

Inhalt

Editorial	683
------------------------	-----

Themenschwerpunkt: Schule der Zukunft – Zukunft der Schule

Koordination: Ursula Pulyer und Gabriele Khan-Svik

Ursula Pulyer/Gabriele Khan-Svik, Vorwort	684
E. Kramer, Die Schule der Zukunft	687
Björn Helbig, Reflexive Wünsche, präzise Fantasie, wertschätzende Kooperation – Notizen zu einer Zukunft für alle	692
Friedemann Derschmidt, Zur Zukunft. Erinnert nicht vieles im „Heute“ fatal an das „Morgen von Gestern“?	701
Jón Torfi Jónasson, Die Bildung verändern – sollen wir – können wir? Was hält uns zurück?	709
Olaf-Axel Burow, #Schule der Zukunft: Sieben Handlungsoptionen	724
Werner Friedrichs, Nach der Zukunft ist vor den Zukünften — atopische, radikale Demokratiebildung im Anthropozän	732
Wassilios Baros/Ulrike Greiner/Mishela Ivanova/Aida Kell-Delić, Zukunftsvorstellungen in Bezug auf Schule aus der Perspektive von Schüler*innen während der COVID-19-Pandemie	740
Ulrike Stadler-Altman, Zukunft in und für Schulen gestalten	749
Ursula Pulyer/Gabriele Khan-Svik, Sammelrezension	761

Themenschwerpunkt: Entwicklungen im Deutschunterricht – Fokus Primarstufe

Koordination: Simone Naphegyi

Simone Naphegyi, Vorwort	765
Monika Budde, Wie erwerben mehrsprachig aufwachsende Kinder bildungssprachliches Deutsch in Wort und Schrift? Ressourcen und Herausforderungen im Anfangsunterricht	768

Martin Schöfl/Gabriele Steinmair/Sabine Zepnik, Ein hierarchischer Lesewortschatz für die erste Schulstufe. Ein strukturbasierter Ansatz	777
Maria Brugger/Pia Frick, Wie und wann lernen Kinder orthografisches Denken – ein Vergleich von leistungsstarken und schwächeren Kindern	787
Daniela Elsner, Systematisch neue Wege gehen – Syntax in der Primarstufe	796
Simone Naphegyi, Zur Vermittlung der satzinternen Großschreibung in der Primarstufe	804
Petra Heinrichs, Vom Wort zum Satz zum Text: Das Generative Schreiben als Herzstück eines sprachsensiblen Deutschunterrichts	812
Klaus Peter, Bilder im Schreibunterricht: aktuelle schreibdidaktische Perspektiven	823
Daniela Rotter, Salutogene Kommunikation und Motivation in der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder	833

Themenschwerpunkt: Zukunft der Schule – Schule der Zukunft

Ursula Pulyer – Gabriele Khan-Svik

Vorwort

Schule – der Tradition verpflichtet?

Ein Fächerkanon, der die Vorlieben derjenigen widerspiegelt, die ihn im letzten Jahrtausend eingeführt haben. Wenig Sport, denn Bewegung war unbeliebt.

Die Unterrichtsstunde, die weniger als 60 Minuten dauert. Aus den verschiedensten Gründen sollten alle Stunden am Vormittag untergebracht werden – in (Nach-)Kriegszeiten, um Heizung zu sparen, an anderer Stelle der Geschichte, weil ein Lernen nach dem Mittagessen als unmöglich erachtet wurde.

Jede Veränderung der Fächer, der Stundentafel, der Länge der Unterrichtseinheiten, der Jahrgangsstufen (nach „Herstellungsdatum“ geordnet) scheint unmöglich. Nicht nur den Gewerkschaften, auch allen Politiker*innen scheint Bildungspolitik, die auf größere Veränderungen abzielt, nicht genehm.

Seit über einem Jahrzehnt versucht *Richard David Precht* uns aufzurütteln – vergeblich. Beispiele anderer Länder, die ausgezeichnete Ergebnisse in internationalen Lernstandserhebungen vorzeigen können, interessieren uns nicht oder sind schlichtweg mit unserer „Tradition“ nicht zu vereinbaren.

Wir halten an einer veralteten Benotung fest, am Prinzip der Klassenwiederholung, am viel zu frühen Schulbeginn am Morgen – allen Forschungsergebnissen zum Trotz.

Das verzweifelt anmutende Festklammern am längst überholten Schulsystem ist beeindruckend. Es betrifft fast alle Länder in Zentraleuropa, teilweise auch geografisch entferntere Schulsysteme.

Und allorts beginnt es zu bröckeln. Nicht nur konkret bei den Schulen in England, auch bei uns werden die Defizite der „Tradition“, die allzu lange gedauert hat, spürbar. Und die Entwicklungen kommen wie eine riesige Welle auf uns zu: Künstliche Intelligenz, brillanter Sprachunterricht im Netz, Erklärvideos, die so manche Unterrichtsstunde toppen, Visualisierungen, die besser sind als die Realität. Die Rettungsanker lauten: Eigentlich sind wir ganz gut, so schlecht sind wir doch gar nicht, das Nachbarland schneidet schlechter ab. Und über allem steht das, was uns nur die „traditionelle“ Schule geben kann: Sozialisierung. Freundschaften, Teamarbeit, Konfliktlösung. Stimmt das wirklich? Wie schaut es aus mit der Zunahme von Mobbing, mit Verleumdungen und Verunglimpfungen im Netz? Schaffen wir es wirklich, diese Probleme in der Schule aufzufangen?

Wenn wir uns nicht auf unerlässliche Reformen einlassen, wird ein Abschied von der Tradition erzwungen werden. So wie im richtigen Leben – und dafür lernen wir ja.

Schule – neu gedacht?

Seitdem es Schule gibt, wird immer wieder darüber nachgedacht, wie denn Veränderungen (in) der Schule aussehen könnten oder müssten. Die Ideen waren vielfältig, widersprachen einander teilweise: sei es die 1774 in Dessau gegründete Schule „Philantropin“ (*Johann Bernhard Basedow*): Erziehung zu beruflicher und gesellschaftlicher Nützlichkeit – gemäß der Standeszugehörigkeit, oder die Landerziehungsheime, gegründet ab 1898 (*Hermann Lietz*): gemeinsames Leben und Lernen, oder Summerhill (*Alexander Sutherland Neill*): Basisdemokratie und selbstregulative Erziehung, oder in neuerer Zeit die 1980 eröffnete Wild-Schule in Quito/Ecuador (*Rebeca & Mauricio Wild*): Lernen gemäß den individuellen Entwicklungsbedürfnissen. Der Beispiele gäbe es noch viele ...

Und heute? Naheliegender wäre, die Zunft der Zukunftsforscher*innen um eine Antwort zu ersuchen. Dazu ist dreierlei anzumerken: (1) Schule steht nicht unbedingt im Mittelpunkt der allgemeinen Disziplin der Zukunftsforschung, sondern eher die Auseinandersetzung mit ökonomischen und/oder gesellschaftlichen Entwicklungen. (2) Die Pädagogik beginnt sich erst langsam mit Zukunftsforschung zu beschäftigen, weil sie, wie *Aufenanger* anmerkt, viel zu sehr und viel zu lange in der Geschichte verhaftet geblieben ist (*Aufenanger*, 2023, S. 174). (3) Was Vertreter*innen der Zukunftsforschung anzubieten haben, ist nicht eine stringente Prognose, sondern im Sinne *Kreibichs* (2008) eine „wissenschaftliche Befassung mit möglichen, wünschenswerten und wahrscheinlichen Zukunftsentwicklungen und Gestaltungsoptionen sowie deren Voraussetzungen in Vergangenheit und Gegenwart“ (*Kreibich*, 2008, S. 9).

Diese möglichen und wahrscheinlichen Zukunftsvorstellungen waren für uns leitend für die Konzeption des vorliegenden Schwerpunktes. Wir mussten aus den umfangreichen Zugängen, was wie wann und warum geändert werden sollte, auswählen und sind uns dessen bewusst, dass wir nur kleine Einblicke in dieses große Feld geben können. Insofern sind die einzelnen Beiträge als Denkanstöße zu verstehen.

Den Beginn macht ein Text aus dem Jahre 1912, in dem *Emil Kramer*, ein Deutschlehrer in Cincinnati, U.S.A., seiner Phantasie freien Lauf ließ, wie denn Schule 1950 aussehen werde. Daran schließt sich eine theoretische Annäherung an den Begriff „Zukunft“, die von drei Autoren bestritten wird. *Björn Helbig* stellt sich die Frage, wohin wir denn zukünftig überhaupt steuern werden/wollen/sollen und welche Werkzeuge dafür hilfreich sein können. *Friedemann Derschmidt* regt an, Zukunftsvorstellungen in ihren historischen Bezügen, also die Zukunft von gestern, in Hinblick auf ihre Wirkung auf rezente Zukunftsvorstellungen zu hinterfragen. *Jón Torfi Jónasson* schließlich setzt sich Bezug nehmend auf die internationalen Entwicklungen damit auseinander, warum Veränderungen im Bildungswesen meist schleppend vonstattengehen.

Zur Zukunft der Schule gibt es zwei Beiträge: *Olaf-Axel Burows* fordert Schulen, „die zu faszinierenden Orten begeisternden Lehrens, Lernens, Forschens und Begegnens werden“ und durch die Förderung von Handlungsoptionen, z. B. „1 Digitalisierung kreativ nutzen, 2 Talente und Neigungen stärken“ (s. *Burow*, in diesem Heft, Summary) unterstützt werden. Als Abrundung stellt *Werner Friedrichs* das Konzept atopischer, radikal-demokratischer Bildungspraxen vor, das über Utopien hinausführt.

Zu Schüler*innen und (angehende) Lehrer*innen äußern sich zwei weitere Beiträge: *Wassilios Baros*, *Ulrike Greiner*, *Mishela Ivanova* und *Aida Kell-Delić* präsentieren die Ergebnisse einer Studie, die im Rahmen einer internationalen Studie die spezifische Situation der Schüler*innen während der Coronaperiode untersuchte. Im vorliegenden Text wird die

„Future Literacy“ der Schüler*innen detailliert vorgestellt. *Ulrike Stadler-Altmann* stellt für Lehrer*innen die Frage, wie es gelingen kann, Forschung und Praxis miteinander zu verknüpfen. In der Ausbildung soll Forschung erfahrbar werden, damit die Pädagog*innen sich später in der beruflichen Realität dafür interessieren und sich daran orientieren.

Abschließend folgen noch einige Rezensionen aktueller Texte, die sich dem Thema „Zukunft der Schule – Schule der Zukunft“ auf unterschiedlichen Wegen nähern.

LITERATUR

- Aufenanger, S. (2023). Überlegungen zu einer pädagogischen Zukunftsforschung. In J. Felgentreu et al. (Hrsg.), *Bildung und Medien. Theorien, Konzepte und Innovationen* (S. 173–187). Springer VS, Wiesbaden.
- Kreibich, R. (2008). Zukunftsforschung für die gesellschaftliche Praxis. In S. Bröchler & H.-J. Lauth (Hrsg.), *Politikwissenschaftliche Perspektiven* (S. 3–20). Springer VS, Wiesbaden.

ZU DEN AUTORINNEN

Dr.ⁱⁿ Ursula PULYER ist Schulführungskraft und war von 2013–2019 Leiterin der Evaluationsstelle an der Bildungsdirektion Bozen. Sie hat das Studium der Anglistik/Germanistik an der Universität Padua absolviert und den Master of Evaluation an der Universität des Saarlandes. Sie ist langjährige Dozentin an der Freien Universität Bozen (Bildungswissenschaften) in den Bereichen Schulentwicklung, Qualitätsmanagement und Medienpädagogik.

Univ.-Doz.ⁱⁿ Mag.^a Dr.ⁱⁿ Gabriele KHAN-SVIK, 2007–2019 Gründungsvizerektorin für Forschung und Entwicklung (i. R.), Pädagogische Hochschule Kärnten; Lehrbeauftragte an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt und an der Pädagogischen Hochschule Kärnten. Studium der Erziehungswissenschaft und Soziologie (Doktorat), Habilitation (Erziehungswissenschaft), Zweitstudium Ethnologie (Magisterium), alle an der Universität Wien. Forschungsschwerpunkte: Interkulturelle Pädagogik, Schulpädagogik.

Björn Helbig

Reflexive Wünsche, präzise Fantasie, wertschätzende Kooperation – Notizen zu einer Zukunft für alle

Summary: *Mit der Welt wird es sich nicht zum Guten wenden. So zumindest machen uns die sehr plastisch ausformulierten Schreckensszenarien in den Medien glauben. Dort ist die Welt, wie wir sie kennen, in den letzten Jahrzehnten schon auf die verschiedenste Weise untergegangen. Positive Zukunftsbilder hingegen sind absolute Mangelware und bleiben – im Gegensatz zu Dystopien – oft fragmentarisch und farblos. Doch um die Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten, müssen wir wissen, wie wir leben wollen. Oder, um es mit Seneca zu sagen: Wenn man nicht weiß, welchen Hafen man ansteuert, ist kein Wind günstig. Aber: Wie finden wir heraus, wo es hingehen soll? Im Folgenden sollen einige Puzzleteile bereitgestellt werden, die bei dieser Frage hilfreich sein könnten.*

Katastrophen

Fest steht: Nichts tun können wir nicht! Die Menschheit hat sich mit Schwung hin zum Abgrund manövriert. *Dennis Meadows* und eine Gruppe anderer Zukunftsforscher (vgl. *Meadows et al., 1972*) haben schon vor fünfzig Jahren in der vom *Club Of Rome* in Auftrag gegebenen Studie zur Lage der Weltwirtschaft per Computersimulation errechnet, wie sich das Leben auf dem Planeten Erde weiterentwickeln wird. Das Ergebnis: Katastrophal! Wenn die Zunahme der Weltbevölkerung, der Industrialisierung, der Umweltverschmutzung, der Nahrungsmittelproduktion und der Ausbeutung von natürlichen Rohstoffen unverändert anhalten würden – und das taten sie –, so die Ergebnisse der Simulation, werden die absoluten Wachstumsgrenzen auf der Erde im Laufe der nächsten hundert Jahre erreicht. Die Folgen sind irreparable Schäden an der Natur, Artensterben, Naturkatastrophen, Hungersnöte. Auch wenn die Studie nicht im Detail stimmte, so tat es doch die Tendenz: Auch aktuelle Studien sind nicht weniger pessimistisch. Vielleicht haben wir die Grenzen bereits hinter uns gelassen. Zumal sich immer deutlicher herauskristallisiert, dass die Zerstörung der Umwelt zu einer nicht mehr zu kalkulierenden Kettenreaktion führen wird. Oder ist es, wie viele sagen, schon so weit? Nach Filmen und Literatur, in denen der Weltuntergang so oft schon genüsslich behandelt wurde, findet man die Bilder des Untergangs nun auch in den Nachrichten. Der Kollaps ist bereits eingeleitet. Also, kehrt um! Vorwärts voran! Bzw.: Vollgas zurück! Nach links! Äh, rechts! Ja, was denn nun? Jedenfalls: Nicht stillgestanden! Aber wohin soll es eigentlich gehen?

Ungeplante Nebenfolgen

Fast vierzig Jahre ist es nun her, dass der Soziologe *Ulrich Beck* (vgl. *Beck* 1986) in seinem Buch „Die Risikogesellschaft“ eindrucksvoll erläutert hat, dass unsere Handlungen größtenteils von den ungeplanten Nebenfolgen zurückliegender Entscheidungen bestimmt werden. Die aktuelle Lösungsstrategie: Man vertraut technischen Lösungen, um der Probleme Herr zu werden. Kein Wunder, dass die existierenden Utopie-Fragmente sich meist auf einzelne Techniken konzentrieren! Ob mehr Technik tatsächlich einen Ausweg aus dem Dilemma bietet, ist jedoch höchst fraglich. Schließlich hat uns die Steigerungslogik der aktuell vorherrschenden politischen und wirtschaftlichen Systeme erst in die aktuelle Lage gebracht. Und noch ein anderer Grund spricht gegen rein technische Lösungsansätze: Während der informationstechnologische Wandel sowie bahnbrechende medizinische und biologische Entwicklungen Quellen der Hoffnung auf ein besseres, bequemes und gesünderes Leben darstellen, sind die Menschen gleichzeitig zunehmend verunsichert. Die Beschleunigung (vgl. *Rosa*, 2005) und stetig anwachsenden Möglichkeiten bedeuteten Stress, die Multioptionsgesellschaft (vgl. *Gross*, 1994) überfordert den Menschen, der Ruhe und Vergessen sucht in weiterem Konsum, der Religion als Opium fürs Volk abgelöst hat. Es dabei zu belassen, bedeutet wahrscheinlich: Eine Zukunft, wie sie nur von den allerwenigsten gewünscht sein kann. Auf der anderen Seite heißt etwas zu tun: Wir müssen Energie aufwenden. Zukunft muss man sich erarbeiten.

Kein Konsens

Doch auch wenn wir die nötige Energie aufbringen könnten – sind wir überhaupt kognitiv zu einem „Kehrt um!“ und dem Ansteuern einer alternativen Richtung in der Lage? Die Welt ist komplex, ganzheitliche Utopien eine vielleicht gar nicht zu meisternde Herausforderung. Das Ziel liegt im Nebel, ebenso wie der genaue Weg dorthin. In der von *Gene Roddenberry* 1964 erdachten TV-Serie „Star Trek“, mittlerweile ein riesiges Scienc-Fiction-Franchise mit vielen Serien-Ablegern, Büchern und Kinofilmen, hat die Menschheit es geschafft, sich in den Weltraum zu retten und inspiriert durch ihre Erfahrungen mit anderen Spezies auch das Leben auf der Erde wieder lebenswert zu machen. Wie genau das gelungen ist, wird allerdings nie ganz klar. Und so dürfte es uns schwerfallen, dem Treck in eine bessere Zukunft zu folgen. In dem Film „Matrix“ aus dem Jahr 1999 von *Lana* und *Lilly Wachowski* hat die Menschheit – nicht ganz freiwillig – den gegenteiligen Weg beschritten. Statt in die Ferne sind die Menschen ins Innere geflohen und leben ein beschauliches und stabiles Leben im Cyberspace. Und auch die Welt in „Brave New World“, auch bekannt unter dem Titel „Schöne neue Welt“ von *Aldous Huxley* (*Huxley* 2014, erstmalig erschienen 1932) ist trotz ihres nachhaltig utopischen Potenzials für die allermeisten nicht gewollt, weil auch hier die Freiheit fehlt. Ungeachtet dessen, ob eine dieser Visionen wünschenswert ist, stehen uns derzeit weder die technischen Mittel hierfür zur Verfügung noch ist eines dieser Zukunftsbilder konsensfähig.

Fantasie statt Technik

Was nun? Brauchen wir jemanden, der hart durchgreift und eines der Bilder konsensfähig macht? Wohl kaum. Werden Menschen schon das Richtige wählen, wenn es darauf ankommt? Oder ist doch alles nur eine Frage der Technik? Werden uns neue Technologien vor den Folgen unserer alten Technologien retten? Manche glauben das – immer noch. Aber

man darf skeptisch sein, wie ein Beispiel aus der Science-Fiction-Literatur illustrieren mag: *Perry Rhodan* ist der Titelheld einer gleichnamigen Romanserie, die seit 1961 wöchentlich erscheint. Mit „Perry Rhodan“ ist es ein wenig wie mit der Bibel. Beides sind altehrwürdige Publikationen, beide Marktführer in ihrem Segment. Trotzdem haben die wenigsten sie ganz gelesen. Zumindest der Anfang ist auch für unsere Fragen aufschlussreich: Gleich zu Beginn findet der Astronaut *Perry Rhodan* auf dem Mond ein gestrandetes Raumschiff (vgl. Valtz, 2000). An Bord: Mitglieder der hochentwickelten Zivilisation, die sich „Arkoniden“ nennen. Doch was *Perry Rhodan* schnell beunruhigt feststellt: Die meisten Arkoniden auf dem Schiff starren apathisch auf die blinkenden Lichter ihres Simulatorspiels und nehmen die Ankunft der ersten Menschen auf dem Mond nicht einmal wahr. Die Arkoniden sind technisch hoch entwickelt – aber sie sind emotional degeneriert. Sie haben sich in der virtuellen Realität ihrer Technik verloren. Die Menschen verfügen heute erst in Ansätzen über Unterhaltungstechniken, die uns derart in den Bann ziehen, dass wir darüber die Ankunft von Aliens nicht bemerken und sogar die Rettung unserer Spezies aus einer Notlage vergessen würden. Trotzdem stehen wir heute – in mehrfacher Hinsicht – vor einem ähnlichen Problem wie die auf dem Mond gestrandeten Arkoniden. Die Menschheit hat ihren Planeten noch nicht verlassen, sie hat sich auf ihrer eigenen Welt an den Abgrund navigiert. Und das liegt nicht etwa daran, dass Menschen heute Techniken entwickelt haben, denen wir ähnlich stark verfallen können wie die Arkoniden ihren Simulator-Schirmen. Die hochtechnisierten Arkoniden haben es geschafft, Raumschiffe zu bauen und damit quer durch das Weltall zu fliegen. Aber sie sind auf dem Mond gestrandet. Sie haben sich in eine Lage manövriert, aus der es für sie – trotz ihrer technischen Überlegenheit – kein Entkommen gab. Auch unsere Technik kann sich sehen lassen. Aber auch unsere Technik hat uns erst in diese Lage gebracht, in der wir uns jetzt befinden. Also wohl doch keine Frage der Technik. Wohl eher: der Fantasie!

Zukünfte

Kann uns die Zukunftsforschung hier helfen? Schließlich beschäftigt sie sich mit möglichen, wahrscheinlichen, plausiblen und wünschenswerten Zukunftsbildern – oder auch Zukünften – und unserem Weg dahin. Die Zukunft ist nach Ansicht der Zukunftsforschung offen (vgl. Jovenel, 1967). Sie hängt davon ab, was wir getan haben, tun und tun werden. Niemand weiß, welche Entscheidungen wir heute oder in Zukunft treffen. Niemand kann viel darüber sagen, wie die Welt von morgen im Detail aussehen wird. Wird sie komplett vernetzt sein, so dass wir untereinander und mit allen relevanten Gegenständen zu jeder Zeit kommunizieren können? Und das vielleicht sogar Kraft unserer Gedanken? Gehören leichte Datenbrillen oder Retina-Displays bald zu unserer täglichen Ausstattung? Wie wird sich der Mensch durch Gentechnik verändern? Und was ist mit virtuellen Realitäten? Werden sie unsere Realität immer mehr überlagern und mit ihr verschmelzen? Welche Rolle werden Künstliche Intelligenzen in unserem Leben spielen? Wurde der Text, den Sie gerade lesen, vielleicht sogar von einer KI geschrieben? Wer weiß. Solche Szenarien beschreiben auf jeden Fall mögliche Zukünfte, was davon eintreffen wird, ist ungewiss. Lediglich der grobe Rahmen ist klar: wir steuern auf eine für viele Menschen als negativ empfundene Zukunft zu. Der Klimawandel, daraus folgend extreme Wetterereignisse, das Aussterben tausender biologischer Arten und die sich wiederum daraus ergebenden, unabsehbaren Folgen für unseren Planeten sind real. Steht es um die Menschen also genauso schlecht wie um die Arkoniden auf dem Mond?

Hoffnung

Vielleicht nicht ganz. Es gibt Hoffnung. Nach dem schockierenden Bericht des *Club Of Rome* wurde 1992 auf der Konferenz für Umwelt und Entwicklung in Rio von 172 Staaten die Agenda 21 verfasst. Die Einsicht, die sich in diesem Schlüsseldokument der Nachhaltigen Entwicklung zeigt, heißt: Den Problemen der Welt kann man weder von heute auf morgen, noch durch ein Mehr an Technik begegnen. Nachhaltige Entwicklung muss, damit sie ihrem Namen gerecht wird, bereits in frühe Bildungsprozesse fächerübergreifend eingebunden werden. Außerdem sind hierzu formale und nonformale Methoden sowie wirksame Kommunikationsmittel anzuwenden (Vgl. *BMU*, 1997). Diese sogenannte Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die sich grob mit zukunftsfähiger Bildung übersetzen lässt, hat das Ziel, Menschen in die Lage zu versetzen, Wissen über nachhaltige Entwicklung anzuwenden und Probleme nicht nachhaltiger Entwicklung erkennen zu können. Das bedeutet auch: aus Gegenwartsanalyse und Zukunftsstudien Schlussfolgerungen über ökologische, ökonomische und soziale Entwicklungen in ihrer wechselseitigen Abhängigkeit ziehen und darauf basierende Entscheidungen treffen zu können sowie das Wissen darüber, wie man diese individuell, gemeinschaftlich und politisch umsetzen kann. Diese Fähigkeit bezeichnet man als Gestaltungskompetenz. (Vgl. *de Haan*, 2002)

Werkzeuge für Morgen

Das Konzept der Gestaltungskompetenz umfasst 12 Teilkompetenzen. Die Teilkompetenzen der Gestaltungskompetenz, die hier im Einzelnen gar nicht weiter betrachtet werden sollen, sind anschlussfähig an die nach PISA von der *OECD* aufgestellten Kompetenzkategorien. Das sind: 1. Interaktive Anwendung von Medien und Mitteln, 2. Interagieren in heterogenen Gruppen und 3. Eigenständiges Handeln. Die Leitfrage bei der Erstellung dieser Kompetenzen war, welche Kompetenzen wir für ein erfolgreiches Leben und eine gut funktionierende Gesellschaft benötigen. Die kompetente Verwendung von Medien und Mitteln steht in der Programmatik der *OECD* an erster Stelle! Ob dieser Punkt bis heute tatsächlich in die Curricula der Schulen eingegangen ist, ist nicht zu erkennen. Es fehlt an politischem Willen, Ressourcen, entsprechend ausgebildetem Personal. Dabei sind vielversprechende Konzepte durchaus vorhanden. Zuletzt hat die *OECD* 2019 mit dem „Learning Compass 2030“ präsentiert, welche Kompetenzen Lernende brauchen, um sich für ihr persönliches und das gesellschaftliche Wohlergehen (Well-Being) einzusetzen (vgl. *OECD*, 2019). Hier geht es nicht nur um Wissen und Skills, sondern auch um Haltungen und Werte, die Schülerinnen und Schüler brauchen, um den Veränderungen in unserer Umwelt und unserem Alltag nicht passiv ausgesetzt zu sein, sondern zur Gestaltung einer wünschenswerten Zukunft aktiv beizutragen. Denn um erfolgreich zu sein, müssen sie eigene, neue Werte schaffen, Spannungen und Dilemmata ausgleichen sowie Verantwortung für ihr Handeln und Denken übernehmen. Wie man das macht – dazu später noch ein paar Sätze mehr.

Ein Kompass für eine besser Zukunft

Wichtig ist bis hierhin erst einmal, dass Kinder und Jugendliche lernen, eigenständige Gestaltungs- und Handlungskompetenz – ihre Student Agency – zu entdecken und zu entwickeln, die sie brauchen, um sich für ihr individuelles und das gesellschaftliche Wohlergehen einzusetzen. Unter Student Agency versteht die *OECD* die Überzeugung, dass Schülerinnen und Schüler den Willen und die Fähigkeit haben, ihr eigenes Leben und die

Welt um sie herum positiv zu beeinflussen sowie die Kapazität, sich ein Ziel zu setzen, zu reflektieren und verantwortlich zu handeln, um Veränderungen herbeizuführen. Nur wie? Man kann ja tun, was man will, aber zu wollen, was man will, ist bekanntlich schwieriger. Das Umfeld jedenfalls, die Co-Agency – interaktive, sich gegenseitig unterstützende und bereichernde Beziehungen mit Gleichaltrigen, mit Lehrkräften, Eltern und anderen – hilft ihnen dabei, ihre Student Agency zu entwickeln. Der Learning Compass 2030 ist sicherlich ein nützliches Instrument. Doch sind Schule und Elternhaus überhaupt fähig, ein solches Konzept zu implementieren?

Bildung

Ein weiteres Puzzleteil: In den Wirren des 30-jährigen Krieges hatte der Philosoph, Pädagoge und Theologe *Johann Amos Comenius* (1592–1672) einen Traum: Er wollte nichts weniger als alle Menschen alles lehren („omnes omnia omnino“). Zu diesem Zweck schrieb er das *Orbis Sensualium Pictus* – „Die Welt in Bildern“, in dem er auf 309 Seiten in 150 Holzschnitten die Welt erklären wollte (Vgl. *Comenius*, 2021). Dieses Buch kann quasi als Erfindung des Schulbuchs, aber auch als ein Vorläufer des Comics und als erstes „multimediales“ Unterrichtsmaterial gesehen werden. Für *Comenius* war die Bildung Heranwachsender der rettende Weg, auf dem sie von ihren Irrtümern zu der von Gott vorhergesehenen Ordnung der Welt zurückfinden. Im Mittelpunkt der Pädagogik von *Comenius* steht das Lernen durch Tun und die direkte Anschauung vor der sprachlichen Vermittlung. Der Bildungsbegriff reicht bis in die Schöpfungsgeschichte zurück, in der Gott den Menschen nach seinem Bilde formte. Er wurde von mittelalterlichen Theologen (z. B. *Meister Eckhart*) in die deutsche Sprache eingeführt. Bis heute ist der Bildungsbegriff eine Besonderheit der deutschen Sprache. Im Gegensatz zum Begriff der „Erziehung“ enthält er ein Moment der Selbsttätigkeit. Erziehen und Ausbilden können uns andere – bilden können wir uns nur selbst. Bildung wird so zu einem aktiven und nie abgeschlossenen Prozess, durch den Menschen zu selbstständigen, kritischen und problemlösungsfähigen Persönlichkeiten werden. „Problemlösungsfähig“? Das klingt schon wieder so technisch, instrumentell. Nennen wir es lieber „fantasievoll“. Denn um uns zu bilden oder im Sinne der genannten Gestaltungskompetenz oder eben Student Agency gemeinsam mit anderen unsere Welt zu gestalten, brauchen wir ein Bild von uns selbst und ein Bild der Welt, in der wir gerne leben würden. Wo bekommen wir das her? Dies bekommen wir durch die Auseinandersetzung mit der Welt: Kunst, Kultur (der eigenen, fremden sowie ausgedachten Kultur), Wissenschaft und anderen Menschen.

Präzise Fantasie

Peter Bieri, der bis 2007 den Lehrstuhl für Sprachphilosophie an der Freien Universität Berlin innehatte, hat in seinem Text „Wie wäre es, gebildet zu sein?“ (vgl. *Bieri*, 2017) eindrucksvoll auf die Dimensionen eines idealen Bildungsbegriffs verwiesen. Für ihn umfasst der Bildungsbegriff auch, dass wir in der Lage sind, uns einzufühlen in andere Menschen und uns in unseren Meinungen und Wünschen zu artikulieren. Durchs Lesen und die Auseinandersetzung mit Kunst beispielsweise, werden wir zu anderen Menschen. Es geschieht etwas mit uns, wenn wir Texte von *Sigmund Freud*, *Charles Darwin* oder *John Keats* lesen, wenn wir Bilder von *Vincent van Gogh* betrachten oder Filme von *Jean-Pierre Melville* oder *Terry Gilliam* ansehen. Durch die Auseinandersetzung mit Kunst – oder auch Wissenschaft – bekommen wir zugleich neues Material und neue Metaphern. Diese ermöglichen es uns,

interessanter über uns selbst und die Welt zu denken und zu sprechen. Bildung führt aber auch dazu – und auch hierin folge ich *Bieri* – dass wir durch sie in die Lage versetzt werden, uns in unserem Denken und Fühlen besser zu verstehen und unseren Willen sowie unsere Gefühle zu reflektieren. Wir reflektieren unsere Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und kommen auf diesem Weg zu neuen Selbstbildern und Bildern von der Welt, in der wir leben wollen. Durch Bildung erarbeiten wir uns unseren Zugang zu einer reichhaltigeren Erfahrung, oder, wie *Bieri* es formuliert: „Bildung macht präzisere Fantasie möglich“.

Zukunft für alle

Doch wie steht es um unsere Fantasie? Und noch einmal die Frage: Wer verbirgt sich hinter „uns“? Wenn erst, wie *Bieri* sagt, Bildung präzisere Fantasie möglich macht, sind nämlich viele Menschen davon ausgeschlossen, entweder weil es in ihren Ländern kein funktionierendes Bildungssystem gibt oder weil sie durchs Raster gefallen sind. Auch in Europa sind viele Menschen von mangelnder Grundbildung betroffen. In der zweiten Level-One-Studie 2018 (*LEO*, 2018, vgl. *Grotlüschen & Buddeberg*, 2020) wurden die Lese- und Schreibkompetenzen der erwachsenen deutschsprachigen Bevölkerung erfasst. Das Ergebnis: Hochgerechnet auf die Bevölkerung gibt es in Deutschland rund 6,2 Millionen gering Literalisierte zwischen 18 und 64 Jahren. Das bedeutet, dass diese Menschen nicht in der Lage sind, zusammenhängende – auch kürzere – Texte sinnerfassend zu verstehen. Dabei geht echtes Verstehen sogar noch über das bloße Erfassen des Sinns hinaus. Wir müssen aufmerksam und vertieft lesen lernen, um zu verstehen und uns in der Flut der Bilder und Zeichen nicht nur grob zurechtzufinden, sondern aktiv zu navigieren (vgl. *Wolf*, 2009). Über diese Fähigkeit verfügen sehr viele Menschen nicht. Auch wenn vergleichbare aktuelle Ergebnisse für Österreich fehlen, wissen wir aus den PIAAC-Untersuchungen von 2011/12 (vgl. *Statistik Austria*, 2013), dass die Lesekompetenzen österreichischer Erwachsener unter dem Durchschnitt der teilnehmenden OECD-Länder liegen und mindestens eine Million Erwachsene umfasst. Wollen wir eine für alle lebenswerte nachhaltige Welt, müssen wir alle mitnehmen.

Agieren statt reagieren

In der Vision dieser Welt müssen die Wünsche aller Menschen einen Platz haben – wie auch alle Menschen natürlich zuvor in der Lage sein müssten, eigenständige Wünsche zu entwickeln. Denn – ohne allzu pessimistisch klingen zu wollen: Eine nachhaltige, gerechte und für alle gleichermaßen lebenswerte Zukunft liegt weder im Interesse von Autokraten noch im Fokus aktueller, in Legislaturperioden agierender Politik wie schon gar nicht des Kapitalistischen Systems (vgl. dazu *Münkler*, 2022). Die dort verkauften Wünsche dienen ausschließlich dem Erhalt desselbigen. Während genannte Parteien oder Systeme alle technischen Möglichkeiten von Überwachung bis zu Fake News nutzen, um ihre Interessen durchzusetzen, scheinen demokratische Gesellschaften auf die falschen Reize oder aber in Zeitlupe zu reagieren. Auch hier, um vom Reagieren zum Agieren zu kommen, kommt der Bildung – vor allem der eines kritischen Bewusstseins sowie der einer zustimmungsfähigen Vision einer gemeinsamen Zukunft – und damit der Schule eine entscheidende Bedeutung zu. Doch anders als aktuell oft praktiziert, kommt es nicht mehr auf die Vermittlung von möglichst vielen Informationen an, sondern auf die Fähigkeit, diese zu interpretieren (vgl. *Harari*, 2018).

Reflexive Wünsche

Ein weiteres Puzzleteil: Der Philosoph *Harry G. Frankfurt* liefert uns einen spannenden Ansatz, wie wir eine kritische Distanz zu anderen und uns selbst aufbauen: Er stellt die Besonderheit von Wünschen gegenüber Bedürfnissen und Sehnsüchten heraus und vertritt die Ansicht, Freiheit und Verantwortlichkeit seien auf die Fähigkeit zurückzuführen, Wünsche in Bezug auf Wünsche zu haben. Anders als andere theoretische Schriften, die sich mit Wünschen auseinandersetzen, entwirft *Frankfurt* ein reflexives Wunschmodell, das unserem Alltagserleben eher gerecht wird als ein eindimensionales Wunschmodell und in der Auseinandersetzung mit der Frage, wie wir leben wollen, gar nicht überschätzt werden kann (vgl. *Helbig*, 2013) Wünsche teilt er in zwei Kategorien ein: Wünsche erster und Wünsche zweiter Ordnung. Wünsche erster Ordnung beziehen sich dabei auf Handlungen. Wünsche höherer Ordnung beziehen sich auf Wünsche (niedrigerer Ordnung). *Frankfurt* versucht hierbei dem Problem gerecht zu werden, dass Menschen oftmals eine bestimmte Handlung zu vollziehen geneigt sind, andererseits aber den Wunsch verspüren, diese Handlung nicht auszuführen. Ein Beispiel: Man liegt abends auf dem Sofa, hat den Wunsch nach einem umfangreichen Essen und Berieselung durchs Fernsehen. Auf der anderen Seite möchte man lieber jemand sein, der auf seine Gesundheit achtet und abends regelmäßig Joggen geht. Es kommt zum Konflikt. Hätte man nur Wünsche erster Ordnung, gäbe es kein Problem. Dass wir reflexive Wünsche in Bezug auf unsere Wünsche entwickeln können und dadurch Vorstellungen von dem Menschen, der wir gerne wären, ist für unser Personsein wesentlich. Nur so lernen wir uns selbst kennen. Der Vorteil von *Frankfurts* Konzeption besteht unter anderem in der Verdeutlichung, dass das Freiheitsgefühl nicht nur von äußeren, sondern auch von inneren Zwängen beeinflusst wird (z. B. Neurosen, Phobien, Suchtzustände).

Verantwortliches Handeln – und Denken

In persönlichen Wünschen und gesellschaftlichen Utopien spiegelt sich die Hoffnung von Menschen wider. Doch was für die einen Hoffnung ist, kann für die anderen mit Ängsten verbunden sein. Während der technologische Wandel und bahnbrechende medizinische sowie biologische Entwicklungen Quellen der Hoffnung auf ein besseres, bequemerer und gesünderes Leben darstellen, sind die Menschen gleichzeitig höchst verunsichert. Sind wir zufrieden mit unserer Sicht auf die Dinge? An dieser Stelle greift das, was *Frankfurt* über unsere Wünsche zweiter Ordnung geschrieben hat: Aus der Fähigkeit, uns selbst zum Thema zu machen und zu fragen, ob wir im Einklang mit uns selbst sind, entsteht etwas, das für unser Wesen unerlässlich ist. Auf diesem Weg entwickeln wir unser Selbstbild und unser Vermögen, unsere Lebenswelt nach unseren Wünschen zu gestalten – und letzten Endes auch ein freies, selbstbestimmtes Leben zu führen. Nur so können wir, im Sinne der „Student Agency“, Verantwortung für unser Handeln und Denken übernehmen. Und das betrifft nicht nur das Individuum. Es geht auch darum, wohin die Gesellschaft im Ganzen steuert.

Kooperation

Allerdings können und dürfen wir unsere Welt nicht im Alleingang gestalten. Eine Gesellschaft, die für alle Menschen gleichermaßen lebenswert ist, ist ein gemeinschaftliches Projekt, an dem alle Menschen teilhaben sollen und müssen. Teilhabe mit anderen erfordert

zum einen die strukturelle Möglichkeit, sich einbringen zu können; zum anderen erfordert Teilhabe aber auch das individuelle Vermögen, Vorstellungen von einem gewünschten Zustand zu entwickeln und diese mitzuteilen. Damit Kinder, Jugendliche und Erwachsene in der Lage sind, ihre Visionen für ein gutes Leben zu entwickeln, brauchen sie die Fähigkeit, sich selbst kritisch zu hinterfragen, die eigenen Wünsche auszudrücken, andere zu verstehen und in einem demokratischen Prozess gemeinsame Visionen zu entwickeln und diese kooperativ umzusetzen. Oder, wie weiter oben geschrieben: Um diese gemeinsam mit anderen Wirklichkeit werden zu lassen, müssen sie über die Fähigkeiten verfügen, die in den Schlüsselkompetenzen der *OECD* im allgemeinen und im Konzept der Gestaltungs-kompetenz und der Student Agency im besonderen ihren Ausdruck finden: die kompetente interaktive Anwendung von Medien, die Interaktion in heterogenen Gruppen und das eigenständige Handeln. Von echter Teilhabe sind wir aber noch weit entfernt.

Neugier auf alternative Bilder

Wenn alle mit ins Boot sollen, müssen wir sie auch reinlassen. Wir müssen Hürden abbauen, inklusiv werden. Wir müssen den anderen verstehen – dazu ist auch das vertiefte Lesen wichtig! – empathisch und wertschätzend sein. Hier liegt der Schlüssel zur Kooperation. Und wir müssen uns selbst und unsere Werte und Wünsche kennen und kritisch hinterfragen, um gegebenenfalls zu justieren. Und wir müssen auch die Werkzeuge kennen, die uns zur Verfügung stehen. Denken Sie an *Perry Rhodan*, der auf dem Mond die Arkoniden trifft, die apathisch vor ihren Simulator-Schirmen sitzen. Technik kann Probleme lösen, uns auf den Mond und vielleicht andere Wesen jetzt schon quer durchs Universum transportieren. Aber Technik kann uns auch verändern, manipulieren, vereinnahmen. Ein gutes Buch kann uns verschlingen, ein Film fesseln und ein komplexes Computerspiel ist in der Lage, uns über Monate in seinen Bann zu ziehen. Ein Weg durch dieses chancen- und risikoreiche Terrain liegt weder in der Ablehnung noch der Befürwortung von Technologie. Der Weg beginnt mit Bildung und Bildung beginnt mit Neugier. Und das ist auch die Neugier auf andere Kulturen und Menschen und darauf, welche Bilder andere Menschen im Kopf haben – und welche Möglichkeiten es gibt, diese zum Ausdruck zu bringen. Und welche eigenen Bilder einer lebenswerten Zukunft wir zu entwickeln in der Lage sind. Der kompetente, fantasievolle, kooperativ-gestalterische und kritische Umgang mit Technik und Medien scheint mir heute noch mehr als im vordigitalen Zeitalter bedeutsam zu sein. Er ist eine Voraussetzung dafür, dass wir uns in der Gesellschaft zurechtfinden, uns nicht von Medien vereinnahmen lassen, sondern sie im Gegenteil dazu nutzen, unsere eigenen Wünsche und Zukunftsvisionen gemeinsam mit anderen wahr werden zu lassen.

Das wichtigste Projekt

Auch wenn klar sein dürfte, dass die Menschheit sich nicht ohne weiteres am Schopf ihrer eigenen Fantasie aus dem Abgrund ziehen kann, sollte klar geworden sein, dass irgendwo hier, im Zauberwald der Bildung, ein Ausweg liegen könnte. Sicherlich muss der Schutz nachfolgender Generationen auch global verbindlich verankert werden, doch auch dies braucht eine Utopie, die uns den Weg weist. Und diese existiert noch nicht, und die Zeit scheint knapp. Bei *Star Trek* ist sie reine Behauptung, bei *Perry Rhoden* aufgezwungen, „Brave New World“ widerspricht unserem aktuellen Gefühl für Freiheit und das Leben in der Matrix ist eine Illusion. Die große Erzählung, die uns den Weg in eine für alle lebenswerte Zukunft weist, muss erst noch geschrieben werden. Um sie erzählen zu können, müssen wir,

ganz allgemein, kritisch denken, zweckdienlich kommunizieren, zusammenarbeiten und kreativ sein (vgl. *Harari*, 2018), aber dazu auch – ganz konkret und praktisch – lesen, schreiben und zuhören lernen. Auch und vor allem in der Schule. Das ist das aktuell wichtigste und dringlichste Projekt.

LITERATUR

- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Suhrkamp. Frankfurt am Main.
- Bieri, P. (2017). *Wie wäre es gebildet zu sein*. Komplett Media. München.
- BMU (Herausgeber) (1997). *Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung in Deutschland. Bericht der Bundesregierung anlässlich der UN-Sondergeneralversammlung über Umwelt und Entwicklung 1997 in New York*. Bonn.
- Comenius, J. A. (2021). *Orbis pictus. Die Welt in Bildern*. Hansebooks. Norderstedt.
- de Haan, G. (2002). Was ist Bildung für Nachhaltigkeit? In F. Brickwedde & U. Peters (Hrsg.), *Umweltkommunikation. Vom Wissen zum Handeln* (S. 259–267). Erich Schmidt Verlag. Berlin.
- Frankfurt, H. (2001). *Freiheit und Selbstbestimmung. Ausgewählte Texte*. Akademie Verlag. Berlin.
- Gross, P. (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Suhrkamp. Berlin.
- Grotlüschen, A. & Buddeberg, K. (Hrsg.) (2020): *LEO 2018. Leben mit geringer Literalität*. wbv. Bielefeld.
- Harari, Y. N. (2018). *21 Lektionen für das 21. Jahrhundert*. Beck. München.
- Helbig, B. (2013). Wünsche und Zukunftsforschung. Erschienen in *iF-Schriftenreihe Sozialwissenschaftliche Zukunftsforschung*. Berlin.
- Huxley, A. (2013) *Schöne neue Welt*. Fischer. Frankfurt am Main.
- Jouvenel, B (1967). *Die Kunst der Vorausschau*. Luchterhand. Neuwied.
- Meadows, D. et al. (1972). *Die Grenzen des Wachstums. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit*. Deutsche Verlags-Anstalt. München.
- Münkler, H. (2022). *Die Zukunft der Demokratie*. Brandstätter. Wien.
- OECD (2019). *Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 Rahmenkonzept des Lernens*. https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf (abgerufen am 20.06.2023).
- Rosa, H. (2005). *Beschleunigung. Die Veränderung der Zeitstrukturen in der Moderne*. Suhrkamp. Berlin.
- STATISTIK AUSTRIA (2013). *Erste Ergebnisse der PIAAC–Erhebung 2011/12* https://www.oecd.org/skills/piaac/Austria_piaac-erhebung_2011_12.pdf (abgerufen am 19.06.2023).
- Voltz, W. (Hrsg.) (2000). *Die Dritte Macht*. Perry Rhodan 01. Perry Rhodan Silberband, Band. Pabel-Moewig. Rastatt.
- Wolf, M. (2009). *Das lesende Gehirn: Wie der Mensch zum Lesen kam – und was es in unseren Köpfen bewirkt*. Spektrum Akademischer Verlag. Heidelberg.

ZUM AUTOR

Björn HELBIG, Studium der Erziehungswissenschaften, Philosophie und Psychologie (M.A.) an der Freien Universität Berlin. Mitarbeit am InstitutFutur, Themenschwerpunkt: Wunschforschung. Aktuell Referent im Grund-Bildungs-Zentrum Berlin sowie Systemischer Berater und Prozessbegleiter (SG).

Themenschwerpunkt:

Entwicklungen im Deutschunterricht – Fokus Primarstufe

Simone Naphegyi

Vorwort

Die Überlegungen zur Gestaltung dieses Themenschwerpunktes zu Entwicklungen im Deutschunterricht – Fokus Primarstufe entstanden im Zuge der Abhaltung eines Bundesseminars im Frühjahr 2022 an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Die Veranstaltung, die zum damaligen Zeitpunkt coronabedingt als Onlineveranstaltung abgehalten werden musste, trug den Titel „Systematischer Deutschunterricht als Antwort auf sprachliche Heterogenität“. Die Vorträge und Workshops dieser Onlinetagung beleuchteten Entwicklungen im Deutschunterricht in der Primarstufe im Kontext zunehmender sprachlicher Heterogenität von Lernenden und gingen der Frage nach, inwiefern ein an den Strukturen der Schrift orientierter Deutschunterricht unterstützend für die (mehrsprachig aufwachsenden) Lernenden beim Erwerb der Bildungssprache Deutsch sein kann. Einige Inhalte dieses Tagungsangebots finden Einzug im vorliegenden Themenschwerpunkt und geben damit Einblick in aktuelle Entwicklungen und Perspektiven des Deutschunterrichts mit Fokus auf die Primarstufe. Erweitert wurde das Angebot durch Beiträge, die sich mit gegenwärtigen Themen im fachdidaktischen Diskurs für und über die Primarstufe hinausgehend beschäftigen. Die ersten drei Beiträge beleuchten Entwicklungen im Bereich des Schriftspracherwerbs und nehmen dabei Bezug auf systematische Ansätze zur Vermittlung der Unterrichts- und Bildungssprache Deutsch im Anfangsunterricht. Einsichten in syntaktische Funktionen stehen im Fokus von zwei weiteren Beiträgen. Dabei werden entlang einer fachwissenschaftlichen Fundierung systematische Zugänge zum Aufbau von grammatischen und orthografischen Kompetenzen vorgestellt. Schreibdidaktische Perspektiven in und über die Primarstufe hinaus und neue Ansätze zur Gesprächsführung in sprachlich heterogenen Klassen werden in weiteren Beiträgen thematisiert.

Das Erscheinen dieses Themenschwerpunktes fällt zeitlich eng zusammen mit dem Inkrafttreten des neuen Lehrplans für die Volksschulen, der in Österreich ab dem Schuljahr 2023/24 für die Vorschulstufe und die 1. Schulstufe aufsteigend rechtsverbindlich ist. Daraus erschließt sich an dieser Stelle eine Verortung der Beiträge mit den Kompetenzbereichen des neuen Lehrplans. Die kompetenzorientierte Ausrichtung ist grundlegend für diese geänderte Verordnung zu den Bildungsinhalten der Volksschule. In den Bildungs- und Lehraufgaben für den Bereich Deutsch (1. bis 4. Schulstufe) ist explizit erwähnt, dass der systematische Aufbau bildungssprachlicher Kompetenzen im Deutschunterricht einen wesentlichen Stellenwert einnimmt (Lehrplan 2023, S. 53). Dass das Lernen mit und über Sprache unter Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen und der sprachlichen Vorbildung der Schülerinnen und Schüler (Deutsch als Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache) zu erfolgen hat, wird im Lehrplan ebenso dezidiert angeführt.

Was dies für die Umsetzung im Anfangsunterricht in sprachlich heterogenen Lerngruppen bedeuten kann, dieser Frage geht *Monika Budde* im ersten Beitrag nach. Sie analysiert in ihren Ausführungen exemplarisch Ressourcen und Herausforderungen des Anfangsunterrichts und beleuchtet dabei den Erwerb der bildungssprachlichen Varietät des Deutschen im Zusammenhang mit unterschiedlichen Lernausgangslagen.

Zentraler Bestandteil eines jeden Anfangsunterrichts zum Erwerb der Schriftsprache stellen die Leselernprozesse dar. Der Aufbau und die Absicherung hierarchieniedriger Leseprozesse stehen dabei zunächst im Zentrum der didaktischen Bemühungen. *Martin Schöfl*, *Gabriele Steinmair* und *Sabine Zepnik* beschreiben in ihrem Beitrag ihre Analyse zur empirischen Belegung eines hierarchischen Wortlesewortschatzes. Der Autor und die Autorinnen gehen dabei von der Annahme aus, dass Strukturmerkmale wie z. B. offene und geschlossene Silben für die Aussprache beim lauten Lesen relevant sind und den Zugriff auf das mentale Lexikon im Leseprozess erleichtern. Ein hierarchisch aufgebauter Wortlesewortschatz soll im differenzierten Erstleseunterricht die Lernenden dabei unterstützen, silbenbasiert und nahe an der Zielsprache zu lesen.

Wie ein an den Strukturen der Schrift orientierter didaktischer Zugang Lernende auf dem Weg zum orthografischen Denken unterstützen kann, beschreiben *Pia Frick* und *Maria Brugger* in ihrem Beitrag. Anhand von Fehleranalysen in schriftlichen Protokollen untersuchen sie das orthografische Wissen von Lernenden im Übergang von der Grundstufe I zur Grundstufe II. Dabei nehmen sie vorrangig die Lernentwicklung von leistungsschwächeren Lernenden in den Fokus. Sie zeigen auf, wie strukturorientierte Möglichkeiten zur Visualisierung die Lernenden dabei unterstützen, Einsichten in die Systematik der Schrift zu erlangen und das im Lehrplan (2023, S. 56) beschriebene „gemeinsame Reflektieren [...] über sprachliche Phänomene“ konkret umgesetzt werden kann.

Die Bereiche (Recht-)Schreiben und Sprachbetrachtung werden im neuen Lehrplan gemeinsam gedacht und zu einem Kompetenzbereich subsumiert, in dem sich die nachfolgend beschriebenen beiden Beiträge verorten lassen.

In zahlreichen traditionellen didaktischen Zugängen gilt die Frageprobe als wesentliches Werkzeug zur Ermittlung syntaktischer Funktionen. Die Unzulänglichkeit der Frageprobe wurde im didaktischen Diskurs der vergangenen Jahre bereits mehrfach aufgegriffen (z. B. *Esslinger* 2015). *Daniela Elsner* zeigt in ihren Ausführungen auf, wie bereits in der Primarstufe Lernende Einsichten in syntaktische Funktionen ohne Rückgriff auf die Frageprobe erlangen können. In ihrem Vorschlag orientiert sich die Autorin dabei einerseits an einer fachwissenschaftlich sinnvollen Progression, andererseits spiegelt sich in diesem Vorgehen auch die natürliche Erwerbsreihenfolge wider.

Syntaktische Funktionen stehen auch im nächsten Beitrag im Zentrum der Auseinandersetzung. *Simone Napegyi* beschäftigt sich mit der Vermittlung der satzinternen Großschreibung in der Primarstufe und zeigt auf, dass bei syntaktischen Zugängen zur Großschreibung die Einsicht in die Struktur deutscher Sätze maßgeblich und notwendig ist, um tragfähige und adaptive Konzepte zur satzinternen Großschreibung ausbilden zu können.

Über die Primarstufe hinaus beschäftigen sich die Autorin und der Autor von zwei Beiträgen zu schreibdidaktischen Perspektiven, die dem Kompetenzbereich Verfassen von Texten (Lehrplan 2023) zuzuordnen sind. Mit den Chancen zum Einsatz von gelenktem Schreiben auf Basis vorgegebener Texte beschäftigt sich *Petra Heinrichs* in ihren Ausführungen zum generativen Schreiben. Durch hochstrukturierte Wiederholungssequenzen wird allen Lernenden ermöglicht, individuelle Textproduktionen sprachrichtig umzusetzen.

Eine umfangreiche Analyse zu den Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Schreibunterricht unternimmt *Klaus Peter* in seinem Beitrag. Vor dem Hintergrund aktueller Befunde aus der Modalitätsforschung skizziert der Autor, wie im Schreibunterricht die aktive Einbindung von Bildern als Schreibimpulse angeleitet und thematisiert werden kann.

Einen Vorschlag, wie Gespräche in sprachlich heterogenen Lerngruppen ressourcenorientiert angeleitet und geführt werden können, bringt *Daniela Rotter* in ihrem Beitrag zur salutogenen Gesprächsführung. Damit findet auch der Kompetenzbereich (Zu-)Hören und Sprechen (Lehrplan 2023) Einzug in diesen Themenschwerpunkt.

Geschätzte Leserinnen und Leser, ich darf Sie einladen, mit uns zu den beschriebenen Entwicklungen im Deutschunterricht in einen gedanklichen fachdidaktischen Diskurs zu treten und wünsche Ihnen eine anregende Lektüre.

LITERATUR

- Esslinger, Gesine (2015): Satzstruktur und Satzbedeutung. Warum die herkömmliche Fragemethode kein verlässliches Verfahren ist, um Satzglieder zu ermitteln. In: *Grundschulunterricht Deutsch* 3, S. 23–28.
- Lehrplan (2023): BGBl. II Nr. 1/2023, in der geltenden Fassung.
<https://www.ris.bka.gv.at/eli/bgbl/II/2023/1/20230102>

ZUR AUTORIN

Dr.ⁱⁿ Simone NAPHEGYI, BEd M.A. ist Hochschulprofessorin für Fachdidaktik Deutsch für die Primarstufe an der Pädagogischen Hochschule Vorarlberg. Zuvor war sie als Volksschullehrerin und Schulleiterin tätig. Ihre Forschungsschwerpunkte liegen im Bereich der umfassenden Sprachbildung für sprachlich heterogene Lerngruppen.

Björn Helbig

Reflexive Wünsche, präzise Fantasie, wertschätzende Kooperation – Notizen zu einer Zukunft für alle

Summary: *Mit der Welt wird es sich nicht zum Guten wenden. So zumindest machen uns die sehr plastisch ausformulierten Schreckensszenarien in den Medien glauben. Dort ist die Welt, wie wir sie kennen, in den letzten Jahrzehnten schon auf die verschiedenste Weise untergegangen. Positive Zukunftsbilder hingegen sind absolute Mangelware und bleiben – im Gegensatz zu Dystopien – oft fragmentarisch und farblos. Doch um die Zukunft im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu gestalten, müssen wir wissen, wie wir leben wollen. Oder, um es mit Seneca zu sagen: Wenn man nicht weiß, welchen Hafen man ansteuert, ist kein Wind günstig. Aber: Wie finden wir heraus, wo es hingehen soll? Im Folgenden sollen einige Puzzleteile bereitgestellt werden, die bei dieser Frage hilfreich sein könnten.*

Friedemann Derschmidt

Zur Zukunft. Erinnert nicht vieles im „Heute“ fatal an das „Morgen von Gestern“?

Summary: *Wie sehr ist unsere Vorstellung von Zukunft durch unsere Vergangenheit mitbestimmt? Wie viel „vergangene Zukunft“ beziehungsweise Zukunftsbilder „von damals“ determinieren die gegenwärtigen Zukunftsdiskurse? Wie viele Versatzstücke vergangener Zukunftsvisionen, Menschen- und Weltbilder bestimmen unsere heutige Welt und beeinflussen damit alles Zukünftige wesentlich? Ich möchte hier die Frage aufwerfen, wie sehr das Ringen um eine „bessere Zukunft“ möglicherweise davon abhängig ist zu wissen, was man und vor allem aus welchen Gründen man es hinter sich lassen kann, darf oder muss, um auf „die Metamorphose der Welt“ (Beck, 2017) überhaupt adäquat reagieren zu können.*

Jón Torfi Jónasson

Die Bildung verändern – sollen wir – können wir? Was hält uns zurück?¹

Summary: *Ausgehend vom UNESCO-Bericht (2021), der eine grundlegende Neuorientierung im Bildungswesen fordert, werden einige wichtige Entwicklungen beschrieben, die Einfluss auf das Bildungswesen haben sollen – aber in welchem Ausmaß? Gleichzeitig wird immer wieder hinterfragt, was als Bremse im Entwicklungsprozess wirken kann. Sind es die allseits eingeforderten Leistungsnachweise, die strukturelle Beharrlichkeit des gesamten Systems oder die beharrenden Tendenzen in der Diskussion der Lerninhalte? Neben konstruktiven Vorschlägen, wie vorgegangen werden kann, sind zuerst und vor allem grundsätzliche Fragen zu klären, wie z. B. was ist das Wesen und das Ziel öffentlicher Bildung? Schul- und Bildungs-*

entwicklung im umfassenden Verständnis berührt viele unterschiedliche und komplexe Themen, die allesamt einer Klärung zugeführt werden sollten.

Olaf-Axel Burow

#Schule der Zukunft: Sieben Handlungsoptionen

Summary: Unser traditionelles Modell des Erziehens und des Schulveranstaltens ist an seine Grenzen gekommen und bereitet Heranwachsende nur unzureichend für das Leben in einer Welt wachsender Herausforderungen vor. Um die junge Generation wirkungsvoll darin zu unterstützen, mit Unsicherheit und Komplexität proaktiv umzugehen, und sie zu befähigen, in ihrem Bereich Zukunft aktiv zu gestalten, benötigen wir Schulen, die zu faszinierenden Orten begeisternden Lehrens, Lernens, Forschens und Begegnens werden. Nicht „Rückkehr zur Normalität“ ist nach Corona gefragt, sondern eine Neuerfindung von Schule, die junge Menschen befähigt, einen Beitrag zur Gestaltung einer zukunftsfähigen Welt zu leisten. Welche Konsequenzen dies für eine veränderte Einrichtungs- und Schulgestaltung hat, zeige ich anhand von sieben Handlungsoptionen, deren Hintergründe ich im Artikel erläutere:

- 1 Digitalisierung kreativ nutzen
- 2 Talente und Neigungen stärken
- 3 Neue Bildungsräume erschließen
- 4 Agile Schulkultur gestalten
- 5 Gesundheit, Glück und Resilienz sichern
- 6 Demokratie und Gerechtigkeit leben
- 7 Zukunftskompetenz fördern

Werner Friedrichs

Nach der Zukunft ist vor den Zukünften — atopische, radikale Demokratiebildung im Anthropozän

Summary: Die Rede von der Zukunft als besserer Welt, als Utopie, hat seit längerem an Überzeugungskraft verloren. Längst geht es nur noch darum, im Angesicht diverser Katastrophenszenarien gegenwärtige Lebensweisen in die Zukunft zu retten. Verheißung und Hoffnung werden von Resilienz und Anpassung abgelöst. Auch die verbleibenden Transformationsversprechen verblassen zunehmend vor der Kulisse einer sich verdichtenden, drohenden Apokalypse. Es verbreitet sich der Eindruck, dass die Katastrophe bereits begonnen hat, dass wir uns längst in einer Situation befinden, die als postapokalyptisch beschrieben werden kann. Damit eignet sich das gängige Format der Zukunft nicht mehr als Fluchtpunkt für pädagogisches Handeln. Wir müssen uns dem Kommenden anders zuwenden. Nicht in Szenariotechniken oder Zukunftswerkstätten, sondern in atopischen, radikaldemokratischen Bildungspraxen.

Wassilios Baros – Ulrike Greiner – Mishela Ivanova – Aida Kell-Delić

Zukunftsvorstellungen in Bezug auf Schule aus der Perspektive von Schüler*innen während der COVID-19-Pandemie

Summary: In diesem Beitrag werden Analysen des Textkorpus aus der ersten Erhebung einer internationalen Studie zum Schüler*innenerleben von Alltag und Schule während der Coronazeit präsentiert. Die „Futures Literacy“ der Schüler*innen im Sinne der Fähigkeit, Zukunftsszenarios zu imaginieren, wird auch anhand ihrer Vorstellungen von Schule als Organisation und Institution in Gegenwart und Zukunft untersucht. Dabei wird Schule – als sozialer Raum – von den Schüler*innen als wichtiger Faktor für Stabilität, Kontinuität und Verlässlichkeit beschrieben.

Ulrike Stadler-Altman

Zukunft in und für Schulen gestalten

Summary: Forschungsbasierte Erkenntnisse und Ideen aus der Wissenschaft in die praktische Anwendung des Schulalltags zu übertragen ist eine wissenschaftstheoretische und praxeologische Herausforderung. Anhand der Idee einer Didaktischen Entwicklungsforschung wird gezeigt, wie Forschungs- und praxisrelevante Fragen verknüpft werden und ein zirkulärer Transfer zwischen Schule und Universität angeregt werden kann. Damit dieser gelingen kann, müssen sich Lehramtsstudierende eine forschende Haltung im Lehramtsstudium aneignen und diese in die Praxis der Schule übertragen. Denn mit einem forschenden Blick auf Schule und Unterricht kann Zukunft in und für Schule gestaltet werden.

Ursula Pulyer – Gabriele Khan-Svik

Sammelrezension

UNESCO-Bericht zur Zukunft der Bildung: „Reimagining our Futures Together. A new Social Contract for Education“ (Link: [Futures of Education | UNESCO](#))

Alexandra Habicher, Michael Schratz & Axel Wagenitz (Hrsg.) (2022). *Zukunft Schule: theoretische Ansätze und Praxisbeispiele zu neuen Lernwelten und Trends in der schulischen Bildung*. Waxmann: Münster, New York. (Print-ISBN 978-3-8309-4450-8, E-Book-ISBN 978-3-8309-9450-3)

Sipl, C., Brandhofer, G. & Rauscher, E. (Hrsg.) (2023). *Futures Literacy. Zukunft lernen und lehren*. StudienVerlag: Innsbruck. (ISBN 978-3-7065-6263-8)

Anne Sliwka & Britta Klopsch (2022). *Deeper Learning in der Schule. Pädagogik des digitalen Zeitalters*. Beltz: Weinheim, Basel. (ISBN 978-3-407-25921-9)

Manfred Schweigkofler (2022). *INSPIRE! Die Kraft der Begeisterung*. Athesia-Tappeiner Verlag: Bozen. (ISBN: 978-88-6839-598-8)

Alexia Weiss (2022). *Zerschlagt das Schulsystem ... und baut es neu! Eine Streitschrift*. Kremayr & Scheriau: Wien. (Print-ISBN 978-3-218-01353-6, E-Book-ISBN 978-3-218-01354-3)

Monika Budde

Wie erwerben mehrsprachig aufwachsende Kinder bildungssprachliches Deutsch in Wort und Schrift?

Ressourcen und Herausforderungen im Anfangsunterricht

Summary: Beim Erwerb des schriftsprachlich geprägten bildungssprachlichen Deutsch können mehrsprachig aufwachsende Kinder im Anfangsunterricht je nach Erwerbssituation (doppelter Erstspracherwerb, früher kindlicher DaZ-Erwerb, Seiteneinstieg mit Erstalphabetisierung im Deutschen, Seiteneinstieg mit Zweitschriftspracherwerb im Deutschen) auf unterschiedliche Ressourcen zurückgreifen, die unterrichtlich aufgegriffen werden können. Sie und ihre Lehrkräfte stehen außerdem je nach Erwerbssituation vor unterschiedlichen Herausforderungen. Vor dem Hintergrund einiger allgemeiner Charakteristika des Spracherwerbs werden exemplarisch einige Ressourcen und Herausforderungen des Anfangsunterrichts erläutert.

Martin Schöfl – Gabriele Steinmair – Sabine Zepnik

Ein hierarchischer Lesewortschatz für die erste Schulstufe. Ein strukturbasierter Ansatz

Summary: In der vorliegenden Arbeit wird ein erster Schritt unternommen, um einen hierarchischen Wortlesewortschatz für die erste Klasse Grundschule empirisch zu belegen. Dieser soll einen differenzierten Leseunterricht unterstützen, der Kindern dabei hilft, silbenbasiert und damit nahe an der Zielsprache zu lesen. Explorativ werden Lautlesedaten von zwei ersten Klassen hinsichtlich Lesegenauigkeit und Lesetempo analysiert. Während die Daten zur Lesegenauigkeit auf sechs hierarchisch aufgebaute Gruppen von Wörtern hinweisen, zeigen sich im Wortlesetempo nur Unterschiede zwischen Wörtern mit offenen versus geschlossenen Silben. Diese ersten Ergebnisse bestärken weitere empirische Arbeiten zur Erstellung eines ersten validierten Wortlesewortschatzes.

Maria Brugger – Pia Frick

Wie und wann lernen Kinder orthografisches Denken – ein Vergleich von leistungsstarken und schwächeren Kindern

Summary: Der Beitrag spiegelt die Leistung einer Klasse beim Wortschreiben wider, die mit einem schriftsprachstrukturierenden Konzept („Die Kinder vom Zirkus Palope“) unterrichtet werden. Es werden die Leistungen der Kinder zu drei Zeitpunkten in der 2. und 3. Klasse analysiert. Anhand schriftlicher Proto-

kolle lässt sich zeigen, über welches relevante orthografische Wissen leistungsstärkere Kinder der 2. und 3. Klasse im Vergleich zu schwächeren Kindern verfügen und wie sie es für ihre Schreibentscheidungen nutzen. Fehleranalysen geben uns interessante Einblicke, wie Aneignung und Automatisierung orthografischen Wissens bei schwächeren Kindern vonstattengehen.

Daniela Elsner

Systematisch neue Wege gehen – Syntax in der Primarstufe

Summary: Der Beitrag zeigt eine Möglichkeit auf, syntaktische Funktionen ohne Rückgriff auf die Frageprobe zu behandeln. Systematisch ist unser Vorschlag in mehrfacher Hinsicht: Zum einen orientiert sich die Erarbeitung syntaktischer Funktionen an einer fachwissenschaftlich sinnvollen Progression, indem ausgehend vom Verb und den semantischen Rollen über Kasusmarkierung eine Hinführung zu syntaktischen Funktionen erfolgt. Zum anderen spiegelt sich in diesem Vorgehen auch die natürliche Erwerbsreihenfolge wider, in der Kinder zunächst mit konkreten verbspezifischen Rollen operieren, bevor es zu Generalisierungen kommt. Die Progression vom Konkretem zum Abstrakten entspricht zudem den sich noch in der Entwicklung befindlichen kognitiven Fähigkeiten der Kinder.

Simone Naphegyi

Zur Vermittlung der satzinternen Großschreibung in der Primarstufe

Summary: Die Vermittlung der satzinternen Großschreibung als Besonderheit der deutschen Orthografie erfolgt in zahlreichen Unterrichtskonzeptionen für die Primarstufe in der Regel wortartenbezogen. Seit ungefähr 30 Jahren wird im fachdidaktischen Diskurs ein syntaxbezogener Ansatz verfolgt, der aber bisher nur vereinzelt in der didaktischen Umsetzung zum Tragen kommt. In den folgenden Ausführungen soll aufgezeigt werden, welcher notwendige Zusammenhang zwischen einem syntaxorientierten Blick auf die satzinterne Großschreibung und der Einsicht in die Struktur deutscher Sätze, visualisiert über das Feldermodell, besteht.

Petra Heinrichs

Vom Wort zum Satz zum Text: Das Generative Schreiben als Herzstück eines sprachsensiblen Deutschunterrichts

Summary: Das Generative Schreiben nach Gerlind Belke ist gelenktes Schreiben auf der Basis vorgegebener Texte. Diese müssen hoch strukturierte Wiederholungssequenzen, die ins Ohr gehen, aufweisen. Dafür eignen sich Textformate wie Lieder, Kinderreime oder Gedichte. Durch das Prinzip der Substitution verändern die Lernenden ihre Texte ebenso spielerisch wie produktiv. Dabei entscheiden individueller Sprachstand und Kreativität, wie sehr der Ausgangstext verändert wird. Egal, ob einzelne Wörter aus-

getauscht, ob Satzmuster variiert werden oder ganz neue Textpassagen entstehen, alle Schülerinnen und Schüler tragen schließlich sprachrichtige Texte vor.

Klaus Peter

Bilder im Schreibunterricht: aktuelle schreibdidaktische Perspektiven

Summary: Der vorliegende Beitrag gibt einen Überblick über zwei zentrale Einsatzmöglichkeiten von Bildern im Schreibunterricht: Bilder als Impuls für Schreibprozesse und Bilder als Teil multimodaler Kommunikation. Im Beitrag wird einerseits diskutiert, welche Chancen und Grenzen Bilder als Schreibimpulse bieten, andererseits wird vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse der Modalitätsforschung skizziert, wie im Schreibunterricht die aktive Einbindung von Bildern in Schreibprodukte thematisiert und vermittelt werden kann.

Daniela Rotter

Salutogene Kommunikation und Motivation in der Sprachförderung mehrsprachiger Kinder

Summary: Insbesondere für die Gesprächsführung mit Kindern, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erscheint es sinnvoll, psychosoziale Aspekte verstärkt in den Blick zu nehmen und Sprachförderung nicht nur als Erwerb sprachlicher Mittel zu begreifen, sondern der identitätsstiftenden, emotionalen und sozialen Komponente von Kommunikation mehr Aufmerksamkeit zu widmen. Denn obwohl der Sprache im Unterricht als zentralem Instrument der Wissensvermittlung und Wissensaneignung mittlerweile sehr viel Aufmerksamkeit gewidmet wird, scheint die ressourcenorientierte Gestaltung von Gesprächen wenig präsent. Im Beitrag wird eine salutogene Perspektive für die Konzeption von Sprachförderung für mehrsprachige Kinder vorgeschlagen, die den Fokus auf Stimmigkeit (Kohärenz) im kommunikativen Austausch und Begegnung im Gespräch lenkt. Dadurch, so wird argumentiert, können die Kinder (eher) in einen aufnahmefähigen Zustand gelangen, der ihre Entwicklung fördert und gleichzeitig auch die Zweitsprache als Teil dieser Entwicklung anerkennt und integriert.