

Zweitveröffentlichung



Stubenvoll, Elias; Wulf, Annika; Hess, Miriam

Die Schule der Zukunft : mit „Freizeitpark im Pausenhof“ oder „einfach mehr Grünzeug“?

Datum der Zweitveröffentlichung: 19.02.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-113290x

Erstveröffentlichung

Stubenvoll, Elias; Wulf, Annika; Hess, Miriam (2026): Die Schule der Zukunft : mit „Freizeitpark im Pausenhof“ oder „einfach mehr Grünzeug“?, in: Anna Benning, Moiken Jessen, Karl-Heinz Gerholz, u. a. (Hrsg.), Lehrkräftebildung für nachhaltige Entwicklung : Bildung für nachhaltige Entwicklung und Social Entrepreneurship Education verknüpfen, 1. Auflage, Bielefeld: wbv, S. 159–173, doi: 10.3278/9783763979042.

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-sa/4.0/legalcode>

Die Schule der Zukunft – mit „Freizeitpark im Pausenhof“ oder „einfach mehr Grünzeug“?

ELIAS STUBENVOLL, ANNIKA WULF & MIRIAM HESS

Zusammenfassung

Im vorliegenden Artikel wird zu Beginn die Partizipation von Schüler*innen knapp innerhalb einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verortet. Anschließend wird der rechtliche Rahmen der Partizipation von Schüler*innen thematisiert und deren Rolle innerhalb von Schulentwicklungsprozessen geklärt. Im Anschluss wird eine Befragung von $N = 83$ Schüler*innen im Rahmen einer „Kinderuniversität“ vorgestellt. Nach einem fachlichen Impuls zur Schulentwicklung wurden die Schüler*innen in diesem Rahmen dazu angeregt, ihre Vorstellungen und Wünsche zur Schule der Zukunft zu äußern. Die Antworten der Schüler*innen werden vor dem Hintergrund und dem Forschungsstand von Partizipation als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) interpretiert und eingeordnet. Die Befragungsergebnisse erlauben erste Einblicke in die Visionen der Schüler*innen.

Schlagworte Partizipation, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Schulentwicklung, Schule der Zukunft, Lehrkräftebildung

Abstract

This article begins by briefly locating the participation of pupils within education for sustainable development (ESD). The legal framework for the participation of pupils is then discussed and their role within school development processes is clarified. A survey of $N = 83$ pupils is then presented as part of a „children’s university“. After a technical impulse on school development, the pupils were encouraged to express their ideas and wishes for the school of the future. The pupils’ answers are interpreted and categorized against the background and state of research on participation as part of education for sustainable development (ESD). The survey results provide initial insights into the pupils’ visions.

Keywords Participation, Education for Sustainable Development (ESD), School Development, School of the Future, Teacher Education

1 Einleitung

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in schulischen Kontexten hat sich als Bestandteil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in den letzten Jahrzehnten zu einem zentralen Thema moderner Bildungsdiskurse entwickelt. Im Rahmen der Kinderrechtskonvention (KRK) wird das Recht auf Mitbestimmung als fundamentales Kinderrecht anerkannt. Ziel einer BNE ist es u. a., Schüler*innen zu befähigen, eine sich stetig wandelnde Zukunft mit ökonomischen, ökologischen und sozialen Herausforderungen aktiv zu gestalten und innerhalb dieser teilhaben zu können (vgl. Schreiber, Siege, KMK u. a. 2016; UNESCO 2021). Dennoch zeigt die Praxis, dass die tatsächliche Umsetzung dieses Rechts in der Schule häufig hinter den normativen Ansprüchen zurückbleibt (vgl. Kapitel 5).

Der Artikel widmet sich der Frage, wie Schüler*innen eine „Schule der Zukunft“ gestalten würden, wenn ihnen umfassende Partizipationsmöglichkeiten eingeräumt werden würden. Eine Veranstaltung der „Kinderuniversität“ an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg bot rund 100 Schüler*innen die Gelegenheit, nach einer altersgerecht gestalteten Vorlesung zum Thema Schulentwicklung ihre Vorstellungen einer Schule der Zukunft zu artikulieren und ihre Ideen aktiv einzubringen. Durch eine qualitative Inhaltsanalyse wurden diese Vorschläge ausgewertet, um zentrale Themen und Kategorien zu identifizieren und einzuordnen.

2 Partizipationsfähigkeit innerhalb einer BNE

Nach Rieckmann (2021) soll eine BNE möglichst alle Menschen dazu befähigen, einen Beitrag zu einer nachhaltigen Entwicklung leisten zu können. Dabei ist besonders die Entwicklung von Schlüsselkompetenzen relevant. Als eine dieser nachhaltigkeitsbezogenen Schlüsselkompetenzen gilt dabei die Gestaltungscompetenz, bei der alle Menschen, somit auch die Schüler*innen, „Probleme nicht nachhaltiger Entwicklungen erkennen und Wissen über nachhaltige Entwicklung wirksam anwenden [...] können“ (de Haan, Kamp, Lerch u. a. 2008, S. 12). Ebenfalls betonen de Haan, Kamp, Lerch u. a. (2008), dass die Partizipationsfähigkeit als Teilkompetenz der Gestaltungscompetenz eine zentrale Rolle für eine zukunftsfähige Bildung einnimmt. Innerhalb einer BNE wird somit angestrebt, Schüler*innen dazu zu befähigen, sich aktiv und mitgestaltend in gesellschaftliche Prozesse einzubringen. Der Zusammenhang zwischen Partizipation und einer BNE besteht so im Erwerb einer Partizipationskompetenz, wofür es wiederum Lernumgebungen benötigt, die Teilhabe ermöglichen und in einer Kultur der Kooperation eingebettet sein sollten (vgl. Rieckmann & Stoltenberg 2011).

Die Verknüpfung von BNE und Partizipation fordert eine systematische Betrachtung der Schule als lebendige Organisation, in der Lernen, Mitbestimmung und gesellschaftliche Verantwortung untrennbar miteinander verbunden sind. Dies impliziert, dass Schulen nicht nur als Orte des Wissenserwerbs, sondern auch als Plattformen der demokratischen Partizipation und des sozialen Wandels verstanden werden sollten.

Organisatorisches Handeln muss auf Kooperation und Partizipation beruhen, stets unter der Prämisse „Auf dem Weg zu einer Schule als Ort des Vertrauens auf die Hoffnungsträger*innen von morgen“ (Huber & Hoffmann 2021, S. 18).

3 Recht auf Partizipation von Schüler*innen

Die Partizipation von Kindern und Jugendlichen in schulischen Institutionen ist ein zentraler Bestandteil moderner Bildungsansätze. Gemäß der KRK ist das Recht auf Mitbestimmung ein grundlegendes Recht jedes Kindes und Bestandteil des Kindeswohls (vgl. Krajewski & Brosi 2022). Nach Art. 12 Abs. 1 KRK umfasst dieses Recht die freie Meinungsäußerung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten sowie die Berücksichtigung seiner Meinung entsprechend Alter und Reife (vgl. Vereinte Nationen 1989). Jedes Kind hat ausdrücklich das Recht, seine Meinung zu äußern, ohne nachweisen zu müssen, dass es zur Meinungsbildung fähig ist (vgl. Krajewski & Brosi 2022). Partizipation wird auch als dialogischer Prozess verstanden, in dem Erwachsene und Kinder in einen respektvollen Austausch treten, bei welchem die Perspektiven der Kinder nicht nur angehört, sondern ernst genommen und in Entscheidungsprozesse einbezogen werden. Dieser Prozess basiert auf Gegenseitigkeit, Offenheit und einer Haltung der Anerkennung gegenüber den Sichtweisen der Kinder. Erwachsene tragen die Verantwortung dafür, geeignete Rahmenbedingungen zu schaffen, die eine solche Interaktion ermöglichen und Kindern echte Mitbestimmung eröffnen (vgl. Feige 2022; Krajewski & Brosi 2022; Vereinte Nationen 1989).

Dass Kinder – und somit auch Schüler*innen – ein Recht auf Partizipation haben, ist unbestritten. Im Lichte der zunehmenden Anerkennung von Partizipation als zentralem Faktor in der Organisationsentwicklung (vgl. Pluto 2020; Weber, Göhlich, Schröer u. a. 2013) erscheint es naheliegend, diese Perspektive auch auf schulische Entwicklungsprozesse zu übertragen. Doch wie schlägt sich die Partizipation von Schüler*innen derzeit im Prozess der Schulentwicklung nieder?

4 Partizipation von Schüler*innen in der Schulentwicklung

Ein derzeit in der schulischen Organisationsentwicklung bekanntes Modell ist das „Vier-Wege-Modell“ der Schulentwicklung (Rolff 2023). Dort werden die Bereiche *Organisationsentwicklung*, *Unterrichtsentwicklung*, *Personalentwicklung* und *translokale Vernetzung* unterschieden. Schüler*innen und deren Mitwirkung lassen sich in diesem Modell nur bedingt wiederfinden: Explizit benannt werden sie lediglich bei der Unterrichtsentwicklung, welche als „schülerorientiert“ und „selbstgesteuert“ bezeichnet wird (Rolff 2023, S. 16), wodurch zumindest implizit Partizipationsmöglichkeiten gegeben scheinen. Der Bereich der *Organisationsentwicklung* umfasst in diesem Verständnis die gesamte Institution Schule, somit auch die Schüler*innen. Zwar werden innerhalb der Organisationsentwicklung Komponenten wie „Kooperation, Schulprogramm

und Schulkultur“ (Rolff 2023, S. 17) eingebettet, jedoch wird auf konkrete Partizipationspotenziale für Schüler*innen nicht weiter eingegangen. *Personalentwicklung* und *translokale Vernetzung* scheinen die Mitwirkung von Schüler*innen nicht mit in den Blick zu nehmen. Der tatsächliche Beitrag von Schüler*innen zur Schulentwicklung liegt in der Forschung laut Rolff (2023) weiterhin im Dunkeln.

Neben diesem Modell zur Schulentwicklung als Organisationsentwicklung allgemein existieren auch solche, die die Partizipation von Schüler*innen konkreter in den Blick nehmen. Dabei haben sich Darstellungsweisen von Stufen- oder Leitermodellen, die auf Hart (1992) oder Arnstein (1969) zurückgehen, als gängig erwiesen und wurden immer wieder erweitert (vgl. Müller-Kuhn & Häbig 2022). Diese Modelle gehen weniger von verschiedenen, miteinander vernetzten Bereichen der Partizipation aus, sondern nehmen eher Stufen in den Blick, die in Bezug auf Partizipation erreicht werden können.

Eine weitere Möglichkeit, die Partizipation von Schüler*innen zu visualisieren, ist der Partizipationsbaum von Shier (2009). Die bereits dargestellte Kinderrechtskonvention (KRK) stellt innerhalb dieser Modellvorstellung den Nährboden jeglicher kindlichen Partizipation dar, aus welchem der Stamm erwachsen kann, der die Gesamtheit der Lernprozesse sowie die Bewusstheit der Schüler*innen über ihre Rechte, ihre Rolle in der Gesellschaft und ihre Selbstwirksamkeit darstellt. Dieser mündet in vielen Ästen und Blättern, die verschiedene konkrete Teilaspekte der Schüler*innenpartizipation visualisieren: Schüler*innen als Anwälte der Kinderrechte, Schüler*innen, die Missbrauch und Ausbeutung melden, oder Schüler*innen als Verteidiger*innen und Beschützer*innen der Umwelt. Durch dieses Modell wird verdeutlicht, dass Partizipation nicht als einseitiger Transfer von Macht und Hierarchie verstanden werden kann, sondern als ein wechselseitiger (bzw. dialogischer) Lern- und Entwicklungsprozess (vgl. Shier 2009).

Verringert man die Betrachtungsebene von der Schule als gesamte Organisation auf die des Unterrichts, ergeben sich dort mehrere konkrete Stellschrauben, um Partizipation zu ermöglichen, die von Martschinke, Grüning, Ertl u. a. (2022) identifiziert wurden: Mitbestimmung kann und soll ganz konkret Gegenstand des Unterrichts sein, sowohl als Unterrichtsinhalt im Sinne von Aufklärung und Verständnis als auch im Sinne eines Qualitätsmerkmals von gutem und geöffnetem Unterricht, in dem Schüler*innen konkret partizipieren können. Mitbestimmung im Unterricht kann bereits bei der Übernahme von Ideen für Unterrichtsinhalte von den Schüler*innen beginnen bis hin zur festen Einrichtung und Abhaltung eines Klassenrates, an dem die gesamte Klasse aktiv partizipieren kann. Innerhalb eines Klassenrates ist es wiederum möglich, auch Themen zu besprechen, welche die Schule als gesamte Organisation betreffen (vgl. Martschinke, Grüning, Ertl u. a. 2022).

Rückt man nun die rechtliche Situation von Schüler*innen der Grundschule in den Fokus, so fällt auf, dass sich, neben den in der KRK festgehaltenen Rechten, nur bedingte Möglichkeiten zur Partizipation ergeben: Obwohl die Schüler*innen in Anbetracht ihrer Anzahl die größte Statusgruppe innerhalb einer Schule darstellen, werden sie aufgrund eingeschränkter Rechte und ihrer begrenzten Verweildauer meist

nicht als Vollmitglieder*innen in der Schulgemeinschaft angesehen (vgl. Müller 2018). An Grundschulen beschränkt sich die Partizipation nicht selten auf das Klassensprecher*innenamt: in Bayern, Baden-Württemberg und Niedersachsen ist die Schülermitverantwortung (SMV; bzw. „Klassenschülerschaft“ in Niedersachsen) in der Grundschule generell nicht vorgesehen, sondern höheren Jahrgangsstufen vorbehalten (BayEUG Art. 62; §§ 62–70 SchG BW; § 73 NSchG). In Berlin hingegen sind (zumindest an Gesamtschulen) die gewählten Klassensprecher*innen gesetzlich verankerte, stimmberechtigte Personen der Gesamtschüler*innenvertretung (§ 85 SchulG Berlin). In Thüringen wird die Einrichtung von Klassensprecher*innenämtern in Grundschulen ab Jahrgangsstufe 3 (§ 28 ThürSchulG; § 8 ThürSchulO) ermöglicht, wodurch die Schüler*innen in Schüler*innenversammlungen entsendet werden können. In Brandenburg ist dies ab Jahrgangsstufe 4 (§ 83 BbgSchulG) möglich. Hingegen sind die Schüler*innen der Jahrgangsstufen 1 bis 3 lediglich „entsprechend ihres Alters und ihrer Verantwortungsfähigkeit an die Formen der schulischen Mitwirkung heranzuführen“ (§ 83 Abs. 3 BbgSchulG).

Die Implementierung echter Partizipation erfordert jedoch mehr als nur die formale oder theoretische Einbindung der Schüler*innen. Wie sich dies derzeit in der Realität widerspiegelt, soll ein kurzer Blick in ausgewählte empirische Ergebnisse zeigen.

5 Empirische Ergebnisse

Das LBS-Kinderbarometer (Müthing, Razakowski & Gottschling 2018; $N = 10.025$; Jahrgangsstufen 4–7) beschrieb das Partizipationsinteresse in der Schule in Bezug auf die Gestaltung der Klassenräume, des Schulhofs, der Themen im Unterricht und weiterer Facetten. Im Durchschnitt ist das Partizipationsinteresse von Schüler*innen in der Schule geringer als im Kontext Familie. Bei Klassenfahrten und Ausflügen hingegen finden die Schüler*innen die Mitbestimmung eher wichtig. Als nur mittelmäßig wichtig empfinden die Kinder die Mitbestimmung bei Unterrichtsthemen.

In einer anderen Befragung von Maischatz, Hildebrandt und Campana (2022) gaben ($n = 133$; Jahrgangsstufen 1–3) Schüler*innen an, wie sie die Partizipationspraxis, das Partizipationsverständnis und die Einbindung der Partizipationsthematik in die Schulentwicklung generell wahrnehmen. Dabei stellte sich heraus, dass sich Partizipation gerade im Unterricht vor allem auf die Erklärung der Bedeutung und Wichtigkeit von Regeln, freie Sitzplatz- und Partner*innenwahl in der Zusammenarbeit oder das gemeinsame Besprechen von Konflikten im Klassenrat beschränkt (Maischatz, Hildebrandt & Campana 2022). Wider Erwarten äußerten einige Schüler*innen kein Interesse an Partizipation und bevorzugten stattdessen, dass die Lehrkraft Entscheidungen möglichst stellvertretend für sie treffen solle, da sie sich überfordert fühlen (vgl. Maischatz, Hildebrandt & Campana 2022).

Lehnerer, Ott, Renna u. a. (2022) fanden hingegen in einer Interviewstudie (drei Einzelinterviews sowie drei geschlechtlich getrennte Gruppendiskussionen mit je fünf

bis sieben Teilnehmenden; Jahrgangsstufe 8) mit Schüler*innen heraus, dass Klassenräte, wenn sie über eine reine Informationsweitergabe von Regeln hinausgehen und tatsächliche Partizipation ermöglichen, positive Effekte auf das Wohlbefinden, das Gemeinschaftsgefühl in der Klasse sowie die Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung haben können. Durch den Klassenrat können demokratische Werte und Prinzipien erlebt und Kompetenzen gefördert werden, die für das Zusammenleben in einer pluralen Gesellschaft benötigt werden.

Meusburger (2023) fand bei einer Befragung von Schüler*innen aus Baden-Württemberg ($n = 356$; Jahrgangsstufen 7–10) ebenfalls heraus, dass nur rund 23 % der Schüler*innen das Gefühl haben, in der Schule mitbestimmen zu können. In Anlehnung an die Partizipationsleiter wurden mehrere Subfacetten erfasst: 56 % der Schüler*innen stimmten der Aussage „Wichtige Entscheidungen werden ohne uns getroffen“ (2. Stufe) zu, 59 % der Aussage „Wir werden nur informiert, nicht gefragt“ (4. Stufe), 17 % der Aussage „Wir werden gut informiert und bestimmen tatsächlich mit“ (6. Stufe) und 33 % bestätigten die Aussage „Wir überlegen uns Lösungen und setzen eine um“ (8. Stufe; Meusburger 2023, S. 95).

Es bedarf jedoch weiterer Forschung, um Spannungsfelder und Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Statusgruppen der Schulentwicklung zu analysieren und Wege zur Steigerung und Sicherung der Schüler*innen-Partizipation zu identifizieren (vgl. Wenzel 2008).

Im Vorangegangenen wurde dargelegt, dass partizipative Ansätze zur Mitgestaltung von Schule und Unterricht zwar regelmäßig initiiert, jedoch häufig nicht im angestrebten Umfang realisiert werden. Zudem werden Schüler*innen wiederholt zu den aus ihrer Perspektive verbesserungswürdigen Aspekten der bereits bestehenden Schulstrukturen sowie zu den von ihnen wahrgenommenen Problemlagen befragt. Ein anderer Ansatz wäre es zu fragen, wie die Schule denn in Zukunft, losgelöst von den derzeitigen Problemen, aussehen müsste. Eine Studie der Telekom-Stiftung (Hanekamp 2021), die allerdings lediglich 19 Schüler*innen zu ihren Erwartungen an die Schule der Zukunft befragte, fand heraus, dass die 14- bis 19-jährigen Jugendlichen Verbesserungspotenzial bei Zeiteinteilung, Digitalität, Partizipation oder Feedback sehen (vgl. Hanekamp 2021).

6 Befragung von Schüler*innen zur Schule der Zukunft

Die zuvor angedeutete Fragestellung fand ihren praktischen Anknüpfungspunkt in einer „Kinderuniversität“. Im Rahmen des Verbundprojekts „Teachers as Changemakers – (TaC)“ der Universitäten Bamberg und Würzburg wurde an der Universität Bamberg eine Veranstaltung durchgeführt, deren Ziel es war, Perspektiven junger Schüler*innen auf die zukünftige Gestaltung von Schule zu erfassen. Die leitende Forschungsfrage lautete: „*Wie stellen sich Schüler*innen die Schule der Zukunft vor – haben Schüler*innen hierbei konkrete Vorschläge und wie sehen diese aus?*“

6.1 Kinderuniversität des TaC-Projekts

Jedes Semester veranstaltet die Universität Bamberg das Format der „Kinderuniversität“, wobei Wissenschaftler*innen Vorlesungen halten, in denen sie kindgerechte Einblicke in ihre Forschungsthemen ermöglichen. Teilnehmen können Schüler*innen im Alter von neun bis zwölf Jahren, die herausfinden möchten, welche Themen an einer Universität behandelt werden. Die Vorträge dauern jeweils etwa 60 bis 90 Minuten; im Anschluss besteht die Möglichkeit, den Vortragenden Fragen zu stellen oder anhand anderer interaktiver Elemente selbst aktiv zu werden. Im November 2024 fand eine Veranstaltung zum Thema „Schule der Zukunft“ statt, die durch Miriam Hess (Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik) und Sarah Dahnen (Büro für Innovation und Gründung) im Rahmen des TaC-Projekts organisiert wurde. Insgesamt nahmen rund 100 Schüler*innen teil. Ziel war es, bei den Schüler*innen ein grundlegendes Bewusstsein dafür zu entwickeln, wie Schule als lernende Organisation kontinuierlich transformiert werden kann, um den sich wandelnden Anforderungen an Bildung gerecht zu werden und die Lebenswelten der Schüler*innen nachhaltig zu verbessern.

Dazu wurde zunächst ein theoretischer Impuls zur Schulentwicklung gegeben, der den Ansatz eines kontinuierlichen Verbesserungsprozesses betonte. Dabei wurde Schule als ein dynamischer, wachsender Baum verstanden – eine Metapher, die sich an Shier (2009) anlehnt und die Notwendigkeit einer interdisziplinären Kooperation zwischen Lehrkräften, Schüler*innen, Eltern sowie Schulleitung verdeutlicht.

Im weiteren Verlauf der Veranstaltung wurden die Kinder aktiv in den Diskurs einbezogen. Sie wurden aufgefordert, ihre eigene Schulsituation kritisch zu reflektieren und Verbesserungspotenziale zu identifizieren. Anhand einer gemeinsamen Analyse eines Unterrichtsvideos evaluierten die Schüler*innen die Unterrichtsqualität und entwickelten konkrete Vorschläge zur Optimierung des Lernumfelds. Dieser partizipative Ansatz zielt darauf ab, traditionelle hierarchische Strukturen zu hinterfragen und den Schüler*innen als zentralen Akteur*innen in der Organisationsentwicklung eine Stimme zu verleihen.

6.2 Beschreibung der Befragung

Im abschließenden Teil der Veranstaltung erhielten die Schüler*innen die Gelegenheit, ihre eigenen Vorstellungen einer Schule der Zukunft schriftlich festzuhalten. Zuerst wurden sie gebeten, zu überlegen, welchen Herausforderungen sie derzeit in der Schule gegenüberstehen und welche Aspekte verbessert werden könnten. Im Anschluss erhielten sie den Auftrag, ihre Visionen auf die Frage „*Wie sieht eure Schule der Zukunft aus?*“ auf blattförmigen Papieren festzuhalten (siehe Abb. 1).

In der abschließenden Diskussion wurden die Schüler*innen ermutigt, ihre Ergebnisse auch nach der Veranstaltung in weiteren Diskursen mit Klassenkamerad*innen, Lehrkräften und Eltern zu reflektieren, um Veränderungsprozesse anzustoßen.

Die einzelnen Antworten der Schüler*innen wurden im Anschluss an die Veranstaltung gesammelt, eingescannt und transkribiert. Darauf folgend wurden diese mittels einer strukturierten, qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2019) in induktiv gebildete Kategorien eingruppiert. Als kleinste Kodiereinheit wurde das Wort (bzw. je nach Blatt eine einzelne Zeichnung), als größte Kodiereinheit (Kontexteinheit) ein ganzer Satz gewählt.

6.3 Ausgewählte Ergebnisse

Insgesamt wurden $N = 83$ durch die Schüler*innen (teils kooperativ) beschriebene Blätter ausgewertet. Da ein Blatt zumeist mehrere Punkte enthielt, entstanden insgesamt 241 kodierte Segmente (siehe Abb. 3). Insgesamt konnten vier Hauptkategorien und zehn Subkategorien gebildet werden. „Schule als Institution“ als stärkste Hauptkategorie beinhaltet Aspekte, die Verbesserungen bezüglich der Schulorganisation und des Schulhauses betreffen. Darauf folgt „Unterrichtsbezogene Verbesserung“ mit Themen der konkreten Unterrichtsausgestaltung. Die vorletzte Hauptkategorie „Nachhaltigkeit“ enthält kodierte Segmente zum Thema Umweltschutz und Natur, die letzte Hauptkategorie „Digitalisierung“ umfasst Aspekte der technischen Ausstattung und deren Implementation. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird im Folgenden zumeist nur von größeren Subkategorien berichtet.

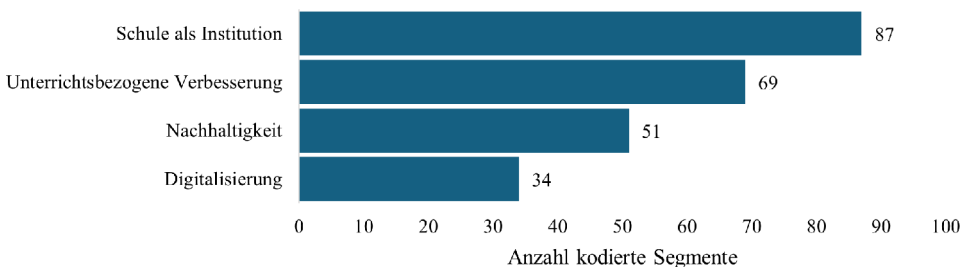


Abbildung 3: Verteilung der Hauptkategorien (Quelle: eigene Darstellung)

Schule als Institution

Innerhalb der Hauptkategorie „Schule als Institution“ entfallen 43 kodierte Segmente auf die Subkategorie „Schulorganisation“ (siehe Abb. 4). Dies beinhaltet beispielsweise „längere Pausen“ (12, siehe Abb. 5) oder „späterer Schulbeginn“ (7). Auf den beschriebenen Blättern konnte für diese Subkategorie die Aussage „längere Pausen, z. B. 30 Minuten“ (siehe Abb. 5) kodiert werden. Ebenfalls wurde mit 32 kodierten Segmenten häufig Verbesserungsbedarf bezogen auf das „Schulgebäude und Raumstruktur“ festgestellt (siehe Abb. 4): So wünschen sich die Schüler*innen unter anderem einen größeren Pausenhof (12) oder ein Schwimmbad in der Schule (10). Die kleinste Subkategorie innerhalb dieser Hauptkategorie bildet „Schulweg“ mit zwölf Segmenten (siehe

Abb. 4), welche sich in „Gondel und Seilbahn“ (8) (siehe Abb. 5) und „kürzerer Schulweg“ (4) aufteilen. Ein weiteres Beispiel aus dem Material für diese Subkategorie bildet „Schnellere Schulwege als Zug und Bus“.

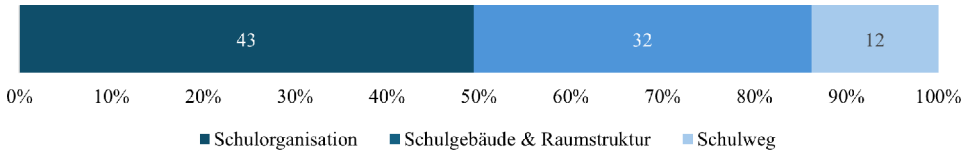


Abbildung 4: Verteilung der Subkategorien „Schule als Institution“ (Quelle: eigene Darstellung)

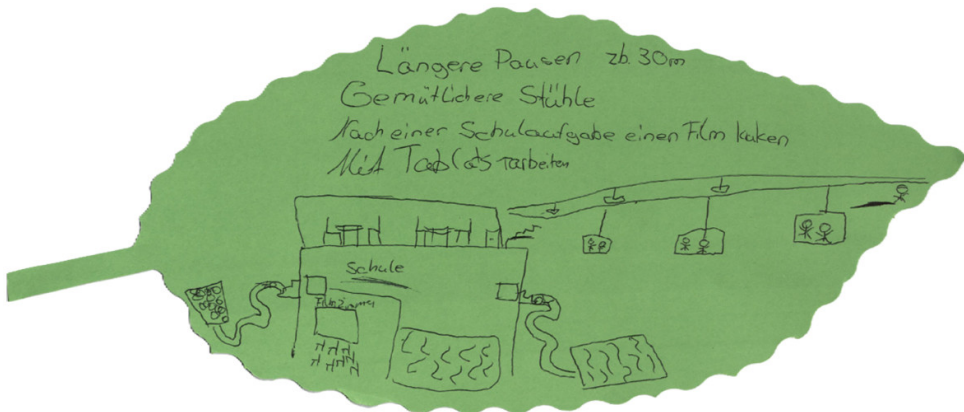


Abbildung 5: Antwortblatt eines Kindes: bspw. „Längere Pausen, z. B. 30 m [HK „Schule als Institution“, SK „Schulorganisation“]; Gemütlichere Stühle [HK „Unterrichtsbezogene Verbesserung“, SK „Klassenzimmer“]; Nach einer Schulaufgabe einen Film gucken [HK „Unterrichtsbezogene Verbesserung“, SK: „Strukturell“]; Mit Tablets arbeiten [HK „Digitalisierung“, SK „Ausstattung“]; Bild: Gondel/Seilbahn, die in die Schule führt [HK „Schule als Institution“, SK „Schulweg“] (Quelle: eigene Darstellung)

Unterrichtsbezogene Verbesserungen

Die nächstkleinere Hauptkategorie bildet „Unterrichtsbezogene Verbesserungen“ mit insgesamt 69 kodierten Segmenten (siehe Abb. 6). Hier führten die Schüler*innen besonders strukturelle Aspekte (49) auf: unter anderem den Wunsch nach „weniger/keine Hausaufgaben“ (18), „weniger/keine Proben“ (14) sowie generell mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Unterrichtsgestaltung (9). Ein konkretes Beispiel aus dem Material für diese Subkategorie wäre „Nach einer Schulaufgabe einen Film gucken“ (vgl. Abbildung 5). Bezüglich der Klassenzimmergestaltung (12) wurde ein generell größeres Klassenzimmer (7) sowie ein Rohrpostsystem im Klassenzimmer (5) vorgeschlagen. Inhaltlich wünschten sich die Schüler*innen unter anderem mehr Sportunterricht (7).

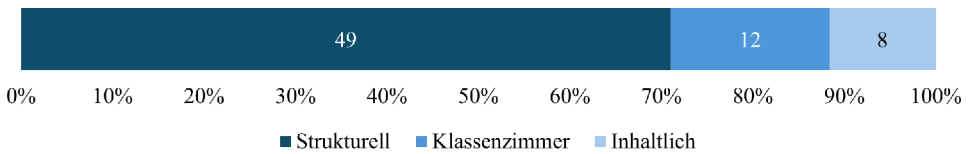


Abbildung 6: Verteilung der Subkategorien „Unterrichtsbezogene Verbesserung“ (Quelle: eigene Darstellung)

Nachhaltigkeit

Mit 51 kodierten Segmenten bildet „Nachhaltigkeit“ die vorletzte Hauptkategorie (siehe Abb. 7). Strukturelle Aspekte wurden mit 46 Segmenten genannt, darunter wurde sich ganz besonders eine verstärkte Begründung auf dem Pausenhof (18, siehe Abb. 8), im Schulgebäude (11) sowie im Klassenzimmer (11) gewünscht. Ein Beispiel aus dem Material für diese Subkategorie ist „Grüner Pausenhof“ (siehe Abb. 8). Der Unterricht selbst könnte nach Ansicht einiger Schüler*innen auch stärker in die Natur verlagert werden (6, siehe Abb. 8). Auf einer inhaltlichen Ebene (5) wurde sich außerdem für Nachhaltigkeit als eigenes Unterrichtsfach (5) ausgesprochen.

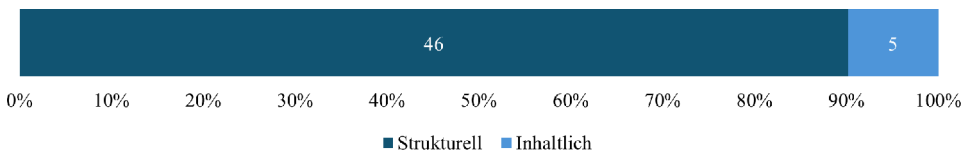


Abbildung 7: Verteilung der Subkategorien „Nachhaltigkeit“ (Quelle: eigene Darstellung)

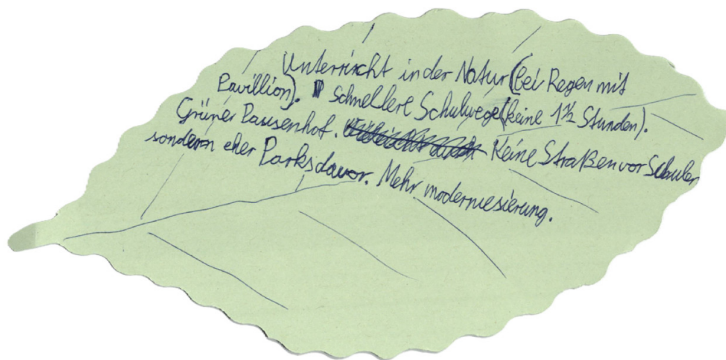


Abbildung 8: Antwortblatt eines Kindes: „Unterricht in der Natur (bei Regen mit Pavillon) [HK „Nachhaltigkeit“, SK „Strukturell“]. Schnellere Schulwege (keine 1 1/2 Stunden) [HK „Schule als Institution“, SK „Schulweg“]. Grüner Pausenhof [HK „Nachhaltigkeit“, SK „Strukturell“]. Keine Straßen vor Schulen, sondern eher Parks davor [HK „Nachhaltigkeit“, SK „Strukturell“]. Mehr Modernisierung [HK „Schule als Institution“, SK „Schulorganisation“] (Quelle: eigenes Bild)

Die letzte Hauptkategorie mit 34 kodierten Segmenten bildet „Digitalisierung“ (siehe Abb. 9). In Bezug auf „Ausstattung“ (31) wurde unter anderem Verbesserungsbedarf bei der Versorgung mit und der Verwendung von „Tablets und Laptops“ (22) sowie „Smartboards“ (6) identifiziert. Für diese Subkategorie konnte im Material beispiels-

weise die Forderung „Mit Tablets arbeiten“ (siehe Abb. 5) kodiert werden. Strukturell (3) betrachtet, könnten sich vereinzelte Schüler*innen, ähnlich wie bei den nachhaltigkeitsbezogenen Inhalten, digitale Medien als eigenes Unterrichtsfach (2) vorstellen.

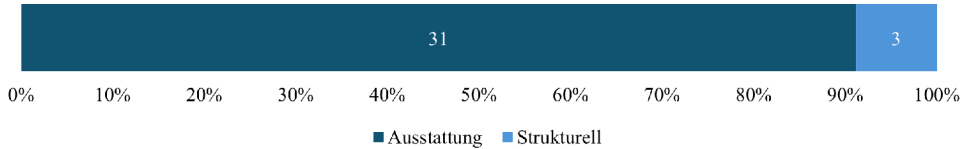


Abbildung 9: Verteilung der Subkategorien „Digitalisierung“ (Quelle: eigene Darstellung)

7 Diskussion und Ausblick

Die Ergebnisse der Befragung der Schüler*innen zur „Schule der Zukunft“ erlauben erste Einblicke, wie diese sich die Schule der Zukunft vorstellen und damit auch, welche Probleme sie im „Hier und Jetzt“ beschäftigen.

So konnte aufgezeigt werden, dass doch ein erheblicher Teil der befragten Schüler*innen konkrete Ideen zur Veränderung von Unterrichtsinhalten und -strukturen hat. Sicherlich ist dabei zwischen realen Bedürfnissen (wie dem späteren Unterrichtstart um 09:00 Uhr) und eher fantasievollen Utopien (wie Rohrpost im Klassenzimmer, Roboterlehrkräfte oder ein Freizeitpark auf dem Pausenhof) zu unterscheiden. Dennoch ist anzumerken, dass utopische Vorstellungen und realistische Ansätze nicht zwangsläufig im Widerspruch zueinanderstehen müssen. Bereits identifizierte Stellenschrauben, wie etwa die Förderung von Klassenräten oder die Einrichtung eines Ideenbüros, bieten praxisnahe Ansätze, die als Grundlage für eine weiterentwickelte Schulkultur dienen können. Somit sollten Schüler*innen und ihre Vorstellungen bei zukünftigen Schulentwicklungsmodellen (wie in Kapitel 4 dargestellt) verstärkt mit in den Blick genommen und umfassende Partizipation ermöglicht werden. Die ausformulierten Ideen der Kinder zur Verbesserung und Weiterentwicklung der Schule zeugen auch im Einklang mit dem in Kapitel 5 dargestellten Forschungsstand davon, dass selbst jüngere Schüler*innen partizipieren können und wollen. Somit sollten sich daran, im Sinne einer dialogischen Partizipation, Gespräche und Aushandlungsprozesse mit den Schüler*innen anschließen, um ihre Ideen und Anliegen aufzugreifen.

Die Daten deuten des Weiteren darauf hin, dass sich das Interesse der Schüler*innen an Nachhaltigkeit in zwei zentralen Aspekten manifestiert: Zum einen wird eine umfassende Begründung sämtlicher Bereiche der Schule stärker betont, zum anderen wird sich die Integration nachhaltigkeitsbezogener Themen in den Unterricht gewünscht.

Nichtsdestotrotz können aus den Ergebnissen der Befragung keine direkten Handlungsempfehlungen abgeleitet werden, da die Befragung nicht dem Anspruch einer klassisch wissenschaftlich-empirischen Befragung gerecht wird. So wurden aufgrund der Rahmenbedingungen der Veranstaltung keine demografischen Daten erholt.

ben, die mit den Antworten in Verbindung gebracht werden können. Ebenfalls ist die Stichprobe mit $N = 83$ Antworten klein und nicht repräsentativ. Zu beachten ist auch, dass einige der eher utopisch anmutenden Subkategorien (wie beispielsweise „Roboterlehrer“ oder „Gondel und Seilbahnen für den Schulweg“) direkten inhaltlichen Bezug zu der vorausgegangenen Vorlesung der Kinderuniversität aufweisen, da diese dort in Form von Bildern auf den Vortragsfolien als mögliche Beispiele für eine „Schule der Zukunft“ aufgeführt wurden. Ebenfalls wäre es interessant zu erfahren, inwieweit Veranstaltungen wie die hier dargestellte Kinderuniversität Auswirkungen z. B. auf die Selbstwirksamkeitserwartungen und andere nachhaltigkeitsbezogene Kompetenzfacetten haben. Dazu müssten jedoch Prä-, Post- und Follow-up-Erhebungen durchgeführt werden, was für die hier dargestellte Veranstaltung nicht möglich war.

Insgesamt zeigt sich, dass die Förderung von Mitbestimmung und Partizipation in der Schule im Sinne einer BNE ein vielschichtiger und langfristiger Prozess ist, der sowohl institutionelle als auch individuelle Veränderungen erfordert. Abschließend sei festgehalten, dass der Weg zu einer Schule, in der Schüler*innen nicht nur als Lernende, sondern als Mitgestalter*innen ihrer Bildungsumgebung und ihrer eigenen Zukunft anerkannt werden, weiterhin beschritten werden muss. Gleichzeitig eröffnet dieser Weg jedoch auch die Chance, demokratische Werte und nachhaltige Bildungsprozesse auf eine Weise zu fördern, die den aktuellen und zukünftigen Anforderungen einer globalisierten Welt entsprechen.

Literatur

- Arnstein, S. R. (1969). A Ladder Of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216–224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Feige, J. (2022). Das Recht auf Partizipation in der Bildung – Eine kinderrechtliche Perspektive. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*, 1. Auflage, S. 40–55. Juventa Verlag.
- de Haan, G., Kamp, G., Lerch, A., Martignon, L., Müller-Christ, G. & Nutzinger, H.-G. (2008). *Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit. Grundlagen und schulpraktische Konsequenzen*. Springer Fachmedien: Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-540-85492-0>
- Hanekamp, G. (2021). *Zukunft der Bildung aus der Sicht Jugendlicher* (Stiftung Telekom, Hg.). Verfügbar unter <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Zusammenfassung-Fokusgruppenstudie.pdf>
- Hart, R. A. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. UNICEF International Child Development Centre.
- Huber, S. G. & Hoffmann, J. (2021). Eine Schule der Zukunft: Impulse und Perspektiven. *schule verantworten | führungskultur_innovation_autonomie*, 3, 12–21. <https://doi.org/10.53349/sv.2021.i3.a140>

- Krajewski, M. & Brosi, T. (2022). Menschenrechte und Kinderrechte: Zusammenhänge aus juristischer Perspektive. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*, 1. Auflage, S. 12–23. Juventa Verlag.
- Lehnerer, E., Ott, M., Renna, A. & Quenzel, G. (2022). Der Klassenrat als Chance für Partizipation. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*, 1. Auflage, S. 193–212. Juventa Verlag.
- Maischatz, K., Hildebrandt, E. & Campana, S. (2022). Sichtweisen von Lehrpersonen und Schüler*innen auf Partizipation im Unterricht. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*, 1. Auflage, S. 152–171. Juventa Verlag.
- Martschinke, S., Grüning, M., Ertl, S. & Häbig, J. (2022). Mehr Mitbestimmung! Stellschrauben in Schule, Unterricht und Hochschule. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*, S. 232–254. Juventa Verlag.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse. In N. Baur & J. Blasius (Hg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, S. 633–648. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-21308-4_42
- Meusburger, K. (2023). Ausmaß und Formen von Beteiligung. In G. Quenzel, M. Beck & S. Jungkunz (Hg.), *Bildung und Partizipation: Mitbestimmung von Schülerinnen und Schülern in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, S. 87–111. Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctv362chsf>.
- Müller, S. (2018). Diagnostizieren und Bestandsaufnahme. In C. G. Buhren, H.-G. Rolff, D. Lindau-Bank, S. Müller, T. Rimmasch & T. Röhrich (Hg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl.). Beltz.
- Müller-Kuhn, D. & Häbig, J. (2022). Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung ...? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig & S. Ertl (Hg.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule*, S. 56–73. Juventa Verlag.
- Müthing, K., Razakowski, J. & Gottschling, M. (2018). „Jetzt sind wir dran!“ *Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen*. LBS & Pro Kids. Verfügbar unter www.dw.com/downloads/46333606/lbs-kinderbarometer-201819.pdf
- Pluto, L. (2020). Partizipation und Organisationsentwicklung. *Jugendhilfe*, 58(3), 266–271.
- Rieckmann, M. (2021). Bildung für nachhaltige Entwicklung: Ziele, didaktische Prinzipien und Methoden. *merz | medien + erziehung*, 65(4), 12–19. <https://doi.org/10.21240/merz/2021.4.7>
- Rieckmann, M. & Stoltenberg, U. (2011). Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In H. Heinrichs, K. Kuhn & J. Newig (Hg.), *Nachhaltige Gesellschaft: Welche Rolle für Partizipation und Kooperation?*, S. 117–131. Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93020-6_8
- Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt: Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4. Aufl.). Beltz.

- Schreiber, J.-R., Siege, H., KMK & Engagement Global gGmbH (Hg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.). Cornelsen.
- Shier, H. (2009). Pathways to participation revisited: Learning from Nicaragua's child coffee-workers. In B. Percy-Smith & N. P. Thomas (Hg.), *A handbook of children and young people's participation*, S. 237–251. Routledge.
- UNESCO, D. K. (2021). *Bildung für nachhaltige Entwicklung: Eine Roadmap*. Deutsche UNESCO-Kommission e. V.
- Vereinte Nationen. (1989). *Konvention über die Rechte des Kindes*.
- Weber, S. M., Göhlich, M., Schröer, A., Macha, H. & Fahrenwald, C. (2013). Organisation und Partizipation – interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven. In S. M. Weber, M. Göhlich, A. Schröer, C. Fahrenwald & H. Macha (Hg.), *Organisation und Partizipation: Beiträge der Kommission Organisationspädagogik*, S. 9–28. Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-00450-7>
- Wenzel, H. (2008). Studien zur Organisations- und Schulkulturentwicklung. In J. Böhme & W. Helsper (Hg.), *Handbuch der Schulforschung*, S. 423–447.