

Zweitveröffentlichung



Scheunpflug, Annette

Schule im gesellschaftlichen Umfeld : die Gesellschaft der Schule

Datum der Zweitveröffentlichung: 27.07.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-116362x

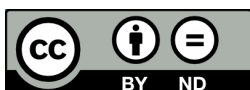
Erstveröffentlichung

Scheunpflug, Annette (2025): Schule im gesellschaftlichen Umfeld : die Gesellschaft der Schule, in: Marcus Syring, Nina Beck, Britta Kohler, u. a. (Hrsg.), Bildung. Besser. Machen. : eine Festschrift für Thorsten Bohl, Tübingen: Tübingen Library Publishing, S. 225–238, doi: 10.15496/publikation-111741.

Rechtehinweis

Dieses Werk ist durch das Urheberrecht und/oder die Angabe einer Lizenz geschützt. Es steht Ihnen frei, dieses Werk auf jede Art und Weise zu nutzen, die durch die für Sie geltende Gesetzgebung zum Urheberrecht und/oder durch die Lizenz erlaubt ist. Für andere Verwendungszwecke müssen Sie die Erlaubnis der Rechteinhaberinnen und Rechteinhaber einholen.

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.



Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/legalcode>

Schule im gesellschaftlichen Umfeld – die Gesellschaft der Schule

Annette Scheunpflug

In diesem Beitrag soll das gesellschaftliche Umfeld von Schule im Mittelpunkt stehen. Dazu wird dieses zunächst abstrakt unter der Perspektive von Komplexität beschrieben (Abschnitt 1). Was bedeutet die dargestellte Entwicklung für das Verständnis von Schule (Abschnitt 2) und was folgt daraus für die Theorie und Praxis von Schule (Abschnitt 3)? Abschließend werden Schlussfolgerungen für das sich vor diesem Hintergrund ergebende Bildungsverständnis angerissen (Abschnitt 4).

Dabei wird vor dem Hintergrund der These der Ausdifferenzierung der Gesellschaft, wie sie von Niklas Luhmann entwickelt worden ist, argumentiert. Auch andere Theorieperspektiven wären möglich, z. B. eine ökonomische oder ein Zugang über die Metapher der „Bildungslandschaft“ (Sixt et al., 2018). Angesichts der vielfältig geäußerten Überforderungsgefühle von Lehrkräften erscheint mir ein Zugang, der sich mit der Komplexität der zeitgeschichtlichen Entwicklung auseinandersetzt, besonders interessant.

Komplexitätssteigerung im gesellschaftlichen Umfeld: Weltgesellschaft als Verweisungshorizont

Dass Gesellschaften immer komplexer werden, lässt sich inzwischen auch im Alltag beobachten. Schulbezogene Alltagsbeobachtungen sind beispielsweise die zunehmende Vielfalt der Lebenswelten, wie sie sich in unterschiedlichen Ansprüchen an Schule, an Zugängen zu Bildung, elterlichem Erziehungsverhalten und Mehrsprachigkeit manifestieren, in der in Umfang und Dauer anwachsenden Mediennutzung von Schülerinnen und

Schülern (und Lehrkräften) sowie in einem Wachstum an Wissensbeständen, das die Auswahl schulischer Lernstoffe erschwert und die Anforderungen an Lernen steigen lässt.

Die Gründe für diese Entwicklung sind vielfältig. Ein gewichtiger Grund ist das Bevölkerungswachstum; denn mehr Menschen produzieren mehr Kommunikation. So lebten vor ca. 4000 Jahren zwischen der Ostsee und der Ägäis rund 8,2 Millionen Menschen. Das gleiche Gebiet wird heute von 280 Millionen Menschen besiedelt (Müller & Diachenko, 2019). Seit dem Jahr 1900 hat sich die Zahl der Menschen vervierfacht – also ein erheblicher Anstieg. Ein weiterer Grund sind technologische Veränderungen, die die Mobilität unterstützen (Auto-, Bahn- und Flugverkehr), die Kommunikation erheblich beschleunigen (wie die verschiedenen Technologien des Buchdrucks, das Telefon oder das Internet), die Landwirtschaft effektivieren (landwirtschaftliche Maschinen) und das Alltagsleben rationalisieren (z. B. über Maschinen im Haushalt). Entsprechend ist die Schule als institutioneller Raum bedeutsamer geworden und hat sich für die nunmehr immer größer werdende Anzahl von Schülerinnen und Schülern erheblich ausdifferenziert (Lundgreen, 2000). Ein dritter Grund sind Formen der sozialen Ausdifferenzierung, die zu einer Individualisierung des menschlichen Lebens führen. Ob diese Gründe ausreichen oder ob zum Beispiel menschengemachte Regeln, wie zum Beispiel die Ordnung des Welthandels oder des nationalen wie supranationalen Zusammenlebens, auch zur Steigerung der Komplexität beitragen (oder vielmehr als Reaktionen darauf gelesen werden sollten), ist umstritten und wird je nach soziologischem Theoriezugang unterschiedlich gewertet. Fakt ist aber in jedem Fall: Die Komplexität steigt an.

In diese Komplexitätssteigerung ist ein weltgesellschaftlicher Verweisungshorizont inkorporiert. Niklas Luhmann (1971; 1997) hat schon in den 1980er Jahren herausgearbeitet, dass die Entwicklung zu einer Weltgesellschaft nicht bedeutet, dass sich eine homogene Gesellschaftlichkeit mit gleichen Partizipationsmöglichkeiten entwickelt. Vielmehr hat er betont, dass es in weltgesellschaftlichen Verhältnissen nicht mehr möglich sei, ohne den Bezug auf Welt bzw. auf andere das eigene Leben zu beobachten. Genau dieser mitschwingende Verweis charakterisiert die weltgesellschaftliche Entwicklung bzw. die Globalisierung. Es bedeutet also, in der Beobachtung von Welt immer die ‚ganze Welt‘ mitschwingend einbezogen zu haben. Mit

diesem Weltbezug angemessen umzugehen, ist alles andere als trivial. Allzu leicht hört das Denken hinter dem eigenen Wohnort, der eigenen Sprachgruppe oder dem eigenen Nahbereich auf, und allzu schnell rührt dieser Weltbezug entweder an unreflektierte Ängste oder unproduktive Überlegungsgefühle. Schon Immanuel Kant hat die sich zu seiner Zeit noch sehr zart abzeichnenden Formen der Globalisierung kritisch vorweggenommen, wenn er schreibt, dass es unter „den Völkern der Erde“ so weit gekommen sei, „dass die Rechtsverletzungen an einem Platz der Erde von allen gefühlt werden“ (Kant, 1795/1964, S. B44) und dass der „Einfluss, den jede Staatserschütterung in unserem durch seine Gewerbe so sehr verketteten Weltteil auf alle anderen Staaten tut, so merklich“ ist (Kant, 1795/1964, S. B44). Menschen neigen seiner Meinung nach zu Egoismus und zu sozialer Kälte den Menschen gegenüber, mit denen sie nicht persönlich bekannt sind. Gleichzeitig sei es unausweichlich, miteinander umzugehen und zusammenzuarbeiten. Er spricht deshalb von einer „ungeselligen Geselligkeit“ des Menschen und meint damit „den Hang derselben, in Gesellschaft zu treten, der doch mit einem durchgängigen Widerstande, welcher diese Gesellschaft beständig zu trennen droht, verbunden ist“ (Kant, 1784/1964, S. 392). In modernen Gesellschaften kann Zusammenleben also nicht mehr auf der Grundlage der Idee einer Kleingruppe mit emotionaler Nähe oder auf dem Modell der Familienzusammengehörigkeit organisiert werden, sondern benötigt das Verständnis einer abstrakteren sozialen Ordnung für das Zusammenleben und die Entfaltung von Freiheit. Dieses Verständnis einer abstrakten sozialen Ordnung ist eng mit einem Freiheitsbegriff verbunden; denn nur eine freiheitliche Gesellschaft vermag es, beide Aspekte des Menschseins, nämlich menschliche Sozialität wie Individualität, in einen Ausgleich zu bringen (Kleingeld, 2012). Ungeselligkeit ermöglicht Freiheit, und Freiheit führt zu weiterer Ungeselligkeit. Gleichzeitig streben Menschen nach Geselligkeit, sie lieben die konkrete Sozialität und präferieren die Menschen, die sie kennen. Die Prozesse der Globalisierung erfordern zu lernen, diese Geselligkeit und Ungeselligkeit zum einen als persönliche Lebenserfahrung auszutarieren und zum anderen in ein Gesellschaftsverständnis zu überführen, das mit den damit verbundenen Ambivalenzen, der Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Werte und der potenziellen Überforderung angemessen umzugehen vermag.

Das gesellschaftliche Umfeld im schulischen Kontext

Diese umfassenden gesellschaftlichen Prozesse zeigen hinsichtlich der Schule spezifische Ausprägungen. Diese werden im Folgenden orientiert an den von Niklas Luhmann herausgearbeiteten Sinndimensionen komplexer Diskurse (1985, S. 112-141) als Sach-, Zeit- und Sozialdimension sowie als Raumdimension (1997, S. 145) beschrieben:

In sachlicher Hinsicht

In sachlicher Hinsicht bedeutet diese Steigerung der Komplexität für den schulischen Kontext erstens, dass das, was sich an Unterrichtsfächern in der Schule etabliert hat, unter Leistungsdruck gerät. Heute ist die durchschnittliche Kompetenzerwartung an Schülerinnen und Schüler deutlich höher, als dies beispielsweise in Preußen Mitte des 19. Jahrhunderts gewesen ist (Zahlen z. B. zur Analphabeten-Quote in Preußen, Block, 1996). Die damit verbundenen psychischen Herausforderungen sowie die Anforderungen an schulische Einzelförderung werden erst in den letzten Jahren so richtig erkennbar. Zweitens ist der lebensweltliche Kontext, in dem schulische Inhalte eingebettet werden, divers und nicht mehr konsensuell. Dies verstärkt die Anforderungen an „epistemische Heterogenität“ (Rau, in Vorbereitung) in der didaktischen Aufbereitung von Inhalten und stellt damit gerade in geisteswissenschaftlichen Unterrichtsfächern hohe Anforderungen an die fachliche Professionalität von Lehrkräften. Drittens drängen neue Inhalte in den schulischen Alltag, zum Beispiel im Hinblick auf Nachhaltigkeit und die Bewältigung des Klimawandels. An dieser Stelle wachsen die Anforderungen an Schule in der Kohärenz zwischen ihrer Organisationsform (nachhaltige Beschaffung, Energieeinsparung, Energieproduktion, demokratische Beteiligungsformate) und den als bedeutsam vermittelten ethischen Anforderungen (z. B. hinsichtlich von Nachhaltigkeit oder demokratiebezogenen Lebensformen). Zudem wird die Werteerziehung an Schulen herausgefordert, da Werte im schulischen Kontext plural und in antinomischen Gegensätzen in Erscheinung treten. Schulische Werteerziehung setzt beispielsweise gleichzeitig auf Freiheit und Solidarität, auf Selbstverwirklichung und auf Verzicht, auf Prinzipientreue und Kreativität. Diese antinomischen Ansprüche gilt es situativ auszubalancieren und dies zudem zu lehren. Vor dem Hintergrund des exponentiellen

Anstiegs des Wissens der Menschheit wächst zudem die Unsicherheit angesichts des damit immer größer werdenden Nicht-Wissens. Es ist eine Herausforderung, diesen Umgang mit Unsicherheit zu lernen und damit methodisch, konstruktiv, selbstbewusst und gleichzeitig demütig umzugehen. Lehrkräfte verlieren damit auch ihr Wissensmonopol und können ihre Autorität nicht mehr mit dem Status der vermeintlichen Allwissenheit absichern.

In zeitlicher Hinsicht

Schule war in der Vergangenheit zumindest potenziell mit dem Versprechen verbunden, dass auch dann, wenn sich ihr Nutzen in der Gegenwart nicht unmittelbar erschloss, dieser zumindest für die Zukunft zu erwarten sei. Dieses Zukunftsversprechen ist zwar in allgemeiner ökonomischer Hinsicht in dem Sinne noch gültig, dass Menschen mit höherer Bildung im statistischen Durchschnitt ein höheres Einkommen erzielen, jedoch nicht im Hinblick auf unmittelbaren Nutzen des vermittelten Wissens. Zweitens ist schulisches Wissen auf sicheres Wissen hin ausgewählt. Die Zukunftsunsicherheit ist damit als Thema selbst wenig schulisch präsent. Angesichts der Kontingenz von Zukunft wird das Leben und Handeln in Ungewissheit eine wichtige Lernherausforderung, auf die die Schule angesichts ihrer Perspektive auf sicheres Wissen jedoch nur wenig reagieren kann. Die damit verbundenen psychischen Entwicklungs Herausforderungen von Heranwachsenden, das Aushalten von Zukunftsangst, Verzagtheit oder gar Depressionen stellt eine Aufgabe mit zunehmender Bedeutung dar. Die Dringlichkeit von Zukunftsfragen, wie zum Beispiel der Umgang mit dem menschengemachten Klimawandel, wird vor diesem Hintergrund sehr unterschiedlich wahrgenommen: Personen der ‚letzten Generation‘ thematisieren dies anders als die Mehrheit der Bevölkerung.

In räumlicher Hinsicht

In räumlicher Hinsicht ist Erde ‚entdeckt‘. Jeder Ort ist mit nahezu jedem verbunden und erreichbar. Die Schule ist spätestens durch die Tätigkeit von Missionsgesellschaften und kolonialen Regierungen universalisiert; jeder Staat dieser Erde hat heute die allgemeine Schulpflicht rechtlich verankert und verfügt über ein Netz an Schulen. Gleichzeitig verlieren die Dinge aufgrund dieser universalen Durchdringung ihren Anker im Raum,

werden ihrer Einzigartigkeit entzogen und erscheinen letztlich austauschbar – Flughäfen sehen überall ähnlich aus, ja weisen sogar ähnliche Geschäfte auf, Innenstädte ähneln sich in Architektur und Infrastruktur. So stehen beispielsweise in Kigali in Ruanda die gleichen Ampeln wie in den USA. Fremdheit und Vertrautheit verlieren ihre geografische Zuordnung: Das, was nah ist, kann fremd erscheinen, während manche Dinge, die tausende Kilometer weit weg sind, vertraut wirken. Zudem verweben sich Räume als „glokal“ (Roberston, 1995), in der Gleichzeitigkeit von Lokalem und Globalem.

Diese Phänomene zeigen sich auch in der Schule. Weltweit lassen sich Schulen - trotz aller Unterschiede – als Schulen erkennen. Trotz aller Differenzen gleichen sich die Curricula weltweit an, sodass eine Untersuchung wie PISA in über 80 Ländern die Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit gleichen Standards zu messen vermag. Damit wird auch die gemeinsame länderübergreifende Arbeit an der Qualität von Schulen (Bohl et al., 2023; Hofmann et al., 2023; Ress et al., 2025) sowie der Lehrerbildung (Ress et al., 2025; Krogull & Scheunpflug, 2017) möglich. Jedoch stehen Arbeiten, die die globalen Vernetzungen von Schulen in Geschichte und Gegenwart rekonstruieren, noch ganz am Anfang (Schröder, 2002).

In sozialer Hinsicht

Migration, soziale Ausdifferenzierung und zunehmende Individualisierung sind soziale Phänomene gesellschaftlicher Komplexitätssteigerung im Kontext von Schule. Als Notwendigkeit im Umgang mit Heterogenität (Bohl et al., 2017/2024) haben sich diese Phänomene als neue Anforderungsstruktur an professionelles Handeln von Lehrkräften etabliert. Migration ist zu einem omnipräsenten Phänomen geworden. Dies stellt die Schule weltweit vor große Herausforderungen, gilt es doch, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Sprachkompetenzen und Lebenserfahrungen in die Schule zu integrieren und einer migrationsbedingt schwankenden Anzahl an Schülerinnen und Schülern ein angemessenes Bildungsangebot zu unterbreiten.

Schulische Sozialerziehung fokussiert sich in erster Linie auf das Zusammenleben der anwesenden Schülerinnen und Schüler im Klassenraum und noch deutlich zu wenig auf eine soziale globale Ordnung des Zusam-

menlebens. Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Herausforderungen der Weltgesellschaft sollte sich Sozialerziehung nicht nur auf den sozialen Nahbereich der Klasse fokussieren, sondern sich auch intensiv mit dem Verständnis sozialer Ordnungen in der Weltgesellschaft auseinandersetzen bzw. diese erfahrbar werden lassen (Scheunpflug, 2021).

Die zunehmende Individualisierung führt zu neuen Erfordernissen an Sozialisation. Über Jahrhunderte hinweg wurden junge Menschen fest in die sie umgebende Sozialstruktur hineinsozialisiert. Mündigkeit zu erlangen, bedeutete häufig, sich aus dieser sozialen Struktur zu befreien; das heißt, die sozialen Verhältnisse, in die man hineingeboren wurde, zu überschreiten, um damit an der sozialen Ausdifferenzierung der Gesellschaft teilhaben zu können. Schulische Bildung hatte in diesem Kontext die Doppelaufgabe, einerseits in die Gesellschaft hineinzusozialisieren, indem Gebräuche und Normen tradiert wurden, und zum anderen sich über Bildung aus den Verhältnissen zu befreien. In den letzten Jahren nehmen nun durch die zunehmende Individualisierung die Bindekräfte in die Gesellschaft ab, zugleich nehmen Anforderungen an die Selbstzuordnung in die plurale Gesellschaft zu. Schließlich sind Gesellschaften heute dadurch gekennzeichnet, dass man sich in diese selbst einordnen und in ihnen über Arbeit, Engagement und Teilhabe den eigenen Platz finden muss. Diese Selbstzuordnung zu ermöglichen und dafür offene Räume anzubieten, ist zu einer wichtigen Aufgabe der Schule geworden. Selbstzuordnungskompetenz bedarf der Selbstzuordnungsunterstützung.

Anregungen für die schulbezogene Theoriebildung und die schulische Praxis

Blickt man unter dem Gesichtspunkt von Komplexität auf die gesellschaftliche Umgebung der Schule, dann wird deutlich, dass das Verständnis von Umgebung in dem Sinne, dass eine Institution wie die Schule von einer Gesellschaft so umgeben ist wie eine Lichtung von Wald, nicht tragfähig ist. Schule ist nicht von Gesellschaft umgeben, sondern sie ist selbst Gesellschaft. In sachlicher, zeitlicher, räumlicher und sozialer Dimension manifestiert sich in ihr gesellschaftliche Komplexität. Insofern wäre es angemessener, nicht von einer gesellschaftlichen Umgebung der Schule zu

sprechen, sondern – in Anlehnung an Niklas Luhmann – von der Gesellschaft der Schule.

Aus dieser Perspektive folgt dann eben auch die Notwendigkeit, anstelle der Adressierung von ‚Lernumwelten‘ eher, den Überlegungen Martha Nussbaum folgend, die Frage zu diskutieren, in welcher lernermöglichenden Form sich Gesellschaft in einer Schule zeigt und wie sich Schule aufstellen kann, um umfassendes Lernen zu ermöglichen bzw. die Fähigkeiten (bzw. ‚Capabilities‘ der Schülerinnen und Schüler sowie der Lehrkräfte) hinreichend entwickeln zu können (Nussbaum, 2000; 2011).

Wie lässt sich Schule so organisieren, dass sie die sachliche Umgebungskomplexität möglichst gut in Fähigkeiten von Lehrkräften sowie Schülerinnen und Schülern übersetzt? Dies bedeutet, die sich verändernden Inhalte in das Curriculum der Schule mitaufzunehmen und damit Digitalität, Nachhaltigkeit und weitere aktuelle Entwicklungen zum Thema der Schule werden zu lassen. Allgemeine und abstrakte Inhaltlichkeit sind Formen, um mit Komplexität umzugehen, z. B. über den Versuch, abstraktes Wissen zu vermitteln oder Techniken der Erarbeitung neuer Inhalte ohne schulische Unterstützung weiterzugeben. Die Gefahr liegt darin, als Lehrkraft dem Druck der vielen Fakten, die sich leicht in die Prüfungskultur der Schule integrieren lassen, nachzugeben und zu viele Themen aufzunehmen. Deshalb sind die Hürden hoch, und die Schule ist erst einmal potenziell blind gegenüber neuen thematischen Anforderungen. Die Umstellung von Input- auf Output-Steuerung mit einem Kanon an Kompetenzen und Bildungsstandards ist eine Form der Reduzierung der Eigenkomplexität, um Lehrkräfte leichter auf die Außenkomplexität der Inhaltlichkeit reagieren zu lassen – schließlich spielt es keine Rolle, an welchen Inhalten grundlegende Kompetenzen erworben werden. Gleichzeitig kommt eine Schule nicht ohne die Bestimmung von Inhalten aus, schließlich lässt sich sonst kein systematischer Wortschatz aufbauen oder das geschichtliche Gewordensein eines Staates nachvollziehen. Kriterien für die Aufnahme von Wissen wurden in den späten 1950er Jahren von Wolfgang Klafki als Prinzip des Exemplarischen, der Gegenwartsbedeutung und der Zukunftsbedeutung als Kriterien für die Auswahl von Inhalten bestimmt. Heute ist die Diskussion um Kriterien der Auswahl von Inhalten resignativer geworden. Die Ermöglichung von Anschlussfähigkeiten, die Sinndeutung und die Frage der Generalisierbarkeit von Wissensbeständen in größere Einheiten

stellen weitere Kriterien der Auswahl dar. Das Erlernen des Umgangs mit dem Gefühl der fachlichen Unsicherheit (durch systematische Recherche, durch Arbeitstechniken, durch die Kompetenz zu gliedern etc.) erscheint eine weitere Form des Umgangs mit sachlicher Komplexität zu sein. Auf Seiten der Lehrkräfte ist sicherlich das lebenslange Lernen ein fester Bestandteil der Professionalität.

Die Übersetzung zeitlicher Komplexität in die Strukturen der Schule erfolgt in vielfältigen Formen von Zeitregimen: Schulzeiten, Stundenzeiten, Stundentafeln, Stundenpläne oder das Wiederholen von Klassen sind streng geregelt und reduzieren zeitliche Komplexität. Erst in jüngster Zeit zeigen sich Schulen flexibler und experimentieren beispielsweise mit individuell wählbaren Zeitpunkten der Abnahme von Prüfungen. Zeitliche Herausforderungen werden in die Freizeit von Schülerinnen und Schülern sowie der Lehrkräfte delegiert, z. B. hinsichtlich von Lernzeiten außerhalb der Schule oder Ansprüchen an Zeiten für die Vorbereitung, Elterngespräche und Konferenzen. Gleichwohl verweisen aber die Erschöpfung von Lehrkräften und die zunehmende Depression von Schülerinnen und Schülern einerseits und die Prämierung von Schulen mit dem Deutschen Schulpreis, die sich an die Flexibilisierung von Lernzeiten wagen (vgl. Eichendorff-Schule in Erlangen etc.), darauf, dass diese Balance zwischen Erhöhung und Reduzierung von Zeitkomplexität in der Fläche noch nicht hinreichend gelingt.

Schulen werden sich erst langsam ihrer räumlichen Komplexität bewusst (Hornberg & Szakács-Behling, 2025). Die ansteigende Zahl von Schulreisen, gegenseitigen internationalen Begegnungen von Schülerinnen und Schülern wie Lehrkräften zeigt diese implizit. Erst langsam setzt sich das Bewusstsein durch, dass diese internationalen Aktivitäten pädagogischer Qualität und Professionalität bedürfen, um die in sie gesetzten Wünsche hinsichtlich des Sprachlernens, des interkulturellen Lernens und des Abbaus von Vorurteilen mit der notwendigen internationalen Offenheit zu erfüllen (Beuter, 2023; Krogull, 2018; Krogull & Landes-Brenner, 2009). Der räumliche Fuß- und Handabdruck von Schulen hinsichtlich der Fragen globaler Gerechtigkeit – z. B. als Fair-Trade-Schulen – wird auch erst langsam als Form des Umgangs mit dieser speziellen Form räumlicher Globalität erkennbar.

Die stärksten Herausforderungen zeigen sich für Schulen im Umgang mit sozialer Komplexität. Sprachliche soziale Komplexität wird in einer nationalstaatlichen Schule auf Kosten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund kompensiert, die oft ihre Herkunftssprache nicht in den schulischen Kontext integrieren können und durch das Erlernen der deutschen Zielsprache benachteiligt sind. Hier wären strukturelle Formen der Steigerung von Komplexität in Form von z. B. staatlichen Regelschulen mit internationalem Profil und Englisch als Zielsprache für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die mit Englischkenntnissen einreisen, eine sinnvolle Alternative sowie eine erweiterte Wahlmöglichkeit von Herkunftssprachen als fremdsprachliches Ersatzangebot. In vielen Staaten sind zudem Herkunftssprachen und Schulsprachen nicht identisch, beispielsweise in vielen Ländern mit kolonialer Vergangenheit, in denen Englisch, Französisch, Spanisch oder Portugiesisch Schulsprachen sind, und die Herkunftssprachen nicht an die schulische Bildung anschlussfähig werden. In diesen Fällen wird die Komplexität ganzer Kulturen aus der schulischen Wirklichkeit ausgeblendet.

Der Umgang mit der sozialen Komplexität im Klassenraum bedarf einer professionellen Didaktik, die verschiedene Berufsgruppen einschließt und zu einer Flexibilisierung des Lernens führt. Zudem sind vielfältige Formen der Selbstzuordnung, z. B. in AGs, in Formen des Selbstlernens oder in das Angebot der Nachbarschaft, als Form des Umgangs mit sozialer Komplexität bedeutsam.

Für die schulbezogene Theoriebildung zeigt sich also, dass die Schule über vielfältige Möglichkeiten im Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität verfügt. Vor dem Hintergrund systemtheoretischen Denkens lässt sich die Herausforderung für die Schule zum einen als eine Erhöhung der Eigenkomplexität beschreiben. Komplexität kann nur durch hinreichend komplexe Strukturen absorbiert werden. Neue Inhalte, Profilbildung, Schulentwicklung, Fortbildungen – alles dies kann als Erhöhung der Eigenkomplexität von Schule interpretiert werden. Das kann nur gelingen, wenn dies einhergeht mit der Erhöhung der Eigenkomplexität der handelnden Personen, also der Lehrerinnen und Lehrer. Hier sind dann Lernen und Effizienz gefordert – und Überforderungen sind nicht ausgeschlossen. Zum anderen liegt eine weitere Möglichkeit im Umgang mit Komplexität in der Reduktion von Systemkomplexität und selektiver Wahrnehmung.

Nicht jede neue Entwicklung muss aufgegriffen werden, Zeitverzögerung und Abwarten ermöglicht das Filtern der Dinge, die wirklich wichtig sind. Mit diesem Modus der Komplexitätsreduktion geht die Gefahr einher, nicht mehr angemessen auf Wirklichkeit zu reagieren und als System dysfunktional zu werden. Im Lichte dieser Theorieperspektive liegt die Herausforderung dann darin, soviel Komplexität wie möglich durch Eigenkomplexität zu absorbieren und so wenig wie nötig Komplexität zu reduzieren.

Bildung!

Diese gesellschaftstheoretischen Überlegungen sind mit einem Bildungsverständnis verknüpft, das die Koppelung zwischen individuellem Lernen und gesellschaftlichem Wandel thematisiert (Scheunpflug, 2019). Jedem Bildungsverständnis liegt ein Weltverständnis zugrunde. Im Hinblick auf die Komplexitätszunahme von Gesellschaft ist der Bildungsbegriff mit der Transformation grundlegender Modi des Welt- und Selbstverhältnisses verschränkt worden (Koller, 2011). Die ‚Gesellschaft der Schule‘ verknüpft sich im Bildungsbegriff mit dem, was jeweils individuelle Veränderungen bedingt, wie sich Anlässe für Bildungsprozesse sowie das Verhältnis der Transformation von Welt- und Selbstverhältnis jeweils genauer beschreiben lassen und was jeweils die Identität des Selbst in diesem Prozess des Umgangs mit Komplexität ausmacht (Koller, 2012, S. 110; Scheunpflug, 2022b). Es wird danach gefragt, wie sich in Bildungsprozessen grundlegende Orientierungspunkte verändern lassen – und damit in einem umfassenden Sinne Bildung stattfindet. Betont wird das Herstellen biographisch bedeutsamer Lernsituationen in Bildungsarrangements, das Community-Lernen sowie auch das Workplace-Lernen. Letzteres ist situiertes Lernen in neuen Erfahrungsfeldern, sei es in schulischen Kontexten oder in Feldern des Engagements, wie beispielsweise in NGOs oder in der Bewegung Fridays for future. Damit wird Bildung eine doppelte Rolle zugeordnet. Zum einen geht es um die Transformation des individuellen „Selbst- und Weltverhältnisses“ (Koller, 2012, S. 16). Zum anderen sollen durch diese Bildungs- und Lernprozesse die Transformation kollektiver, gesellschaftlicher

Relevanz- und Normsetzungen vorangebracht und damit kollektive gesellschaftliche Lernprozesse induziert werden. Die Herausforderung eines solchen Bildungsverständnisses liegt darin, Bildung so anzubieten, dass die Notwendigkeit einer sozialen Veränderung nicht einfach nur thematisiert wird, sondern die mentalen Strukturen verstanden werden, „aus denen heraus Menschen handeln“ (Koller, 2012, S. 110). Es müsste also um die „tiefer sitzenden Einstellungen und Überzeugungen gehen, um die Routinen von Bewertungen und um die gesellschaftlichen Narrative, denen wir folgen“ (Krämer, 2018, S. 13).

Mit dieser kurzen Problembeschreibung sind damit auch die Herausforderungen für die Organisation entsprechender Lernarrangements sowohl auf der Seite der Schülerinnen und Schüler wie auch für Lehrkräfte angesprochen. Transformative Bildung ist offenes, lösungsorientiertes und subjektorientiertes Lernen in lokalen Kontexten, das die Komplexität globaler Prozesse wahrnimmt und nach jeweils angepassten Lösungen in einem globalen Problemhorizont sucht. Dabei ist die Gleichzeitigkeit individueller Einstellungsveränderungen und des gesellschaftlichen Innovationsbedarfs in den Blick zu nehmen sowie die Verzahnung von Haltungsveränderungen mit politischen Entwicklungen in einem offenen partizipativen gesellschaftlichen Suchprozess zu bedenken (Scheunpflug, 2022b). Ein komplexes Verständnis der Gesellschaft der Schule indiziert damit entsprechende Anforderungen an Bildung.

Literatur

- BEUTER, K. (2023).** *English as a Lingua Franca among adolescents: Transcultural pragmatics in a German-Tanzanian school setting* (DELTA series). De Gruyter Mouton.
<https://doi.org/10.1515/9783110738462>
- BLOCK, R. (1996).** Determinanten der preußischen Alphabetisierung im 19. Jahrhundert. *Historical Social Research*, 21(1), 94-121. <https://doi.org/10.12759/hsr.21.1996.1.94-121>
- BOHL, T., BUDDE, J., & RIEGER-LADICH, M. (HRSG.). (2017/2024).** *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Klinkhardt/UTB.
- BOHL, T., SYRING, M., EL DAMATY, Y., FISCHER, S., & KÄHNE, L. (2023).** *Education at the Refugee Camps: Final Report of the Project 'School Development at Refugee Camps: Status and Perspectives of*

- Our Bridge in Kurdistan/Northern Iraq (SchoolDeCe)*. Tübingen Library Publishing.
<https://doi.org/10.15496/publikation-85122>
- HOFMANN, E., MAVHUNGA, E., BOHL, T., MARINGE, F., & DIEKMANN, D. (HRSG.). (2023).** *Teacher Education in South Africa and Germany: Shared perspectives on national and global questions*. Tübingen University Press. <https://doi.org/10.15496/publikation-76504>
- HORNBERG, S., & SZAKÁCS-BEHLING, S. (2025).** Schule als Ort multipler (Bildungs-)Räume. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner, & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften 2: Unterricht und Schule gestalten* (S. 346–366). Julius Klinkhardt.
- MUELLER, J., & DIACHENKO, A. (2019).** Tracing long-term demographic changes: The issue of spatial scales. *PLoS ONE*, 14(1), e0208739. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208739>
- KANT, I. (1784/1964).** Idee zu einer allgemeinen Geschichte in weltbürgerlicher Absicht. In I. Kant, *Werke* (Bd. 9, S. 33–50). WBG.
- KANT, I. (1795/1964).** Zum ewigen Frieden. In I. Kant, *Werke* (Bd. 9, S. 195–251). WBG.
- KLEINGELD, P. (2012).** *Kant and Cosmopolitanism: The Philosophical Ideal of World Citizenship*. Cambridge University Press.
- KOLLER, H. C. (2012).** *Bildung anders denken: Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Kohlhammer.
- KRÄMER, G. (2018).** Transformative Bildung. Zwischen Katastrophen-Pädagogik und Subjektorientierung. In VENRO (Hrsg.), *Globales Lernen: Wie transformativ ist es? Impulse, Reflexionen, Beispiele* (S. 12–16). VENRO.
- KROGULL, S. (2018).** *Weltgesellschaft verstehen: Eine internationale, rekonstruktive Studie zu Perspektiven junger Menschen*. Springer VS.
- KROGULL, S., & LANDES-BRENNER, S. (2009).** Qualitätsstandards für Begegnungsreisen im Nord-Süd-Kontext. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 32(2), 14–19.
- KROGULL, S., & SCHEUNPFLUG, A. (2017).** Der internationale Weiterbildungsmaster „Educational Quality in Developing Countries“ – Ein Instrument zur Entwicklung von Bildungsqualität und Forschungskompetenz. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40(2), 4–8.
- LUHMANN, N. (1971).** Die Weltgesellschaft. *Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie*, 57, 1–35.
- LUHMANN, N. (1985).** *Soziale Systeme*. Suhrkamp.
- LUHMANN, N. (1997).** *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Suhrkamp.
- LUNDGREEN, P. (2000).** Schule im 20. Jahrhundert: Institutionelle Differenzierung und expansive Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 42(Beiheft), 140–165.
- NUSSBAUM, M. C. (2000).** *Women and Human Development*. Cambridge University Press.

- NUSSBAUM, M. C. (2011). *Creating Capabilities: The Human Development Approach*. Cambridge University Press.
- RAU, C. (IN VORBEREITUNG). *Epistemische Heterogenität als Lehrherausforderung*. Bamberg.
- ROBERTSON, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25–44). Sage Publications.
- RESS, S., NJOBATI, F., & SCHEUNPFLUG, A. (2025). Change of perspective in transformation processes: A case study of online teaching targeting underserved adult students. *International Review of Education – Journal of Lifelong Learning*. <https://doi.org/10.1007/s11159-024-10097-3>
- SCHEUNPFLUG, A. (2019). Transformatives Globales Lernen – eine Grundlegung in didaktischer Absicht. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation: Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 63–74). Barbara Budrich.
- SCHEUNPFLUG, A. (2021). Global Learning – Educational Research in an Emerging Field. *European Educational Research Journal*, 20(1), 3–13. <https://doi.org/10.1177/1474904120951743>
- SCHEUNPFLUG, A. (2022). Theorieangebote pädagogischer Klassiker für weltbürgerliche Erziehung. In G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Handbuch Globales Lernen* (S. 111–125). Waxmann.
- SCHEUNPFLUG, A. (2022B). Bildung faces globalization: Theoretical reflections, empirical findings, and conceptual considerations for didactics. In E. Krogh, A. Qvortrup, & S. T. Graf (Hrsg.), *Bildung, Knowledge, and Global Challenges in Education: Didaktik and Curriculum in the Anthropocene Era* (S. 34–52). Routledge.
- SCHRÖDER, J. (2002). *Bildung im geteilten Raum: Schulentwicklung unter Bedingungen von Einwanderung und Verarmung*. Waxmann.
- SIXT, M., BAYER, M., & MÜLLER, D. (HRSG.). (2018). *Bildungsentscheidungen und lokales Angebot: Die Bedeutung der Infrastruktur für Bildungsentscheidungen im Lebensverlauf*. Waxmann.