammenzutragen (siehe Teil IV – Ergebnisse der wissenschaftlichen Forschung, insbesondere mit Blick auf die Laborschule Bielefeld in Beitrag 25 von Sabine Geist und Thomas Makowski).

Andererseits können aus den Kritikansätzen auch Gelingensbedingungen abgeleitet werden. Bei der Entschulung muss es um Herausforderungsprojekte gehen, die von den Schüler:innen weitgehend selbst geplant und verantwortet werden, die ihnen echte Erfahrungen ermöglichen und von ihnen reflektiert werden. Aber auch die Schule darf die Projekte nicht nur ins Laufen bringen; sie muss sie (selbst-)kritisch befragen und die Ergebnisse zu weiteren öffnenden Reformen nutzen.

7 Schluss

Herausforderungen können als eine besondere Form von Entschulung der Schule betrachtet werden. Sie stehen damit in der Tradition eines die Schule reformierenden, zur Lebenswelt der Schüler:innen öffnenden Ansatzes und laufen zugleich Gefahr, diese Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu verschulen. Aufgabe einer reflektierenden, erziehungswissenschaftlich untermauerten Professionalisierung von Herausforderungen sollte es also sein, die Freiräume in Schule, die durch Herausforderungsprojekte entstehen können, auszubauen und zugleich außerschulische Freiräume jenseits von schulischen Herausforderungen zu bewahren.

„Ich finde, die Kinder sollten jetzt erstmal in ihrer Klasse wieder ankommen und einen Rhythmus finden. Aber dann sollte es die Herausforderungen bald wieder geben, weil wir Jugendlichen nach der langen Homeschooling-Phase viel Draußenzeit und Aktivität brauchen und dass man selber (in der Gruppe) entscheidet, was man am Tag macht.“

(Schüler der Laborschule Bielefeld Jahrgang 10/2021)

„Ich empfehle, jetzt viel Zeit draußen zu verbringen und bei den Herausforderungen die Freiheit für die Schüler und die Lehrer wieder zu holen! Und es ist wichtig, mit anderen Menschen wieder in face-to-face-Kontakt und soziale Interaktion zu kommen, also nicht nur mit Jugendlichen.“

(Schülerin Jahrgang 10 der Laborschule Bielefeld 2021)

Literatur

- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters: Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Fischer, Ralph (2009): Homeschooling in der Bundesrepublik Deutschland. Eine erziehungswissenschaftliche Annäherung. Bonn: Verlag für Kultur und Wissenschaft.
- Hageresch, Annina/Hartmann, Ulrich/Hecht, Michael/Wachendorff, Annelie (2013): Entschulung im Jahrgang 8 der Laborschule. Evaluation der Entschulungsprojekte 2011 und 2012. Weiterführung in zwei folgenden Jahrgängen. Diskussion einer möglichen Implementation mit allen Beteiligten. In: Freke, Nicole/Koch, Barbara/Kümmel, Verena/Kullmann, Harry/Textor, Annette/Zenke, Timo (Hrsg.): Laborschulforschung 2013-2015: Anträge und Berichte zum Forschungs- und Entwicklungsplan. Werkstattheft Nr. 48 Bielefeld. Erfahrungsbericht, S. 67-91.
- Havighurst, Robert (1974): Developmental tasks and education. 3. Auflage. New York: McKay.
- Hecht, Michael (2009): Selbsttätigkeit im Unterricht. Empirische Untersuchungen in Deutschland und Kanada zur Paradoxie pädagogischen Handelns. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Hecht, Michael (2020): Entschulung. In: Bollweg, Petra/Buchna, Jenifer., Coelen, Thomas., Otto, Hans-Uwe (Hrsg.): Handbuch Ganztagsbildung. 2. Auflage. Weinheim: Springer VS, S. 1175-1187.
- von Hentig, Hartmut (1971): Cuernavaca oder: Alternativen zur Schule? Stuttgart: Klett/Kösel
- von Hentig, Hartmut (2007): Bewährung. Von der nützlichen Erfahrung nützlich zu sein. Weinheim: Carl Hanser.
- Hurrelmann, Klaus/Quenzel, Gudrun (2016): Lebensphase Jugend. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Illich, Ivan (1973): Die Entschulung der Gesellschaft: Entwurf eines demokratischen Bildungssystems. Reinbek: Rowohlt.
- Jürgens, Eiko/Greiling, Antje (2012): Projekt „Jugendschule Schlänitzsee“ der Montessori-Gesamtschule Potsdam. Bericht zur wissenschaftlichen Begleitung. 4. Auflage. Bielefeld.
- Kegler, Ulrike (2014): Wo sie wirklich lernen wollen. 7 Jahre Jugendschule Schlänitzsee. Weinheim und Basel: Beltz.
- Montessori, Maria (2015): Von der Kindheit zur Jugend (hrsg. von Ludwig, Harald/Klein-Landeck, Michael). Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Murphy, Joseph (2012): Homeschooling in America. Capturing and assessing the movement. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Oelkers, Jürgen (2005): Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. 4. Auflage Weinheim und München: Juventa.
- Stockmeier, Barbara/Hausner, Christian (2014): Herausforderungen, in der Oberstufe: Alle ins Ausland. In: Pädagogik, H. 7/8, S. 30-33.

Tenorth, Heinz-Elmar (2014): Kurze Geschichte der allgemeinen Schulpflicht. www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/185878/geschichte-der-allgemeinen-schulpflicht. (Abfrage 04.01.2018)

Dr. Michael Hecht ist Schulleiter und Lehrer an der Kulturwerkschule in Dresden. Er hat an der Laborschule Bielefeld und an der Universität Dresden zu Entschulung und „Herausforderungen“ gearbeitet. Kontakt: michael.hecht@kulturwerkschule.de

Annelie Wachendorff war bis zu ihrer Pensionierung im Jahr 2014 Lehrerin für Deutsch, Soziale Studien und Musik an der Laborschule Bielefeld und hat dort an verschiedenen Projekten der Handlungsforschung mitgearbeitet. Seit 2012 ist sie an der Entwicklung, Evaluation und Implementierung des Projekts Entschulung/Herausforderung beteiligt. Kontakt: a.wachendorff@t-online.de

2 Pädagogik des Jugendalters

Matthias Huber

1 Einleitung

Das Jugendalter ist geprägt von tiefgreifenden biologischen, psychologischen und sozialen Veränderungsprozessen und wird dementsprechend als ein zentraler Abschnitt der eigenen Lebens- und Lerngeschichte erlebt und erinnert. Als Übergangsperiode zwischen Kindheit und Erwachsenenalter umfasst das Jugendalter die Zeitspanne zwischen dem 11. und 20. Lebensjahr, wobei die tatsächliche zeitliche Eingrenzung stark von sozioökonomischen, kulturellen und gesellschaftlichen Bedingungen abhängt und somit variiert. Mit Blick auf das immer später einsetzende, junge Erwachsenenalter wird das Jugendalter, das synonym auch als Adoleszenz bezeichnet wird, aktuell zwischen dem 10. und 25. Lebensjahr verortet. Der Begriff der Adoleszenz [*adolescere* (lat.) = heranwachsen, heranreifen, vorrücken] verweist auf die Natürlichkeit, Zielgerichtetheit und Notwendigkeit der Entwicklung vom Kind zum Erwachsenen. Demgegenüber bezeichnet die Pubertät [*pubertas* (lat.) = Mannbarkeit, Geschlechtsreife] die rein biologische Entwicklung, die mit dem Erlangen der vollständigen Geschlechtsreife endet. Während also die Pubertät als zentraler Bestandteil und wesentliche Voraussetzung des Jugendalters gilt und dieses einleitet, beschreibt die Adoleszenz neben der biologischen Reifung einen vielschichtigen, psychosozialen Entwicklungsprozess mit dem Ziel einer selbstständigen Lebensweise, einer eigenständigen Identitätsentwicklung und der Integration in die jeweilige Gesellschaftsordnung. Dieser Logik folgend unterscheidet man entwicklungstheoretisch eine frühe Adoleszenz (ca. 10.-13. Lebensjahr) als einsetzende Pubertät, eine mittlere Adoleszenz (zwischen dem 14.-16./17. Lebensjahr) und eine späte Adoleszenz (ca. 16.-20. Lebensjahr bzw. bis zum Eintritt ins junge Erwachsenenalter). Die immer vielfältiger werdenden, gesellschaftlichen Anforderungen und Einflüsse gepaart mit einer immer früher einsetzenden körperlichen Reifung und Sexualität begünstigen zudem eine kulturinvariante, zeitliche Ausdehnung des Jugendalters.

Der vorliegende Beitrag widmet sich aus entwicklungstheoretischer und pädagogischer Perspektive dem Jugendalter und seinen zentralen Herausforderungen. Zu Beginn werden hierfür die körperlichen Veränderungen im Kontext der biologischen Reifung kurz skizziert. Daran anschließend wird ein Blick auf die neuronale Entwicklung und das daraus resultierende Verhalten geworfen, bevor im Anschluss die zentralen Entwicklungsaufgaben und psycho-sozialen Herausforderungen des Jugendalters kritisch diskutiert werden. Darauf aufbauend

werden ausgewählte kognitive Fähigkeiten vorgestellt und die zentrale Bedeutung der emotionalen Kompetenzen im Jugendalter hervorgehoben. Gegen Ende werden unterschiedliche Möglichkeiten der jugendpädagogischen Bezugnahme problematisiert sowie daran anschließende pädagogische Forderungen für die Begleitung und Unterstützung von Jugendlichen postuliert, bevor abschließend ein kurzes Fazit die Perspektive auf die Pädagogik des Jugendalters abrundet.

2 Körperlichkeit und biologische Reifung

Als bio-psycho-soziales Wesen ist die Entwicklung des Menschen vom Kind zum Erwachsenen geprägt vom kontingenten Zusammenspiel unterschiedlicher Reifungsprozesse. Die biologische Reifung nimmt im Kontext der Adoleszenz eine besondere Stellung ein, da sie einerseits den tatsächlichen Übergang von der Kindheit ins Jugendalter unabhängig des biologischen Alters markiert und da sie andererseits die wesentliche Voraussetzung für die psychosoziale Entwicklung in der mittleren und späten Adoleszenz darstellt. Auch im Kontext der Körperlichkeit lässt sich, wie einleitend erwähnt, eine Ausdehnung des Jugendalters in den letzten 150 Jahren beobachten. So hat sich bspw. in europäischen Ländern der Zeitpunkt der Menarche (also der ersten Regelblutung bei Mädchen) von durchschnittlich 17 Jahren in den 1850ern auf das 13. Lebensjahr in den 1970ern nach vorne verschoben (vgl. Konrad/König 2018). Dies ist in erster Linie auf bessere Ernährung und die Verfügbarkeit medizinischer Versorgung zurückzuführen. Auch wenn sich bei Jungen eine immer früher einsetzende sexuelle Reifung beobachten lässt, setzt bei Mädchen, die bereits vor der Geburt körperlich weiterentwickelt sind, die Pubertät kulturübergreifend im Durchschnitt zwei Jahre früher ein.

In der Regel werden im Alter von 8-9 Jahren vermehrt Wachstumshormone (Somatotropin und Thyroxin) ausgeschüttet, die zu einem starken körperlichen Wachstum führen. In Deutschland setzt der Höhepunkt der körperlichen Entwicklung, der sogenannte Wachstumsschub, bei Mädchen mit dem 10. Lebensjahr und bei Jungen mit dem 12. Lebensjahr ein (vgl. Solzenberg/Kahl/Bergmann 2007). Besonders auffällig ist dabei das beschleunigte Wachstum von Händen, Beinen und Füßen, das die ungelenke und unproportionierte Erscheinung von Pubertierenden erklärt und starken Einfluss auf deren Selbstwahrnehmung und Selbstwert nimmt. Während bei Jungen eine gesteigerte Muskelkraft und verbesserte Motorik in der mittleren Adoleszenz zu verbesserten sportlichen Leistungen führt, flacht diese Entwicklung bei den Mädchen mit etwa 14 Jahren ab (vgl. Haywood/Getchell 2005). Eine Folge daraus ist eine grundlegend verminderte Motivation gegenüber Sport bei weiblichen Jugendlichen. Studien zeigen allerdings, dass regelmäßige sportliche Betätigung im Jugendalter für beide Geschlechter mit positiven Langzeiteffekten einhergehen. Dies betrifft nicht nur die motorischen Fähigkeiten und die Verbesserung kognitiver und sozialer Kompetenzen, sondern