



# **BILDUNGSTRENDS**

## **IN ITALIEN UND DEUTSCHLAND**

**ANITA GRÖGER**

**GOETHE  
INSTITUT**

Sprache. Kultur. Deutschland.

# **BILDUNGSTRENDS** **IN ITALIEN UND DEUTSCHLAND**

**ANITA GRÖGER**

August 2019  
© Goethe-Institut Mailand  
Via San Paolo 10  
20121 Mailand  
Italien  
Tel.: +39 02 7769171  
[www.goethe.de/mailand](http://www.goethe.de/mailand)

**AUTORIN**

Anita Gröger

**VERANTWORTLICH**

Adrian Lewerken

**REDAKTION UND LEKTORAT**

Anna Maria Baldermann  
Adrian Lewerken

**GRAFISCHE GESTALTUNG**

Sylvie Bohnet

# INHALT

<b>1. Einleitung: Bildungstrends in Italien und Deutschland</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Aktuelle Zukunftsprognosen und richtungsweisende Themen</b> .....	<b>5</b>
2.1. Die Herausforderungen unserer Zeit und die Bedeutung der Schule .....	5
2.2. Problemfelder und Trends der Bildungsentwicklung in Deutschland .....	8
2.3. Richtungsweisende Themen für interkulturelle Bildungsprojekte .....	16
<b>3. Entwicklungspotentiale für deutsch-italienische Bildungsangebote</b> .....	<b>17</b>
3.1. Das Fach Deutsch als Fremdsprache (L3/L4) in der italienischen Schullandschaft .....	17
3.1.1. Deutsch in der Sekundarstufe I: La scuola secondaria di I grado .....	20
3.1.2. Deutsch in der Sekundarstufe II: La scuola secondaria di II grado .....	20
3.1.3. Rahmenbedingungen und Herausforderungen des CLIL-Unterrichts .....	22
3.2. Herausragende Projekte an italienischen Schulen .....	24
3.3. Leuchtturmprojekte an Schulen in Deutschland .....	26
3.4. Innovative außerschulische Lernorte in Italien und Deutschland .....	29
<b>4. Ein Ausblick auf die Zukunft des Sprachenlernens</b> .....	<b>31</b>

# 1 EINLEITUNG: BILDUNGSTRENDS IN ITALIEN UND DEUTSCHLAND

Welche gesellschaftlichen Trends werden die Bildungsentwicklung in Deutschland und Italien in den kommenden Jahren zunehmend beeinflussen, und welche Herausforderungen kommen dabei auf die Institution Schule und die Lehrenden zu? Eine Annäherung an diese komplexen Fragen bietet die vorliegende Studie, die sich an aktuellen Prognosen renommierter Trendforschungsinstitute<sup>1</sup> und an neuesten Publikationen zu Entwicklungen in Gesellschaft und im Bereich Bildung<sup>2</sup> orientiert. Überdies wird interdisziplinäre Forschungsliteratur zur Bildungsentwicklung aus Erziehungswissenschaft und Pädagogik<sup>3</sup>, Psychologie<sup>4</sup> und Hirnforschung<sup>5</sup> herangezogen. Die Auswahl relevanter Trends im Bereich Bildungsentwicklung in Deutschland und Italien erfolgt mit engem Bezug zu den Zielen der *Strategie Europa 2020* sowie der von den Vereinten Nationen verabschiedeten *Agenda 2030*.

Nach einer Bestandsaufnahme zur aktuellen Situation des Faches Deutsch als Fremdsprache (L3/L4) an italienischen Schulen der Sekundarstufe I und II<sup>6</sup> stehen Leuchtturmprojekte und herausragende internationale Kooperationen von Schulen in Italien und Deutschland im Fokus. Anschließend werden innovative außerschulische Lernorte in beiden Ländern vorgestellt. Thematisch beziehen sich die ausgewählten Projekte auf Aspekte, die in den Strategiepapieren der Europäischen Union als zukunftsweisend formuliert sind und auch den Zielen des Goethe-Instituts entsprechen: Europa, Zivilgesellschaft und Demokratie, Migration und Inklusion, Digitalisierung und Vernetzung, Innovation und Nachhaltigkeit, neue Lernmethoden und Lernräume, Gesundheit und Chancengleichheit. Ziel des Beitrages ist es, auf die wichtigsten Bildungstrends der kommenden Jahre hinzuweisen und, mit Blick auf die gegenwärtige Situation des Faches Deutsch in Italien, Entwicklungspotentiale für innovative interdisziplinäre Bildungsprojekte und einen zukunftsgerichteten Fremdsprachenunterricht aufzuzeigen.

---

1 Insbes. Zukunftsinstitut (ZI): <https://www.zukunftsinstitut.de> (letzter Abruf 24.5.2019); Institut for Future Design (IF): <https://www.if-future-design.de> (letzter Abruf 24.5.2019); Institut für Zukunftsstudien und Technologiebewertung (IZT): <https://www.izt.de> (letzter Abruf am 10.8.2019)

2 Insbes. Autorengruppe Bildungsberichterstattung: *Bildung in Deutschland kompakt 2018*. Quelle: <https://www.bildungsbericht.de> (letzter Abruf 24.5.2019). [im Folgenden: BB 2018]

3 Insbes. der Sammelband Olaf-Axel Burow, Charlotte Gallenkamp (Hg.): *Bildung 2030. Sieben Trends, die die Schule revolutionieren*. Weinheim Basel: Beltz, 12017. [im Folgenden: B 2030]

4 Insbes. Studien zum Themenkomplex Lernmotivation und Persönlichkeit, wie Gerhard Roth: *Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt*. Üb. u. erw. Aufl. Stuttgart: Klett-Cotta, 2015; sowie Thomas Götz (Hg.): *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen*. Paderborn: Schöningh, 2011.

5 Insbes. Gerald Hüter: *Mit Freude Lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2016.

6 Ausgeklammert werden die gesondert geförderten italienischen Schulen, die nicht in den Zuständigkeitsbereich des Goethe-Instituts fallen, da sie in Zusammenarbeit mit der Zentralstelle des Auslandsschulwesens eine DSD I/II-Prüfung durchführen. Aktuell nehmen 25 Schulen am DSD-Projekt teil, 23 davon führen nur die DSD II-Prüfung (nicht die DSD I-Prüfung) durch.

## 2 AKTUELLE ZUKUNFTSPROGNOSEN UND RICHTUNGSWEISENDE THEMEN

Das Paradox jeglicher Zukunfts- und Trendforschung liegt darin, dass Zukunft prinzipiell unvorhersehbar und offen ist. Auf die Frage, wie dennoch kommende Trends antizipiert werden können, antwortet die Trendforschung mit der wissenschaftlich fundierten Beobachtung, Beschreibung und Bewertung von gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Entwicklungen. Anhand von qualitativen und quantitativen Analysen richtet sie den Fokus auf die Identifizierung von ‚schwachen Signalen‘, die am Anfang jeder Trendentwicklung stehen. Indem sie Zusammenhänge zwischen diesen Indikatoren und anhaltenden soziokulturellen Veränderungen aufdeckt, vermag sie Rückschlüsse auf zukünftige Entwicklungen in Gesellschaft, Kultur, Wirtschaft und Technologie ziehen. Da es sich bei Trends um komplexe Phänomene innerhalb vielschichtiger Veränderungsprozesse handelt, entscheidet die richtige Verknüpfung und Vernetzung von Einzelbeobachtungen über die Qualität von Trendforschung. Seriös ist Trendforschung, wenn sie Abstand nimmt von Moden, die nur auf Marketing- und Verkaufsargumente zielen, unabhängig ist von ideologisch oder politisch motivierten Interessen und klassische ‚Hypes‘, d.h. flüchtige und oberflächliche Phänomene, ausklammert. Im Unterschied zur Zukunftsforschung, die anhand möglicher Zukunftsszenarien langfristige Auswirkungen (ca. 10–25 Jahre) von Trends diagnostiziert, beschränkt sich die Trendforschung in der Regel auf eine kurz- und mittelfristige Prognose von Veränderungsprozessen in einem Zeitraum von maximal 10 Jahren, um Impulse und Orientierungshilfen für zukunftssträchtige Entscheidungen zu geben.<sup>7</sup>

### 2.1 DIE HERAUSFORDERUNGEN UNSERER ZEIT UND DIE BEDEUTUNG DER SCHULE

Wir leben heute in einer Zeit des Umbruchs. Rasante Veränderungen gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Art stellen die Menschen in Europa vor vielfältige Herausforderungen. Dazu zählen die Internationalisierung von Arbeitsfeldern, hohe Migrationszahlen, die unaufhaltsam wachsenden technologischen Anforderungen und die Veränderung hin zur Informationsgesellschaft, deren neue Medien auch zu veränderten Kommunikationsarten, Verhaltensmustern und Wertesystemen führen. Drei Elemente tragen in besonders hohem Maße zu diesen Entwicklungen und den dadurch bei den Menschen entstehenden Verunsicherungen bei: die Globalisierung, die Digitalisierung und das Phänomen der disruptiven Innovationen<sup>8</sup>.

Anhand zahlreicher Indikatoren für die internationale Verflechtung zwischen Individuen, Gesellschaften, Institutionen und Staaten prognostizieren OECD-Studien, dass es sich bei der Globalisierung um ein bleibendes Phänomen handelt: Technologischer Fortschritt, sinkende Transportkosten, grenzüberschreitender Handel und die Verbreitung multinationaler Unternehmen, aber auch ein Anstieg ausländischer Direktinvestitionen führen dazu, dass die Länder und Kontinente überschreitende Mobilität wächst. Parallel dazu nimmt die sprachliche, kulturelle und ethnische Vielfalt in den OECD-Ländern zu.

---

<sup>7</sup> Vgl. [https://www.ip.de/ip/fourscreen\\_sp\\_0115/trendforschung.cfm](https://www.ip.de/ip/fourscreen_sp_0115/trendforschung.cfm) (letzter Abruf 24.5.2019)

<sup>8</sup> Unter ‚disruptiven Innovationen‘ versteht man Innovationsprozesse, die von einem radikalen Umbruch gekennzeichnet sind, z. B. indem eine starke Innovation die Erfolgsserie eines bestehenden Geschäftsmodells, Produkts, einer Dienstleistung oder Technologie abrupt ersetzt oder völlig verdrängt. Vgl. u. a. Clayton M. Christensen: *The Innovators Dilemma. Warum etablierte Unternehmen den Wettbewerb um bahnbrechende Innovationen verlieren*. München: Vahlen, 2011.

Zugleich wird aber auch die Lösung globaler Herausforderungen – der Klimawandel, Krisen und Kriege sowie die dadurch verursachten Migrationsströme usw. – zu einer Aufgabe, die nicht von einzelnen Regierungen gelöst werden kann, sondern der staatenübergreifenden Kooperation bedarf. Damit die nächste Phase der Globalisierung sich für alle als vorteilhaft erweist, wird die weltweite Zusammenarbeit dem Ziel dienen müssen, dem zunehmenden Ungleichgewicht innerhalb und zwischen Ländern entgegenzuarbeiten, insbesondere durch eine Umorientierung in den Bereichen von Wirtschafts- und Sozialpolitik.<sup>9</sup>

Die Bildung wird dabei die zentrale Rolle übernehmen, diejenigen Kompetenzen zu vermitteln, die es heutigen wie zukünftigen Weltbürgern erleichtert, sich in der globalisierten Wirklichkeit zu orientieren, ihren Anforderungen gerecht zu werden und das eigene Handeln als selbstbestimmt und mitgestaltend wahrnehmen zu können. Zu den Bildungskonzepten, die die Herausforderungen und Chancen globaler Entwicklungen sowie die Möglichkeiten des gemeinsamen Handelns thematisieren, zählen u. a. ‚Globales Lernen‘ und die ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ (BNE).<sup>10</sup>

Der im ausgehenden 20. Jahrhundert durch Digitaltechnik und Computer eingeleitete ‚digitale Wandel‘ – auch als ‚digitale Revolution‘ bezeichnet – betrifft heute nahezu alle Lebensbereiche und schreitet unaufhörlich fort, so dass inzwischen bereits vom Anbruch eines „neuen digitalen Zeitalters“<sup>11</sup> die Rede ist. Längst ist die Digitalisierung auch in den Bildungssektor vorgedrungen, wenn auch in Deutschland und Italien weit weniger umfassend und radikal als beispielsweise im Silicon Valley, wo global agierende Konzerne, wie *Google*, massiv in das profitable Geschäftsfeld ‚Unterricht‘ investieren und zunehmend Einfluss auf Erziehung und Bildung nehmen.<sup>12</sup> Weltweit profitieren Menschen von der Möglichkeit des ‚mobilen Lernens‘, in dem sie interaktiv organisierte Lehr- und Lernplattformen nutzen, die unabhängig von zeitlicher, örtlicher und institutioneller Bindung sind. Insbesondere kostenlose und qualitativ hochwertige Angebote, wie sie die Khan Academy bietet, stellen einen wichtigen Beitrag zur Demokratisierung des Wissens und einer wachsenden Chancengleichheit dar.<sup>13</sup>

Die Nutzung von Lernprogrammen und interaktiven Lernplattformen birgt Gefahren wie Chancen: Die Algorithmisierung macht es möglich, das Lernverhalten der Nutzer zu analysieren und dadurch passgenaue Übungsangebote für den Einzelnen zur Verfügung zu stellen. Zugleich lässt die individualisierte Lernförderung ‚gläserne Lerner‘ entstehen, deren Daten bisher noch nicht umfassend rechtlich geschützt sind. Die rechtlichen Rahmenbedingungen dafür zu schaffen und für einen stabilen Netzzugang für alle Bildungseinrichtungen zu sorgen, muss zu einer Priorität werden, um für die von Bildungsexperte Jörg Dräger prognostizierte ‚digitale Bildungsrevolution‘ gerüstet zu sein.<sup>14</sup>

9 Vgl. die Studie: OECD (2016), *Trends shaping education 2016*, OECD Publishing; bes. Kap.1.

10 Vgl. dazu Bernd Overwien: „Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive.“ In: *B 2030*. S.138-150; sowie Marie Bludau: *Implementation des Lernbereichs Globale Entwicklung an Schulen? Kooperationen zwischen Lehrkräften und Mitarbeiter\_innen von Nichtregierungsorganisationen*. [Dissertation]. Opladen: Budrich, 2016.

11 Eric Schmidt/Jared Cohen: *The New Digital Age*. London: John Murray Publishers, 2013.

12 Vgl. Martin Fugman: „Schule auf dem Weg in die Digitalisierung – ein Praxisbericht der Deutschen Schule im Silicon Valley.“ In: *B 2030*. S.151-160.

13 Die Khan Academy ist eine Non-Profit-Organisation, die für alle kostenlos Unterrichtsmaterialien, Diagnoseinstrumente und Tools zur Unterrichtsentwicklung im Internet zur Verfügung stellt und regional Pilotprojekte unterstützt. Auch diese Plattform analysiert Daten über das Netzverhalten und die Lernentwicklung der Schüler.

14 Vgl. Jörg Dräger/R. Müller-Eiselt: *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. Gütersloh: Bertelsmann, 2015. Dräger ist ehemaliger Wissenschaftssenator und jetziger Vorstand des Bildungsbereichs der Bertelsmann Stiftung. Er benennt drei wichtige Etappenziele, um die Digitalisierung an Schulen voranzutreiben: Pädagogische Fortbildungen, stabiler Netzzugang, Schaffung rechtlicher Rahmenbedingungen.

Die Digitalisierung gibt Schulen zum einen Instrumente an die Hand, um die Lernangebote zu individualisieren, die Potentialentfaltung und Persönlichkeitsentwicklung der Schüler zu unterstützen und damit auch zu einer wachsenden Chancengleichheit beizutragen. Zum anderen kommt der Schule die wichtige Aufgabe zu, die Medienkompetenz der Schüler zu fördern. Diese besteht nicht nur darin, sich über die neuen Medien den Zugang zu Wissen zu verschaffen, sondern liegt auch in der Fähigkeit, die mit der Nutzung verbundenen Hintergründe, Entwicklungen, Wirkungen und Interessen zu verstehen. Die Aufgabe der Bildung wird zukünftig also auch darin liegen, „zur Ausbildung kritischer Mediennutzer und -gestalter beizutragen“<sup>15</sup>.

Disruptive Innovationen (bzw. Durchbruchinnovationen) und die durch sie ausgelösten Veränderungen auf den Arbeitsmärkten der Zukunft lassen sich kaum vorhersehen. Meist handelt es sich um Entwicklungen, die in einer unscheinbaren Nische einer Branche beginnen. Zuerst sprechen die neuen Produkte oder Dienstleistungen nur einen kleinen Teil der Kunden an, dann steigt die Nachfrage rasant an, bis die extrem leistungsfähige Alternative sich schließlich durchsetzt und etablierte Marktführer und ihre Produkte verdrängt. Bekannte Beispiele dafür sind die Erfindung des MP3-Formats zur Digitalisierung von Musik, wodurch Streaming-Dienste zu einer praktischeren und günstigeren Alternative zur Musik-CD wurden, sowie die Entwicklung technisch leistungsfähigerer Bildsensoren, die dazu führte, dass die Digitalkamera innerhalb weniger Jahre die Filmkamera (Agfa, Kodak) ersetzte und inzwischen selbst riskiert, durch Smartphones mit eingebauter Kamera vom Markt verdrängt zu werden. Unvorhersehbar sind solche disruptiven Innovationen, weil sie sich „nicht aus der bisherigen Domänenpraxis ergeben, sondern häufig durch Quereinwirkungen in die Domäne infiltrieren.“<sup>16</sup> Eine Lösung bietet weder das konservative Bestehen auf die Fortführung bisheriger Denkweisen, die sogenannte ‚Kontinuitätsfalle‘, noch das Festhalten an der reinen Fachkompetenz.

Angesichts der disruptiven Entwicklungen auf den (Arbeits-)Märkten der Zukunft steht auch die Bildungsentwicklung an einem Scheideweg: Der Weg des geringeren Widerstands ist sicherlich die Wahl der Kontinuität, d.h. die Anpassung an vorhandene Strukturen und die gegenwärtigen Bedürfnisse der Wirtschaft, was durch standardisierte Schulleistungen und das Selektionsprinzip erreicht wird. Schüler und Erwachsene auf das Unerwartete in einer globalisierten und digitalisierten Welt vorzubereiten, leistet dieser Weg allerdings nicht. Als zukunftssträchtiger bewerten Bildungsexperten eine umfassende bildungspolitische, curriculare und didaktische Neuorientierung, die den Fokus auf die ressourcen- bzw. potentialorientierte Förderung von Schlüsselkompetenzen richtet und so die Lernenden sowohl in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt, als auch zum lebenslangen Lernen befähigt.<sup>17</sup> Eine solche Bildungsinnovation hat nicht nur inklusiven Charakter, sondern bereitet auch den Boden für eine zukunftssträchtige, umfassende Nutzung von kollektiver Kreativität.<sup>18</sup>

---

15 Olaf-Axel Buraw: „Bildung 2030 – Sieben Trends, die die Schule revolutionieren.“ In: *B 2030*. S. 162-177. Hier S.165.

16 Rolf Arnold: „Das „Why?“ der Bildung – Zukunftsbilder der Pädagogik zwischen Kontinuität, Aufbruch und Kontemplation. In: *B 2030*. S.40-51. Hier S. 40.

17 Zu renommierten Befürwortern gehört u. a. der britische Pädagoge Ken Robinson: *Changing Education Paradigms* (2010). (letzter Abruf: 30.5.2019); vgl. auch Ken Robinson/Lou Aronica: *Creative Schools. Revolutionizing Education from the Ground Up*. London: Penguin Random House UK, 2015. – Sehr kritische Stimmen kommen u. a. von Konrad Paul Liessmann: *Geisterstunde. Die Praxis der Unbildung. Eine Streitschrift*. Wien: Paul Zsolnay, 2016; sowie Christoph Türcke: *Lehrerdämmerung. Was die neue Lernkultur in den Schulen anrichtet*. München: Beck, 2016.

18 Vgl. Rolf Arnold: „Das „Why“ der Bildung.“ In: *2030*. S.41ff.



Auf die Frage, über welche Schlüsselkompetenzen die Lerner(innen) des 21. Jahrhunderts verfügen sollten, um sich den persönlichen, sozialen, kulturellen und ökonomischen Herausforderungen der Zukunft erfolgreich stellen zu können, herrscht in Fachkreisen noch keine Einigkeit. Anknüpfend an John Erpenbecks Erkenntnis, dass Wissen keine Kompetenz darstellt,<sup>19</sup> plädiert Rolf Arnold dafür, einen mehr situations- und lösungsorientierten Zugang dem deduktiven Wissenszugang vorzuziehen und den Erwerb grundlegender Fachkompetenzen (z. B. fachspezifischer Problemlösungsstrategien) dem vertiefenden Fachwissen voranzustellen. Arnold stützt sich auf die Beobachtung, dass Fachkompetenz zunehmend fragmentiert, also von einer Person auf vernetzte Teams und verteilte Spezialisierungen verlagert wird.<sup>20</sup> Der britische Pädagoge Ken Robinson geht von der bildungshistorisch fundierten These aus, dass die meisten der heutigen Schulen nach dem Modell der industriellen Massenproduktion funktionieren, wobei die Schüler(innen) nach Alter sortiert ‚fließbandmäßig‘ vorrücken und entsprechend ihrer Leistung (aus)sortiert werden.<sup>21</sup> Die Schule sei, so Robinson, zu sehr auf Wissensvermittlung konzentriert und trainiere die Schülerinnen und Schüler auf die ‚einzig richtige‘ Lösung, wodurch individuelle Unterschiede nivelliert und die natürliche Kreativität der Lerner zerstört werde. Dagegen stellt er sein Modell der ‚21st century skills‘, die aus einer Kombination von acht Schlüsselqualifikationen besteht, mit denen Schülerinnen und Schüler bei Verlassen der Schule vertraut sein sollten: Curiosity (Neugier), Creativity (Kreativität), Criticism (kritisches Denken), Communication (Kommunikationsfähigkeit), Collaboration (Teamfähigkeit), Compassion (Empathie), Composure (innere Ausgeglichenheit) und Citizenship (gesellschaftlicher Gestaltungswille).<sup>22</sup> Robinsons Modell soll als Bezugsrahmen für die folgende Trendprognose gelten.

## 2.2. PROBLEMFELDER UND TRENDS DER BILDUNGSENTWICKLUNG IN DEUTSCHLAND

Jenseits aller Kontroversen sind sich Experten darüber einig, dass die Bildungsentwicklung auf die rasanten Veränderungen unserer Zeit reagieren muss. Die Frage nach der Zukunft der Schule ist weder neu noch einfach zu beantworten: Als staatliche Bildungseinrichtung hat Schule die Funktion, gesellschaftliche Errungenschaften zu tradieren, um das bisher Erreichte zu erhalten und weiterzuentwickeln. In der Vorbereitung der Schüler(innen) auf gesellschaftliche Teilhabe ist Schule konservativ und, wie Siegfried Bernfeld erkannte, „eine relativ veränderungsresistente Institution“<sup>23</sup>. Doch Schule ist nicht nur ‚Reproduktionsinstanz‘, sondern auch eine Instanz der Innovation.<sup>24</sup> Sie ist ein Ort, an dem das Neue entsteht, an dem ein lösungsorientierter Umgang mit Problematiken trainiert und der Grundstein für komplexes globales Denken gelegt werden kann.

19 Vgl. John Erpenbeck: *Stoppt die Kompetenzkatastrophe. Wege in eine neue Bildungswelt*. Wiesbaden: Springer, 2016.

20 Rolf Arnold: „Das „Why“ der Bildung.“ In: *B 2030*. S.41 ff.

21 Ken Robinson: *Changing Education Paradigms (2010)*; vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: *B 2030*. S.163ff.

22 Begriffe von Ken Robinson/Lou Aronica: *Creative Schools*. – Übersetzung der Begriffe aus dem Englischen von mir. – Eine ausführlichere Beschreibung der Kompetenzen bietet Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030“. In: *B 2030*. S.165. – Im Hinblick auf zukünftige Schlüsselkompetenzen finden sich Übereinstimmungen auch in der Studie von Bernie Trilling/Charles Fadel: *21st Century Skills: Learning for Life in our Times*. San Francisco: Jossey-Bass, 2012.

23 Zit. n. Olaf-Axel Burow: „Die Zukunft der Schule – grundlegend, pragmatisch oder visionär betrachtet.“ In: *B 2030*. S.8-22. Hier S.8.

24 Vgl. Sybille Rahm: „Die Zukunft der Schulentwicklung – Abschied von traditioneller Kultur.“ In: *B 2030*. S.128-138. Hier S.128f.

Eines der größten Problemfelder im deutschen Bildungssystem bleibt, wie der Bildungsbericht 2018<sup>25</sup> zeigt, die Chancengleichheit. Trotz bildungspolitischer Reformprojekte haben sich die Bildungsun- gleichheiten in den vergangenen Jahren nicht entscheidend verringert. Zwar steige der Trend zur Bildungsbeteiligung sowie zu höheren Bildungsabschlüssen, aber die Zahl der Personen mit geringen Bildungserfolgen auf allen Stufen des Bildungssystems gehe kaum zurück.<sup>26</sup> Eine weitere Herausfor- derung ist die zunehmende Heterogenität in den Bildungseinrichtungen. Angesichts des schulstruku- rellen Wandels, des wachsenden Anteils von Schüler(inne)n mit Migrationshintergrund sowie der aktuell etwa 7% aller Schüler(innen) betreffenden sonderpädagogischen Förderung müssen Schulen zunehmend die individuellen Ausgangslagen berücksichtigen.<sup>27</sup> Dazu gehört es auch, dem rechtsver- bindlichen Anspruch von Menschen mit Behinderung auf eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildungs- angeboten gerecht zu werden. Laut Bildungsbericht werde trotz wachsenden inklusionsorientierten Bildungsangeboten immer noch ein großer Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Entwicklungs- oder Lernbeeinträchtigungen in Förderschulen unterrichtet.<sup>28</sup>

Die statistischen Erhebungen zeigen, dass die Zahl der Schulabgänger(innen) ohne Abschluss in Deutschland bis 2016 kontinuierlich sank, jedoch seit 2016 mit 6% wieder leicht ansteigt. Angesichts des 2007 von Bund und Ländern vereinbarten Ziels, den Anteil der Schulabgänger(innen) ohne Hauptschulabschluss um 50% zu senken, werden zwei Kernfragen der künftigen Schulentwicklung akut: Wie muss sich die Lehr- und Lernkultur entwickeln, um Schüler(innen) individuell erfolgreich zu fördern? Durch welche Maßnahmen kann die kontinuierliche Integration von Schüler(innen) in den Arbeitsmarkt noch effizienter gefördert werden?

Der Bildungsbericht unterstreicht die Notwendigkeit, mit umfassenden bildungspolitischen Maßnah- men auf die neueren Entwicklungen zu reagieren. Die Autor(inn)en empfehlen zum einen, der wachsenden Heterogenität der Bildungsteilnehmer(innen) durch eine individuellere Förderung zu begegnen, und zwar mittels neuer oder modifizierter Lernangebote wie auch über eine größere Offenheit in den Anforderungen. Sie sehen dabei u. a. Chancen in erweiterten „Bildungsangebote[n], die unterschiedliche Lernorte miteinander verknüpfen“<sup>29</sup>. Zum anderen legen die Autor(inn)en nahe, dass auch die Bildungseinrichtungen selbst „gemeinsam mit den Beteiligten zu angemessenen, entwicklungsfähigen, zukunftsorientierten und zugleich nichtseparierenden Lernumwelten“<sup>30</sup> weiter- entwickelt werden sollten. Die strukturellen und architektonischen Veränderungen sollten sicherstel- len, dass die Institutionen den zukünftigen Anforderungen, wie z. B. der zunehmenden Digitalisierung, gerecht werden können und an Flexibilität gewinnen. Lernräume sollten für eine multifunktionale Nutzung – als „Orte der Kooperation [...] und „Zentren des Lernens““<sup>31</sup> – gestaltet und wahrgenommen werden. Ziel müsse es zudem sein, eine angemessene digitale Infrastruktur zu schaffen und „Bil- dungsangebote unterschiedlicher Art und von unterschiedlichen Trägern lokal zu verknüpfen und zu vernetzen“<sup>32</sup>. Einen Pfeiler dieser Entwicklung stelle eine kontinuierliche qualifizierte Weiterbildung des pädagogischen Personals dar, um zeitnah die kompetente Umsetzung der neuen Lehr- und Lernkonzepte zu gewährleisten.<sup>33</sup>

25 Vgl. *BB 2018*. Der Bildungsbericht erscheint in zweijährigem Rhythmus. Auf der Grundlage amtlicher Statistiken und sozialwissen- schaftlichen Erhebungen erfasst er systematisch den Stand und die Entwicklungen in allen Bereichen des deutschen Bildungssys- tems (vgl. ebd., S.1). Die Auswertung der Daten konzentrieren sich auf die Schlüsselindikatoren Demografie, ökonomische Entwicklung, Erwerbstätigkeit und Familien- und Lebensformen (vgl. ebd., S.2).

26 Vgl. ebd., S.18.

27 Vgl. ebd., S.8.

28 Vgl. ebd., S.18.

29 Ebd., S.22.

30 Ebd., S.22.

31 Ebd., S.22.

32 Ebd., S.22.

33 Vgl. ebd., S.22 ff.

Angesichts der umrissenen Problemfelder und ihrer weitreichenden, alle Bereiche des Bildungssystems betreffenden Folgen wird verständlich, warum führende Bildungsexperten und Erziehungswissenschaftlicher von einer ‚Revolutionierung‘ des traditionellen Verständnisses vom Lehren und Lernen sprechen. Sie fordern eine radikal neue Lehr- und Lernkultur, die einer globalisierten und digitalisierten Welt angemessen ist.<sup>34</sup> Auf der Grundlage von Arbeiten und Prognosen führender Erziehungswissenschaftler wagt Olaf-Axel Burow einen visionären Ausblick auf die Bildungsentwicklung des kommenden Jahrzehnts und identifiziert für den Zeitraum bis 2030 die Entwicklung von sieben Bildungstrends, welche die traditionelle Vorstellung von Schule radikal verändern werden. Dazu gehören die im Folgenden knapp erläuterten Trends zur Digitalisierung, zur Personalisierung, zur Vernetzung, zur Veränderung des Lehr- und Lernraums, zur Gesundheitsorientierung, zur Glücksorientierung und zur Demokratisierung.<sup>35</sup>

Der stetig wachsende Markt des *E-learning* bietet nicht nur Angebote für die Wirtschaftswelt, sondern zunehmend auch im Bildungsbereich, „um unterstützt durch digitale Werkzeuge Lernbedarfe zu ermitteln und modularisierte Lernangebote zu konzipieren“<sup>36</sup>. Die Chance für die Bildungsentwicklung liegt darin, die Potentiale der **DIGITALISIERUNG** insbesondere für die Aspekte Vernetzung, Kooperation und mobiles Lernen zu nutzen. Dazu muss sich die aktuell noch zu sehr auf Fragen der Technik und Ausstattung konzentrierte Diskussion auf die pädagogische und fachlich sinnvolle Anwendung der digitalen Ressourcen richten. Die zentrale Voraussetzung dafür ist die Einrichtung einer leistungsfähigen Internetverbindung an Schulen und die Entwicklung geeigneter Plattformen, damit das plattform- und webbasierte Arbeiten zum Standard werden kann. Systemoffenheit (mit lokalem Schutz der Benutzerdaten) und die schülerseitige Nutzung eigener Tablets/Notebooks ermöglichen eine größere Flexibilität und setzen Ressourcen frei, da so die Administration der Endgeräte vor Ort entfiel.<sup>37</sup>

Burows Prognosen zufolge wird die neue Lehr- und Lernkultur in Deutschland – entgegen den Trends im Silicon Valley<sup>38</sup> – jedoch nur teilweise<sup>39</sup> digital sein. Denn der Mehrwert von Tablets und Notebooks liege gerade darin, den Lernprozess phasenweise zu unterstützen, ohne ihn zu dominieren und die Schüler der Gefahr der „digitalen Demenz“ (Manfred Spitzer, 2012) auszusetzen. Wissensvermittlung über Lernprogramme oder -plattformen, die das Lernverhalten analysieren und passgenaue Übungsangebote vorschlagen, biete den Vorteil, dass Lerner(innen) gezielt in ihren Neigungen und Zeitrhythmen gefördert und so unterstützt würden, ihr Potential zu entfalten und die entwickelten Kompetenzen selbstgesteuert in die lösungsorientierte Teamarbeit einzubringen. Insgesamt werde die Bedeutung von *blended learning*, d.h. der Mischung von Online- und Präsenzlernen, zunehmen, wodurch interaktive Lernformen – z. B. output-orientiertes *Teamlearning*, praxisorientiertes projektförmiges Lernen, lernortunabhängiges ‚mobiles Lernen‘ etc. – einen ganz neuen Stellenwert einnehmen. Von fundamentaler Bedeutung sei die Entwicklung schlüssiger digitaler Bildungskonzepte, anhand derer sich eine individualisierte und selbstbestimmte Lernkultur etablieren könne. Zu den wichtigsten Zielen digitaler Lern- bzw. Schulkultur zählt Burow die Förderung von Medienkompetenz, von Feedback-Kultur, von kontinuierlicher Kommunikation aller ins Schulleben involvierter Gruppen (Schüler(innen), Eltern, Lehrpersonal, Schulleitung etc.) sowie von schulübergreifenden Bildungsnetzwerken, die für die Weiterqualifizierung und den Austausch von Lehrmaterial/Projektideen genutzt werden können.<sup>40</sup>

34 Vgl. den Sammelband: *B 2030*.

35 Vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030“ In: *B 2020*. S.162ff.

36 Ebd., S.166.

37 Vgl. den Praxisbericht von Martin Fugmann, Leiter des Projekts *eSchool21* (Entwicklung eines Lernmanagementsystem für Schulen). Ders.: „Schule auf dem Weg in die Digitalisierung“. In: *B 2030*. S. 151-160. S. 157ff.

38 Vgl. dazu Martin Fugmann: „Sieben Schulen und sieben Einsichten. Bericht aus dem Silicon Valley“. In: Olaf-Axel Burow (Hg.): *Schule digital – wie geht das? Wie die digitale Revolution uns und die Schule verändert*. Weinheim Basel: Beltz, 2019. S. 111-128.

39 Burow wagt die Prognose, dass der digitalisierte Anteil des Lehrens und Lernens insgesamt auf etwa 20-30 % anwachsen wird. Vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: *B 2030*. S.169.

40 Vgl. ebd., S.162ff.; sowie M. Fugmann: „Schule auf dem Weg in die Digitalisierung.“ In: *B 2030*. S.152ff.

Unterstützt durch die zunehmende Digitalisierung und beeinflusst durch die Erkenntnisse der Hirnforschung werde sich, so Burow, der Trend zum **PERSONALISIERTEN LERNEN** verstärken: Während das Data-Mining von Lernprogrammen Wege zu einem individualisierten und binnendifferenzierten Übungsangebot eröffnet, zeigt die Hirnforschung, die auf die ‚Aneignung‘ als Motor für Lernprozesse hinweist,<sup>41</sup> fruchtbare Strategien für eine motivationssteigernde Strukturierung von Lerninhalten auf. Dazu zählen z. B. das kreative problemlösende Lernen oder das spielorientierte Aufbereiten von Lernsituationen (*gamification*<sup>42</sup>). Die Trendwende von der nivellierenden Massenpädagogik hin zu einer ressourcenorientierten ‚positiven Pädagogik‘<sup>43</sup> führe auch zu einer veränderten Rolle der Lehrenden, denen zunehmend die Funktion von Lernberatern und „Lernumgebungsdesignern“<sup>44</sup> zukommen werde. Anhand individueller Lernprofile, die durch das Data-Mining entstehen, würden sie Lernfortschritte verfolgen, geeignete Lernmedien für Einzelne oder Projektgruppen auswählen bzw. zuschneiden sowie den Lernprozess beratend begleiten. In der Folge dieser Entwicklungen würden vermehrt Lernsituationen ausgewählt, die ein selbstorganisiertes, kollaboratives, problemlösendes und output-orientiertes Arbeiten förderten, wie z. B. der *flipped classroom*, bei dem Schüler(innen) sich anhand von interaktiven Lernmedien selbstständig den Lernstoff erarbeiten, ihn üben und sich darüber austauschen. Diese neue Rolle werde es Lehrer(innen) ermöglichen, sich zunehmend auf die Potential- und Persönlichkeitsentwicklung ihrer Schüler zu konzentrieren. Das personalisierte Lernen zielen auf die (Wieder)Entdeckung von Lernfähigkeit und Lernfreude, auf deren Grundlage die Fähigkeit zum lebenslangen Lernen entstehe. Zum anderen vermag es die Lernenden zu einem ‚problemtisierenden Vernunftgebrauch‘<sup>45</sup> anzuregen und die Ausbildung von Gestaltungskompetenz zu unterstützen.<sup>46</sup> Das personalisierte Lernen, so lässt sich schlussfolgern, wird die Entwicklung von Teamkultur und die Nutzung ‚kollektiver Kreativität‘<sup>47</sup> unterstützen und die Zahl der Schulabbrecher(innen) durch die Erhöhung der intrinsischen Lernmotivation effektiv und langanhaltend senken können.

Mit dem Trend der wachsenden Digitalisierung nimmt die **VERNETZUNG** aller Lebensbereiche zu und erreicht damit auch die Schule, die sich so in einem regionalen, nationalen und internationalen Umfeld verorten und der kulturübergreifenden Begegnung öffnen könne. Angesichts der steigenden Heterogenität der Bildungsteilnehmer(innen) und der wachsenden Zahl der Schüler(innen) mit Migrationshintergrund werde sie sich zunehmend an Konzepten einer inklusiven Pädagogik der Vielfalt orientieren. Schule werde nicht länger lebensferner Schonraum sein können, sondern müsse sich als Teil der Lebenswelt verstehen und weltoffener, d.h. „Teil einer regional, im Idealfall auch international vernetzten Bildungslandschaft“<sup>48</sup> sein.

41 Wegweisend sind u. a. die Erkenntnisse des Hirnforschers Gerald Hüter, der die Lernfreude ins Zentrum von Lernprozessen stellt und die Bedeutung von Vorerfahrungen betont: „Gelernt werden also nicht die Einflüsse oder die Probleme, mit denen eine Zelle, ein Organismus oder ein soziales System konfrontiert ist, sondern die Lösungen, die das betreffende lebende System zur Wiedererlangung seiner inneren Ordnung, seiner Kohärenz findet. [...] Diese von ihnen gefundenen Lösungen sind bedeutsam. Nicht objektiv und gleichermaßen wichtig für alle, sondern immer nur für das betreffende Lebewesen. Deshalb sind alle Lernprozesse durch die subjektive Zuschreibung von Bedeutsamkeit gekennzeichnet. Und deshalb kann auch nichts gelernt werden, was für ein Lebewesen bedeutungslos ist.“ (Gerald Hüter: *Mit Freude Lernen – ein Leben lang. Weshalb wir ein neues Verständnis vom Lernen brauchen*. Göttingen: Vandenhoeck&Ruprecht, 2016. S.45)

42 Lernsituationen nach den Prinzipien von (Computer)Spielen zu strukturieren, hat den Vorteil, dass die Schüler(innen) sich herausgefordert, aber nicht überfordert fühlen. Als Spieler(innen) handeln sie selbstbestimmt und empfinden ein Sinn- und Zugehörigkeitsgefühl. Das sofortige, zielgenaue Feedback über ihre Leistung führt zu kontinuierlich Erfolgserlebnissen und zu einem spürbaren, motivierenden Kompetenzzuwachs. (Vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030“. In: B 2030. S. 167f.) – Vgl. auch Jane McGonigal: *Besser als die Wirklichkeit! Warum wir von Computerspielen profitieren und wie sie die Welt verändern*. München: Heyse, 2012.

43 Vgl. Charlotte Gallenkamp: „Die Zukunft der Positiven Pädagogik – die Perspektive wechseln und neu denken!“ In: B 2030. S.52-72.

44 Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: B 2030. S.167.

45 Vgl. Rolf Arnold: „Das ‚Why‘ der Bildung.“ In: B 2030. S.40.

46 Vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: B 2030. S.167ff.; sowie: Rolf Arnold: „Das ‚Why?‘ der Bildung“ In: B 2030. S.41ff.

47 Vgl. Olaf-Axel Burow 2007: *Creative Collaboration: Schlüsselkompetenz für LehrerInnen und SchülerInnen im Digitalen Zeitalter*. In: Journal für LehrerInnenbildung 1, S.7-16.

48 Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: B 2030. S.169f.

Auf Schulebene bedeute dies, Kooperationsprojekte mit sozialen und kulturellen Einrichtungen auszubauen und die Vernetzung mit internationalen Kooperationspartnern, z. B. in Form von virtuellen Lehrer- und Schülerteams zwischen Partnerschulen, voranzutreiben. Auf regionaler Ebene werde die Zusammenarbeit mit ortsansässigen Firmen an Bedeutung gewinnen. Insbesondere für Berufsschulen biete sich die Chance, „sich an den neuen Arbeitsumgebungen innovativer Firmen [zu] orientieren und offene Lernlandschaften [zu] entwickeln, in denen Schüler mit Unterstützung digitaler Medien stärker selbstständig und in Teams projektbezogen lernen und arbeiten.“<sup>49</sup> Diese Entwicklung fördere die kontinuierliche Integration in den Arbeitsmarkt sowie die Ausbildung von Schlüsselkompetenzen, die Schüler(innen) zur eingreifenden Zukunftsgestaltung befähigten.<sup>50</sup>

Aus globaler und nachhaltiger Perspektive erweist sich gerade der Erwerb von ‚Gestaltungskompetenz‘ von zentraler Bedeutung: Als ein Zusammenwirken von Kompetenzen, die Menschen empathie-, kooperations- und handlungsfähig sowie kritisch im Blick auf ethische Fragen machen,<sup>51</sup> befähigt sie dazu, die komplexen Zusammenhänge unserer vernetzten Welt verstehen und kritisch reflektieren zu können. Zwei bestehende Bildungsansätze, die auf die Stärkung von Gestaltungskompetenz zielen, wurden in den vergangenen Jahren erfolgreich an Schulen implementiert und würden, so die Prognose, auch zukünftig weiter an Bedeutung gewinnen: die Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und das ‚globale Lernen‘.<sup>52</sup> Laut aktueller Studien sind die beiden Konzepte bisher in drei schulischen Handlungsfeldern besonders erfolgreich implementiert: erstens beim Lehren und Lernen, zweitens im Bereich Schulalltag, Schulbau und Schulgelände und drittens als Kooperationen mit außerschulischen Partnern.<sup>53</sup> Als relativ neu, ausbaufähig und vielversprechend erscheinen im dritten Handlungsfeld Kooperationsprojekte mit NGOs. Großer Optimierungsbedarf besteht diesbezüglich allerdings noch bei Fortbildungs- und Koordinationsstrukturen sowie der finanziellen Ausstattung.<sup>54</sup>

49 Ebd., S.166.

50 Vgl. ebd., S.169ff.

51 Vgl. Bernd Overwien: „Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive.“ In: *B 2030*. S.138-150. Hier S.140f.

52 Beide Konzepte sind darauf ausgerichtet, die inner- und außerschulische Kooperation zu fördern. (Deutscher Bundestag 2013, S.38). **BNE** hat seine Wurzeln in der Umweltpädagogik der 1970er Jahre bzw. der Umweltbildung und etablierte sich im Laufe der 1990er Jahre an Schulen. Aus fächerübergreifender Perspektive werden dabei Zusammenhänge und Lösungsstrategien für Umweltprobleme und die globale Ungleichheit thematisiert. Die Leitidee von BNE ist, durch Erfahrung und Reflexion sowohl das Bewusstsein für nachhaltige Entwicklung als auch Kompetenzen für eine nachhaltige Lebensführung zu schaffen, mit dem Ziel, die Weltgesellschaft zu modernisieren und zum Engagement für Nachhaltigkeit zu motivieren. Zur Implementierung in die Lehrpläne erstellte die KMK 2007 einen inzwischen erweiterten „Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung“ (KMK/BMZ 2007/2015); zudem soll das bis 2020 gültige „Weltaktionsprogramm BNE“ der Vereinten Nationen der weiteren Verankerung im Bildungssystem dienen. – Das Bildungskonzept ‚Globales Lernen‘ ist ein spezieller Zugang zu BNE und versteht sich als pädagogische Antwort auf die komplexen Globalisierungsprozesse. Globales Lernen konzentriert sich auf globale Fragen, wie Entwicklung, Umwelt, Migration und Friedenserziehung. Es folgt dem Leitbild weltweiter Gerechtigkeit und fokussiert Chancen gemeinsamer Handlungsperspektiven für den globalen Süden und globalen Norden. Vgl. Bernd Overwien: „Die Zukunft des Lernens in globaler und nachhaltiger Perspektive.“ In: *B 2030*. S.138ff.

53 Vgl. Diana Grundmann: *Nachhaltigkeit erfolgreich an Schulen verankern – Handlungsfelder, Strategien und Rahmenbedingungen der Schulentwicklung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2017. S.118f.

54 Vgl. Marie Bludau: *Implementation des Lernbereichs Globale Entwicklung an Schulen?* S. 253.

Die Veränderungen der Lehr- und Lernkonzepte werden sich zwangsläufig auch auf die Gestaltung der **LERNUMGEBUNG** auswirken. Während das traditionelle Klassenzimmermodell für einen bewegungsarmen, zeitlich und inhaltlich vorstrukturierten Unterricht in isolierten Gruppen ausreicht, macht die Entwicklung zum personalisierten Lernen eine völlige Umstrukturierung des Lernraums notwendig: Zum einen wird es unumgänglich sein, die analoge Lernumgebung der Schule durch virtuelle Lernräume, wie z. B. digitale Lernplattformen, zu erweitern. Diese ermöglichen ein ortsunabhängiges Lernen, das nach individueller Lerngeschwindigkeit und eigenem Zeitrhythmus organisiert werden kann. Zum anderen führt die Trendentwicklung auch zu einer pädagogikorientierten architektonischen Umgestaltung der analogen Lernräume, wie sie u. a. in Projekten der Montag-Stiftungen entwickelt und gefördert wird.<sup>55</sup> Aus den Herausforderungen der Lebenswelt erwachsen die Anforderungen an die Schulräume der Zukunft: Sie sollen es ermöglichen, dass Schule zum Gestaltungsraum für vernetztes Denken und Handeln sowie zum Werkraum für ein fachübergreifendes, problemlösendes, projektförmiges und mobiles Lernen werden kann. Kreativitätsfördernde ‚multifunktionale Lernlandschaften‘ ermöglichen vielfältige Lernformate (Bibliothek, Labor, etc.) und bieten Orte für konzentrierte Individualarbeit, Teamwork, erholsame Pausen und bewegungsorientiertes Spiel. Die Entwicklung führe, so Burow, zu einem neuen Verständnis von Schule als *Think Tank*, d. h. als ein Zentrum kritischer Reflexion und gestaltender Innovation, das als Redaktions- oder Werkstatt, als Simulationsraum, als Ort politischen Engagements, sozialer Erfindungen oder Produktinnovationen fungieren könne.<sup>56</sup>

Die wachsende **GESUNDHEITSORIENTIERUNG** lässt sich als ein gesamtgesellschaftlicher Trend bewerten, der Aspekte wie gesunde Ernährung, körperliche Bewegung, geistige Fitness und Work-Life-Balance umfasst. Gesundheitsbewusstsein ist umso wichtiger, da die Anforderungen an Kinder, Jugendliche und Erwachsene in einer globalisierten und digitalisierten Welt steigen. Beunruhigend ist, dass führende Kinderärzte und Psychologen immer häufiger schon bei Kindern im Grundschulalter Symptome von chronischer Überforderung beobachten.<sup>57</sup> Negative Einflussfaktoren, wie ungenügend berücksichtigte Grundbedürfnisse, Bewegungsmangel, Zeit- und Erfolgsdruck führen langfristig dazu, dass individuelles Potential nicht oder nur unzureichend entwickelt werden kann.<sup>58</sup> Frustration, Erschöpfungsdepression, Schulabbruch sind mögliche Folgen dieser Erfahrungen. Zum Thema Gesundheit stellt der deutsche *Bildungsbericht 2018* fest, dass gesundheitsbewusstes Verhalten häufiger bei Menschen mit einem Bildungsniveau oberhalb des Sekundarbereichs II anzutreffen sei. Statistisch gesehen rauche diese Bevölkerungsgruppe weniger, treibe mehr Sport, ernähre sich öfter gesund und leide seltener an Fettleibigkeit.<sup>59</sup> Im Licht dieser Ergebnisse erscheint es umso bedeutender, die Entwicklung von nachhaltigen Konzepten, wie die ‚wertschätzende‘ bzw. ‚gesunde‘ Schule, voranzutreiben.<sup>60</sup>

55 Vgl. die Projekte und Publikationen zum Thema ‚pädagogische Architektur‘: [www.montag-stiftungen.de](http://www.montag-stiftungen.de) (letzter Abruf 10.6.2019)

56 Vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: *B 2030*. S.171ff.

57 Vgl. die Studie von Michael Schulte Markwort: *Burnout-Kids: Wie das Prinzip Leistung unsere Kinder überfordert*. München: Knaur, 2016.

58 Vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: *B 2030*. S.173.

59 Vgl. *BB 2018*. S.13.

60 Das Konzept der ‚gesunden‘ Schule vereint drei zentrale Aspekte: Es basiert „auf salutogener Führung (Verstehbarkeit, Bedeutsamkeit, Handhabbarkeit), auf der Selbstbestimmungstheorie (Selbstbestimmung, Kompetenzerleben, Sinn / Zugehörigkeit) sowie auf wertschätzender Schulentwicklung (wertschätzende Analyse, Vision, Umsetzung).“ (Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: *B 2030*. S.173.)

Eng mit der Gesundheitsorientierung verbunden ist der Trend zur **GLÜCKSORIENTIERUNG**, dem das menschliche Bedürfnis nach Potentialentfaltung zugrunde liegt. Darunter lassen sich der Wunsch nach Sinn- und Glückserleben, nach sozialer Eingebundenheit sowie das Streben nach Selbstbestimmung und Individualität verstehen. Die Erfüllung dieses Bedürfnisses wird angesichts unserer disruptiven, sich schnell verändernden Lebenswelt stetig komplexer und kann von der traditionellen defizit- und selektionsorientierten Pädagogik nur partiell geleistet werden. Dies bestätigen auch die Erkenntnisse des Bildungsberichts: Menschen mit niedrigem Bildungsabschluss leben nicht nur weniger gesund, sondern sind auch weniger mit ihrem Leben zufrieden.<sup>61</sup> Das mag daran liegen, dass das Streben nach einem unerreichbaren Grad der Perfektion, wie es das traditionelle Schulsystem vorsieht, eng verknüpft ist mit der demotivierenden Erfahrung, hinter den gültigen Standards zurückzubleiben.<sup>62</sup> Die entstehenden Zweifel an der eigenen Intelligenz und Leistungsfähigkeit können auf Dauer zu einem verminderten Selbstwertgefühl führen und Lernende wie Lehrende anfällig für Belastungsdepressionen machen.<sup>63</sup> Ausbleibendes Erfolgserleben, so die Hirnforschung, dämpfe Lernfreude und Neugier und verhindere damit nachhaltige Lernprozesse. Zudem führe das Selektionserleben häufig dazu, dass Kinder und Jugendliche ein durch Aus- und Abgrenzung bestimmtes Wir-Bewusstsein entwickelten.<sup>64</sup>

Einen Perspektivwechsel hin zur Stärkenorientierung leistet die positive Pädagogik, die den Fokus auf die Förderung der Talente und Ressourcen des Einzelnen und damit auf einen flexiblen Bildungsprozess legt. Ihr Ziel ist eine ‚gestaltende Persönlichkeit‘<sup>65</sup>, die zu erfolgreichen, nachhaltigen und selbstregulierten Lernprozessen fähig ist und eigene Schwächen durch synergetische Beziehungen auszugleichen vermag. Ein zukunftsweisendes Projekt, das die Frage nach einem zufriedenstellenden Leben schon in der Schule stellt, ist in diesem Sinne das Schulfach „Glück“<sup>66</sup>. Es stellt die Persönlichkeitsentwicklung ins Zentrum und gibt Schüler(inne)n die Gelegenheit, über den Lebenssinn zu reflektieren, Lebenskompetenz zu üben und wertschätzende Beziehungen zu anderen zu entwickeln. Der wissenschaftlich belegte Erfolg des Projekts spricht für eine zeitnahe, flächendeckende Implementierung solcher Konzepte an Schulen, nicht zuletzt, da die steigende Lebenszufriedenheit des Einzelnen mittel- und langfristig auch dazu führt, dass sich in der Gesellschaft insgesamt ein Zuwachs an Zufriedenheit, Wertschätzung und Offenheit für die Vielfalt und das Neue einstellen kann. Angesichts des politischen Erstarkens von Kräften, die auf Ab- und Ausgrenzung setzen, erscheint dies auf nationaler wie europäischer Ebene umso dringlicher.

61 Vgl. BB 2018. S.13.

62 Vgl. Charlotte Gallenkamp: „Die Zukunft der Positiven Pädagogik – die Perspektive wechseln und neu denken!“ In: B 2030. S.52-72. Hier S.52ff.

63 Vgl. Michael Schulte Markwort: *Burnout-Kids*. S.207ff.

64 Vgl. Charlotte Gallenkamp: „Die Zukunft der Positiven Pädagogik.“ In: B 2030. S.64.

65 Zu den Kernkompetenzen für Persönlichkeitsentwicklung siehe Gerhard Roth: *Bildung braucht Persönlichkeit*. S.41ff.

66 Das 2007 unter der Leitung von Ernst Fritz-Schubert an der Willy-Hellpach-Schule in Heidelberg eingeführt Schulfach „Glück“ verfolgt das Ziel, die physische und psychische Gesundheit der Lehrer(innen) und Schüler(innen) zu fördern. Heute wird das Fach, dessen Erfolg durch wissenschaftlich Studien belegt ist, an über 100 Schulen in Deutschland und Österreich unterrichtet. Vgl. Ernst Fritz-Schubert: *Schulfach Glück: Wie ein neues Fach die Schule verändert*. Freiburg: Herder, 2014; sowie ebd. et al.: *Praxisbuch Schulfach Glück: Grundlagen und Methoden*. Weinheim und Basel: Beltz, 2015.

Eine zukunftssträchtige Umgestaltung von Schule schließt auch die Schulentwicklung ein und wird, laut Prognosen, dem Trend zur **DEMOKRATISIERUNG** folgen. Um zu einem Ort umfassender Demokratieerziehung werden zu können, müsse die Schule nicht nur durch inklusive Bildungskonzepte die Bildungschancen für alle erhöhen, sondern auch alle am Schulleben Beteiligten in die demokratischen Schulentwicklungsprozesse einbeziehen.<sup>67</sup> Anzustreben ist die Ausbildung einer dynamischen, inklusionsorientierten Schulkultur in allen relevanten Bereichen, d.h. in Lern-, Erziehungs- und Organisationskultur.<sup>68</sup> Unterstützt werden kann der Prozess der eigenverantwortlichen, qualitätsorientierten Schulentwicklung durch eine ‚transformationale‘ Führungshaltung (*Distributed Leadership*) seitens der Schulleitung: Sie zeichnet sich durch Dialogbereitschaft, Emotionalität, Überzeugungskraft und Vertrauenswürdigkeit aus und setzt gemeinsam zu erreichende Ziele. Sie motiviert und unterstützt die ‚professionelle Lerngemeinschaft‘ dabei, stets weiterzulernen und sich für die Schule zu engagieren. Sie begrüßt die Vielfalt einer heterogenen Schulkultur und trägt auf diese Weise zur Identifikation mit dem Schulleitbild bei.<sup>69</sup> Der demokratisierende Prozess erweist sich als vielschichtig und bietet viele Ansatzpunkte für eine gestaltende Partizipation. Denn durch die Nutzung von digitalen Medien (z.B. Schulplattformen) sowie die zunehmende Vernetzung von Schule und Lebenswelt eröffneten sich ganz neue Dimensionen der inner- wie außerschulischen demokratischen Zusammenarbeit. Die prognostizierte Annäherung von Lernen und demokratischer Zukunftsgestaltung wird dort zu beobachten sein, wo Schüler(inne)n die Gelegenheit haben, demokratische und kritische Medienkompetenz zu entwickeln.<sup>70</sup>

---

67 Vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: *B 2030*. S.174.

68 Vgl. Sybille Rahm: „Die Zukunft der Schulentwicklung – Abschied von traditioneller Kultur.“ In: *B 2030*. S.128-137. S.133. Zur Lernkultur gehören „Lehr- und Lernarrangements, die Organisation des Lernens, die Breite des Angebotes und die curriculare Ausdifferenzierung“ (ebd., S.133), während die Erziehungskultur einer Schule an ihren Förderangeboten zur Ausbildung von Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz bemessen wird. Die Organisationskultur umfasst die Aspekte Werte, Strukturen, Relationen, Strategien und Umgebung. (Vgl. ebd., S. 133.)

69 Vgl. ebd., S. 133ff.

70 Vgl. Olaf-Axel Burow: „Bildung 2030.“ In: *B 2030*. S. 174.



## 2.3 RICHTUNGSWEISENDE THEMEN FÜR INTERKULTURELLE BILDUNGSPROJEKTE

Die Ziele des Goethe-Instituts stimmen weitgehend mit der genannten Trendentwicklung überein: Die Förderung der deutschen Sprache wird vor allem im Zusammenhang mit der digitalen Entwicklung, den Herausforderungen der Migration und der beruflichen Mobilität in Europa als wichtig erachtet. Der Schwerpunkt der kulturellen Arbeit liegt auf interkulturellen Kooperationen und berücksichtigt dabei insbesondere die Aspekte von Vernetzung und (analogem wie digitalen) Zugang zur Bildung. Das Ziel, zivilgesellschaftliche Strukturen aufzubauen bzw. zu stärken, wird anhand von Maßnahmen der Qualifizierung und Vernetzung verfolgt werden. Das Thema ‚Europa‘ umfasst Maßnahmen zur Förderung der Demokratisierung und der Stärkung europäischer Werte und Ideen, die darauf zielen, die europäische Integration zu unterstützen und damit einer europäischen Identitätsentwicklung den Weg zu ebnet. Auch in seinem Selbstverständnis als ‚lernende Organisation‘ folgt das Goethe-Institut den Trendentwicklungen zur Demokratisierung.<sup>71</sup>

Die Ziele des Goethe-Instituts für die interkulturelle Zusammenarbeit in der Region Südwesteuropa ist in engem Zusammenhang mit zwei weiteren Strategiepapieren zu sehen, zum einen dem im Jahr 2010 von der Europäischen Union verabschiedeten Wirtschaftsprogramm *Strategie Europa 2020*, zum anderen der im Jahr 2015 von den Vereinten Nationen verabschiedeten *Agenda 2030*. Als Anschlussprogramm an die Lissabon-Strategie zielt *Europa 2020* auf ein „intelligentes, nachhaltiges und integratives Wachstum“<sup>72</sup> und legt dabei Schwerpunkte auf nachhaltiges Wirtschaftswachstum, Forschung und Entwicklung, Förderung von Bildung und lebenslangem Lernen, gesellschaftliche Integration und Chancengleichheit sowie auf die Entwicklung umweltfreundlicher Technologie zum Klimaschutz. Um die Kernziele im Bildungsbereich<sup>73</sup> zu erreichen, wurden zahlreiche Initiativen geschaffen, wie *Jugend in Bewegung* zur Verbesserung und stärkeren Vernetzung der Bildungssysteme in Europa oder die *Agenda für neue Fähigkeiten und Jobs* zur Modernisierung des Arbeitsmarktes und der Förderung von Arbeitsmobilität. Auch das aktuelle, noch bis 2020 laufende EU-Förderprogramm Erasmus+ dient der Erreichung der Ziele im Bereich allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport.

Die von allen 193 Mitgliedsstaaten unterzeichnete *Agenda 2030* fußt auf der Überzeugung der internationalen Staatengemeinschaft, dass die globalen Problematiken nur gemeinsam gelöst werden können. Die darin formulierten 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung schaffen die Basis dafür, dass „jeder ökologisch verträglich, sozial gerecht und wirtschaftlich leistungsfähig handelt.“<sup>74</sup> Die Ziele sind **FÜNF KERNBOTSCHAFTEN** zugeordnet („5 Ps“): Die Würde des Menschen im Mittelpunkt (*People*), den Planeten schützen (*Planet*), Wohlstand und Chancengleichheit für alle fördern (*Prosperity*), den Frieden fördern (*Peace*), Globale Partnerschaften aufbauen (*Partnership*). Im Hinblick auf zukunftssträchtige Kooperationsprojekte im interkulturellen Rahmen lassen sich aus den aufgeführten Trendentwicklungen und den richtungsweisenden thematischen Vorgaben und Zielen folgende Themenkomplexe herausfiltern, die als Ausgangspunkt für erfolgversprechende Schulprojekte in Italien gelten können: Europa, Zivilgesellschaft und Demokratisierung, Migration und Inklusion, Digitalisierung und Vernetzung, Innovation und Nachhaltigkeit, neue Lernmethoden und Lernräume, Gesundheit und Chancengleichheit.

71 Vgl. Goethe-Institut: *Regionalstrategie 2019-22 Südwesteuropa*. S.4.

72 *Europa 2020* (letzter Abruf 4.7.2019).

73 Dazu zählen die Senkung der Zahl der Bildungsabbrecher(innen) auf unter 10% und eine Erhöhung des Bildungsniveaus. Dies soll die Erhöhung der Beschäftigung auf 75%, die Bekämpfung von Armut und sozialer Ausgrenzung sowie die Schaffung neuer Beschäftigungsfelder erleichtern. Vgl. ebd.

74 [http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030\\_agenda/index.html](http://www.bmz.de/de/ministerium/ziele/2030_agenda/index.html) (letzter Abruf: 13.6.2019).

## 3 ENTWICKLUNGSPOTENTIALE FÜR DEUTSCH-ITALIENISCHE BILDUNGSANGEBOTE

Vor dem Hintergrund der genannten Bildungstrends scheinen, neben der umfassenden Förderung des Faches Deutsch an italienischen Schulen, drei Ansatzpunkte als zentral für die Entwicklung und erfolgreiche Durchführung von deutsch-italienischen Bildungsprojekten: Dazu zählt erstens der Ausbau von CLIL-Projekten in deutscher Sprache, zweitens die Orientierung an kompetenzbasierten Bildungsangeboten und drittens die Förderung inner- und außerschulische Vernetzung auf regionaler, nationaler und internationaler Ebene, die vielseitige Möglichkeiten der Projektentwicklung mit Bezug zur deutschen Sprache und Kultur eröffnet.

Um die Empfehlungen für die Entwicklung deutsch-italienischer Bildungsangebote auf ein solides Fundament zu stellen, folgt ein Überblick über die Rahmenbedingungen und die aktuelle Lage des Faches Deutsch in der italienischen Schullandschaft sowie über die aktuellen Voraussetzungen und Herausforderungen des CLIL-Unterrichts in deutscher Sprache. Anschließend richtet sich der Fokus auf aktuelle interkulturelle Leuchtturmprojekte an Schulen in Deutschland und Italien.

### 3.1 DAS FACH DEUTSCH ALS FREMDSPRACHE (L3/L4) IN DER ITALIENISCHEN SCHULLANDSCHAFT

Das italienische Schulwesen fällt in die Zuständigkeit des Ministeriums für Unterricht, Universitäten und Forschung (*MIUR*) und ist, da durch nationale Gesetze geregelt, weitgehend einheitlich. Allerdings haben autonome Regionen, wie Südtirol und Valle d'Aosta, im Bildungsbereich erweiterte Befugnisse und Aufgaben. Für Schüler(innen) besteht eine zwölfjährige Bildungspflicht, wobei nach 10 Jahren alternativ zum Schulbesuch eine zweijährige Berufsausbildung (bis zum vollendeten 18. Lebensjahr) gewählt werden kann. Die Primarstufe (*istruzione primaria*) umfasst eine fünfjährige Grundschule (*Scuola Primaria*<sup>75</sup>), im Laufe derer mit der ersten Fremdsprache (i.d.R. Englisch) begonnen wird. Die darauffolgende Sekundarstufe I (*istruzione secondaria di primo grado*) ist als dreijährige Einheitschule organisiert (*scuola secondaria di primo grado*<sup>76</sup>). Dort beginnen die Schüler(innen) mit der zweiten Fremdsprache, d.h. je nach Schulangebot Deutsch, Französisch oder Spanisch.

---

75 Vor 2004 galt offiziell die immer noch sehr verbreitete Bezeichnung *Scuola Elementare*.

76 Vor 2004 lautete die offizielle (und einfachere) Bezeichnung *Scuola Media* bzw. in Südtirol *Mittelschule*.

Nach der bestandenen staatlichen Abschlussprüfung (*esame di stato del primo ciclo di istruzione secondaria*) wechseln die Schüler(innen) in die Sekundarstufe II (*istruzione secondaria di secondo grado*) und damit in das gegliederte Schulsystem: Zur Wahl stehen drei Schultypen – das Gymnasium (*Liceo*<sup>77</sup>), die Fachoberschule (*Istituto Tecnico*<sup>78</sup>) oder die Berufsfachschule (*Istituto Professionale*<sup>79</sup>) – und ihre jeweils spezifischen Bildungsausrichtungen. Das jeweilige Bildungsangebot wird auf der Grundlage der gesetzlichen Vorgaben und mit Blick auf die regionalen und sozio-kulturellen Besonderheiten des jeweiligen Standortes von den Schulen selbst erarbeitet. Es wird in Form eines institutsspezifischen Bildungsplans (*Piano dell'Offerta Formativa*, POF) veröffentlicht und kann auf der Homepage der jeweiligen Schule eingesehen werden.

Die deutsche Sprache wird an italienischen Schulen im Regelfall ab der Sekundarstufe I als mögliche L3 angeboten. Ausnahmen bilden die autonomen Regionen: In Trentino-Südtirol wird an einem Teil der Schulen Deutsch als L1 unterrichtet und ab der Grundschule durch Italienisch als L2 ergänzt. Im umgekehrten Fall wird Deutsch als L2 unterrichtet. Im Rahmen der dortigen Matura muss eine Italienisch- und eine Deutschprüfung abgelegt werden. In der Region Valle d'Aosta hingegen sind die Amtssprachen Italienisch und Französisch gleichgestellt. Deutsch wird daher an dortigen Schulen (nach Englisch als L3) als mögliche L4 angeboten.

Laut offizieller Zahlen des italienischen Bildungsministeriums MIUR besuchten im Schuljahr 2017/18 in ganz Italien 148.722 Schüler(innen) an insgesamt 1.102 Schulen der Sekundarstufe I den Deutschunterricht. In der Makroregion Norditalien boten 1.045 Schulen Deutsch als Schulfach an, in Mittelitalien waren es 102 und in Süditalien insgesamt 105 Schulen. Spitzenreiter auf regionaler Ebene sind Veneto, Friuli Venezia Giulia und die Lombardei (Abb. 1). Ein Blick auf das schulische Angebot in den Provinzen zeigt, dass Schüler in Verona, gefolgt von Trento und Udine, an besonders vielen Schulen die Möglichkeit nutzen, Deutsch zu lernen (Abb. 2).

Aus der statistischen Erfassung zur Sekundarstufe II lässt sich ersehen, dass im Schuljahr 2017-18 italienweit 235.024 Schüler(innen) an insgesamt 1.489 Schulen Deutsch lernten. Während mit 852 Bildungseinrichtungen der Sekundarstufe II das Fach Deutsch in Norditalien deutlich weniger häufig unterrichtet wird als in Schulen der Sekundarstufe I, lässt sich in den Makroregionen Mittel- und Süditalien die umgekehrte Tendenz beobachten: In Mittelitalien verdoppelt sich die Zahl der Schulen auf 238 im Vergleich zur Sekundarstufe I, in Süditalien findet der Deutschunterricht sogar fünfmal häufiger statt als noch in der Sekundarstufe I. Dennoch bleibt Norditalien im regionalen Vergleich insgesamt vorn: Spitzenreiter sind die Lombardei und Veneto, Sardinien platziert sich als dritte Region (Abb. 1). Auf der Ebene der Provinzen bildet Mailand mit 96 Schulen die Spitze, mit einigem Abstand folgen Trento, Neapel, Rom und Bari (Abb. 2).<sup>80</sup>

77 Aktuell bestehende Arten des Gymnasiums: *Liceo Classico* (humanistisch), *Liceo Scientifico* (mathematisch-naturwissenschaftlich), *Liceo Artistico* (Kunstgymnasium), *Liceo Linguistico* (neusprachlich), *Liceo Musicale e Coreutico* (musisch) und *Liceo delle Scienze Umane* (sozialwissenschaftlich).

78 Seit 2010 bestehen offiziell zwei Ausbildungsrichtungen und insgesamt elf Fachrichtungen: Das *Istituto Tecnico Economico* (Wirtschaftsfachoberschule) mit den Fachrichtungen (a) Betriebswirtschaft und (b) Tourismus sowie das *Istituto Tecnico Tecnologico* (Technologische Fachoberschule, TFO) mit den Fachrichtungen (a) Maschinenbau, Mechatronik, Energie, (b) Transport und Logistik, (c) Elektronik und Elektrotechnik, (d) Informatik und Telekommunikation, (e) Grafik und Kommunikation, (f) Chemie, Werkstoffkunde und Biotechnologie, (g) Stoffe, Kleidung und Mode, (h) Landwirtschaft und Agroindustrie sowie (i) Bauwesen, Umwelt und Raumplanung.

79 Seit 2010 wurden zwei Ausbildungsrichtungen und insgesamt sechs Fachrichtungen festgelegt: Das *Istituto professionale industria e artigianato* mit den beiden Fachrichtungen (a) Handwerkliche und industrielle Produktion und (b) Wartung und technische Unterstützung sowie das *Istituto professionale Servizi* mit den Fachrichtungen (a) Landwirtschaft und ländliche Entwicklung, (b) Soziales und Gesundheit, (c) Gastronomie und Hotellerie, (d) Handel.

80 Die statistischen Angaben basieren auf Informationen des MIUR und des Goethe-Instituts Italien.

REGION	SEKUNDARSTUFE I	SEKUNDARSTUFE II
PIEMONTE	46	105
VALLE D'AOSTA	1	6
LOMBARDIA	247	<b>284</b>
TRENTINO ALTO ADIGE	84	61
VENETO	<b>305</b>	194
FRIULI VENEZIA GIULIA	274	65
LIGURIA	9	31
EMILIA ROMAGNA	79	106
<b>NORDITALIEN</b>	<b>1045</b>	<b>852</b>
TOSCANA	58	104
UMBRIA	5	15
MARCHE	18	45
LAZIO	21	74
<b>MITTELITALIEN</b>	<b>102</b>	<b>238</b>
ABRUZZO	12	26
MOLISE	-	5
CAMPANIA	28	107
PUGLIA	19	104
BASILICATA	1	9
CALABRIA	16	31
SICILIA	17	111
SARDEGNA	-	148
<b>SÜDITALIEN</b>	<b>105</b>	<b>541</b>
<b>ITALIEN</b>	<b>1.102</b>	<b>1.489</b>
<b>SCHÜLERZAHL</b>	<b>148.722</b>	<b>235.024</b>

Abb. 1: Schulen mit Fach Deutsch nach Regionen im Schuljahr 2017/18.

PROVINZ	REGION	SEKUNDARSTUFE I	PROVINZ	REGION	SEKUNDARSTUFE II
VERONA	Veneto	97	MILANO	Lombardia	96
TRENTO	Trentino A.A.	84	TRENTO	Trentino A.A.	61
UDINE	Friuli V.G.	73	NAPOLI	Campania	57
MILANO	Lombardia	70	ROMA	Lazio	52
TREVISO	Veneto	59	BARI	Puglia	49

Abb. 2: Spitzenreiter unter den Schulen mit Fach Deutsch im Schuljahr 2017/18 nach Provinzen.

### 3.1.1. DEUTSCH IN DER SEKUNDARSTUFE I: LA SCUOLA SECONDARIA DI I GRADO

In der Sekundarstufe I beläuft sich das Stundenangebot für Deutsch als L3 in der Regel auf 1-2 Wochenstunden, während im Vergleich dazu meist 3 Wochenstunden für Englisch als L2 angesetzt werden. Das Sprachniveau, das im Laufe des dreijährigen Besuchs der Sekundarstufe I zu erreichen ist, wird durch das MIUR per Dekret<sup>81</sup> festgelegt und entspricht aktuell der Stufe A1 des europäischen Referenzrahmens. Die Sprachkenntnisse müssen am Ende des dritten Schuljahres im Rahmen der staatlichen Abschlussprüfung (*esame di stato conclusivo del primo ciclo di istruzione*) nachgewiesen werden. Die Prüfungsleistung für die L3 besteht aus zwei Teilen, d.h. einer schriftlichen Prüfung und einer mündlichen Prüfung. Als Vorgabe für die schriftliche Prüfung sind per Dekret fünf Typologien von Aufgaben festgelegt, die in der Prüfungsaufgabe enthalten sein können.<sup>82</sup> Die mündliche Prüfungsleistung ist Teil des fächerübergreifenden Prüfungsgesprächs.<sup>83</sup>

### 3.1.2. DEUTSCH IN DER SEKUNDARSTUFE II: LA SCUOLA SECONDARIA DI II GRADO

Die bildungspolitischen Reformen im Zeitraum von 2008 bis 2011 (*riforma Gelmini*) führten zu tiefgreifenden strukturellen Veränderungen in der Organisation der Sekundarstufe II. Betroffen war auch das fremdsprachliche Angebot der Schulen, das entsprechend der spezifischen Bildungsausrichtung der weiterführenden Schulen in seinem Umfang variiert. Nach den Vorgaben des MIUR können am *Liceo Linguistico* bis zu drei Fremdsprachen (3-5 Wochenstunden), am *Liceo delle Scienze Umane* bis zu zwei Fremdsprachen (3-4 Wochenstunden) unterrichtet werden, während an allen weiteren Gymnasien (*Liceo Classico*, *Liceo Scientifico*, *Liceo Artistico*, *Liceo Musicale e Coreutico*) nur eine Fremdsprache (3 Wochenstunden) obligatorisch ist. In der im Stundenplan angegebene Zahl sind zumeist die Konversationsstunden (i.d.R. 33 Stunden pro Schuljahr) mit Muttersprachlern bereits enthalten.<sup>84</sup>

An der Fachoberschule (*Istituto Tecnico*) wurde mit der *Gelmini*-Reform Englisch zum Pflichtfach (3 Wochenstunden) über die gesamte Dauer des Schulbesuchs. Während der Fächerplan des technologisch ausgerichteten *Istituto Tecnico Tecnologico* lediglich eine Fremdsprache, d.h. Englisch, vorsieht, werden in der Wirtschaftsfachoberschule, dem *Istituto Tecnico Economico*, in der betriebswirtschaftlichen Fachrichtung eine zweite Fremdsprache (3 Wochenstunden) und in der tourismusorientierten Fachrichtung (in den letzten drei Schuljahren) noch zusätzlich eine dritte Fremdsprache (3 Wochenstunden) angeboten.

81 Decreto Ministeriale n. 741 (2017) und die darauffolgende Nota ministeriale n. 1865. [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/novita\\_sc\\_2018-19.shtml](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/novita_sc_2018-19.shtml) (letzter Abruf am 1.8.2019)

82 Zu den vorgegebenen Typologien zählen: (1) offene und geschlossene Verstehensfragen zu einem Lesetext, (2) Ergänzen, Anordnen oder Umformulieren eines Textes, (3) Verfassen eines Dialogs nach ausführlichen inhaltlichen Vorgaben, (4) Verfassen eines persönlichen Briefs oder einer Email, (5) Zusammenfassen eines Textes nach seinen wesentlichen Inhalten.

83 Zu den ministeriellen Vorgaben im Detail sowie Modellprüfungen vgl. Anita Gröger: „Tedesco: L'esame di stato.“ In: *Scuola e didattica* (Scuola in atto), nr. 9, 5/2019. S. 30-33. Sowie: Dies.: „L'esame di stato.“ In: *Scuola e didattica* (Scuola in atto), nr. 9, 5/2018. S. 46-49.

84 Vgl. dazu [https://www.orientamentoistruzione.it/file/documenti/QUADRI\\_ORARI/MIUR-%20Scuola%20Secondaria-superiore.pdf](https://www.orientamentoistruzione.it/file/documenti/QUADRI_ORARI/MIUR-%20Scuola%20Secondaria-superiore.pdf) (letzter Abruf am 1.8.2019), S.9ff.

In der deutlich praxisorientierteren Berufsfachschule (*Istituto Professionale*) ist ein fünfjähriger Englischunterricht im Umfang von drei Wochenstunden Pflicht. Unterricht in der zweiten Fremdsprache ist lediglich im serviceorientierten *Istituto professionale Servizi* vorgesehen: In den Fachrichtungen *servizi socio-sanitari* und *servizi per l'enogastronomia e l'ospitalità alberghiera* wird die L3 in den ersten beiden Schuljahren im Umfang von zwei Wochenstunden, ab dem dritten Schuljahr dann im Umfang von drei Wochenstunden unterrichtet. Eine Ausnahme bildet die Fachrichtung *servizi commerciali*, bei der über die gesamten fünf Schuljahre die L3 im Umfang von drei Wochenstunden angeboten wird.

Die Abiturprüfung war zuletzt 2017 Gegenstand einer Reform (*riforma Fedeli*). Seit dem Schuljahr 2018/19 besteht die Prüfung aus zwei schriftlichen und einer mündlichen Prüfung, in der die Berufspraktika einen Schwerpunkt bilden. In Sonderfällen wird eine dritte schriftliche Prüfung durchgeführt.<sup>85</sup> Seit dem Schuljahr 2017/18 ist eine Zulassungsprüfung zum Abitur obligatorisch. Teilnahmeberechtigt sind Schüler(innen) aller Schultypen der Sekundarstufe II. Während die erste schriftliche Prüfung (Textproduktion in italienischer Sprache) italienweit für alle Abiturient(inn)en identisch ist, variiert die zweite schriftliche Prüfung, deren Aufgaben vom MIUR bestimmt werden, je nach Schultyp und spezifischem Angebot. So bestimmt beispielsweise das MIUR jedes Jahr die Fremdsprache der zweiten Prüfung des *Liceo Linguistico*, die aus einem Leseverstehen und einer Textproduktion besteht. Mit der *Fedeli*-Reform erstreckt sich die zweite Prüfung über mehrere Fächer, so dass beispielsweise für die zweite Abiturprüfung 2019 am *Liceo Linguistico* die erste (Englisch oder Französisch) und die dritte Fremdsprache (Spanisch, Deutsch, Chinesisch) festgesetzt wurden.<sup>86</sup>

Neben dem *Liceo Linguistico* können die Fremdsprachenkenntnisse auch an anderen Schultypen abgeprüft werden. Die vom MIUR im Schuljahr 2018/19 erstmals herausgegebene Übersicht der Prüfungsanforderungen und Bewertungskriterien stellt einen Versuch dar, die Bewertung so weit wie möglich zu vereinheitlichen. Aus ihr geht hervor, an welchen Schultypen die Fremdsprachenkenntnisse (L2, L3, L4) abgeprüft werden und welches Sprachniveau erreicht werden sollte: Generell gilt ein B2-Niveau für die L2 und L3 sowie ein B1-Niveau für die am *Liceo Linguistico* gewählte L4. Relevant für eine schriftliche Deutschprüfung ist, neben dem *Liceo Linguistico*, das *Istituto Tecnico Economico* (Fachrichtungen *turismo* und *relazioni internazionali per il marketing*) sowie das *Istituto Professionale Servizi* (Fachrichtung *ospitalità alberghiera/accoglienza turistica*). Die Prüfung in der L3 ist auch hier als eine Kombination aus Leseverstehen und Textproduktion konzipiert.<sup>87</sup>

Das mündliche Abitur findet in Form eines fachübergreifenden Prüfungsgesprächs statt, im Rahmen dessen der Stoff des fünften Schuljahres thematisiert werden kann – allerdings beschränkt auf die Fachgebiete der Lehrer(innen), die jeweils in der Prüfungskommission sitzen.<sup>88</sup> Die deutschen Sprachkenntnisse können daher nur geprüft werden, sofern ein(e) Deutschlehrer(in) zur Prüfungskommission gehört.

85 Im Rahmen der Fedeli-Reform wurde die vormalige *Terza Prova* abgeschafft, die vormalige *Quarta Prova* wurde zur *Terza Prova* umbenannt. Sie betrifft den Sonderfall von Schulen, die im neusprachlichen Zweig die Option internationaler Abschlüsse anbieten (Französisch, Spanisch, Deutsch), und die Europäischen Humanistischen Gymnasien an den Convitti Nazionali.

86 Vgl. [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/index.shtml](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/index.shtml) (letzter Abruf am 30.7.2019).

87 Vgl. [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/novita\\_sc\\_2018-19.shtml](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/novita_sc_2018-19.shtml) (letzter Abruf am 30.7.2019); sowie: <https://www.orizzontescuola.it/maturita-2019-ecco-griglie-valutazione-bussetti-correzioni-piu-omogenee/> (letzter Abruf am 30.7.2019).

88 Vgl. [http://www.istruzione.it/esame\\_di\\_stato/normativa\\_sc\\_2018-19.shtml](http://www.istruzione.it/esame_di_stato/normativa_sc_2018-19.shtml) (letzter Abruf am 30.7.2019).

### 3.1.3. RAHMENBEDINGUNGEN UND HERAUSFORDERUNGEN DES CLIL-UNTERRICHTS

Die integrative Methode des Content and Language Integrated Learning (CLIL), d.h. die Vermittlung fachlicher Inhalte in einer Fremdsprache,<sup>89</sup> wurde in Italien im Jahr 1999 per Gesetz zunächst als freiwilliges Bildungsangebot an allen Schulen etabliert und dann im Rahmen der umfassenden Bildungsreform im Jahr 2003 als verpflichtend an allen Gymnasien (Licei) und Fachoberschulen (Istituti Tecnici) eingeführt. Die entsprechenden Durchführungsverordnungen von 2010 legten fest, dass der CLIL-Unterricht ab dem dritten Schuljahr in mindestens einem Schulfach durchzuführen ist. In den neusprachlichen Gymnasien (Licei Linguistici) kommt verpflichtender CLIL-Unterricht in einem weiteren Schulfach ab dem vierten Schuljahr hinzu.<sup>90</sup> Das Gesetz 107 aus dem Jahr 2015 erhebt ausdrücklich die Wertschätzung und Stärkung der Sprachkompetenzen – bezüglich des Italienischen, des Englischen und der europäischen Sprachen insgesamt – zu einem zentralen Bildungsziel und nennt dabei eigens die CLIL-Methode.<sup>91</sup> Die aktuellen Regelungen zur Lehrerbildung (2016-2019) betreffen daher auch die Weiterbildung in der CLIL-Methodik für alle Lehrer(innen) der Primar- und Sekundarstufe. Um CLIL-Unterricht in der Sekundarstufe II durchführen zu dürfen, haben die Lehrenden sowohl die entsprechenden Fremdsprachenkenntnisse auf Niveau C1 des europäischen Referenzrahmens nachzuweisen als auch methodisch-didaktische Fortbildungen zu absolvieren.<sup>92</sup>

Die reformbedingte generelle Schwerpunktsetzung auf Englisch als L2, die mit einer deutlichen Reduzierung des Fremdsprachenangebots (L3, L4) an Sekundarschulen einherging, sowie das vom MIUR vorgegebene Stundenkontingent für den Fremdsprachenunterricht in der L2, L3 und L4 (s. Abschnitt 3.1.1. u. 3.1.2) führen dazu, dass CLIL-Projekte an Schulen bis *dato* vor allem in der Vehikularsprache Englisch durchgeführt werden. CLIL-Projekte in deutscher Sprache betrafen zunächst insbesondere die Fächer Geschichte, Kunstgeschichte, Musik und den Sportunterricht<sup>93</sup>, allerdings ist inzwischen auch ein Anstieg von CLIL-Projekten in den naturwissenschaftlichen Fächern (insbes. Physik) zu verzeichnen. Diese Entwicklung zeigt sich u. a. in der Datenauswertung einer Studie zur Wahrnehmung des CLIL-Unterrichts seitens Schüler(innen) der Sekundarstufe II in der Region Lombardei, die im Schuljahr 2015-2016 von Dozent(innen) der Università Cattolica in Mailand durchgeführt wurde: Die ausgewerteten Fragebögen zum CLIL-Unterricht in deutscher Sprache bezogen sich zu über 44% auf das Fach Physik, gefolgt von Sport (über 22%), Geschichte (knapp über 18%), Philosophie (knapp unter 12,5%), Kunstgeschichte (über 1,2%) und Mathematik (knapp über 0,6%).<sup>94</sup> Diese Entwicklung ist sicherlich auch eine direkte Folge der zahlreichen Bildungsinitiativen des Goethe-Instituts und des Ausbaus von Lehrernetzwerken, die den Austausch didaktisierter CLIL-Materialien über digitale Plattformen und Blogs<sup>95</sup> erleichtern.

89 Weiterführende Literatur zur Implementierung der CLIL-Methodik in den Unterricht in Italien: F. Ricci Garotti (Hg.): *Il futuro si chiama CLIL. Una ricerca interregionale sull'insegnamento veicolare*. Editore Provincia Autonoma di Trento, 2006.

90 Vgl. Definitionen, Erläuterung und Regelungen zur CLIL-Methodik auf <https://miur.gov.it/normativa1> (letzter Abruf am 1.8.2019).

91 „La Legge 107 del 2015, all'articolo 7, definisce come obiettivi formativi prioritari "la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, con particolare riferimento all'italiano nonché alla lingua inglese e ad altre lingue dell'Unione europea, anche mediante l'utilizzo della metodologia Content language integrated learning".“ <https://miur.gov.it/web/guest/contenuti-in-lingua-straniera-clil> (letzter Abruf am 1.8.2019).

92 Detaillierte Erläuterungen und Regelungen auf <https://miur.gov.it/web/guest/contenuti-in-lingua-straniera-clil> (letzter Abruf am 30.7.2019).

93 An der *I.S. Walser e Mont Rose B wird der Sportunterricht schon in der Grundschule auf Deutsch angeboten*. Vgl. <http://walsermont-roseb.it/Pof.asp> (letzter Abruf 1.8.2019).

94 Vgl. S. Bailini et al.: „CLIL: il punto di vista degli studenti. Il caso della Lombardia.“ In: C.M. Coonan et al. (Hg.): *La didattica delle lingue del nuovo millennio. Le sfide dell'internazionalizzazione*. Edizioni Ca' Foscari, 2018. S.467-482. Hier S.470. – Für die Sprache Deutsch wurden 161 Fragebögen aus den Klassenstufen III, IV und V an insgesamt 9 Schulen ausgewertet (vgl. ebd. S.467ff.).

95 Vgl. beispielsweise den von Ilaria Messina initiierten Blog: <http://clildaf.wordpress.com> (letzter Abruf 1.8.2019).

Hinsichtlich der Schülerwahrnehmung zeigen die Ergebnisse der CLIL-Studie, dass Englisch von 70% der Befragten als Vehikularsprache bevorzugt würde, da sie als besonders vorteilhaft im internationalen Kontext erscheint.<sup>96</sup> Im Vergleich zum reinen Fachunterricht wird die CLIL-Unterrichtserfahrung generell als anregender und weniger langweilig beurteilt, besonders hervorgehoben wurde dabei die häufigere Teamarbeit, das verstärkt multimediale Lernen sowie die größere Lernerautonomie.<sup>97</sup> Für die Sprache Deutsch schätzen 34% der Befragten ihre Sprachkompetenzen als adäquat und 48% als relativ adäquat ein.<sup>98</sup> Auf die Frage nach den Vorteilen des CLIL-Unterrichtes nannten 59% der Befragten die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse und 19% die Vertiefung von sprachlichen und fachlichen Kompetenzen.<sup>99</sup> Trotz der sehr positiven Bewertung der Sprach- und Fachkompetenzen der CLIL-Lehrer(innen)<sup>100</sup> waren 25% der Befragten der Meinung, die fachspezifischen Inhalte würden im CLIL-Unterricht zu stark vereinfacht bzw. reduziert. 26% der Befragten hatten Schwierigkeiten beim Verstehen der Inhalte, 15% gaben sprachliche Hürden als negative Erfahrung an, ebenfalls 15% nannten den größeren zeitlichen Lernaufwand als Nachteil der CLIL-Erfahrung.<sup>101</sup> Auf die Fragen nach sprachbedingten Schwierigkeiten wurden für Deutsch an erster Stelle der Erwerb und die Anwendung des Fachwortschatzes genannt, gefolgt von semantischen Aspekten des Wortschatzes, dem Leseverstehen bei Fachtexten sowie dem Hörverstehen bei Audio- bzw. Videomaterial in deutscher Sprache. Als weitere Schwierigkeit wurde das mündliche Erklären von Inhalten in der Fremdsprache angegeben. Als weniger schwierig erwies sich das Verstehen von schriftlichen und mündlichen Arbeitsanweisungen sowie das Abfassen von Notizen und Texten in der Fremdsprache.<sup>102</sup>

Auf welche Weise kann nun, vor dem Hintergrund der genannten Voraussetzungen und CLIL-Erfahrungen, weiteres Potential für den deutschsprachigen Projektunterricht an italienischen Schulen freigesetzt werden? Angesichts der hohen sprachlichen Anforderungen, die das Durchführen von CLIL-Unterricht voraussetzt, sowie des didaktischen Aufwands, der für die Erstellung von CLIL-Unterrichtsmaterialien nötig ist, empfiehlt sich zum einen ein stetiger Ausbau der didaktischen Fortbildungsangebote des Goethe-Instituts für Deutschlehrer(innen) und CLIL-Lehrer(innen), eventuell auch in Form eines Coaching über einen längeren Zeitraum. Sinnvoll ist auch eine stärkere Förderung bereits bestehender Netzwerke, Plattformen und Blogs, die der Vernetzung von Deutschlehrer(innen) und CLIL-Lehrer(innen) und dem Austausch von Material und Projekterfahrung dienen. Solche Medien bieten die Chance, zunehmend Vernetzungsmöglichkeiten für die Nutzer(innen) zu schaffen und so Projektpartnerschaften mit Lehrkräften anderer Schulen sowie mit außerschulischen Partnern zu erleichtern. Zur Förderung der internationalen Vernetzung bieten europäische Förderprogramme, insbesondere Erasmus+, vielseitige Möglichkeiten, um Deutschlehrer(inne)n bzw. CLIL-Lehrkräften und ihre Schulklassen in grenzüberschreitende Projekte zu involvieren.

---

96 Vgl. S. Bailini et al.: CLIL: il punto di vista degli studenti. S.471.

97 Vgl. ebd., S.472 u. 576 (Tab.5).

98 Vgl. ebd., S.472 (Grafik 3).

99 Vgl. ebd., S.473 (Tab.2).

100 Vgl. ebd., S.478 (Grafik 7).

101 Vgl. ebd., S.474 (Tab.3).

102 Vgl. ebd., S.475 (Grafik 4).



## 3.2. HERAUSRAGENDE PROJEKTE AN ITALIENISCHEN SCHULEN

Angesichts der Stellung von Deutsch als L3 bzw. L4 an italienischen Schulen liegt in den Bildungsplänen die Implementierung von Deutsch im CLIL-Unterricht deutlich hinter der Vehikularsprache Englisch. Jedoch zeigt das Beispiel der Schule *I.C. Cologne* (BS) im Zeitraum von 2016-2019, wie es gelingt, deutschsprachige CLIL-Projekte in verschiedenen Fächern in allen drei Schuljahren der Sekundarstufe I erfolgreich durchzuführen.<sup>103</sup>

Bei aktuellen Erasmus+-Projekten, die auf italienischen Schul-Homepages oder in Zeitungsartikeln erwähnt werden, lässt sich ebenfalls die Tendenz feststellen, dass das Englische als Kommunikationssprache im Mittelpunkt steht. Dies ist u. a. im ambitionierten Projekt „Breaking the Code“ (2015-2016) des *Liceo Giordano Bruno* in Turin der Fall. Es zielte darauf, zusammen mit 4 europäischen Partnerschulen die didaktische Praxis in naturwissenschaftlichen Fächern zu optimieren, wobei das Entdecken, die Neugier, die Steigerung von Motivation und Problemlösungskompetenzen im Zentrum stand.<sup>104</sup>

Hinweise auf besonders gelungene und innovative Erasmus+-Projekte aus dem Schulbereich, in deren Projektteams italienische Schulen als Partner vertreten sind, findet man in den PAD-Broschüren *Success Stories*. Darunter ist das 2018 ausgezeichnete deutsch-italienische Schülerprojekt „Wer sind wir? Chi siamo noi?“ zu nennen, das schülernah und bilingual den Fokus auf Identität, Flucht und Migration richtet. Es ist hervorgegangen aus der bereits bestehenden Schulpartnerschaft zwischen dem Liceo Scientifico *Leonardo da Vinci* in Bisceglie (Apulien) und dem *Königin-Katharina-Stift* in Stuttgart. Begründet wird die Auszeichnung durch den PAD mit der methodischen Vielfalt (Interviews, Umfragen, Workshops mit professionellen Akteuren aus dem Film- und Literaturbereich, Zusammenarbeit mit jugendlichen Flüchtlingen), mit der hervorragenden Förderung der Fremdsprachenkenntnisse und den herausragenden Ergebnissen (Film, Handbuch mit Kurzgeschichten, didaktisiertes Unterrichtsmaterial etc.), die auf der Homepage des Projekts zu finden sind.<sup>105</sup>

Das 2017 von PAD ausgezeichnete Projekt „EUvelopment – modern media crossing borders“, dessen Team neben der *Johann-Jakob-Widmann-Schule* Heilbronn und der *Scuola Regina Mundi* in Milano weitere fünf europäische Partnerschulen umfasste, verzahnt die Themen ‚digitales Lernen‘ und ‚Geflüchtete‘. Gemeinsam wurden digitale Geräte und Apps getestet und neue Methoden in internationalen Teams ausprobiert. Im europaweiten Austausch diskutierten die Schüler(innen) über Flüchtlingsfragen und die Chancen von Zuwanderung, besuchten ein griechisches Flüchtlingslager und veröffentlichten ihre Projektergebnisse in Form von Videoclips, Podcasts und einem E-Book.<sup>106</sup>

103 Vgl. <https://www.icmonteorfano.edu.it/drupal7/sites/default/files/page/2018/allegato-9d-clil-tedesco-secondaria.pdf> (letzter Abruf am 27.1.2020).

104 Vgl. <https://breakingthecode2.wixsite.com/erasmus> (letzter Abruf am 27.1.2020).

105 Vgl. PAD: *Success Stories 2018*, S.15ff. (letzter Abruf 27.1.2020); Homepage des Projekts: <https://chisiamo-diversity.jimdo.com/> (letzter Abruf am 27.1.2020).

106 Vgl. PAD: *Success stories 2017*, S.16f. (letzter Abruf am 27.1.2020); Website des Projekts: <http://erasmus.jjws.net> (letzter Abruf am 27.1.2020).

Mit dem Thema Migration befassten sich weitere ausgezeichnete Projekte, darunter „Migration in Europe“, dessen Team sich aus Schulen fünf europäischer Länder zusammensetzte – darunter das *Rottmayr-Gymnasium* Laufen und das *ISIS Giuseppe Verdi* in Valdobbiadene (TV). Die Schüler(innen) portraitierten Menschen mit Migrationshintergrund, recherchierten die Herkunftsgeschichte von Lexemen und von Alltagsgegenständen und verbrachten jeweils 2 Monate an einer Partnerschule. Ihre Ergebnisse präsentierten sie in einer Rezeptsammlung, einem Film und einem mehrsprachigen Buch.<sup>107</sup> Sich in die Lage von Geflüchteten zu versetzen und die Gründe für Migration besser zu verstehen, war das Anliegen des „Migration Analysis Project“, an dem u. a. das *Gymnasium Marienthal* Hamburg und das *Liceo Statale Ettore Majorana* in Rho teilnahmen. Die Schüler(innen) führten Interviews mit Geflüchteten, organisierten Podiumsdiskussionen, produzierten Theaterstücke und Filme. Ihre Ergebnisse präsentierten sie in einem Buch mit dem Titel „In their shoes“.<sup>108</sup>

Um multimediale Kulturvermittlung ging es im Rahmen des Erasmus+-Projekt „Kulturkiosk“, zu dessen Team u. a. die *Kurt-Tucholsky-Oberschule* Berlin und das *Liceo Statale Giuseppe Mazzini* in Neapel gehörten. Die Schüler(innen) gestalteten einen multimedialen interaktiven Museumsführer in verschiedenen Sprachen über Ausstellungsorte in Deutschland, Österreich, Italien, Griechenland, Finnland und Polen.<sup>109</sup>

Für eine innovative, tiergestützte Inklusionsdidaktik wurde das Projekt „Miteinander-voneinander-füreinander lernen“ ausgezeichnet. Die Ergebnisse der Zusammenarbeit der *Gesamtschule Blankenheim-Nettersheim* mit der österreichischen Schule *NMS Markt Allhau* und dem italienischen *Istituto Comprensivo Alfonso Gatto* in Salerno führten zu einem Handbuch zur tiergestützten Pädagogik in Europa und einem Kurzfilm.<sup>110</sup>

Digitale Medien im Unterricht und europäische Identitäten fließen im Projekt „Make me a European“ zusammen, bei dem das Staatliche Gymnasium *Georgianum Hildburghausen* mit vier europäischen Partnerschulen, darunter die *Scuola Secondaria G. Ferraris* in Modena, kooperierte. Die Schüler(innen) lernten sich im interkulturellen Dialog näher kennen, tauschten sich über europäische Fragen und Perspektiven aus und präsentierten ihre Ergebnisse in gemeinsamen E-books und Videos.<sup>111</sup>

Im deutsch-italienischen Projekt „Am Anfang war das Eisen“ bearbeiteten Schüler(innen) des *Beruflichen Schulzentrums für Technik und Wirtschaft* in Riesa und der Partnerschule *I.I.S. Luigi Cerebotani* in Lonato zahlreiche Aspekte der Eisen- und Stahlproduktion, die beide Städte verbindet. Das Projekt mündete in eine **WANDERAUSSTELLUNG** und einen Dokumentarfilm von öffentlichem Interesse für die beteiligten Regionen.<sup>112</sup>

Insgesamt lässt sich festhalten, dass sich die Thematik der genannten Erasmus+-Projekte vor allem auf die Aspekte Digitalisierung, interkultureller Dialog, Migration und Inklusion konzentriert. Strategisch liegt daher ein Ausbau in den Bereichen der MINT-Fächer sowie der Unterrichts- und Schulentwicklung (personalisiertes Lernen, Lernräume, Innovation und Schülerfirmen, etc.) nahe.

107 Vgl. ebd., S.19f.; Website des Projekts: [www.migration-in.eu](http://www.migration-in.eu) (letzter Abruf am 27.1.2020).

108 Vgl. ebd., S.22f.

109 Vgl. ebd., S.20f.; Website des Projekts: <http://www.interactive-museum.guide/> (letzter Abruf am 10.8.2019).

110 Vgl. ebd., S.28f. – Vgl. <http://gesamtschule-eifel.de/internationales/erasmus> (letzter Abruf am 10.8.2019).

111 Vgl. ebd., S.32f.

112 Vgl. ebd., S.30f.

Bemerkenswerte innovative Projekte italienischer Schulen werden gegenwärtig u. a. durch die vom MIUR ausgelobten Preise für ‚Schulen der Zukunft‘ ausgezeichnet. So ging der *Premio scuola digitale*<sup>113</sup> u. a. an das [Domotik-Projekt „Villa Arzilla“](#) des *Liceo Fermi* in Padova, bei dem Schüler(innen) robotische Serviceleistungen für ältere Menschen und Altenheime entwickelten. Der Preis ging ebenfalls an das [Projekt „Creative Game of Art“](#) der Schule *I.I.S. Benedetti Tommaseo* in Venezia, deren Schüler(innen) ein interaktives Spiel zu Kunst- und Bauwerken Venedigs erstellten, das auch als Prüfung verwendet werden kann, sowie an das [Start-up Projekt „Level up – Servizio Peer Education“](#), im Rahmen dessen Schüler(innen) des *Liceo E. Medi* in Verona eine Schülerfirma für Nachhilfeunterricht gründeten. Mit dem *Premio Innovazione 4.0* wurde das [Umweltprojekt „Boe intelligenti“](#) ausgezeichnet: Schüler(innen) des *I.S.S. di Vittorio Veneto* entwickelten ein digitales System zur Überwachung der Wasserstände von Flüssen entwickelten, das bei niedrigen Kosten bis zu 300 Messungen pro Tag durchführt.

### 3.3 LEUCHTTURMPROJEKTE AN SCHULEN IN DEUTSCHLAND

Bei der Auswahl der im Folgenden vorgestellten Leuchtturmprojekte deutscher Schulen liegt der Schwerpunkt auf der innovativen Schul- und Unterrichtsentwicklung und auf zukunftsorientierten Erasmus+-Projekten. In Deutschland werden besonders innovative Konzepte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung mit dem *Deutschen Schulpreis* ausgezeichnet, der von der *Robert Bosch Stiftung* und der *Heidehof Stiftung* verliehen wird. Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang das [Deutsche Schulportal](#), eine Onlineplattform, auf der die innovativen Konzepte der Preisträgerschulen filmisch dokumentiert und durch aktuelle Berichte, Interviews und Begleitmaterialien ergänzt werden.

Zwei der 2019 ausgezeichneten Preisträger-Schulen der Sekundarstufe zeichnen sich durch besonders zukunftsweisende Konzepte aus: Die *Alemannenschule* Wutöschingen (BW) und die *Schillerschule* in Bochum. Rundum digitalisiertes und personalisiertes Lernen, wertschätzende Pädagogik, architektonische Gestaltung von Lernräumen als offene Lernlandschaft verbindet die *Alemannenschule* Wutöschingen zum innovativen Selbstverständnis als weltoffene Schule, die ihre Schüler(innen) in ihren individuellen Talenten und ihrem eigenen Rhythmus fördert.<sup>114</sup> Die schuleigene digitale Lernplattform wird von Lehrkräften, Schüler(inne)n und Eltern genutzt. Meist „lernen die Kinder individuell, nur für die Input-Phasen sitzen sie in Gruppen mit der jeweiligen Lehrkraft zusammen. [...] In den Lernateliers arbeiten die Schülerinnen und Schüler ab dem fünften Jahrgang in altersgemischten Gruppen. Im Mittelpunkt steht das Coaching.“<sup>115</sup> Klassenzimmer und Stundenpläne wurden durch Rituale und Verabredungen ersetzt, so dass die Kinder weitgehend selbstständig „von individueller Arbeit im Lernatelier zu lebhaftem Austausch auf dem Marktplatz, von medial gestützter Gruppeninstruktion zu persönlichen Beratungsgesprächen und forschendem Lernen an besonderen Orten“<sup>116</sup> wechseln. Die *Schillerschule* in Bochum zeichnet sich durch ihre ausgeprägte demokratische Schulkultur aus, deren Herzstück das Schülerparlament ist: „Schüler gestalten hier selbstbewusst und selbstverständlich ihre Schule mit und fühlen sich in ihrer Handlungskompetenz gestärkt.“<sup>117</sup>

113 Vgl. dazu den Artikel: <https://www.agendadigitale.eu/scuola-digitale/premio-scuola-digitale-competenze-e-spirito-imprenditoriale-degli-studenti-a-servizio-del-territorio/> (letzter Abruf am 10.8.2019).

114 Vgl. die [Schulpreis-Broschüre 2019](#), S.14ff. (letzter Abruf am 27.1.2020).

115 Ebd., S. 17ff.

116 Ebd., S.19.

117 Ebd., S.43.

Unter den besonders innovativen Schulen ist auch die *Freiherr-vom-Stein-Schule* Neumünster zu nennen, die nicht nur Modellschule für das Lernen mit digitalen Medien ist (Fach Medienwerkstatt, Lernen mit eigenen digitalen Geräten), sondern sich auch durch zukunftsweisende pädagogische Konzepte ausweist, darunter das fächer- und jahrgangsübergreifende Lernen, der Einsatz von spezifischen Lerninstrumenten (Kompetenzraster, Lernlandkarte, Logbuch) und das Projektlernen (Esskultur, Draußenlernraum, Schülerfirmen).<sup>118</sup> Digitalisiertes Lernen, wertschätzende Pädagogik und eine ausgeprägte Teamkultur bestimmen auch den Erfolg der *Georg Christoph Lichtenberg Gesamtschule Göttingen*, die bereits 2011 den Deutschen Schulpreis erhielt.<sup>119</sup>

Lernorte, an denen die Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) besonders effektiv und langfristig umgesetzt wird, werden seit 2016 vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Deutschen UNESCO-Kommission ausgezeichnet. Zu den Schulen der Sekundarstufe, die diese Auszeichnung erhalten haben, gehören die *Berufsbildenden Schulen I* in Uelzen, die sowohl in ihren Berufsbildungsangeboten als auch in der Schulstruktur und -kultur Wissen und Kompetenzen nachhaltigen Wirtschaftens implementiert haben. So gibt es beispielweise auf allen Ebenen ‚BNE-Beauftragte‘ sowie ‚BNE-Vertreter‘ von Eltern-, Schülerschaft und externen Partnern. Darüber hinaus sind an der Schule mehrere Schülerfirmen aktiv.<sup>120</sup> Ausgezeichnet wurde auch das *Hainberg-Gymnasium* Göttingen, das BNE seit 2015 als UNESCO-Curriculum (als AG, als Wahlpflichtfach, in Projektform etc.) im Schulalltag verankert hat und auch in Form von außerschulischen und internationalen Kooperationen (NGOs, Schülerfirmen) pflegt. Ihr Ziel ist es, die schulischen Bildungsangebote mit den Kompetenzen einer zukunftsfähigen Lebensgestaltung zu verzahnen.<sup>121</sup>

Was Erasmus+-Projekte deutscher Schulen betrifft, so erweisen sich vor allem diejenigen Initiativen als zukunftsorientiert, die zum einen aktuelle Bildungstrends miteinander verknüpfen und zum anderen möglichst vielseitig anwendbar bzw. anschlussfähig sind. Als ein solches Projekt kann das für Schüler(innen) ab 13 Jahren entwickelte Simulationsspiel *Powerplayer* gelten, das durch spielerisches Lernen die Grundkompetenzen für nachhaltiges unternehmerisches Denken fördert und thematisch die Bereiche Wirtschaft, globales Handeln und Umwelt- und Klimaschutz verbindet. Es entstand in Zusammenarbeit des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Koblenz-Landau mit Hochschulen in Deutschland, Belgien, Großbritannien und der Schweiz. „Das Spiel ist auf einer eigens dafür geschaffenen Website mit sämtlichen Begleitmaterialien in fünf Sprachen frei zugänglich. [...] Es ist auf verschiedene nationale und regionale Kontexte anwendbar.“<sup>122</sup>

118 Vgl. <https://www.kn-online.de/Meine-neue-Schule/Informationen-ueber-die-Freiherr-vom-Stein-Schule-Neumuenster> (letzter Abruf am 10.8.2019).

119 Vgl. <https://www.deutscher-schulpreis.de/preistraeger/georg-christoph-lichtenberg-gesamtschule-igs-goettingen/portraet> (letzter Abruf am 10.8.2019).

120 Vgl. <https://www.bne-portal.de/de/akteure/gute-praxis/berufsbildende-schulen-i-uelzen-wir-leben-nachhaltigkeit> (letzter Abruf am 10.8.2019).

121 Vgl. <https://www.bne-portal.de/de/akteure/gute-praxis/hainberg-gymnasium-göttingen-schule-nachhaltig-denken> (letzter Abruf am 10.8.2019).

122 Vgl. PAD: *Success Stories 2017*, S.38. <https://publikationen.kmk-pad.org/success-stories/61764658> (letzter Abruf am 8.8.2019).

Innovation, Nachhaltigkeit und Wissenschaft verbinden sich im dreijährigen Projekt „Fusionsenergie – die saubere Energie der Zukunft“ des *Gymnasium Süderelbe* Hamburg und ihren Partnerschulen in Frankreich, England, Dänemark und Polen. Die Suche nach regenerativen Energieträgern und ihre Nutzung baute auf dem physikalischen Grundlagenwissen des Unterrichts auf und wurde bei Besuchen in Forschungslaboren durch Expertenwissen aus Forschung und Industrie erweitert. Darüber hinaus verknüpften die Schüler(innen) ihr naturwissenschaftliches Wissen mit wirtschafts- und gesellschaftspolitischen Fragestellungen zur Energienutzung der Zukunft und erhielten einen Einblick in mögliche Arbeitsfelder. Die Ergebnisse sind in einer mehrsprachigen Materialsammlung veröffentlicht.<sup>123</sup> Um spannende chemische Experimente ging es im zweijährigen Projekt „Make the chemistry sexy“. Mit Partnerschulen aus Griechenland, Polen, Spanien und der Türkei entwickelten Schüler(innen) der *Hellweg Schule* Bochum innovative Experimente, die nicht nur die Fähigkeit des Beobachtens, analytischen Denkens und der Teamfähigkeit stärken, sondern auch neugierig auf mehr machen. Auf witzige Weise präsentieren die Schüler(innen) ihre Experimente auf ihrem Youtube-Kanal „The Chemists“. Darüber hinaus entstanden zahlreiche didaktische Materialien, die als Open Educational Resources (OER) allen Interessierten zur Verfügung stehen.<sup>124</sup>

Zahlreich sind gelungene interkulturelle Projekte zur Förderung der Integration in den Arbeitsmarkt, wie beispielsweise das Projekt „Europäischer Berufswahlpass“ des *Staatlichen regionalen Förderzentrums J.H. Pestalozzi* Rudolstadt. Die Schüler(innen) der Partnerschulen aus Deutschland, Kroatien, Luxemburg, Polen und der Tschechischen Republik erhielten die Gelegenheit zu fünf unterschiedlichen Praktika in allen teilnehmenden Ländern, u. a. in einer Porzellanmanufaktur, auf einem Weingut und in einer Wollmanufaktur. Die Praktikumserfahrungen samt Informationen über persönliche Stärken und Interessen wurden im individuellen Europäischen Berufswahlpass eingetragen und können bei Bewerbungen vorgelegt werden.<sup>125</sup> Aktuell führt die Schule das 2018 beendete Projekt anhand eines Erasmus+-Projekts zur Stärkung der Persönlichkeitsentwicklung durch interkulturellen Austausch thematisch weiter.<sup>126</sup>

---

123 Vgl. die Projektbeschreibung in PAD: *Success Stories 2018*, S. 22f. - Website des Projekts: <https://twinspace.etwinning.net/15634> (letzter Abruf am 10.8.2019).

124 Vgl. die Projektbeschreibung in ebd., S.26f. - Website: <https://matches2017.jimdo.com> (letzter Abruf am 10.8.2019).

125 Vgl. PAD: *Success Stories 2018*, S. 36f.

126 Vgl. S.S. 2018, S. 36f. sowie <http://erasmus.foez-pestalozzi-rudolstadt.de/joomla1/index.php> (letzter Abruf am 10.8.2019).

### 3.4 INNOVATIVE AUßERSCHULISCHE LERNORTE IN ITALIEN UND DEUTSCHLAND

Mit der zunehmenden Vernetzung und Öffnung von Schule zur Lebens- und Arbeitswelt gewinnen außerschulische Lernorte und Kooperationen an Bedeutung. Im Folgenden werden Stiftungen und Vereinigungen vorgestellt, die sich durch besonders innovative, nachhaltige und zukunftsorientierte Bildungsinitiativen auszeichnen.

Unter den italienischen Stiftungen erweist sich die vielfach ausgezeichnete private *Fondazione Golinelli* mit Sitz in Bologna als eine Organisation, die sich in herausragender Weise für Erziehung und (Weiter)Bildung, Recherche, Innovation, Unternehmen und Kultur engagiert und eine Vielzahl an zukunftsorientierten und experimentellen Fortbildungsangeboten für Schüler(innen) und Erwachsene bietet.<sup>127</sup> Insbesondere das aktuell laufende Projekt *OPUS 2065* zielt darauf, innovative Bildungsangebote für Schüler(innen) und Lehrer(innen) zu entwickeln, die interdisziplinäre Forschung voranzutreiben und innovative Unternehmensformen zu unterstützen.<sup>128</sup> Eine weitere herausragende Stiftung ist die *Fondazione Agnelli* in Turin, die sich seit 2008 auch mit Bildungskonzepten und bildungspolitischen Themen befasst. Ihr Ziel ist es, die innovative Didaktik zu fördern, neue Lehr- und Lernmethoden zu erproben sowie innovative Raum- und Zeitkonzepte für das Lernen zu entwerfen.<sup>129</sup>

Neben den international aktiven NGOs<sup>130</sup> gibt es in Italien eine Reihe an (über)regional engagierten Vereinigungen, die anhand konkreter Projekte mit Schulen zusammenarbeiten. Dazu gehören die im Bereich Umweltschutz und Nachhaltigkeit aktive Vereinigung *Legambiente* mit über 18 regionalen Sitzen und etwa 1000 vor Ort aktiven Gruppen sowie die Organisation *Fondo ambientale italiano*, die Kampagnen und Bildungsinitiativen zur Umwelterziehung, Naturschutz und Bewahrung von Kulturgütern betreibt. Dem Schutz der Ökosysteme unter Wasser widmet sich die Vereinigung *Marevivo* seit ihrer Gründung. Neben Informationskampagnen zum Schutz der Meere werden Bildungsprojekte angeboten, die darauf zielen, Schüler(innen) für ein verantwortungsbewusstes und nachhaltiges Verhalten zu sensibilisieren. Eine der bekanntesten Aktionen ist die Kampagne gegen die Wasserverschmutzung durch Mikrofasern, die durch das Waschen von Kleidung in die Gewässer gelangen.

Ein herausragender außerschulischer Lernort in Deutschland, an dem Schüler(innen) zu Multiplikatoren ausgebildet werden, ist das mit dem UNESCO-Preis ausgezeichnete *Internationale Begegnungszentrum (IBZ) St. Marienthal*. Dort werden bei verschiedenen BNE-Projekten Jugendliche zu ‚Klima-Scouts‘ oder ‚Bienen- und Insektenschützern‘ weitergebildet. Geflüchtete Jugendliche haben darüber hinaus die Gelegenheit, als ‚Nachhaltigkeitslotsen‘ in Flüchtlingsheimen aktiv zu werden.<sup>131</sup> Der ebenfalls ausgezeichnete Münchner Verein *Green City e.V.* verfolgt zahlreiche lokale BNE-Projekte, wovon drei besonders für die Sekundarstufen geeignet sind: Im Projekt „Carrotmob macht Schule“ planen Schüler kundenwirksame Events für Geschäfte, was durchaus auch in Form von Schülerfirmen denkbar wäre. Das Projekt „Klimaküche“ klärt mit Schüler(innen), wie das Essen und der Klimawandel zusammenhängen. „Ich kauf‘ mir die Welt“ ist ein Projektangebot für Schüler(innen) zu Finanzbildung und nachhaltigem Umgang mit Geld.<sup>132</sup>

127 Zum aktuellen [Bildungsangebot](#) der Stiftung *Golinelli*.

128 Vgl. <https://www.morningfuture.com/it/article/2017/11/01/opus-2065-bologna-futuro-giovani/120/> (letzter Abruf am 27.1.2020)

129 Vgl. <https://www.fondazioneagnelli.it/la-fondazione/#about-info> (letzter Abruf am 10.8.2019)

130 Unter NGOs sind nichtstaatliche Organisationen zu verstehen, die sich durch ihre Aktionen insbesondere sozialpolitisch und umweltpolitisch engagieren, die Interessen Benachteiligter in der Öffentlichkeit vertreten, soziale Dienste leisten oder Entwicklungsvorhaben anstoßen. Eine Übersicht über die in Italien aktiven NGOs bietet das Portal [No Profit Italia](#).

131 Vgl. <https://www.ibz-marienthal.de/inhalte-projekte-veranstaltungen/naturschutzstation-umweltbildung/umweltmanagement-gemaess-emas/> (letzter Abruf am 10.8.2019)

132 Vgl. zu den Projektbeschreibungen: <https://www.greencity.de/projekte/?filter=umweltbildung> (letzter Abruf am 27.1.2020)

Das aus dem BNE-Projekt „BildungKlimaplus“ hervorgegangene Netzwerk [16-Bildungszentren-Klimaschutz](#) bewertet Klimabildungsangebote und empfiehlt ausgewählte Praxisbeispiele für außerschulische Klimabildungsprogramme. Als besonders anschlussfähig für die Sekundarstufe erscheinen unter diesen das interaktive Projekt „[Energiespardorf Bayern](#)“ des *Bund Naturschutz*: Im Rahmen eines Workshops erforschen Schüler(innen) anhand eines experimentellen Dorfmodells Energiethemen und deren Zusammenhänge im Kontext einer Gemeinde. Ziel ist es, „die Energieversorgung klimafreundlich zu gestalten, die Umwelt zu schonen und die regionale Versorgung mit Lebensmitteln zu sichern“<sup>133</sup>.

Ebenfalls anschlussfähig an viele Kontexte ist das Spiel-Projekt „[Klima°Trax – ortsbasierte GPS-Rallye](#)“ der *Auwaldstation* Leipzig: Auf einer multimedialen Schnitzeljagd durch die Innenstadt Leipzigs navigieren Jugendliche mithilfe von Tablets zu 12 Stationen, wo sie „Bilder, Texte und Videos zu den Themen Erneuerbare Energien, Mobilität oder Konsum aufrufen können.“<sup>134</sup> Mit jeder gelösten Aufgabe sparen die Spieler(innen) CO<sub>2</sub> ein und kommen so dem Ziel des Spiels näher, die Welt vor 2050 vor der Klimakatastrophe zu retten.

Wie die ausgewählten Beispiele zeigen, haben innovative Stiftungen und Vereinigungen in Italien und Deutschland bereits den Weg einer zukunftsorientierten Didaktik eingeschlagen und bieten als innovative Bildungszentren vielseitige Angebote, um Schüler(innen) zur kreativen, lösungsorientierten und verantwortungsbewussten Gestaltung ihrer Zukunft anzuregen.

---

133 <https://www.bund-naturschutz.de/energie/energiespardorf-bayern/die-idee.html> (letzter Abruf am 27.1.2020)

134 <http://16bildungszentrenklimaschutz.de/praxisbeispiele/paedagogische-angebote/#c133> (letzter Aufruf am 27.1.2020)



## 4 EIN AUSBLICK AUF DIE ZUKUNFT DES SPRACHENLERNENS

Die Bildungsentwicklung in Italien und Deutschland lässt sich nicht unabhängig von gesellschaftlichen Veränderungen betrachten. Zu den einschneidenden, weltweiten Entwicklungstendenzen gehören insbesondere die Phänomene ‚Globalisierung‘, ‚Digitalisierung‘ und ‚disruptive Innovationen‘, die zu völlig neuen Herausforderungen führen. Diese treffen, wie u. a. der deutsche Bildungsbericht hervorhebt, auf akute gesellschaftliche Problemfelder, wozu vor allem die unzureichende Chancengleichheit und stagnierende Bildungsbeteiligung zählen. Angesichts der sich zuspitzenden Herausforderungen werden umfassende bildungspolitische Maßnahmen unumgänglich. Führende Bildungsexperten fordern daher eine radikal neue Lehr- und Lernkultur, die an die aktuellen Entwicklungen in den Feldern Digitalisierung, Personalisierung, Vernetzung, Dynamisierung von Lehr- und Lernraum, Gesundheit- und Glücksorientierung sowie Demokratisierung anknüpft. Bildungsinstitutionen erhalten dabei eine neue Funktion: Anstatt zu selektieren, wird ihre Aufgabe in der Förderung individueller Potentialentfaltung liegen. Nur auf diese Weise kann sie es Weltbürger(innen) von Heute und Morgen erleichtern, die unverzichtbaren Schlüsselkompetenzen zu entwickeln, mittels derer sie sich in der globalisierten Wirklichkeit zurechtfinden und ihr Handeln als selbstbestimmt und mitgestaltend wahrnehmen können.

Welche Auswirkungen hat diese Trendentwicklung speziell auf das Lernen und Lehren von Sprachen? Gilt für den Bildungsprozess die Förderung der ‚gestaltende Persönlichkeit‘ als oberstes Ziel, so verändert sich in diesem Zusammenhang auch das Verständnis von ‚Sprachkompetenz‘: Sie steht nicht isoliert, sondern ist eng verzahnt mit der Entfaltung anderer ‚Softskills‘, wie den kommunikativen, kooperativen und interkulturellen Kompetenzen sowie der Fähigkeit zum vernetzten und lösungsorientierten Denken. Die Sprachkompetenz befähigt Menschen zur Ausbildung von Selbstbewusstsein und kritischer (Selbst-)Reflexion, zu Toleranz und einem offenen Identitätsverständnis. Sie ist daher als eine Schlüsselkompetenz für die Orientierung in unserer vernetzten (Arbeits-)Welt und ihrer aktiven Gestaltung zu begreifen.

Dieses neue Verständnis von Sprachkompetenz hat auch die Setzung neuer didaktischer Prioritäten zur Folge. Dazu gehört zum einen die Förderung von Lernfähigkeit und Lernfreude, wozu sich in besonderer Weise die motivationsorientierte Didaktik eignet, die Erkenntnisse der Hirnforschung mit motivationspsychologischen Aspekten verbindet: Ein Unterricht, der Neugier und Begeisterung weckt und den menschlichen Grundbedürfnissen nach Kompetenzerleben, Lernerautonomie und ‚sozialer Eingebundenheit‘ entgegenkommt, stellt die entscheidenden Weichen für das ‚lebenslange Lernen‘ und einer gestaltenden Partizipation. Zum anderen empfiehlt sich eine zunehmend kompetenzbasierte Auswahl von Lerninhalten, so dass Sprache verstärkt als Kommunikationsmittel und Medium der erfahrungsorientierten Wissensaneignung wahrgenommen wird. Die Entfaltung persönlicher Potentiale und das wachsende Bewusstsein von der Mehrsprachigkeit und kulturellen Vielfalt in Europa gehen dabei einher. Langfristige Lernerfolge bzw. Lernbegeisterung verspricht zudem die Variation und Kombination verschiedener didaktischer Methoden, weil dadurch verschiedene Schlüsselkompetenzen parallel gefördert werden können: Lernangebote, die personalisierte, medienbasierte und teamorientierte Arbeitsphasen verbinden sowie inner- und außerschulische Lernorte miteinander verzahnen, geben den Lernenden die Chance, einen mehrschichtigen Kompetenzzuwachs zu erfahren und zugleich Lernpräferenzen bzw. ein eigenes Lernerprofil zu entwickeln.



Mit der Setzung neuer didaktischer Schwerpunkt entsteht auf Seiten der Lehrkräfte ein spezifischer Weiterbildungsbedarf. Neben dem inspirierenden Austausch von ‚Best-Practice-Erfahrungen‘ im interkulturellen Rahmen, wie er u. a. durch das Erasmus+-Programm gefördert wird, sollten Lehrkräfte auch verstärkt die Möglichkeit erhalten, an fachdidaktischen wie interdisziplinären Fortbildungsinitiativen teilzunehmen. Was die fachdidaktische Weiterbildung in Bereich Deutsch als Fremdsprache betrifft, bietet das Goethe Institut Italien eine große Bandbreite an Initiativen, darunter zahlreiche Webinare, mehrstündige Didaktik-Workshops, Tagungen zur Fremdsprachendidaktik und Kurse der praxisnahen Fort- und Weiterbildungsreihe *Deutsch Lehren Lernen (DLL)*. Letztere wurde in Zusammenarbeit mit deutschen Universitäten für den Deutschunterricht in der Primar- und Sekundarstufe sowie in der Erwachsenenbildung konzipiert und fußt auf dem fundamentalen Prinzip, den Unterrichtsverlauf stetig selbstkritisch zu reflektieren, um bei Herausforderungen rasch eine angemessene Lösungsstrategie wählen zu können. Neben der fachdidaktischen Weiterbildung wird in den kommenden Jahren auch der Bedarf an interdisziplinären Fortbildungsinitiativen steigen. Für den Sprachunterricht relevante Anschlussmöglichkeiten weisen u. a. die Felder Mediation<sup>135</sup>, Potentialanalyse, Kompetenzentwicklung, Lerncoaching und digitalisiertes Lernen sowie neue Ansätze der CLIL-Methodik, das innovative pädagogische Konzept des ‚*Deeper Learning*‘ und die Vernetzung mit außerschulischen Partnern auf.

Nicht zuletzt wird auch die Selbstorganisation der Lehrenden in Form von (internationalen) Netzwerken und Plattformen zum Austausch von Informationen, Erfahrungen und Unterrichtsmaterialien an Bedeutung gewinnen. Denn die Herausforderungen, die durch die rasanten weltweiten Entwicklungen entstehen, werden sich nur durch die synergetische, grenzüberschreitende und interdisziplinäre Zusammenarbeit auf eine kreative, zukunftsgerichtete Weise bewältigen lassen.

---

135 Der ergänzenden Begleitband (2018, [en](#), [frz](#)) zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen ([GER, 2001](#)) aktualisiert verschiedene Kompetenzen, insbesondere die Skalen zur Mediation. Dabei wird das Konzept der Mediation komplexer, denn es umfasst nicht nur die Sprachkompetenzen, die für das Übersetzen und Dolmetschen erforderlich sind, sondern schließt auch Teamfähigkeit und Erklärkompetenzen, interkulturelle Fähigkeiten und strategisches Wissen mit ein. Zunehmend wichtig werden daher Aufgabenformate, wie das Übertragen von schriftlichen Informationen in mündliche, der Wechsel zwischen Sprachstilen, das Erläutern von Schaubildern und Grafiken sowie das Diskutieren von Inhalten und Moderieren von teamorientierten Arbeitsphasen.

**Goethe-Institut Mailand**

Bildungskooperation Deutsch

Via San Paolo 10

20121 Mailand

Italien

Tel.: +39 02 7769171

[info@mailand.goethe.org](mailto:info@mailand.goethe.org)