

LERNEN FÜR EINE LEBENSWERTE ZUKUNFT

21 radikale Impulse für Bildung im
Zeitalter der menschlichen Digitalität

Stephanie Wössner

THE
FUTURE:
PROJECT

INHALT

Einleitung: Warum gerade jetzt?	10
Über das Thesenbuch	18

GRUNDANNAHMEN HINTERFRAGEN

1. Bildungssysteme sind Spiegel der Gesellschaft – ihre Krise ist nicht von unserer zu trennen	23
2. Die Schule ist keine Wissensfabrik, sondern ein Lebensraum für menschliche Entwicklung	28
3. Digitalisierung ohne Haltung perfektioniert das Falsche	32
4. Lernfreude wächst aus Selbstbestimmung – und verkümmert unter Kontrolle	36
5. Der Mensch ist mehr als seine Daten	40

TRANSFORMATION GESTALTEN

6. Ohne Sinn wird Lernen zur Erledigung	45
7. Lernorte sind keine Verwahrorte, sondern offene Ökosysteme	50
8. Spiel ist die ernsthafteste Form des Lernens	54
9. KI führt das System Schule ad absurdum	58
10. Wer Bildung ausschließlich an Schulen delegiert, verrät die Zukunft	62

11. Vertrauen ist die Währung der Pädagogik	67
12. Fehler sind Einladungen zum Weiterdenken	72
13. Vielfalt ist kein Störfaktor, sondern Reichtum	76
14. Beziehung ist der Anker im digitalen Sturm	80
15. Verantwortung ist keine Kür, sondern Pflicht	84

16. Starre Curricula sind Fesseln des Vergangenen	89
17. Lernbegleitende sind keine Wissenslieferant:innen, sondern Resonanzpartner:innen	93
18. Bildungsverwaltung ist kein Kontrollorgan, sondern Ermöglicherin	97
19. Familien sind keine Zuschauer:innen, sondern Mitgestaltende des Bildungsraums	101
20. Wer Bildungspolitik im Horizont der nächsten Wahl betreibt, verspielt Zukunft	105
21. Die Zukunft des Lernens ist nicht digital, sondern menschlich	109

Ausblick und Einladung zur Diskussion	114
These 22	118
Über die Autorin	122
Literaturverzeichnis	124
Über The Future:Project	126



**WARUM
GERADE
JETZT**



Die Krisen unserer Zeit sind längst nicht mehr voneinander zu trennen: Klimawandel, geopolitische Konflikte, soziale Spaltung, psychische Belastungen, digitale Desorientierung und demokratische Erosion überlagern sich und verstärken sich gegenseitig. Diese Omnikrise ist kein vorübergehender Ausnahmezustand, sondern Ausdruck eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Epochenwandels (vgl. The Future:Project 2024a). Auch das Bildungssystem – und mit ihm das Lernen – steht mitten in diesem Umbruch. Lehrkräftemangel, Leistungsdruck, überlastete Strukturen und eine oft technikzentrierte Reformpolitik zeigen: Die bisherigen Antworten greifen zu kurz. Optimierung reicht nicht mehr aus. Was wir brauchen, ist eine grundlegende Neuausrichtung des Lernens, einen neuen Quellcode für die Bildung.

Dabei zeigt sich zunehmend: Die sichtbarsten Probleme sind nicht die tiefsten. Hinter Lehrkräftemangel, Leistungsdruck und Strukturkrisen steht eine stille, oft übersehene Krise des Erlebens. Die psychische Gesundheit vieler Kinder und Jugendlicher hat sich verschlechtert; zugleich erleben viele von ihnen Schule und Lernen als stressbehaftet und verbinden sie mit Frust, Überforderung und Sinnverlust. Studien weisen zunehmend darauf hin, dass ein erheblicher Teil von ihnen Lernen mit negativen Emotionen verknüpft (vgl. Robert Bosch Stiftung 2024; Bertelsmann Stiftung 2024; Badura et al. 2024). Was eigentlich Neugier, Entwicklung und Selbstvertrauen fördern sollte, wird für viele zur emotionalen Belastung. Diese Erfahrung wird bislang zu selten ernst genommen – und häufig durch technokratische Maßnahmen, beispielsweise adaptive tutorielle KI-Systeme, oder kurzsichtige

Maßnahmen, beispielsweise Smartphoneverbote, überdeckt, statt die Ursachen zu adressieren.

Das aktuelle Bildungssystem ist bis heute von Logiken geprägt, die sich im Kontext der industriellen Gesellschaft herausgebildet und verfestigt haben. Die Entwicklung von Bildung und Humankapital war dabei eng mit den technologischen und gesellschaftlichen Veränderungen der Industrialisierung verbunden (vgl. Robinson 2010; Franck & Galor 2017). Viele seiner Strukturen basieren auf Logiken der Effizienz, der Kontrolle, der Verwertbarkeit und der Reproduktion von Wissen.

Lernende werden als passive Empfänger:innen von Informationen betrachtet, deren Leistung primär durch mess- und vergleichbare Ergebnisse definiert wird. Diese „Wissensfabrik“ war einst funktional, doch in einer Welt, die von exponentiellem Wandel, Komplexität und Ambiguität geprägt ist, stößt sie an ihre Grenzen. Sie produziert Lernfrust statt Lernfreude, Anpassung statt Kreativität und Konformität statt kritischem Denken. Die Krise der Bildung ist somit kein isoliertes Problem, sondern ein Spiegelbild eines Systemversagens, das tief in unseren gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt ist.

Die Krise der Bildung ist kein isoliertes Problem, sondern Spiegelbild eines Systemversagens, das tief in unseren gesellschaftlichen Strukturen verwurzelt ist.

Zwischen zeitgemäßem und zukunftsorientiertem Lernen

In den vergangenen Jahren wurde viel über „zeitgemäßes Lernen“ gesprochen. Gemeint waren damit meist digitale Ausstattung, neue Unterrichtsformate und die „4K“: Kommunikation, Kollaboration, Kreativität und kritisches Denken. Diese Ansätze haben wichtige Impulse gesetzt. Doch häufig blieb der Fokus auf der Ebene der Umsetzung: Tablets statt Arbeitsblätter, Lernplattformen statt Hefter, digitale Tests statt analoger Klassenarbeiten. Die grundlegenden Strukturen des Lernens – Fremdsteuerung, Leistungslogik, Stofforientierung – blieben meist unangetastet.

Zukunftsorientiertes Lernen geht weiter. Es fragt nicht nur: Wie lernen wir effizienter? Sondern: Wozu lernen wir? Für welches Leben? Für welche Gesellschaft? Und ganz im Sinne des Bildungsauftrags: Wie können alle Menschen etwas zur Gestaltung der Zukunft beitragen? Es verschiebt den Blick von der reinen Wissensvermittlung hin zur Persönlichkeitsentwicklung, zur Übernahme von Verantwortung, zur Entwicklung von Urteilsfähigkeit und Gestaltungskompetenz. Lernen wird nicht als Vorbereitung auf Prüfungen oder eine sich ebenfalls stark verändernde Arbeitswelt verstanden, sondern als lebenslanger Prozess der Auseinandersetzung mit sich selbst, mit anderen und mit der Welt.

Die folgenden Impulse sind wesentlich aus der Auseinandersetzung mit Schule und schulischem Lernen hervorgegangen, beziehen sich in ihrer grundlegenden Stoßrichtung jedoch auf Bildung insgesamt: als

gesamtgesellschaftliche Aufgabe, die ebenso Hochschulen, Erwachsenenbildung, außerschulische Lernorte und andere Kontexte des Lernens umfasst.

Gesellschaftliches Wohlergehen als Ziel

Zukunftsorientiertes Lernen zielt nicht auf individuelle Leistung oder Verwertbarkeit, sondern auf gesellschaftliches Wohlergehen. Das seit 2015 entwickelte OECD Learning Framework 2030 bietet hierfür eine international anschlussfähige Orientierung (vgl. OECD, 2018). Es beschreibt Lernen nicht als Aneignung isolierter Inhalte, sondern als Zusammenspiel von Wissen, Qualifikationen, Haltungen und Werten. Im Zentrum steht kein einzelnes Modell, sondern ein umfassendes Verständnis von Bildung als Zusammenspiel von Kompetenzen, Agency und Kontext. Das bedeutet:

- Zukunftsfähigkeit und transformative Kompetenzen entstehen nicht durch angehäuften tradierten Faktenwissen, sondern durch Handlungs-, Reflexions- und Urteilsfähigkeit: die Fähigkeit, unter Ungewissheit zu handeln, das eigene Handeln zu hinterfragen, mögliche Zukünfte durchzudenken – und für die Konsequenzen einzustehen. Aus diesem Prozess entsteht neues Wissen mit Bezug zur Lebenswelt, zu Identität und Gesellschaft und zur Gestaltung wünschenswerter Zukünfte.
- Lernen wird als dynamischer Zyklus beschrieben, in dem Aktion, Reflexion und Antizipation ineinandergreifen und transformative Kompetenzen hervorbringen.

- Für ein zukunftsorientiertes Verständnis von Lernen lässt sich daraus ableiten, dass Fehler nicht als Scheitern gelten, sondern als „Lerngutscheine“.
- Entwicklung wird nicht linear gedacht, sondern als lernender Prozess mit Korrekturen, Umwegen und Neuorientierung.

Dieses Verständnis entspricht einer Welt, in der es keine einfachen Lösungen mehr gibt, sondern nur gemeinsam entwickelte Antworten. Das Ziel ist im OECD Learning Framework 2030 (vgl. OECD 2018) klar formuliert: Lernen soll individuelles, gesellschaftliches sowie lokales und globales Wohlergehen ermöglichen. Die UNESCO-Empfehlung von 2023 greift diesen Zielhorizont auf und konkretisiert ihn weiter. Sie formuliert Bildung ausdrücklich als Beitrag zu Frieden, Menschenrechten und nachhaltiger Entwicklung (vgl. UNESCO 2023). Damit wird der Referenzrahmen erweitert. Es geht nicht nur darum, handlungsfähig zu werden, sondern auch darum, wofür diese Handlungsfähigkeit eingesetzt wird.

Eng damit verbunden ist im OECD-Kontext das sogenannte Sun Model of Co-Agency (OECD 2019). Es beschreibt, wie Lernende und Erwachsene Verantwortung im Lernprozess teilen können. Statt Beteiligung auf Mitsprache bei vorgegebenen Themen zu reduzieren, geht es um echte Mitgestaltung. Lernende sollen nicht nur Aufgaben ausführen oder Feedback geben, sondern Entscheidungen mitentwickeln, Projekte initiieren und Verantwortung übernehmen.

In der Praxis ist davon noch wenig zu sehen. Häufig bleibt Beteiligung symbolisch. Lernende dürfen „mitmachen“, aber nicht mitentscheiden. Das Sun Model macht deutlich: Zukunftsorientiertes Lernen erfordert, Macht zu teilen und Vertrauen zu wagen. Dass wir jungen Menschen vertrauen können – und dass sie bereits früh eine klare Vorstellung davon entwickeln, was sie zu einer lebenswerten Zukunft beitragen wollen – zeigen internationale Beteiligungsinitiativen wie das World Child Forum (siehe world-childforum.org) sowie Beteiligungsorgane wie die Bundesschülerkonferenz (siehe bundesschuelerkonferenz.com).

Nachhaltigkeit braucht innere Entwicklung: SDGs und IDGs

Die globalen Nachhaltigkeitsziele der Vereinten Nationen sind vielen bekannt (siehe sdgs.un.org/goals). Weniger verbreitet sind die sogenannten Inner Development Goals (siehe innerdevelopmentgoals.org). Sie ergänzen die SDGs um eine entscheidende Dimension: die innere Entwicklung von Menschen, die als Voraussetzung dafür gilt, die globalen Ziele überhaupt zu erreichen und so Zukunft zu gestalten. Innere Entwicklung ist dabei keine individuelle Selbstoptimierung. Sie vollzieht sich in Beziehungen und verbindet persönliche Entwicklung mit der Fähigkeit, gesellschaftliche Veränderung gemeinsam zu gestalten. Denn ökologische und soziale Transformation gelingt nicht allein durch technische Lösungen oder politische Programme. Sie braucht Fähigkeiten wie Selbstreflexion, Empathie, Mut, Kooperationsfähigkeit und Verantwortungsbewusstsein. Zukunftsorientiertes Lernen stärkt deshalb nicht nur Kompetenzen, sondern auch Haltungen.

Es unterstützt junge Menschen dabei, im Austausch mit anderen Menschen ein eigenes Wertefundament zu entwickeln, auf dem sie ihr Handeln für eine gemeinsame lebenswerte Zukunft aufbauen können.

Gleichzeitig wird deutlich: Innere Entwicklung ist kein Prozess, der mit der Schulzeit abgeschlossen ist. Auch Erwachsene, insbesondere Lernbegleitende, bleiben Teil dieses Lernens. Sie reflektieren ihre eigenen Haltungen, erweitern ihre Perspektiven und entwickeln ihre Fähigkeit weiter, mit Unsicherheit, Ambivalenz und Veränderung umzugehen. Mit diesem Verständnis verändern sich auch die Rollen im Lernen grundlegend:

- Lernende werden nicht länger als Empfänger:innen von Wissen betrachtet, sondern als aktive Gestaltende ihres personalisierten und selbstbestimmten Lernprozesses und der Welt. Sie entwickeln Fragen, setzen Schwerpunkte, setzen sich selbst Ziele, reflektieren ihre Entwicklung und bringen ihre Perspektiven ein.
- Lernbegleitende werden zu Ermöglicher:innen. Sie bieten Räume, in denen sich Kompetenzen entwickeln können, geben Impulse, begleiten Prozesse und schaffen Vertrauen. Ihre Aufgabe ist nicht die Kontrolle, sondern die Unterstützung von Entwicklung – und zugleich die Bereitschaft, sich selbst als Teil dieses Entwicklungsprozesses zu verstehen.

Schule – und Lernen insgesamt – wird so zum Möglichkeitsraum: zu einem Ort, an dem Entwicklung nicht

vermittelt, sondern ermöglicht wird. In Beziehungen, die tragen, irritieren, herausfordern und gemeinsames Lernen überhaupt erst hervorbringen.

Menschliche Digitalität statt Technikfixierung

Digitale Technologien sind Teil unserer Lebenswelt. Sie eröffnen neue Möglichkeiten der Vernetzung, der Kreativität, der Zusammenarbeit, und sie verleihen eine Stimme. Doch sie bergen auch Herausforderungen – etwa im Hinblick auf Aufmerksamkeitsökonomien, Überforderung oder problematische Nutzungsmuster. Diese Phänomene werden häufig vorschnell und undifferenziert der Technologie selbst zugeschrieben. Dabei handelt es sich weniger um eindeutig belegte Eigenschaften der Technologie als um Wahrnehmungen, Deutungen und reale, aber unterschiedlich bewertete Effekte ihres Gebrauchs. Tatsächlich entstehen sie aus der Art und Weise, wie Technologien gestaltet, genutzt und in gesellschaftliche Kontexte eingebettet werden. Sie sind Ausdruck menschlicher Entscheidungen und kultureller Dynamiken, nicht technischer Notwendigkeiten. Eine rein technische oder ausschließlich restriktive Antwort auf diese Herausforderungen digitaler Technologien greift oft zu kurz, auch wenn sie einfacher und bequemer wäre. Denn sie adressiert Symptome, ohne die zugrunde liegenden Strukturen zu verändern. Entscheidend ist, wie wir Technologien gestalten, sie kulturell einbetten, welche Ziele wir mit ihrem Einsatz verbinden und wie wir miteinander umgehen. Im familiären Alltag kann das heißen, digitale Medien nicht über Verbote zu regulieren, sondern ihre Nutzung zum Anlass für Gespräche über Bedürfnisse,

Grenzen, den Umgang mit anderen Menschen und gemeinsame, für alle Beteiligten verbindliche Vereinbarungen zu nehmen. Damit rückt nicht die Technologie selbst ins Zentrum, sondern die Frage nach Verantwortung, Gestaltung und gesellschaftlicher Aushandlung.

Diese Logik gilt auch für Bildung und Lernen. Die Erfahrungen der letzten Jahre zeigen, dass Technologie allein Lernen nicht verändert. Technologie ist nicht Treiberin der Transformation, sondern wirkt innerhalb bestehender kultureller Logiken – und verstärkt sie oft, statt sie zu verändern. Digitale Werkzeuge entfalten ihre Wirkung nicht unabhängig von den Kontexten, in denen sie eingesetzt werden. Im Gegenteil: Wenn sie lediglich bestehende Strukturen verstärken, wird Fremdsteuerung digitalisiert, Leistungsdruck automatisiert und Kontrolle perfektioniert. Die Logiken bleiben dieselben, sie werden nur effizienter umgesetzt.

Das Leitbild der menschlichen Digitalität stellt dem eine andere Perspektive gegenüber. Technologie soll nicht dominieren, sondern unterstützen. Sie soll Zeit für Beziehung schaffen, Reflexion ermöglichen und kreative Prozesse fördern. Sie wird damit nicht zur Treiberin von Veränderung, sondern zur Partnerin innerhalb eines kulturell gestalteten Lern- und Gestaltungsprozesses. Die Zukunft des Lernens ist nicht digital – sondern menschlich.

Die Gestaltung der Zukunft des Lernens ist also keine technische Reformaufgabe, sondern kulturelle Arbeit. Sie betrifft Werte, Beziehungen, Machtverhältnisse und gesellschaftliche Vorstellungen von Leistung, Erfolg und Bildung. Zukunftsorientiertes Lernen entsteht dort, wo Menschen

bereit sind, Routinen zu hinterfragen, Unsicherheit auszuhalten und gemeinsam neue Wege zu erproben. So entstehen neue gemeinsame Zukunftsnarrative. In einer Zeit tiefgreifender Umbrüche wird Lernen daher zur zentralen Ressource gesellschaftlicher Zukunftsfähigkeit.

Die Gestaltung der Zukunft des Lernens ist keine technische Reformaufgabe, sondern kulturelle Arbeit.

ÜBER DAS THESENBUCH

Dieses Thesenbuch verdichtet eine Haltung zur Bildung in 21 pointierten Impulsen. Es ist bewusst zugespitzt und manifestartig formuliert – nicht, um einfache Antworten zu liefern, sondern um vertraute Gewissheiten zu irritieren, Engführungen sichtbar zu machen und einen Denkraum für grundlegende Verschiebungen zu öffnen. Im Zentrum steht die Frage, wie Bildung im Zeitalter gesellschaftlicher Transformation menschlicher, zukunftsorientierter und kulturell wirksamer gedacht und gestaltet werden kann.

Die Thesen stehen dabei nicht für sich allein. Sie beziehen sich auf die großen gesellschaftlichen Transformationen und Subtrends, wie sie im Future:System von The Future:Project beschrieben werden, und auf die vier Meta-Strategien zukunftsorientierten Lernens: Learning for Life, Playfulness, Learning Environments und Human-Machine Teamplay, wie sie der Future:Guide Bildung herausarbeitet (vgl. The Future:Project 2023; Wössner 2025). Die 21 Impulse übersetzen diese Zusammenhänge nicht in ein lineares Programm, sondern in eine Serie zugespitzter Perspektiven auf Bildung. Sie machen sichtbar, wo überholte Logiken fortwirken, wo neue Orientierungen entstehen und welche kulturellen, strukturellen und relationalen Verschiebungen notwendig werden.

Die 21 Impulse sind in vier Teile gegliedert, die einer inneren Bewegung folgen:

- 1. Grundannahmen hinterfragen:** Welche impliziten Spielregeln prägen Bildung – und warum greifen sie zu kurz?
- 2. Transformation gestalten:** Welche strukturellen Verschiebungen sind notwendig, um Lernen zukunftsorientiert auszurichten?
- 3. Haltung verschieben:** Welche kulturellen und relationalen Paradigmenwechsel sind erforderlich?
- 4. Konsequenzen benennen:** Welche – mitunter unbequemen – Konsequenzen ergeben sich daraus für Institutionen, Politik und Menschen?

Jeder Impuls ist als eigenständiges Modul aufgebaut. Er beginnt mit einer zugespitzten These, die eine verbreitete Selbstverständlichkeit bewusst verdichtet, um ihre innere Logik sichtbar zu machen. Die anschließende Erklärung entfaltet diese These, ordnet sie in größere gesellschaftliche Zusammenhänge ein und zeigt, welches Menschenbild, welches Bildungsverständnis oder welche Form von Zukunft darin wirksam wird.

Darauf folgen ein Erster Schritt und eine Impulsfrage. Der Erste Schritt richtet den Blick auf das, was in Ihrem eigenen Kontext, in dem Sie mit Bildung und Lernen in Berührung kommen, zunächst sichtbar gemacht, irritiert oder neu gelesen werden muss. Er wirkt diagnostisch und

aktivierend. Die Impulsfrage geht einen Schritt weiter. Sie öffnet einen größeren Denkraum, stellt Selbstverständlichkeiten infrage und lädt dazu ein, andere Möglichkeiten von Lernen, Institution und Zukunft überhaupt erst vorstellbar zu machen.

Die Beispiele am Ende eines Impulses machen reale Orte, Schulen, Projekte oder Formate sichtbar, an denen bereits eine andere Logik von Lernen erkennbar wird. Sie geben keine Schablone vor, sondern öffnen einen Möglichkeitsraum: Sie zeigen, dass Alternativen nicht nur denkbar sind, sondern an konkreten Orten bereits gelebt werden.

Weitere Informationen und Links zu den Beispielen haben wir auf einem interaktiven Padlet gesammelt. Ergänzen Sie gern Ihre eigenen Beispiele!



Wie Sie dieses Buch lesen können – und wie es danach weitergehen kann

Dieses Buch lässt sich auf unterschiedliche Weise lesen. Es kann von Anfang bis Ende als zusammenhängende Bewegung gelesen werden. Es kann aber auch selektiv genutzt werden – etwa, indem einzelne Thesen in Kollegien, Hochschulen, Organisationen, politischen Kontexten oder zivilgesellschaftlichen Gruppen diskutiert werden. Gerade weil die Impulse zugespitzt formuliert sind, entfalten sie ihre Wirkung oft im Gespräch: im Widerspruch, in der Irritation, in der gemeinsamen Weiterarbeit.

Wir laden Sie ein, diese Impulse nicht als fertige Antworten zu lesen, sondern als Denk- und Gesprächsanlässe. Sie wollen keine neue Orthodoxie begründen, sondern dazu beitragen, Bildung in einer Zeit tiefgreifender Umbrüche menschlicher zu verstehen, kulturell neu zu rahmen und gemeinsam anders zu gestalten. Unter dem Motto „These 22“ (S. 118) bieten wir Ihnen einen Rahmen, um eigene Thesen zu formulieren, Beispiele sichtbar zu machen und Ihre Perspektiven zu teilen – als Zeichen dafür, dass diese Bewegung nicht vereinzelt bleibt, sondern von vielen getragen wird.

GRUNDANNAHMEN HINTERFRAGEN

TEIL 1

BILDUNGSSYSTEME SIND SPIEGEL DER GESELLSCHAFT - IHRE KRISE IST NICHT VON UNSERER ZU TRENNEN

Die Krise der Bildung ist kein isoliertes Systemversagen. Sie zeigt mit besonderer Deutlichkeit, was gesellschaftlich aus dem Gleichgewicht geraten ist. Sie ist Teil der Omnikrise, in der nicht nur soziale, politische und ökologische Sicherheiten ins Wanken geraten, sondern auch die gemeinsamen Erzählungen und demokratischen Verständigungen, die einer Gesellschaft Richtung und Zusammenhalt geben.

Die Diskussion über die Krise der Bildung konzentriert sich oft auf interne Probleme des Systems: Lehrkräftemangel, veraltete Curricula, unzureichende Finanzierung oder fehlende digitale Infrastruktur. All das ist real – und doch greift diese Perspektive zu kurz. Bildungssysteme existieren nicht losgelöst von der Gesellschaft, in der sie wirken. Sie verdichten deren Werte, Konflikte, Ungleichheiten, Überforderungen und Zukunftsängste. Die Krise der Bildung ist deshalb nicht nur eine Krise der Institution Schule, sondern Ausdruck einer umfassenderen gesellschaftlichen Krise. Sie ist Teil eines tieferliegenden gesellschaftlichen Epochenwandels, in dem sich nicht nur soziale, politische und ökologische Gewissheiten verschieben, sondern wir auch unser Verständnis von Lernen, Bildung und ihrem Bezug zur Zukunft im Übergang zum Zeitalter der menschlichen Digitalität neu definieren müssen.

Wenn Lernende erschöpft sind, Familien unter Druck stehen, Lernbegleitende an strukturelle Grenzen geraten und Schulen immer mehr Aufgaben übernehmen sollen, die weit über ihre eigentliche Rolle hinausgehen, dann zeigt sich darin nicht nur ein Problem der Bildungspolitik. Sichtbar wird vielmehr, wie tief gesellschaftliche Spannungen in Bildungsräume hineinreichen: soziale Ungleichheit, demokratische Erosion, Vereinzelung, Unsicherheit, Überforderung und der Verlust verlässlicher gemeinsamer Orientierungen. An Schulen muss ein konstruktiver Umgang mit diesen gesellschaftlichen Widersprüchen erst entwickelt werden – oft ohne die Bedingungen, die dafür nötig wären.

Das führt zu einer doppelten Überforderung. Einerseits soll Bildung kompensieren, was an anderer Stelle nicht mehr aufgefangen werden kann. Andererseits wird sie gerade deshalb zum Sündenbock für Entwicklungen, deren Ursachen weit über sie hinausreichen. Die Reaktion darauf sind häufig kurzfristige Reformen (z.B. G8) oder Maßnahmen (z.B. DigitalPakt Schule, neue „Fächer“ oder Smartphoneverbote), die an Symptomen ansetzen, ohne die tiefere liegende gesellschaftliche Logik zu berühren. So wird das Bildungssystem verändert, ohne die Verhältnisse zu verändern, die seine Krise mit hervorbringen.

Wer Bildung transformieren will, muss seine Perspektive ausweiten. Es reicht nicht, an Strukturen innerhalb von Schule zu arbeiten, wenn zugleich soziale Spaltungen wachsen, demokratische Räume unter Druck geraten, Familien überlastet sind und Zukunft vor allem als Unsicherheit, nicht als Gestaltungsraum erfahren wird. Eine Transformation der Gesellschaft und eine Transformation

der Bildung lassen sich nicht voneinander trennen: Mehr Gerechtigkeit, mehr Teilhabe, mehr Vertrauen, mehr gemeinschaftliche Verantwortung und neue Formen der Zusammenarbeit über institutionelle Grenzen hinweg sind nicht nur gesellschaftliche Aufgaben, sondern auch Bedingungen dafür, dass Bildung sich anders entfalten und zu einer lebenswerten Zukunft führen kann.



ERSTER SCHRITT

Behandeln Sie die Krise der Bildung nicht als isolierten Defekt, sondern machen Sie sie als Teil eines größeren gesellschaftlichen Zusammenhangs lesbar. Prüfen Sie nicht nur, welche Probleme innerhalb von Bildungsinstitutionen sichtbar werden, sondern welche gesellschaftlichen Spannungen sich darin verdichten. Beobachten Sie, wo Überforderung, Vereinzelung, Unsicherheit, Ungleichheit oder demokratische Erosion im Bildungsalltag bereits spürbar werden.



IMPULSFRAGEN

- Welche gesellschaftlichen Erzählungen, Verlusterfahrungen oder Zukunftsängste spiegeln sich in Ihrem Kontext gerade besonders stark im Bildungsbereich?
- Woran würde man erkennen, dass Bildung nicht länger als Reparaturbetrieb für gesellschaftliche Fehlentwicklungen behandelt wird, sondern als empfindlicher Ort einer umfassenderen Transformation?



BEISPIEL

Schulen wie das **Doveton College** in Australien zeigen, dass Bildung anders gedacht werden kann, wenn Schule nicht als isolierte Institution, sondern als Teil gesellschaftlicher Infrastruktur verstanden wird. Doveton versteht sich ausdrücklich als mehr als eine Schule: Neben dem Lernen von der frühen Kindheit bis Jahrgang 9 gehören dort auch Gesundheits-, Familien- und Gemeinschaftsangebote zum Ort selbst. Zugleich wird die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Gemeinschaft ausdrücklich in das Lernen einbezogen, etwa durch Translanguaging-Ansätze. Bildung erscheint so nicht als abgeschlossener Innenraum, sondern als Teil eines größeren sozialen Zusammenhangs, in dem Lernen, Unterstützung und Teilhabe ineinandergreifen. Sichtbar wird daran nicht nur ein anderes Schulmodell, sondern eine andere gesellschaftliche Logik: Die Schule soll nicht bloß Folgen gesellschaftlicher Krisen auffangen, sondern als mit Familien und Gemeinschaft verflochtener Ort wirken.

**Wer Bildung transformieren
will, muss seine Perspektive
ausweiten.**