Zweitveröffentlichung

Timm, Susanne; Stiebritz, Anne

Digital-demokratische Schulentwicklung im glokalen Horizont

Datum der Zweitveröffentlichung: 23.10.2026

Verlagsversion (Version of Record), Beitrag in Sammelwerk

Persistenter Identifikator: urn:nbn:de:bvb:473-irb-117734x

Erstveröffentlichung

Timm, Susanne; Stiebritz, Anne (2026): Digital-demokratische Schulentwicklung im glokalen Horizont, in: Katharina Scheiter, Dirk Richter, Christian Reintjes, u. a. (Hrsg.), Professionelles Handeln in einer Kultur der Digitalität: Ergebnisse aus dem Kompetenzzentrum Schulentwicklung, 1. Auflage, Münster: Waxmann, S. 143–156, doi: 10.31244/9783818851767

Rechtehinweis

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

Für dieses Dokument gilt eine Creative-Commons-Lizenz.

Die Lizenzinformationen sind online verfügbar:

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode

Digital-demokratische Schulentwicklung im glokalen Horizont

Susanne Timm & Anne Stiebritz

Abstract

Der Beitrag beruht auf empirisch gewonnenen Erkenntnissen, die aus einem qualitativ-empirischen Forschungsprojekt und aus einem am Design-Based-Research orientierten Entwicklungsprojekt resultieren. Die Ergebnisse beider Projekte werden mit Blick auf eine an Demokratieförderung orientierte Schulentwicklung weitergeführt, für die Digitalität als Rahmenbedingung und Zielperspektive gleichermaßen berücksichtigt ist. Mit diesem Beitrag soll damit auch ausgeleuchtet werden, wie durch inkludierende Verständigungs- und Aushandlungsprozesse Schulentwicklung so gestaltet werden kann, dass Partizipation zum tragenden Prinzip wird und die glokale Verfasstheit von Schule zur Geltung kommt.

Schlagwörter

Demokratiebildung, Glokalität, Partizipation, Schulpartnerschaft, Digitalität

1. Einführung

Schule ist als Organisation mit ihrem institutionell gefassten Bildungs- und Erziehungsauftrag vor die Aufgabe gestellt, kontinuierlich in Prozessen der Schulentwicklung die eigene Arbeit zu reflektieren, anzupassen und weiterzuentwickeln, da sie als Organisation in sich stets verändernden Gesellschaften nicht gleich bleiben kann und prinzipiell auf Zukunft ausgerichtet ist (Feldhoff & Maag Merki, 2025, S. 237). In Schulentwicklungsprozessen werden schulische Reformvorhaben systematisch auf der Ebene der Einzelschule bearbeitet. Sie sind Antworten auf schulinterne Veränderungen und auf solche, die das Umfeld und den strukturellen Rahmen von Schule betreffen (ebd.).

Gegenwärtig muss sich Schule mit der fundamentalen Veränderung des medialen Paradigmenwechsel zur Digitalität (Krommer, 2021, S. 68) und dessen Effekte auf die Verfügbarkeit von Wissen, auf Lernen und Bildung auseinandersetzen, denn sie ist infolge des Transformationsprozesses unaufhebbar in den gesellschaftlichen wie kulturellen Kontext von Digitalität gestellt (Stalder, 2016, S. 95 ff.). Digitalisierung kann Freiheitsgewinne ermöglichen, birgt aber auch ein tiefgreifendes Herausforderungs-

potenzial für die Demokratie. Die Steigerung von politischer Teilhabe durch Digitalität hat sich als ambivalente Utopie erwiesen (Brumme, 2023, S. 20 f.). Noch weiter gefasst bezeichnet der Politikwissenschaftler und Didaktiker Busch die Digitalisierung generell als „demokratie-pädagogische Herausforderung" (Busch, 2020, S. 6). Er votiert deswegen vehement für eine demokratische Schulentwicklung, die sich auch auf den Umgang mit der digitalen Transformation in Gesellschaft und Schule bezieht (Busch, 2020).

In diesem Beitrag wird auf der Grundlage zweier Forschungsprojekte[1] danach gefragt, welche Anforderungen an Schulentwicklung formuliert werden können, wenn sie auf demokratiebezogene Lernprozesse im Digitalen ausgerichtet und in globaler Verortung gedacht wird.

Im folgenden Abschnitt wird in den theoretischen Kontext der adressierten Problemstellung eingeführt. Im dritten Abschnitt werden die zwei Forschungsprojekte, die im Projektverbund „Schulentwicklung: digital-demokratisch" (SchuDiDe) gefördert wurden, vorgestellt. Deren Ergebnisse bilden die Grundlage für Verdichtungen im vierten Abschnitt, die anhand von fünf in der Forschung beschriebenen Handlungsfeldern der Schulentwicklung, nämlich Personalentwicklung, Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung, Infrastrukturentwicklung sowie Vernetzung und Kooperation (Rolff, 2023; Busch, 2020; Huber et al., 2014) systematisiert werden. Dazu werden ausgewählte Ergebnisse aus den Analysen der Teilprojekte zusammengeführt und zu Anforderungen an eine demokratische Schulentwicklung verdichtet. Im fünften Abschnitt werden ein kurzes Resümee gezogen und weiterführende Forschungsperspektiven benannt.

2. Theoretische Kontextualisierung: Digitalität, Demokratie und Schule im glokalen Dialog

Für die nachfolgenden Überlegungen wird zunächst die Fassung gegenwärtiger Kultur als Digitalität (Stalder, 2016) und deren Konsequenzen für eine gegenwartsbezogene Funktionsbestimmung von Schule näher beschrieben. Ein weiterer Referenzpunkt wird durch das Verständnis von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform (Himmelmann, 2022) und daraus resultierenden Anforderungen an Schule gesetzt. Drittens ist Schule in einem weltgesellschaftlichen Verständnis in glokale Relationen eingebunden (Robertson, 1998), in denen abstrakte und konkrete Verortungen zusammenfließen. Zuletzt wird die Systematisierung von Schulentwicklung in Handlungsfelder erläutert, die als Heuristik dem vierten Kapitel zugrunde gelegt ist.

---

1 Die Projekte „Globale Perspektiven digital-demokratischer Schulentwicklung" (DigiGlob) und „Digitale Projekttage und Projektwochen als Elemente der Schulentwicklung" (DigiPro) wurden durch die Europäische Union – NextGenerationEU finanziert und durch das Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert (Förderkennzeichen 01JA23E03D, 01JA23E03A). Wir danken dem BMBFSFJ für die Förderung.

1. Eine zentrale Facette von *Digitalität* ist nach Stalder (2016) die substanzielle Veränderung von Wissensstrukturen. Mit ihren Elementen der Referenzialität, der Algorithmizität und der dadurch geänderten Relationierung des Einzelnen zur Gemeinschaft werden Lebensvollzüge neu konfiguriert. Interaktion und Repräsentation finden – ob digital verbunden oder nicht – in einem geänderten Referenzsystem statt, zu dem sich der Einzelne verhalten muss.

Die Veränderungen im Digitalen haben auch Auswirkungen auf die epistemische Strukturierung von Wissen, denn (a) ist die Gültigkeit von Wissen durch die Verschiebung von kontrollierten Verfahren der Wissensgenerierung hin zur subjektiven Individualität gekennzeichnet, (b) ist die Wissensproduktion in anonyme Gemeinschaften unter potenzieller Beteiligung aller verlagert und (c) wird die Vermittlung von Wissen durch algorithmische Resonanzen neu strukturiert (allgemein Stalder, 2016; für die Schule: Scheunpflug & Timm, 2026).

Digitalität stellt daher eine nennenswerte Kontextbedingung für Schule dar und greift zugleich in die innerste Funktionalität von Schule ein. Wissen unterliegt in seiner Produktion, Geltung und Dissemination einem disruptiven Wandel. Weil Wissen aber als ein Bestandteil des demokratischen Habitus (Edelstein, 2005) aufgefasst werden muss, ist Digitalität mit ihren Auswirkungen auf die Charakteristik von Wissen sowohl als Gegenstand als auch als Reflexionsfolie von demokratiebezogener Bildung unumgänglich (Busch, 2020; Culp, 2023; Culp et al., 2023). Das heißt, dass die epistemischen Differenzen, die zwischen einer analogen und einer digitalen Welt liegen, nicht nur medientheoretisch, sondern auch politikdidaktisch aufgearbeitet werden müssen.

2. *Demokratie als Gesellschafts- und Regulationssystem* ist auf Voraussetzungen angewiesen, die durch die staatliche Verfasstheit einer Demokratie alleine nicht herstellbar sind (Böckenförde-Diktum, vgl. Honneth, 2013, S. 432). Sie beruht nicht nur auf repräsentativen Verfahren, sondern auch auf einem demokratischen Ethos, der erworben werden muss. Habermas (1985, S. 25) spricht davon, dass Demokratie in ein Ensemble „entgegenkommender Lebensformen", die auf den Grundwerten einer Gesellschaft aufbauen, eingebettet sein muss. Gegenwärtig werden entsprechende Bestimmungen der Schule facettenreich diskutiert (Himmelmann, 2007; Beutel, 2016; Reinhardt, 2009).

Wird der Schule die Funktion, in die demokratische Gesellschaft einzuführen, als Bildungsauftrag zugewiesen, kristallisiert sich eine dominante Argumentationslinie zum gesamtschulischen Auftrag heraus:

> „Demokratiebildung ist […] keine Angelegenheit, die an einzelne Fachlehrende mit Expertenstatus oder den Politikunterricht abgetreten werden könnte, sondern Aufgabe des gesamten Schulpersonals. Insbesondere die Werte, Handlungsweisen, Normen und Vorstellungen, die Unterricht und Schulleben prägen, sind der entscheidende heimliche Lehrplan, der demokratisches Denken und Handeln formt." (Busch, 2018, S. 5)

Daran anschließend kann als Ziel formuliert werden, Demokratiebildung in Schulentwicklung zu integrieren (Kenner & Lange, 2022; Kuper & Goldenbaum, 2011; Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz, 2024). Jenseits der zumeist nationalstaatlich orientierten Demokratiebildung ist es für die schulische Demokratiebildung aufgrund grenzüberschreitender Problemkonstellationen, Regulationsinstanzen und lebensweltlicher Komplexität unerlässlich, den nationalstaatlichen Rahmen zu transzendieren und auf glokalisierte Konstellationen Bezug zu nehmen.

3. *Glokalität* (Robertson, 1998) ist als verflochtene Verschränkung des Nahen und Fernen eine unhintergehbare Relation, in die Schule gestellt ist. Sie konturiert den Kontext und die innere Struktur von Schule gleichermaßen. Als von außen und innen bedeutsamer Referenzrahmen muss sie für die spezifischen Kontexte einer Einzelschule in ihrer lokalen Besonderheit rekontextualisiert werden. Ihre glokale Verfasstheit prädestiniert Schule als Lernort einer demokratieförderlichen Bildung im transnationalen Kontext unter der Bedingung, dass ihre Verortung im Weltganzen expliziert und in Schulentwicklungsprozesse integriert wird.

4. Die skizzierten Kontexte der Digitalität und Glokalität bilden in der Kopplung mit Feldern der Schulentwicklung die spezifische Heuristik dafür, Projektergebnisse auf eine auf Demokratiebildung ausgerichtete Schulentwicklung zuzuspitzen. Busch unterscheidet – wie andere – insbesondere vier zentrale Handlungsfelder der Schulentwicklung, nämlich Personal-, Organisations-, Unterrichts- und Infrastrukturentwicklung. Ergänzt wird an dieser Stelle das Handlungsfeld Kooperation, wie es Huber et al. (2014, S. 103 ff.) oder Rolff (2023, S. 20), hier benannt als translokale Vernetzung, vorschlagen. Mit Kooperation werden bei Huber et al. (2014) sowohl systeminterne Vernetzung und Zusammenarbeit als auch systemübergreifende Kooperationsformate in ihrer Bedeutung für Schulentwicklung beschrieben.

3. Die Forschungs- und Entwicklungsprojekte DigiGlob und DigiPro

Im Folgenden werden die beiden Forschungsprojekte skizziert, die beide die digitale Kultur von Schule thematisieren und die Einbettung der Schule in Globalität in unterschiedlicher Weise aufgreifen.

3.1 Projekt DigiGlob – Globale Perspektiven digital-demokratischer Schulentwicklung

DigiGlob zielte darauf, Gelingensbedingungen einer transnationalen Demokratiebildung als Teil von Schulentwicklungsprozessen auszuloten. Ein besonderes Augenmerk wurde auf Süd-Nord-Schulpartnerschaften und deren Beitrag für eine international verankerte Schulentwicklung, die auf Demokratiebildung orientiert ist und Digitalität einbezieht, gerichtet.

In seinen Forschungsanteilen wurden im Projekt mit der eingangs formulierten Zielstellung Leitbilder von schulleitendem Personal zu transnationaler bzw. globaler demokratiebezogener Schulentwicklung in und durch Digitalität untersucht. Die Daten wurden in drei Feldzugängen erhoben,

1. mit Aufnahmen aus mehreren Workshopphasen einer internationalen Konferenz in Ghana, auf der sich überwiegend subsaharische Stakeholder des Bildungssektors mit digitaler Schulentwicklung beschäftigt haben,
2. in drei Gruppendiskussionen, die im Nachgang zu dieser Tagung online durchgeführt wurden,
3. durch zehn leitfadengestützte Interviews mit Schulleitungen in Kamerun und Madagaskar zu ihren Wahrnehmungen von Partnerschaft, Demokratie, Digitalität und Weltgesellschaft.

Insgesamt wurden damit die subjektiven Theorien zum digitalen demokratiebezogenen Lernen in weltgesellschaftlichen Kontexten von 44 Personen aus acht Ländern erhoben.

Die Daten wurden jeweils induktiv inhaltsanalytisch ausgewertet (Kuckartz, 2016), diese Analyseergebnisse deduktiv entlang der Fragestellung für das Projekt (Gelingensbedingungen für Demokratieförderung durch Süd-Nord-Schulpartnerschaft) zusammengeführt und ergaben summarisch folgende Ergebnisse (genauer Timm & Scheunpflug, 2025): Bildungsverantwortliche aus dem globalen Süden verstehen Partnerschaft erfahrungsbasiert in einem breiten Spektrum vom Nahbereich bis zu weitreichenden internationalen Beziehungen. Demokratie ist für die Interviewten zuvorderst mit Werten, insbesondere mit verschiedenen Formen individueller Freiheit verknüpft, wobei diese Freiheiten, wie z. B. freie Meinungsäußerung, auch auf demokratische Verhältnisse und die politische Gestaltung des Gemeinwesens bezogen werden. Digitalisierung und Digitalität gegenüber wird eine weitreichend positive Haltung eingenommen. Sie wird als Schlüssel zur unkomplizierten Lösung vielfältiger Probleme gesehen. Stakeholder aus dem Globalen Süden verbinden mit Digitalität einen erleichterten Zugang zu Wissensbeständen jenseits des eigenen Kontextes. Sie sehen darin eine Voraussetzung dafür, am Weltgeschehen teilzuhaben und erwarten durch mehr Kenntnisse auch Möglichkeiten für ein flexibleres Handeln. Über alle Daten hinweg ist deutlich, dass die Zugehörigkeit zum „globalen Dorf" als selbstverständlich angesehen wird. Dieses Verständnis von Weltgesellschaft wird mit dem Bedürfnis nach Teilhabe verbunden – für eine so verstandene Weltgesellschaft eröffnet die Digitalisierung neue Möglichkeiten (vgl. für eine ausführliche Publikation der Befunde mit der Rückbindung an das empirische Material: Timm & Scheunpflug, 2025).

Die Ergebnisse verweisen auf das besondere Potenzial, das Süd-Nord-Schulpartnerschaften in der Digitalität bieten, denn in deren Rahmen kann angesichts der grenzüberschreitenden Kultur der Digitalität diese sowohl erfahren als auch in einem geteilten Reflexionsraum kritisch aufgearbeitet werden (Stalder & Kuttner, 2022). Schulpartnerschaften bieten zudem besondere Räume für Demokratiebildung, als in

ihnen die weltweite Problembearbeitung kooperativ eingeübt und damit der nationalstaatliche Rahmen politischer Bildung überschritten werden kann. Süd-Nord-Schulpartnerschaften in Schulentwicklung systematisch zu integrieren erlaubt es schließlich, diese weiter zu fassen und die „horizontale Schulentwicklung" (Rolff, 2023, S. 182) aus ihren „geographisch-gouvernemental begrenzten Bildungsräumen" (ebd., S. 183) der Bildungskooperationen im Nahbereich zu lösen.

In Bezug auf die schulische Praxis wurden im Fortgang des Projektes Workshops mit Schulleitungen und Partnerschaftsakteur:innen durchgeführt, in die Ergebnisse aus der Forschung einflossen und diese kommunikativ validiert wurden. In einem weiteren Format wurden mit Schüler:innen aus Madagaskar Videos über ihre Schule für die digitale Anbahnung von Kontakten mit entfernten Partnerschulen erstellt. Für die angestrebten Weiterbildungsformate wurde eine internationale Webinar-Reihe zur Digitalisierung von Schule durchgeführt, die im Schwerpunkt Bildungsakteure aus Subsahara Afrika adressierte. In einen modularisierten Online-Weiterbildungskurs zu globalen Schulpartnerschaften (bislang) für den deutschsprachigen Raum flossen Erkenntnisse aus der im Globalen Süden lokalisierten Forschung ein.

3.2 Projekt DigiPro – Digitale Projekttage und Projektwochen als Elemente der Schulentwicklung

Das Entwicklungs- und Forschungsinteresse im Projekt DigiPro war es, alle schulischen Akteure – darunter insbesondere Schüler:innen – an der digitalen Transformation zu beteiligen. Der Zugang war aus demokratietheoretischen Gründen am Ausbau von Partizipation im Bereich Schulentwicklung orientiert. Es wurde die Idee verfolgt, dass eine Umkehrung der tradierten Lehr-Lern-Beziehungen dazu beitragen kann, Macht und Kontrolle über den schulischen Lern- und Sozialraum zu teilen sowie zur Etablierung bzw. Weiterentwicklung einer Kultur des innerschulischen Dialogs beizutragen.

Das Projekt orientierte sich methodisch am Design-Based-Research-Ansatz (DBR) und am Anspruch, Schulen nicht zu beforschen, sondern gemeinsam mit schulischen Akteur:innen „Modelle digitaler Projekte" und darauf aufbauende Fortbildungsmodule zu entwickeln (von Unger, 2014; Stiebritz, 2025). Entscheidend für die Ausgestaltung des methodischen Vorgehens waren Flexibilität und Offenheit, um eine ko-konstruktive und partizipatorische Umsetzung des Entwicklungs- und Forschungsvorhabens zu gewährleisten. Der DBR als Forschungsstrategie erlaubt es, Methoden zu kombinieren und situativ für die Entwicklungs- und Forschungsarbeit mit der pädagogischen Praxis anzupassen. Hierbei bedingen sich zwei wesentliche Aspekte wechselseitig: die Arbeit mit der Praxis an Lösungen für relevante schulische Problemstellungen und die Generierung theoriegenerierender bzw. -erweiternder, kontextsensitiver Erkenntnisse (Jahn, 2017, S. 1; Schmiedebach & Wegner, 2021, S. 3). Das methodische Vorgehen wird im Folgenden anhand von drei Projektphasen skizziert (ausführlich dazu: Schröder, Stiebritz & Koerrenz, 2026).

In der Anbahnungsphase wurde ein Schulnetzwerk als empirische Basis aufgebaut (vgl. Schröder, Stiebritz & Koerrenz, 2026, S. 306 f.). Das Sample umfasste sieben Schulen in Thüringen und Sachsen, die eine große Bandbreite hinsichtlich Konzeption und Größe, sozialräumlicher Verortung, ‚Grad' der Digitalisierung sowie Verankerung demokratischer Praxen aufweisen. Mit den Schulen wurden im Rahmen von Hospitationen und Anbahnungsgesprächen Problem- und Fragestellungen identifiziert, die sowohl für die schulischen Partner als auch für ein wissenschaftliches Interesse von Relevanz sind (Schmiedebach & Wegner, 2021, S. 5)

Die zweite Phase umfasste die ko-konstruktive und partizipatorische Arbeit im und mit dem Feld. Ausgangspunkte waren identifizierte Möglichkeitsräume für eine partizipatorische Praxis im Kontext digitaler Schulentwicklung (z. B. (außer-)unterrichtliche Gestaltungsräume für Projektarbeit oder Pädagogische Tage) in Verbindung mit gemeinsam festgelegten Themenschwerpunkten bezüglich Digitalisierung, Demokratie-Lernen und Schulentwicklung. Mit den Schulen wurden verschiedene Formate des Rollenwechsels zwischen Lernenden und Lehrenden erprobt, mit denen Erfahrungen, Expertisen und Perspektiven gerade von denjenigen Schüler:innen sicht- und hörbar gemacht werden konnten, die in etablierten schulischen Partizipationsformaten nicht oder kaum vertreten sind (Wedekind & Schmitz, 2007, S. 29 ff.). Die Bereitschaft zum Rollentausch umfasste auch die Forschenden selbst, die vielfach als Lehrpersonen agierten oder Schüler:innen-Projekte anleiteten und begleiteten. Die erprobten Projektformate wurden sowohl prozessbegleitend als auch abschließend gemeinsam mit Partnerlehrkräften reflektiert und ausgewertet. Zusätzlich wurden mittels Feedbackbögen Rückmeldungen von Schüler:innen erhoben. Punktuell konnten Projektformate mehrfach durchgeführt und somit iterativ weiterentwickelt werden. Beobachtungen, Prozesse und Ergebnisse wurden kontinuierlich in einem Feldtagebuch in schriftlicher und fotografischer Weise dokumentiert. Methodische Limitationen der ko-konstruktiven Zusammenarbeit mit der Praxis zeigten sich exemplarisch in knappen zeitlichen und personellen Ressourcen sowie einem hohen Handlungsdruck in Schule. So musste bspw. der Prozess der ko-konstruktiven systematischen Auswertung teilweise pragmatisch reduziert werden. Ergänzt wurde die Auswertung kontinuierlich durch kollegiale Forschungsgruppen im Projektverbund.

Die dritte Phase zielte auf die Lösung (Schmiedebach & Wegner, 2021, S. 5) der praxisrelevanten Probleme und umfasste die Praxis- und Wissenschaftskommunikation (exemplarisch zur Generierung theorieerweiternder, kontextsensitiver Erkenntnisse: Stiebritz, 2025) gleichermaßen. Die mit den Schulen erprobten Formate wurden im letzten Schritt in praxistaugliche Modelle „digitaler Projekte" abstrahiert und im Rahmen eines modularen Fortbildungsangebots mit theoretischen Kontextualisierungen und Vertiefungen zu Digitalisierung und Schule im Horizont demokratischen Lernens angereichert. Ziel der Fortbildungen ist es, Lehrkräfte und Schulentwicklungsteams praxiserprobt und theoretisch fundiert zu unterstützen, die Mitarbeit von Schüler:innen konzeptionell, praktisch und nachhaltig in Schulentwicklung zu verankern.

4. Konturen einer digital-demokratischen Schulentwicklung

In diesem Abschnitt werden die in beiden Projekten gewonnenen Ergebnisse (ausführlich dazu: Stiebritz, 2025; Timm & Scheunpflug, 2025) hinsichtlich einer auf Demokratiebildung ausgerichteten Schulentwicklung, die Digitalität und Glokalität berücksichtigt, verdichtet. Als heuristisches Strukturierungsprinzip der Zuspitzungen wird das Schulentwicklungsmodell, wie es Busch (2020) insbesondere für eine demokratische Schulkultur entwickelt hat, genutzt.

4.1 Personalentwicklung

Für eine digital-demokratische Schulentwicklung kann mit Blick auf Personalentwicklung als zentrale Anforderung formuliert werden, die Vielfalt digitaler Expertisen, die aufgrund verschiedener Berufsalter, Interessensunterschiede und weiterer Faktoren vorliegt, auf Ebene der Schule und darüber hinaus sichtbar zu machen. Die Sichtbarkeit des Expertise-Pluralismus – einschließlich der von Schüler:innen – ist die Grundlage dafür, diesen systematisch zum Ausbau digitaler Kompetenzen zu nutzen. Selbst organisierte oder professionell unterstützte, innerschulische oder schulübergreifende kollektive Lernprozesse erleichtern den Erwerb digitalitätsbezogenen Wissens. Neben einer digitalitätsbezogenen Professionalisierung liegt ein weiteres Ziel darin, einen konstruktiven Zugang zum Expertise-Pluralismus zu finden. Die Unterschiede in ihrer Eigenart, ohne eine Anforderung der Homogenisierung anzuerkennen, und kommunikative Anschlüsse zwischen ihnen herzustellen, ist jenseits des Anwendungsfalls „Digitalität und Digitalisierung" dafür bedeutsam, implizite Demokratieerfahrungen zu stärken. Insbesondere die Integration von Schüler:innen in die Auseinandersetzung mit Herausforderungen und Chancen von Digitalisierung eröffnet neuartige Diskursräume, wenn sie auf der Basis einer echten Übertragung von Verantwortung (Wedekind & Schmitz, 2007, S. 16) eröffnet werden. In solchen diskursiven Lernräumen können Lehrpersonen von Schüler:innen lernen und ihre eigene Professionalität entwickeln.

Bedeutsam für die Personalentwicklung ist eine durchgängig auffindbare Problematisierung der Rolle als Lehrkraft angesichts der mit der Digitalisierung einhergehenden Veränderungen. Eine kontextübergreifende Konzeptionierung von Lerngemeinschaften ermöglicht es, verschiedene Herangehensweisen an diese Herausforderung zur Sprache zu bringen und durch die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionierungen und Strategien eine professionell geforderte selbstreflexive Haltung weiter auszuprägen.

Eine strukturelle Absicherung professioneller Lerngemeinschaften erscheint geboten, wenn Schulentwicklung digital-demokratisch ausgerichtet werden soll: Zum einen kann durch die Adressierung und Inanspruchnahme des Expertise-Pluralismus ein kritischerer Umgang mit digitalen Mitteln erreicht werden. Dies ist eine Voraussetzung dafür, die Demokratie herausfordernden Seiten von Digitalität mitzudenken

und in den Unterricht einzubeziehen. Zum anderen können professionelle und statusübergreifende Lerngemeinschaften die Orientierung an Partizipation stärken.

4.2 Organisationsentwicklung

Bedeutsame Foki der Organisationsentwicklung im Kontext digital-demokratischer Schulentwicklung lassen sich mit zwei Aspekten darstellen: dem der Diskursivität und dem der Partizipation.

Diskursivität kann als Prinzip und als Rahmung verstanden werden, sie ist in Praxen eingelassen, etwa im Umgang mit Kontroversen. Folgt man einer Zielstellung, Kompetenzen zu fördern, die für eine deliberative Demokratie relevant sind, sollte nach unseren Befunden Diskursivität planvoll in das gesamtschulische Handeln integriert werden, und zwar adaptiv in Bezug auf verschiedene Ebenen und Dimensionen der Organisationsentwicklung. Ein demokratisches Lernfeld realisiert sich u. a. in Schulpartnerschaften, die in die Organisationsentwicklung der Schule eingebettet sind: Sie fordern Beteiligte dazu heraus, eigene Positionen zu vertreten und dabei andere Perspektiven einzubeziehen. In ihnen kann Ambiguitätstoleranz eingeübt werden. Schulpartnerschaften sind also Räume der Multiperspektivität und damit relevante Lernorte für eine demokratische Lebensweise, zumal diese und das Einleben in einen demokratischen Habitus kontextspezifisch sind und im Austausch das Navigieren über Kontexte hinweg erlernt werden kann. Dies erweitert nicht nur das Verständnis von Demokratie als dynamischem Geschehen, sondern dadurch auch das demokratische Handlungsspektrum für alle Beteiligten.

Für demokratieförderliche Bildungsprozesse hat sich nach den Befunden als bedeutsam erwiesen, Räume der Partizipation zu schaffen. Für die Gestaltung von Organisationsentwicklung bedeutet dies, Formate zu verankern, die alle Beteiligten in Entscheidungsprozesse einbeziehen. Die Entwicklung von neuen Partizipationsräumen ist im Horizont der Globalisierung nur als Lernweg denkbar, der sie als glokalisierte entwirft. Herausfordernd bleibt, dass die etablierten Strukturen für Partizipation in Schule durchaus auch auf die grundlegende Dichotomie zwischen Steuerung und Autonomie verweisen. Organisationsentwicklung kann zur Förderung demokratierelevanter Bildungsprozesse darauf ausgerichtet werden, systematisch Möglichkeitsräume der Partizipation zu stärken und sich für die Weiterentwicklung einer schulischen Dialogkultur einzusetzen.

Die Berücksichtigung von Diskursivität und die systematische Erschließung von Partizipationsräumen als Zielstellung für die Organisationsentwicklung im Kontext digital-demokratischer Schulentwicklung können zum Ausbau von Resilienz der Organisation Schule gegenüber kontingenten Entwicklungen beitragen, denn diese führen dazu, unter Beteiligung vieler die beste Lösung zu suchen.

4.3 Unterrichtsentwicklung

Es hat sich gezeigt, dass auch innerhalb des Curriculums Spielräume für eine substanziellere Verankerung von Partizipation zu identifizieren sind, insbesondere wenn sie lebensweltlich ausgerichtet sind. Damit lässt sich an Busch anschließen: „Die ambivalenten Erfahrungen, die Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt machen, müssen Lehrer*innen aufgreifen und in Bildungsprozessen fundieren, wollen sie nicht an der Lebenswirklichkeit der Schüler*innen vorbei unterrichten“ (Busch, 2020, S. 8). Demokratierelevant wird dies aber nicht nur im Blick auf partizipative Räume im Unterricht, sondern v. a. dann, wenn in hybriden Settings die Glokalität der eigenen Erfahrungen in einen geteilten Reflexionshorizont gebracht und die Lebenswelt wie die „ambivalenten Erfahrungen“ jenseits des Nahbereichs expliziert werden.

Für eine digital-demokratische Schulentwicklung kann die Anforderung formuliert werden, glokale Möglichkeitsräume für Partizipation zu identifizieren und weiterzuentwickeln. Dies kann beispielsweise durch eine experimentelle Lern- und Entwicklungsgemeinschaft von Schüler:innen und Lehrpersonen einer Schule neben den konventionellen, häufig vorstrukturierten Partizipationsformen abgebildet werden, oder in der Gestaltung einer Süd-Nord-Schulpartnerschaft unter Einbindung vieler Akteurs- und Statusgruppen. Implizit demokratieförderlich sind solche Handlungsperspektiven dadurch, dass sie demokratierelevante Kompetenzen herausfordern und fördern. Dieser Mechanismus kann dadurch gestärkt werden, dass er ins Bewusstsein gehoben wird.

4.4 Infrastrukturentwicklung

Infrastrukturelle Herausforderungen im Hinblick auf die Digitalisierung von Schule und Unterricht sind für verschiedene Kontexte unterschiedlich gelagert, ein Digital Devide lässt sich aber für jeden Kontext und auf jeder Ebene identifizieren. Die unterschiedlichen Ausstattungen und infrastrukturellen Entwicklungen können produktiv genutzt werden, wenn von den Umgangsweisen und Lösungswegen anderer in bspw. schulübergreifenden Lerngemeinschaften gelernt werden kann, insbesondere dann, wenn sie als Austauschformate strukturell verankert sind. Es gilt demnach – unseren Befunden folgend –, diesen Austausch (neben einer pädagogisch begründeten Planung des technischen Ausbaus und der infrastrukturellen Weiterentwicklung) als Infrastrukturmaßnahme mit zeitlichen und materiellen Ressourcen auszustatten.

Daneben machen die Befunde deutlich, dass die digitalitätsbezogene Arbeit der südlichen Stakeholder besonders von infrastrukturellen Herausforderungen begleitet ist. Ihnen ist aber auch ein kreativer Umgang mit den Restriktionen zu eigen, ohne dass dadurch eine gerechtigkeitsrelevante Teilung von Ressourcen erübrigt wäre. So ist die digitale Teilhabe jenseits des Nahbereichs auch an digitale Sichtbarkeit gebunden – dies über die existierende Homepage im Norden zu ermöglichen, kann dann eine effektiv wirksame Bearbeitungsweise der defizitären Infrastruktur darstellen.

Wenn beide Projektkontexte aufeinander bezogen werden, wird offensichtlich, dass Entscheidungen in einem materiell-technischen Bereich wie dem der Infrastrukturentwicklung Leitbilder und normativer Zielstellungen bedürfen, an denen sie ausgerichtet werden können.

4.5 Vernetzung und Kooperation

Vernetzung kann verschiedene Akteure in unterschiedlichen Reichweiten umfassen, von der Kooperation mit anderen Schulen, mit lokalen oder regionalen Vereinen, Behörden und Institutionen bis hin zu transnationalen Partnern wie Süd-Nord-Schulpartnerschaften. In den beiden Studien wurde offensichtlich, dass Vernetzungspunkte sich gegenseitig stützen, das heißt, dass mehrdimensionale Einbettungen von Einzelschulen die jeweils bilateralen Relationen in ihrer Nachhaltigkeit unterstützen. Digitale Räume bieten insofern ein besonderes Potenzial für demokratieförderliche Vernetzungsstrukturen, als in ihnen eine größere Heterogenität von Perspektiven einfließen und der globale Horizont markanter expliziert werden kann. Dies ist beispielsweise deswegen relevant, weil Austausch und Kooperation eine Erweiterung der eigenen Weltsicht mit sich bringen, wodurch mehr Handlungsoptionen entwickelt werden können.

In der regionalen Vernetzung von Schule mit einem universitären Partner zeigt sich exemplarisch, dass „dialogisch angelegte Praxisforschung" (Autenrieth & Nickel 2020, S. 24 f.) in ihrer Anbahnung und Entwicklung voraussetzungsreich ist. Relevant für eine solche Lerngemeinschaft und deren Nachhaltigkeit ist es, eine gemeinsame Sprache, ein gemeinsames Problem-, Praxis- und Zielverständnis sowie eine ko-konstruktive Arbeitsweise zu entwickeln.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die unterschiedlichen Formate partnerschaftlicher Lerngemeinschaften (internationale Schulpartnerschaften, Kooperationsprojekte von Praxis und Forschung) in der Anbahnung und Aushandlung Zeit und Ressourcen bedürfen, mittel- und langfristig aber zur schulisch verankerten Demokratiebildung beitragen können. Es zeigte sich in den Daten beider Projekte, dass dazu ein gemeinsamer professioneller Verständigungs- und Reflexionsraum, eine Lerngemeinschaft für Beteiligte unterschiedlicher Statusgruppen, die Ermöglichung von Partizipationserfahrungen sowie eine Auseinandersetzung mit Diskursivität im Digitalen von Bedeutung sind.

5. Zusammenfassung und Forschungsperspektiven

Mit diesem Beitrag wurde das Ziel verfolgt, Ergebnisse aus zwei Projekten des Verbunds „Schulentwicklung: digital-demokratisch" in einer Perspektive auf eine an Demokratieförderung orientierte Schulentwicklung weiterzuführen und dabei die Rahmenbedingungen, wie sie durch Digitalität und Glokalität konstituiert sind, einzuschließen. Aus der entwickelten Zuspitzung wurden exemplarisch Ansätze für fünf Handlungsfelder der Schulentwicklung gewonnen. Limitationen des Vorgehens

ergaben sich durch die Verschiedenartigkeit der Projektergebnisse und die mit ihr verbundene Herausforderung, sie systematisch aufeinander zu beziehen. Dennoch ermöglichte dieses Vorgehen, die Perspektiven der Teilprojekte zu erweitern und damit die Ergebnisse anzureichern. Dies wird deswegen als notwendig erachtet, als jedes Projekt implizite Verknüpfungen jenseits des eigenen Fokus aufwies: Für die Arbeit in den Einzelschulen wurde damit der globale Horizont als Reflexionsfolie aufgegriffen, in Bezug auf Schulpartnerschaften die Herausforderung einer konkretisierenden Re-Kontextualisierung der weltgesellschaftlichen Dimension greifbarer. Empirisch könnte diese Verzahnung durch eine Ausdehnung der jeweiligen Forschungsansätze auf die Kontexte des anderen Projekts gewinnbringend unterlegt werden.

In der analytischen Trennung in Handlungsfelder hat sich aufgrund vielfältiger Überlappungen und Verzahnungen gezeigt, dass komplexe Fragestellungen nicht nur auf einer Handlungsebene bearbeitet werden können. Vielmehr gilt es, im Fokus auf ein Handlungsfeld die anderen mitzudenken, um eine kohärente Schulentwicklung zu erreichen. Dies gilt auch für die Schulentwicklungsforschung. Um die Forschung zu Gelingensbedingungen einer digital-demokratischen Schulentwicklung weiter anzureichern, sind deswegen Fragestellungen, die a) die Verzahnungen der Handlungsfelder und b) lokal-globale Relationierungen deutlicher in den Blick nehmen, weiter von Bedeutung.

Literatur

Autenrieth, D., & Nickel, S. (2020). Kultur der Digitalität = Kultur der Partizipation? Herausforderungen für Gesellschaft, Schule und Unterricht des 21. Jahrhunderts. *Medienimpulse, 58*(4), 1–32. https://doi.org/10.21243/mi-04-20-13

Beutel, W. (2016). Demokratiepädagogik als Querschnittsaufgabe aktueller Schulentwicklung. *Die Deutsche Schule, 108*(3), 226–238. https://doi.org/10.25656/01:25959

Brumme, R. (2023). Digitalität und politische Teilhabe. Zur Ambivalenz von Technik zwischen Ermöglichung und Verunmöglichung. In M. Busch & C. Keuler (Hrsg.), *Politische Bildung und Digitalität* (S. 15–22). Wochenschau. https://doi.org/10.46499/2164

Busch, M. (2018). Auf dem Weg zu einer demokratischen Schulkultur. *Mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur,* (1), 5–8. https://doi.org/10.25353/ubtr-made-4296-9ba0

Busch, M. (2020). Demokratiebildung in der digitalisierten Gesellschaft. *Mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur,* (4), 5–13. https://doi.org/10.25656/01:19398

Culp, J. (2023). Democratic Citizenship Education in Digitized Societies. A Habermasian Approach. *Educational theory, 73*(2), 178–203. https://doi.org/10.1111/edth.12573

Culp, J., Drerup, J., & Yacek, D. (2023). What Is Democratic Education and Why Should We Care? In J. Culp, J. Drerup & D. Yacek (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 3–10). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781009071536.002

Edelstein, W. (2005). *Demokratie lernen und leben: Demokratische Kompetenzen und einen demokratischen Habitus erwerben*. Einführende Bemerkungen zum 10. Gespräch über Bildung „Demokratie lernen durch Handeln" der Heinrich-Böll-Stiftung, Berlin, 11. November 2005.

Feldhoff, T., & Maag Merki, K. (2025). Theorien, Konzepte und Verfahren der Schulentwicklung. In M. Syring, T. Bohl, A. Gröschner & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Studienbuch Bildungswissenschaften, 2. Unterricht und Schule gestalten* (S. 236–257). Klinkhardt. https://doi.org/10.36198/9783838562193

Habermas, J. (1985). *Erläuterungen zur Diskursethik.* Suhrkamp.

Huber, S. G., Hader-Popp, S., & Schneider, N. (2014). *Qualität und Entwicklung von Schule. Basiswissen Schulmanagement.* Beltz.

Himmelmann, G. (2007). Demokratische Handlungskompetenz. Standards für Mündigkeit. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 42–70). Wochenschau. https://doi.org/10.25656/01:19623

Himmelmann, G. (2022). Demokratie als Lebensform, Gesellschaftsform und Herrschaftsform – Herausforderungen für die Demokratie, Aufgaben für die Pädagogik. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 43–52). Wochenschau. https://doi.org/10.46499/1852

Honneth, A. (2013). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2012*(15), 429–442. https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9

Jahn, D. (2017). Entwicklungsforschung aus einer handlungsorientierten Perspektive. Was Design Based Research von Hannah Arendt lernen könnte. *Educational Design Research, 1*(2), 1–17. https://doi.org/10.15460/eder.1.2.1144

Kenner, S., & Lange, D. (2022). Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.), *Handbuch Demokratiepädagogik* (S. 62–71). Wochenschau. https://doi.org/10.46499/1852

Krommer, A. (2021). Mediale Paradigmen, palliative Didaktik und die Kultur der Digitalität. In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 57–72). Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_5

Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (3., überarb. Aufl.). Beltz.

Kuper, H., & Goldenbaum, A. (2011). Demokratie lernen in der Schule. Überlegungen und Befunde zur demokratiepädagogischen Schulentwicklung. In G. Lang-Wojtasik & R. Schieferdecker (Hrsg.), *Weltgesellschaft – Demokratie – Schule* (S. 75–84). Klemm & Oelschläger.

Reinhardt, S. (2009). Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. *Zeitschrift für Pädagogik, 55*(6), 860–871. https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-42796

Robertson, R. (1998). Glokalisierung. Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In U. Beck (Hrsg.), *Perspektiven der Weltgesellschaft* (S. 192–220). Suhrkamp.

Rolff, H.-G. (2023). *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven* (4., vollst. aktual. u. erw. Aufl.). Beltz.

Scheunpflug, A., & Timm, S. (2026). Digitale Globalisierung und die Schule als Lernort der Demokratie. In R. Koerrenz (Hrsg.), *Schule – Digitalisierung – Demokratie. Herausforderungen der Schulentwicklung* (S. 57–70). Beltz.

Schmiedebach, M., & Wegner, C. (2021). Design-Based Research als Ansatz zur Lösung praxisrelevanter Probleme in der fachdidaktischen Forschung. *Bildungsforschung,* (2), 1–10. https://doi.org/10.25656/01:23920

Schröder, C., Stiebritz, A., & Koerrenz, R. (2026). Schulnetzwerke als Basis empirischer Forschung. Erfahrungen und Orientierungen für ein partizipatorisches und ko-konstruktives Forschen mit Schulen. In K. Scheiter, D. Richter, Ch. Reintjes & J. Erlmann (Hrsg.), *Professionelles Handeln in einer Kultur der Digitalität: Ergebnisse des Kompetenzzentrums Schulentwicklung* (S. 301–314). Waxmann.

Stalder, F. (2016). *Kultur der Digitalität*. Suhrkamp.

Stalder, F., & Kuttner, C. (2022). Schule in der Kultur der Digitalität – Schule als Reflexionsraum. In C. Kuttner & S. Münte-Goussar (Hrsg.), *Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in der Kultur der Digitalität* (S. 3–19). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-35566-1_1

Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung*. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz. http://dx.doi.org/10.25656/01:30061

Stiebritz, A. (2025). Demokratie als Partizipation. Drei Fallvignetten zur Schulentwicklung. *Pädagogische Rundschau, 79*(5), 551–571. https://doi.org/10.3726/PR052025.0061

Timm, S., & Scheunpflug, A. (2025). Demokratiefördernde Bildung durch Digitalisierung? Empirische Einblicke in das Potenzial von Süd-Nord-Partnerschaften. *ZEP-Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik, 48*(1), 17–23. https://doi.org/10.31244/zep.2025.01.04

von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-01290-8

Wedekind, H., & Schmitz, M. (2007). *Wenn das Schule macht … Partizipation in der Schule. Baustein C 2.1.* http://www.kinderpolitik.de/images/downloads/Beteiligungsbausteine/c/Baustein_C_2_1.pdf