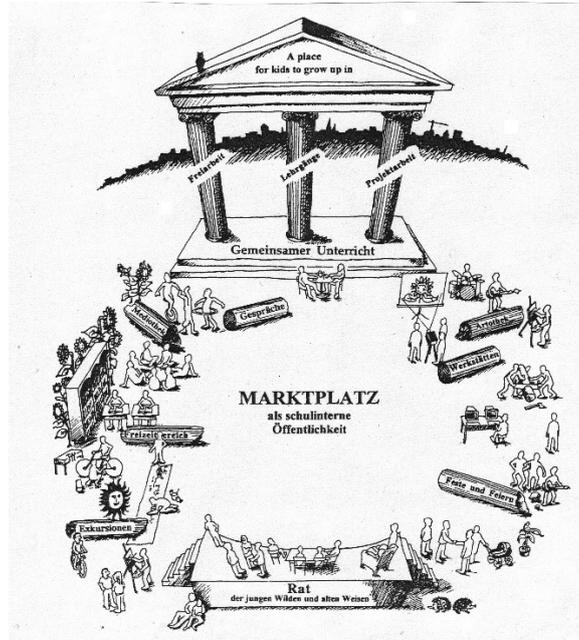


Hilbert Meyer, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg –  
HANDOUT zum Vortrag im Oberstufenkolleg Bielefeld:

# Wohin geht die Reise?



## Anmerkungen zur Unterrichtsentwicklung in stürmischen Zeiten

### Inhalt:

1. Einleitung
2. Versuch einer Hochrechnung der Schul- und Unterrichtsentwicklung für das Jahr 2028
3. Wird die Digitalisierung des Unterrichts zur entscheidenden Weichenstellung?
4. DREI-SÄULEN-MODELL als Zielkonzept für die Unterrichtsentwicklung
5. „Meine Traumschule“
6. Wer soll all die Arbeit machen?

Literaturnachweise

# 1. Einleitung

## 1.1 Traumschule oder realistische Prognose?

Wohin geht die Reise? Es ist verhältnismäßig einfach, sich eine *Traumschule* auszumalen. Sie ist klein, kuschelig, in ihren didaktischen Grundsätzen Spitze, ökologisch top und von Lehrerinnen und Lehrern, von Schülern und Eltern geliebt. Noch einfacher ist es, sich Krisenszenarien auszumalen: Was passiert im schlimmsten Falle? Viel komplizierter, aber nicht unmöglich ist es, eine *realistische Prognose* abzugeben, wohin die Reise *wahrscheinlich* gehen wird. Es gibt also mindestens vier verschiedene Strategien, die Frage zu beantworten, wohin die Reise gehen könnte:

- **Prognose:** Man geht möglichst nüchtern an die Frage heran und macht eine empirisch abgesicherte Hochrechnung der wahrscheinlichen Entwicklung.
- **Wunschbild:** Man ist Optimist und beschreibt, was man gern in Zukunft hätte. Das nenne ich „Meine Traumschule“. Sie ist alternativ, aber nicht utopisch
- **Zerrbild:** Man blickt skeptisch bis zynisch in die Zukunft und macht ein Krisen-Szenario bzw. die Beschreibung des denkmöglichen „worst-case“.
- **Konkrete Utopie:** Man beschreibt einen „Nirgend-Ort“, in dem all das, was man sich erhofft, schon Wirklichkeit ist. (Dazu einige wenige Hinweise im Abschnitt 5.)

Ich werde im Abschnitt 2 den Versuch einer Prognose machen. Sie wird dann im Abschnitt 3 am Stichwort „Digitalisierung“ konkret entfaltet und didaktisch bewertet. In den Abschnitten 4 und 5 skizziere ich mein Wunschbild („Hilberts Traumschule“, sage also, wohin die Reise gehen sollte. Auf ein Worst-Case-Szenario verzichte ich in diesem Vortrag.

## 1.2 „Lehrer sind Weltmeister im Komplexitätsmanagement!“

Unterrichtsforscher sind sich weltweit in einem Punkt einig: Unterrichten ist kompliziert. Und Unterrichtsentwicklung ist aus vielfältigen Gründen noch komplizierter! Das liegt zum einen daran, dass der Alltagsbetrieb der Schule während der Entwicklungsarbeit weitergeht, zum anderen daran, dass es viele tolerierte, oft aber auch unerwünschte Nebenwirkungen bei der Unterrichtsentwicklung gibt, die nie ganz genau vorhergesagt werden können. Dazu passt der in Schulentwickler-Kreisen bekannte Slogan: „Schulentwicklung ist wie Reifenwechseln in einem fahrenden Auto.“ – So sieht das auch der weltbekannte kanadische Schulentwicklungsforscher Michael Fullan. Schon vor 20 Jahren (1999, S. 47) schrieb er:

„School development is a journey, not a blueprint!“ (Schulentwicklung ist eine Reise und keine Blaupause.)
--

## 1.3 Die Wie- und die Was-Frage

Der aktuelle Stand der Theoriebildung zur Unterrichtsentwicklung ist, höflich ausgedrückt, verbesserungsbedürftig. Mein Münsteraner Kollege Ewald Terhart hat einem Aufsatz zur Theorie der Unterrichtsentwicklung gerade den Titel gegeben: „Besichtigung einer Leerstelle“ (Terhart 2015; vgl. auch Meyer 2017). Diese „Leerstelle“ ist durch eine deutliche Schiefelage gekennzeichnet:

- *Wir wissen viel über die Wie-Fragen:* Wie macht man Unterrichtsentwicklung? Wer sollte es machen? Welche Strategien versprechen Erfolg? Und welche Hürden sind zu überwinden?
- *Wir wissen erstaunlich wenig über die Was-Frage:* Was ist überhaupt ein „hoch entwickelter“ Unterricht? Welche inhaltlichen Ziele sollten und welche können verfolgt werden? Was ist unsere Vision guten Unterrichts?

Das ist paradox. Denn die Wie-Fragen können doch nur dann vernünftig beantwortet werden, wenn vorher die Was-Fragen geklärt worden sind! Das ist oft nicht der Fall. Und dann macht man das, was die Entscheidungstheoretiker als *Muddling-through-Strategie* bezeichnen. Man fängt schon mal mit der Arbeit an, muddelt sich durch – und baut dann darauf, dass sich die Antwort auf die Frage, was am Ende herauskommen soll, schon irgendwann einstellen wird.

Die Theoriedefizite haben aber nicht nur Nachteile, sondern auch Vorteile: Niemand kann kommen und eine Schule mit dem Satz kritisieren: „Ihr missachtet basale Einsichten der Unterrichtsentwicklung!“ *Es gibt sie nicht!* Deshalb haben die Schulen vor Ort bei der Festlegung ihrer Entwicklungsziele und bei der Wahl ihrer Entwicklungsstrategien große Spielräume.

#### 1.4 Das Helmut Fend-Gesetz: „Re-Kontextualisierung der Vorgaben“

Aber wie groß sind die Spielräume für die Gestaltung der Schulentwicklung wirklich? Das ist eine sowohl theoretisch wie auch praktisch zu klärende Frage. Ich behaupte: Sie sind größer, als dies von vielen Verantwortlichen vor Ort wahrgenommen wird! Wir neigen dazu, über die vielen politisch-administrativen Vorgaben zu klagen. Das ist oft berechtigt, kann die Entwicklungsarbeit aber auch ausbremsen. Meine These:

**These:** Schulen haben das Recht, ja die Pflicht, die politisch-administrativen Vorgaben nach pädagogischen Maßstäben zu interpretieren und sie dort, wo dies geboten ist, kreativ zu deuten und zur Not umzuformulieren.



Das hat der Zürcher Bildungsforscher Helmut Fend (2008, S. 239ff.) theoretisch gefasst und empirisch untersucht und dabei herausgefunden: Wo immer Schulen den Unterricht weiterentwickeln, findet eine „*Re-Kontextualisierung*“ der politisch-administrativen Vorgaben statt. Damit ist gemeint, dass die Vorgaben auf jeder Ebene umgedeutet, verändert und manchmal auch ignoriert werden. Aus dem Fendschen Gesetz folgt nicht die Maxime, mit administrativen Vorgaben beliebig umzugehen, sondern die Pflicht, die Vorgaben nach pädagogischen Grundsätzen – und das heißt immer: im Blick auf die uns anvertrauten Schülerinnen und Schüler – zu durchdenken und hier und dort zu unterlaufen.

**Macht und Würde:** Das Recht und die Pflicht, die Vorgaben zu deuten und gegebenenfalls umzuformulieren, gibt den Schulleitungen, den Lehrerinnen und Lehrern Macht und Würde. Sie sind keine „Handlanger des Systems“, auch keine Auftragnehmer der Eltern und Erziehungsberechtigten, sondern Fachleute für Lehren und Lernen. Sie haben eigene didaktische Standards der Berufsausübung. Sie arbeiten auf der Basis eines ethischen Kodes, den sie begründen können und den sie in Konfliktfällen zur Richtschnur ihres praktischen Handelns machen.

### 1.5 Befriedigende Arbeit in „Einstürzenden Neubauten“<sup>1</sup>:

Bei meiner Emeritierung im Jahr 2009 fiel mir auf, dass ich fast mein gesamtes Berufsleben bei großen Projekten mitgearbeitet habe, die wenig später zusammengebrochen sind:

- Kaum war ich im Februar 1972 Angestellter des Nordrhein-westfälischen Kultusministeriums geworden, um am Aufbau des *Kollegschulversuchs NRW* mitzuarbeiten, wurde dieser Versuch, bei dem die gymnasiale Oberstufe mit den Berufsbildenden Schulen fusioniert werden sollte, wieder abgebrochen.<sup>2</sup>
- Kaum war ich 1975 an die Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg gekommen, wurde beschlossen, den gerade erst gestarteten *Modellversuch* zur Integration der Ersten mit der Zweiten Phase der Lehrerbildung (ELAB) wieder abzublenden.
- Kaum hatten wir in Oldenburg wieder die „normale“ Erste Phase der Lehrerbildung mit Staatsexamen aufgebaut, wurde sie im Rahmen des Bologna-Prozesses zugunsten der Bachelor-Master-Ausbildung abgebrochen.
- Kaum hatte ich 1989 als damaliger Dekan des Fachbereichs 1 der Uni Oldenburg eine Kooperationsvereinbarung mit der *Clara-Zetkin-Hochschule in Leipzig* hinbekommen, da wurde die DDR abgewickelt und kurz darauf auch die Pädagogische Hochschule Leipzig geschlossen.
- Nun habe ich seit 2006 intensive Kontakte nach *China* und war schon sechsmal an der East China Normal University in Shanghai, in Wuhu und andernorts. Aber ich bin mir sicher, dass das Gesetz der Serie hier durchbrochen werden wird. Es gibt keinerlei Indizien dafür, dass die Volksrepublik abgewickelt wird.

Das Scheitern vieler großer Projekte war und ist mir eine Lehre: Ich empfehle Ihnen, nicht allzu viel Herzblut in große Projekte zu stecken. Neuerungen sind oftmals schon bei ihrer Einführung überholt. Aber das ist für mich kein Grund zur Resignation:

**Meine These:** Auch unter widrigen Rahmenbedingungen ist persönlich befriedigende pädagogische Arbeit möglich und noch wichtiger als bei der Arbeit in erfolgreichen Reformsettings.

Eine solche Haltung kann man als unpolitisch kritisieren. Hin und wieder wäre es besser, auf den Tisch zu hauen – so wie das der Soziologe Stéphane Hessel mit seinem Bestseller „Empört Euch!“ (2011) getan hat. Aber gerade dann, wenn mal wieder etwas zusammenbricht, ist es umso wichtiger, den Schülerinnen und Schülern beim Großwerden zu helfen und den Lehramtsstudierenden ein Vorbild für die Wahrnehmung der Lehrerrolle zu sein. Darum habe ich mich immer bemüht. Und das ist im Lehrerberuf lohnender und einfacher als in vielen anderen Berufen!

### 1.6 Gelassenheit tut not!

Schulische Entwicklungsarbeit ist langsam und sie fügt sich nicht dem Diktat von Legislaturperioden. Mats Ekholm, international anerkannter Professor für Schulentwicklung von der

---

<sup>1</sup> Wer sich in der Musikszene nicht auskennt, dem sei gesagt, dass dies der Name einer 1980 gegründeten Berliner Band ist, die bis heute mit großem Erfolg experimentelle Musik macht.

<sup>2</sup> Die LABORSCHULE und das OBERSTUFENKOLLEG hatten mehr Glück. Es gibt sie bis heute – trotz mehrerer Anläufe, sie zu schließen.

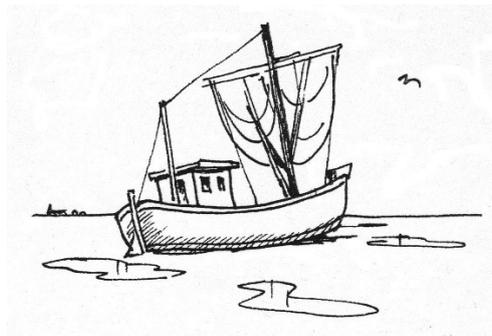
Universität Karlstad/Schweden, hat 21 Jahre lang 35 Schulen seines Landes begleitet und kontinuierlich mit Hilfe mehrerer Qualitätskriterien wie interne Demokratie, Lehrerkooperation, handlungsorientiertes Lernen usw. überprüft (Blossing & Ekholm 2005). Dabei hat er eine sehr langsame, aber beständige Verbesserung der Unterrichtsqualität festgestellt, die so gut wie gar nicht durch den mehrfachen Regierungswechsel zwischen sozialistischen und bürgerlichen Parteien mit jeweils brandneuen Bildungsprogrammatiken bestimmt wurde.



*Was folgt daraus?* Wir können und sollten gelassen bleiben! Regierungen kommen und gehen, neue Programme und Steuerungsmodelle ebenfalls – aber die eigentliche Arbeit findet in den Kollegien und in den Klassenzimmern statt. Diese Arbeit ist nicht einfach, weil der Wind oft aus der falschen Richtung kommt. Aber an der norddeutschen Küste haben wir gelernt, mit dem Wind umzugehen – selbst dann, wenn es ein wenig stürmisch geworden ist.

You can't command the winds. But you can set the sails.

Man kann mit seinem Fischkutter gegen den Wind kreuzen oder sich bei Ebbe auf einer Sandbank trocken fallen lassen.



Wenn dann die Flut wieder steigt, ist man schon vor Ort und kann gleich weitersegeln.

## 2. Versuch einer Hochrechnung der Schul- und Unterrichtsentwicklung für das Jahr 2029

### 2.1 Der Ausgangspunkt: Schieflage des deutschen Schulsystems

Nicht alles ist schlecht im deutschen Schulsystem. Es gibt viele Errungenschaften, um die uns andere Länder beneiden, z.B. die gründliche Lehrerbildung, die leistungsstarken Gymnasien und die gut aufgestellten Berufsbildenden Schulen. Aber in den letzten zwanzig Jahren ist m.E. eine inzwischen bedrohlich gewordene Schieflage entstanden, die nicht von den Schulen verursacht worden ist, auf die die Schulen aber reagieren müssen. Ich skizziere im Folgenden nur wenige Punkte und beziehe mich dabei auf die von Annemarie von der Groeben, Susanne Thurn, Hans Brügelmann, Renate Nietzsche und mir verfasste Petition „Bildungsrat für Bildungsgerechtigkeit“ (Brügelmann u.a. 2018):



- (1) **Zu viele Bildungsverlierer:** Schon in der Grundschule bleibt ein großer Teil der Kinder hinter anderen zurück. Beim Übergang in die Sekundarstufe I erleben sie sich zum ersten Mal als Bildungsverlierer. Spätestens im 4. Schuljahr wird die Tendenz des Auseinanderdriftens zu massivem Druck: Die einen streben mit aller Kraft nach „oben“, die anderen werden nach „unten“ abgedrängt. Wenn Eltern ihre Kinder, entgegen der Empfehlung, an einer deutschen Realschule oder einem Gymnasium anmelden, kommen diese oft nicht mit und werden wieder abgeschult – für fast alle Kinder und auch die Eltern eine demütigende Erfahrung.
- (2) **Zu hohe „soziale Kopplung“ des Lernerfolgs:** Seit langem ist bekannt, dass Deutschland europaweit Schlusslicht im Blick auf die Förderung von Schülern aus bildungsfernen Schichten ist. Von 100 Akademikerkindern nehmen nach dem Abitur 80 ein Studium auf. Von 100 Kindern aus Nicht-Akademikerhaushalten tun dies nur 27. Das ist vor wenigen Monaten erneut durch die OECD-Studie „Bildung auf einen Blick 2018“ bestätigt worden (OECD 2018).
- (3) **Fehlende Bildungsgerechtigkeit.** Alle Kinder sollen sich und ihre Fähigkeiten bestmöglich entwickeln können. Das ist gottseidank in Deutschland Konsens. Aber das Erreichen dieses Ziels rückt in immer weitere Ferne, wie eine Reihe aktueller Studien zur Kinderarmut, zu allein erziehenden Eltern usw. bestätigt.<sup>3</sup> Das hat dann oft einen Teufelskreis der Mehrfach-Benachteiligungen zur Folge: Das Elternhaus ist kein Vorbild; Motivation, Lernbereitschaft und Leistungen der Kinder und Jugendlichen sinken, Gewaltbereitschaft und Anfälligkeit für radikale Sempel-Botschaften nehmen zu.
- (4) **Ungenügende Unterstützung von Schulen in sozialen Brennpunkten:** Sie erhalten in den meisten Bundesländern dieselben personellen und finanziellen Ressourcen wie alle anderen Schulen. Es müsste aber genau umgekehrt sein: Je schwieriger die Klientel einer Schule, umso größer sollte die personelle und finanzielle Unterstützung sein. – Gott sei Dank tut sich in dieser Frage etwas: Immer mehr Kultusminister machen gezielte Ressourcen-Stärkung für Brennpunkt-Schulen!
- (5) **Ungerechte Lehrerbesezung:** Hauptschullehrerinnen und -lehrer haben in Deutschland den anspruchsvollsten Arbeitsplatz, einen Knochenjob – aber sie erhalten von allen Sek-I-Lehrern das niedrigste Gehalt.

## 2.2 Wie geht es weiter?

Es gibt im deutschen Schulsystem zahlreiche Baustellen: Umstellung auf kompetenzorientierte Lehrpläne, Digitalisierung, Inklusion, Flüchtlingsarbeit, Lehrermangel und vieles andere mehr. Jede einzelne Baustelle ist wichtig und richtig. Aber zusammen genommen produzieren sie eine Belastung, die die gewissenhafte Erledigung des Alltagsgeschäfts spürbar behindert. Ich skizziere im Folgenden einige wenige Baustellen, die mir besonders wichtig erscheinen.

**(1) Die Sekundarstufe I wird zweigliedrig, aber die alten Probleme bestehen fort:** Die Sekundarstufe I ist *die größte Baustelle* des deutschen Schulsystems. Es gibt zahlreiche Verwerfungen und Neuanfänge mit immer neuen Schulform-Namen, die aber insgesamt nur verschleiern, dass der Weg hin zu einem Zwei-Säulen-System nahezu abgeschlossen ist.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Deutscher Bundestag – Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder (Kinderkommission). Kommissionsdrucksache vom 9. März 2017

<sup>4</sup> zwei Ausnahmen: Niedersachsen und Bayern

- Aktuell wechseln in Deutschland 41% der Grundschüler an das Gymnasium. (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018).
- Die *Integrierten Gesamtschulen* sind zwar einigermaßen erfolgreich, aber nirgendwo flächendeckend eingeführt.
- Die *Haupt- und Realschulen* verlieren Jahr für Jahr bundesweit an Akzeptanz. In der Stadt Oldenburg gibt es keine einzige Hauptschule mehr. 19 Prozent der Schüler des 5. Jahrgangs gingen 2018 auf eine Oberschule (Fusion von Haupt- und Realschule) – Tendenz sinkend.

**Kein Ende in Sicht:** Es gibt keinerlei Indizien, dass dieser Trend, der seit Gründung der neuhumanistischen Gymnasien vor 200 Jahren ununterbrochen anhält, in den nächsten 10 Jahren zu einem Schlusspunkt kommen wird. Die Gymnasien, aber auch die Gesamtschulen und die Privatschulen werden stärker. Die anderen Schulformen bauen ab. Und das schafft immer größere Probleme:

- Die Gymnasien können ihren Auftrag nicht erfüllen, wenn sie zur Schule für alle werden – es sei denn, sie bejahen diese Entwicklung und werden zu Gesamtschulen.
- In den Haupt-, Real- und Gesamtschulen massieren sich die „Risiko-Schüler“, und das heißt die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, der größte Teil der Flüchtlinge und – nach Einführung der Inklusion – fast alle Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Wie dieses Problem des Auseinanderdriftens der zwei Säulen gelöst werden kann, ist ungeklärt! Das liegt auch daran, dass die 1970 vom Deutschen Bildungsrat propagierte Idee, ein flächendeckendes Gesamtschulsystem einzuführen, auf absehbare Zeit in Deutschland politisch nicht durchzusetzen sein dürfte. Aus all dem folgere ich:

**Prognose:** Aus dem deutschen *Zwei-Säulen-System* droht ein *Zwei-Klassen-System* zu werden, wenn die „starken“ Gymnasien nicht einen angemessenen Teil der schulischen Arbeit mit Risikoschülern und Modernisierungsverlierern übernehmen.

Der Klassenbegriff, vor 150 Jahren von Karl Marx eingeführt, mag diesem oder jenem antiquiert erscheinen, aber ich halte ihn für angebracht: Es geht um die Gefahr einer sozialen Spaltung der Gesellschaft – und nicht um die nur scheinbar wertneutrale Frage: „Was ist die beste Schule für mein Kind?“



**(2) Die Inklusion fährt nicht gegen die Wand:** Seit 2009 gilt in Deutschland die Behindertenrechtskonvention der UNO. Eltern haben das Recht der Schulformwahl. Das gilt auch für die Gymnasien. Ich habe mit mehreren Kolleginnen und Kollegen an den Schulen gesprochen, wie weit sie mit der Umsetzung dieses Entwicklungsauftrags gekommen sind. Einige sagten: „Wir sind an unserer Schule guten Willens. Aber die Inklusion fährt vor die Wand, weil die Rahmenbedingungen einfach nicht stimmen!“ Andere sagten: „Es ist mühsam, aber wir kommen voran.“ Wer hat Recht? Ich bin kein Inklusionsfachmann, aber ich habe mich ein wenig schlau gefragt und habe dann schnell entdeckt, dass ein *Hotspot der Inklusionsforschung die Uni Bielefeld* ist.

*Birgit Lütje-Klose* schreibt (in: Meyer 2015, S. 147):

„Inklusion beginnt im Kopf. Deshalb ist Inklusionsarbeit immer mit dem verbunden, was ich „Wühlarbeit von unten“ nenne. Es geht nicht ohne ein Team von Lehrpersonen, Sonderpädagogin und Eltern, die sich verantwortlich fühlen und für jedes Kind darüber beraten, wie seine Förderbedürfnisse in der Schule am besten berücksichtigt werden können. (...) Um eine gute Passung herzustellen, ist allerdings – und das kann eine Herausforderung sein – ein differenzierter förderdiagnostischer Zugang erforderlich, der die spezifischen Bedürfnisse und Problemlagen der einzelnen Kinder mit Förderbedarf berücksichtigt.“



Ähnliche Aussagen finden sich bei Annette Textor (2015) und Lütje-Klose/Riecke-Baulecke & Werning (2018).

*Sabine Stehno*, Rektorin einer Oldenburger Grundschule und ehemalige Studentin bei Rainer Dollase, schreibt mir in einer Email:

„Einige sagen, dass die Inklusion den Unterricht revolutioniert, aber das ist nur dann der Fall, wenn Schule vorher ihre Hausaufgaben nicht gemacht hatte. Denn: Bevor das Down-Syndrom-Kind in der Klasse war, das so offensichtlich zieldifferent beschult werden muss, saßen da auch schon viele Kinder, die auch nicht alle gleich waren und Anspruch auf einen differenzierten Unterricht hatten. Die Schere war also immer da, sie war nur nicht ganz so weit offen! Für die notwendigen personellen, räumlichen und sächlichen Rahmenbedingungen kann ich mich politisch engagieren, aber andere entscheiden. In der eigenen Schule habe ich einige Möglichkeiten selbst in der Hand – um die geht es mir.“



Inklusive Bildung ist eine Bereicherung und produktive Herausforderung der Schulen. Dieser Auftrag muss aber von *allen* Schulen angenommen und umgesetzt werden. Solange das nicht geschieht, verstärkt sich der Problemdruck in den Schulen der zweiten Säule, die ohnehin mit allen Folgen gesellschaftlicher Verwerfungen belastet sind. Meine Prognose für das Jahr 2029:

**Prognose:** Trotz widriger Rahmenbedingungen lebt und überlebt die Inklusion wegen der vielen Menschen, die sich mit großem Engagement dafür einsetzen.

Das verdient alle Anerkennung. Aber es darf nicht zur Selbstaussbeutung führen!

**(3) Die schulische Integration der Flüchtlinge gelingt!** Es gibt heute in Deutschland wohl keine einzige Schule mehr, an der nicht schulpflichtige Flüchtlinge lernen. Und das ist gut so! Vor einem Jahr fand in Aurich (Niedersachsen) eine Podiumsdiskussion zu diesem Thema statt. Das Fazit der Runde: „Das Beste, was traumatisierten Flüchtlingen im schulpflichtigen Alter passieren kann, ist ein regelmäßiger Schulbesuch. Er schafft Struktur – und die ist für diese Kinder und Jugendlichen das allerwichtigste!“

*Das Beispiel Oldenburg:* Der Anteil der Geflüchteten unter den Oldenburger Grundschulern liegt bei 5 Prozent. Das ist zu bewältigen. In der Stadt Oldenburg gibt es auch keine einzige Schule, die nicht eine sogenannte Sprachlernklasse hätte, in der schulpflichtige Schüler in

einem einjährigen Kurs basale Sprachkenntnisse vermittelt bekommen, aber parallel bereits in eine „normale“ Jahrgangsklasse gehen. Deshalb zitiere ich Angela Merkel: *Wir schaffen das!*

Was die Lehrpersonen, die in diesen Klassen zumeist ohne fachliche Vorbildung und trotz bürokratischer Hemmnisse (z.B. was die Verweildauer in diesen Klassen angeht) leisten, ist beachtlich!

Eine aufgeheizte Debatte zur schulischen „Islamisierung des Abendlandes“ läuft zurzeit in Österreich.<sup>5</sup> In Deutschland gibt es vergleichbare Debatten auf der politischen Ebene (PEGIDA & Co), aber nicht auf der schulpolitischen Ebene und auch nicht in den Schulen selbst – zumindest ist mir im Bundesland Niedersachsen kein Vorfall bekannt.



**(4) Neue Arbeitszeitmodelle werden eingeführt:** Nur noch in Deutschland und in Österreich werden Arbeitszeit und Besoldung der Lehrpersonen ausschließlich über die Deputatstunden, also die erteilten Wochenstunden, geregelt. In allen anderen europäischen Ländern gibt es komplexere Arbeitszeitmodelle, bei denen auch die sonstigen Dienstpflichten eingerechnet werden. Das ist mehr als überfällig. In einer niedersächsischen Studie zur Arbeitszeitbelastung von Lehrern kam eine Drittelung der durchschnittlichen Wochenarbeitszeit von 48 Stunden heraus (Mußmann 2018, S. 126):

- 36 % der Arbeitszeit entfallen auf den gegebenen Unterricht.
- 31 % auf unterrichtsnahe Tätigkeiten (Vor- und Nachbereiten, Klassenarbeiten usw.),
- 34 % auf sonstige Tätigkeiten (Funktionen, kollegialer Austausch, Arbeitsorganisation, Fortbildung).

Dabei variiert der Aufwand für die Unterrichtsvor- und Nachbereitung erheblich sowohl innerhalb als auch zwischen den Schulformen. Allerdings ist eine Frage noch nicht empirisch geklärt: Woran liegt es, dass einzelne Lehrpersonen deutlich länger als andere arbeiten? Sind sie gewissenhafter als die anderen? Oder arbeiten sie einfach weniger ökonomisch als die anderen? *Mein Fazit:*

**These:** Die ausschließliche Besoldung nach Deputatstunden ist ein Anachronismus. Sie muss dringend durch eine komplexere Arbeitszeitregelung ersetzt werden.

*Von China lernen heißt siegen lernen?* Interessant, aber sicherlich nicht nachahmenswert ist das, was ich in China an allen Schulen gesehen habe: Die Kolleginnen und Kollegen geben im Durchschnitt 15 Unterrichtsstunden zu je 45 Minuten pro Woche (variierend zwischen 12 bis 18 Stunden). Aber sie müssen 35 bis 40 Stunden pro Woche im Schulgebäude anwesend sein. Dadurch gibt es viel verfügbare Zeit, die für individuelle Schülerhilfen, für Elterngespräche und für die kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung genutzt werden (siehe Huang 2018).

**(5) Die Bürokratisierung der Lehrerarbeit geht weiter – aber eine Deregulierung wäre eine gefährliche Lösung!** Viele Kolleginnen und Kollegen klagen über die zunehmende Bürokratisierung der Lehrerarbeit (Aufsichtspflichten, Dokumentationspflichten, Individuelle Lernberichte, VERA u.a.m.). Eine wesentliche Ursache dafür ist sicherlich die zunehmende

<sup>5</sup> vgl. den Praxisbericht der Wiener Lehrerin Susanne Wiesinger „Kulturkampf im Klassenzimmer“ (2018)

Prozessier-Wut, insbesondere von Mittelschicht-Eltern. Die Folge: Die Schulaufsicht will sich absichern und erlässt immer mehr Regulierungen, die die pädagogische Entscheidungsfreiheit aushebeln. Wie soll man diese Tendenz zunehmender Verregelung der Lehrerarbeit beurteilen?

Ich habe **Ewald Terhart**, Münsteraner Fachmann für Schulpädagogik und Lehrerbildung, befragt, ob er ein Ende der Bürokratisierung sehe. Hier seine per Email geschickte Antwort, die mich überrascht hat, weil er auch die positiven Seiten der Bürokratisierung benannt hat:



„Von den Anfängen bis heute hat es eine zunehmende *Bürokratisierung* und *Juristifizierung* der Schule und der Lehrerarbeit gegeben, verknüpft mit einer zunehmenden *Verwissenschaftlichung*. Diese drei Tendenzen sind Kennzeichen einer eher *staatszentrierten Modernisierung* der Gesellschaft. Dies erklärt auch die vergleichsweise hohe Positionierung der Lehrerberufe in Deutschland: Sie sind Teil des öffentlichen Dienstes und Beamte. Sie haben ein akademisches Studium und ein vergleichsweise hohes Gehalt. In vielen anderen europäischen und außereuropäischen Ländern ist diese „staatsgestützte“ Professionalisierung aber nie so weit vorangetrieben worden wie bei uns und häufig auch wieder zurückgenommen worden.

Das kann man in Großbritannien und in den USA studieren, wo einerseits eine *Deprofessionalisierung* und Umfangsreduzierung der Ausbildung vorgenommen wurde, andererseits aber flächendeckende Leistungsmessungen bei den Schülern (PISA & Co.) eingeführt wurden. Der Lehrer wird dadurch zum primär Verantwortlichen für den Lernerfolg der Schüler, der Lernerfolg wird gemessen, und – zumindest in den USA – die erwiesenermaßen „schlechten“ Lehrer entlassen. Die Idee dahinter ist das neoliberale Marktmodell: Man muss nur kontinuierlich die schlechten Lehrpersonen entfernen – dann wird alles besser. Das ist von Erziehungswissenschaftlern in England und in den USA analysiert und scharf kritisiert worden (vgl. Erss, Kalmus & Autio 2016).

Meine These: *Wenn man nach dem anglo-amerikanischen Modell verfährt, wirtschaftet man den Lehrerberuf herunter!* Insofern ist ein gewisses Maß an Bürokratisierung ein Garant für eine hohe und von Interessengruppen unabhängige Stellung des Lehrers. Sonst wäre er ein armer Wicht, der sein pädagogisches Motiv (für die Kinder/Schüler da zu sein) nicht angemessen umsetzen könnte. Allerdings ist dieses recht hohe Maß an Staats-einbindung der Lehrerinnen und Lehrer nur dann akzeptabel, wenn es in einen demokratischen Staat eingebunden ist.“

Terharts Argumentation leuchtet mir ein. Wer die Vorteile einer staatlich regulierten und garantierten Lehrerarbeit haben will, muss auch gewisse Nachteile in Kauf nehmen. Meine Prognose für 2029:

**Prognose:** Die Lehrerarbeit wird weiterhin auf hohem Niveau bürokratisch organisiert.

*Drei weitere Stichworte, die ich aus Zeitgründen nicht entfalte:*

**(6) Hilfen für Brennpunktschulen:** Sie erhalten in den nächsten Jahren bundesweit deutlich bessere Ausstattungen: mehr Lehrpersonal, mehr Schulsozialarbeiter usw. Aber die

Mehrzahl der „Risikoschüler“ verharrt in diesem Status, weil Schule allein ihre Sozialisationsdefizite nicht beheben kann.

**(7) Halbherzige Reform der Lehrerbildung:** Die Lehrämter „Hauptschullehrer“ und „Realschullehrer“ werden abgeschafft und durch ein Lehramt „Sekundarschullehrer“ ersetzt. Erste und Zweite Phase rücken enger zusammen – aber bleiben immer noch meilenweit von dem entfernt, was wir vor 40 Jahren in Oldenburg als Modellversuch ELAB praktiziert haben (s.o.).

**(8) Lehrermangel:** Zurzeit fehlen in Deutschland 40.000 Lehrpersonen. Und ich frage mich wie viele andere auch: *Warum waren die Prognosen der KMK zum Lehrbedarf in den letzten 50 Jahren immer falsch?* Es geht doch um Daten, die eigentlich verlässlich vorausgesagt werden könnten?

**(9) Besoldung:** Dass es eine enge Korrelation zwischen dem fachwissenschaftlichen Wissen, dem fachdidaktischen Wissen und den Lernerfolgen der Schüler gibt, konnte in der COACTIV-Studie (Kunter u.a. 2011, S. 32) nachgewiesen werden. Dabei schnitten die Gymnasiallehrer besser als die Lehrpersonen der anderen Schulformen ab. – Kein Wunder angesichts der unterschiedlich langen Studiendauer. Deshalb sollten Lehrpersonen für Grund- Haupt- und Realschulen in Zukunft genauso lang und gründlich studieren dürfen wie die Gymnasiallehrer. Und dann müssen sie auch das gleiche Gehalt bekommen:

<b>Meine Forderung:</b> A-13 als Einstiegsgehalt für alle!
--

Die juristischen Grundvoraussetzungen sind ja erfüllt, weil Master-Studium und Referendariat inzwischen gleich lang sind. Und der politische Druck dürfte wegen des Lehrermangels ebenfalls anwachsen.

**(9) Quereinsteiger:** Im Jahr 2016 waren 6 % aller neu eingestellten Lehrer Quereinsteiger (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 8). Die Studienseminare leisten erhebliches bei der Ausbildung dieser Personen. Aber es gibt deutlichen Verbesserungsbedarf.

*Ich ziehe ein Zwischenfazit zum zweiten Abschnitt dieses HANDOUTS:*

- (1) Es gibt im deutschen Schulsystem viel zu viele Baustellen! Sie behindern den Erfolg.
- (2) Die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler, aber auch die der Lehrpersonen steigt weiter an.

Die Lehreraufgabe ist und bleibt hoch komplex und anspruchsvoll. Deshalb sind eine gründliche Lehreraus- und Fortbildung und eine angemessene Bezahlung der Lehreraufgabe unverzichtbar!

### 3. Wird die Digitalisierung des Unterrichts zur entscheidenden Weichenstellung?

Ich gehe nun ausführlich auf *eine* der vielen Baustellen der Schul- und Unterrichtsentwicklung ein, auch wenn ich kein *digital immigrant*, sondern eher ein *digital refugee* bin. Ich bewege mich also in diesem dritten Teil des Vortrags auf dünnem Eis. Aber ich kokettierte nicht mit meiner geringen Medienkompetenz, sondern habe mich von Digitalisierungsfachleuten beraten lassen (u.a. Ira Diethelm aus Oldenburg und Beat Döbeli Honegger aus der Schweiz).

#### 3.1 Digitale Bildungsrevolution? – Pro & Contra

Viele Experten halten die flächendeckende Einführung digitaler Medien für *die* entscheidende Weichenstellung in der Schulentwicklung des nächsten Jahrzehnts. Ich sehe das anders und starte deshalb mit einer Kritik von drei „Galionsfiguren“ im Digitalisierungs-Diskurs.

**(1) Jörg Drägers „Digitale Bildungsrevolution“.** Er ist kein no-name, sondern Chef der deutschen BERTELSMANN-Stiftung. Er behauptet, die „digitale Bildungsrevolution“ sei schon *lange* da, nur hätten das noch nicht alle Verantwortlichen gemerkt (Dräger & Müller-Eiselt 2017):

- Schon bald werde es Schulen im heutigen Sinne nicht mehr geben.
- Neue, weltweit allen Kindern und Jugendlichen zugängliche Formen digitalisierten und individualisierten Lernens träten an die Stelle des öffentlichen Schulsystems.
- Prüfungen würden überflüssig, weil der Computer sowieso alles weiß.
- Und die seit 200 Jahren angekündigte Demokratisierung des Bildungswesens werde nun endlich Wirklichkeit.<sup>6</sup>

Das sind kühne Thesen, die mit umfangreichen Berichten über die Digitalisierung des Studienbetriebs an amerikanischen Universitäten und über Heroen aus Silicon Valley unterfüttert werden. Ein entscheidender Nachteil: Die Autoren, die weder Lehrer noch Schulforscher sind, erfassen nur sehr selten die Eigenlogik des Unterrichts und die Komplexität schulischer Innovationen.



**(2) Hartmut von Hentigs allmähliches Verschwinden der Wirklichkeit:** Der Laborschulgründer HvH hat sich in der Auseinandersetzung um die pädophilen Verbrechen seines verstorbenen Freundes Gerold Becker kompromittiert. Aber er hat grundlegende Einsichten für eine moderne Bildungstheorie formuliert, die durch seine zunächst eher halbherzigen Distanzierungen nicht ungültig geworden sind. HvH war und ist ein Computer-Gegner. Er hat sein Berufsleben lang gegen den unbedarften Einsatz der digitalen Medien gekämpft und zwei kritische Bücher dazu verfasst:

- „Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“ (Hentig 1984).

---

<sup>6</sup> Ein Zitat als Beleg: „Die in der analogen Welt widersprüchlichen Anforderungen ‚Zugang für alle‘ und ‚Personalisierung für jeden‘ können durch Digitalisierung miteinander versöhnt werden. Was lange ein Privileg der sozial Bessergestellten war, wird in Zukunft auch der breiten, bisher benachteiligten Masse geboten sein. Die digitale Personalisierung wird unser Bildungssystem radikal verändern. Die Frage ist nicht wie, die Frage ist nur wann.“ (Dräger & Müller-Eiselt, 2016, S. 23).

- „Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Nachdenken über die Neuen Medien und das gar nicht mehr allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit“ (Hentig 2002).

An der Laborschule hat er 30 Jahre lang dafür gesorgt, dass die digitalen Medien im Unterrichtsbetrieb keine Rolle spielten. Heute ist die Nutzung der digitalen Medien auch hier Standard. Das war mir eine Lehre:

**These:** Die Wirklichkeit der Welt ist, wie sie ist. Sie muss „domestiziert“ werden, aber sie lässt sich nicht künstlich aus dem Schulalltag heraushalten!

Deshalb halte ich auch wenig davon, das Mitbringen von Smartphones in die Schule – wie dies in Frankreich per Gesetz geregelt wurde – generell zu verbieten. Aber gänzlich zurückweisen will ich HvHs Kritik nicht. Als ich Abschnitte dieses Vortrags bearbeitete, war ich tagsüber dabei, den Vorgarten im neu gekauften Haus meiner Tochter, einem Bremer Altbau, neu zu pflastern. Das war ein echtes Kontrastprogramm, das mir sinnlich-anschaulich klar gemacht hat, was HvH gemeint haben dürfte.

**(3) Manfred Spitzers Digitale Demenz:** In seiner 2012 veröffentlichten Streitschrift „Digitale Demenz“ und auch in seinem aktuellen Buch „Die Smartphone-Epidemie“ (2018) wiederholt der Ulmer Neurowissenschaftler Manfred Spitzer im Wesentlichen die kulturpessimistischen Argumente Hartmut von Hentigs (ohne ihn zu nennen und vermutlich auch ohne ihn gelesen zu haben). Er behauptet, dass in der Schule die Verarbeitungstiefe geistiger Tätigkeiten leide, er beschreibt die Suchtgefahren und kommt dann zu der ebenfalls kühnen These:

**These:** „Bei intensiver Nutzung digitaler Medien baut unser Gehirn ab.“

Die von Spitzer gelieferten empirischen Belege sind reichlich, aber parteilich ausgewählt und oft vorschnell generalisiert.<sup>7</sup> Die Daten lassen fast immer auch ganz andere Schlussfolgerungen zu. Das rührt m.E. daher, dass Spitzer ein *Hobbydidaktiker* ist, der bei den umfangreich produzierten Handlungsanweisungen für Lehrer fortwährend unterschlägt, was für empirische Unterrichtsforscher eine Selbstverständlichkeit ist: Es gibt *keine linearen kausalen Beziehungen* zwischen den Lehrhandlungen einerseits und den Lernhandlungen und -ergebnissen andererseits, sondern nur hoch komplexe Wechselwirkungsprozesse, die sehr schwer zu erforschen sind, weil dabei zwischen den Oberflächenstrukturen und den Tiefenstrukturen des Lernens unterschieden werden muss. Meine Gegenthese:

**Gegenthese:** Digitale Medien machen nicht automatisch dumm, sondern nur dann, wenn sie nicht „didaktisch eingehegt“ werden.

Ich empfehle als Gegengift zu Spitzer das Buch von Olaf-Axel Burow: „Digitale Dividende“ (2014).

*Ein Zwischenfazit:* Ich halte sowohl die Position von Dräger als auch die von HvH und Spitzer für deutlich überzogen! Ich rechne nicht damit, dass die überkommenen Schulstrukturen über kurz oder lang zerbröseln werden. Prognosen über das Ende der Schule hat es seit Jahrhunderten gegeben – aber sie haben sich noch nie bewahrheitet! Das liegt nicht nur an

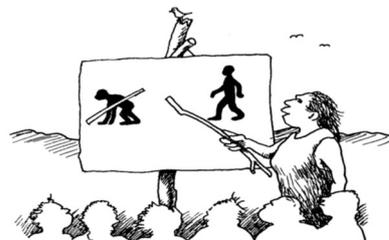
---

<sup>7</sup> Ein Beispiel: „Gerade weil der Computer den Schülern geistige Arbeit wie z.B. das Abschreiben abnimmt, muss er zwangsläufig einen negativen Effekt auf das Lernen haben.“ (Spitzer 2012, S. 80)

mangelndem politischem Willen oder an der „Belehrungsresistenz“ der Fachleute. Es gibt auch handfeste sachbezogene Gründe. Ich behaupte:

**These:** Lernen in der Gemeinschaft ist dem individualisierenden Lernen grundsätzlich überlegen!

Lernen in der Gemeinschaft dient dem sinnstiftenden Kommunizieren. Es erlaubt den Austausch mit der älteren Generation und das Wechseln der Perspektive. Genau dafür ist Schule vor viertausend Jahren in Mesopotamien erfunden worden. Aber selbst wenn man es wollte, werden Versuche, die Schule gegen die neuen Medien abzuschotten, misslingen! Die digitalen Medien sind da, als Smartphone in der Hosentasche, aber auch als Erfahrungsraum in den Köpfen der Schülerinnen und Schüler. Also müssen wir lernen, mit den digitalen Medien vernünftig umzugehen und ihre Möglichkeiten reflektierend nutzen:



**These:** Digitale Unterrichtsmedien sind per se weder gut noch schlecht. Es kommt immer darauf an, was man damit macht.

Deshalb halte ich wenig davon, dem Beispiel Frankreichs zu folgen und das Mitbringen von Smartphones generell zu verbieten. Das Durchsetzen des Verbots dürfte mehr Nerven kosten als eine klare Absprache und Kontrolle von Regeln.

### 3.2 Arbeit an Haltungen: Medienmuffel, Nerds, Bedenkenträger & Co

Die Frage, mit welcher Haltung Lehrpersonen den digitalen Medien begegnen, ist für den verantwortlichen Umgang mit diesem Thema entscheidend. Arbeit an Haltungen ist schwierig, aber nicht unmöglich (Junghans & Thees 2016; Zierer u.a. 2017). Der erste Schritt ist immer, sich bewusst zu machen, welche Haltung man selbst gegenüber der digitalen Herausforderung hat. Dafür haben wir<sup>8</sup> sieben unterschiedliche Haltungs-Profile<sup>9</sup> von Lehrerinnen und Lehrern konstruiert, die durch eine Oldenburger Dissertation teilweise, aber nicht vollständig empirisch abgesichert sind.<sup>10</sup>

**Profil 1: Der gewissenhafte Neuling:** Eine Lehrperson dieses Profils hat nur wenige Vorkenntnisse zur digitalen Welt und möchte nichts falsch machen. Sie hält viel von der Individualisierung des Lernens und setzt dafür vielfältige Unterrichtsmethoden ein. Sie ist bereit, die im Kollegium vereinbarte Mediennutzung auch im eigenen Unterricht umzusetzen, hat aber wiederholt erfahren, dass irgendetwas nicht klappte. Bevor sie einen neuen Versuch startet,

---

<sup>8</sup> Diesem Abschnitt des Handouts liegt ein gemeinsamer Vortrag mit Carola Junghans (Studienseminar GHR Oldenburg) auf der Bildungsmesse *didacta* in Hannover (Februar 2018) zugrunde. Wenn in diesem Abschnitt von „wir“ gesprochen wird, sind also Junghans & Meyer gemeint.

<sup>9</sup> Ein „Profil“ ist im wissenschaftlichen Verständnis kein leibhaftiger Mensch, sondern eine ideale Darstellung typischer Elemente. Deshalb ist es selbstverständlich, dass leibhaftige Lehrpersonen Anteile aus verschiedenen Profilen in sich vereinigen können.

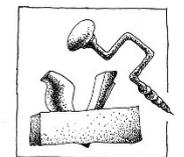
<sup>10</sup> Sie sind durch die Oldenburger Dissertation von Ana-Maria Stoffers (2015, S. 168 ff.) teilweise, aber nicht vollständig empirisch abgesichert.

bittet sie die Nerds und Experten ihres Kollegiums um Hilfe, die auch umgehend gegeben wird. Sie geht gern zur Lehrerfortbildung.

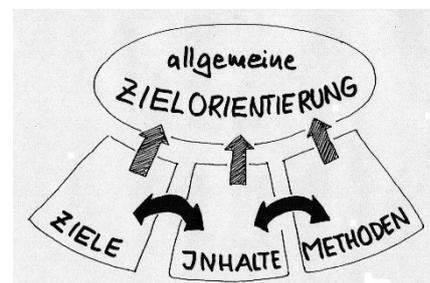
**Profil 2: Der gutmütige Medienmuffel:** Diese Lehrperson besitzt kein Smartphone. Sie verweigert Online-Banking. Sie arbeitet gerne mit Tafel und Kreide, aber sie weiß, dass sie ein „Auslaufmodell“ ist. Sie kennt ihre Kompetenzdefizite in puncto Digitalisierung. Sie lässt sich gerne beraten, aber sie reißt sich nicht die Beine aus. So wird sie zur dankbaren „Trittbrettfahrerin“, die davon profitiert, dass sich andere im Kollegium darum kümmern, die neuen Medien anzuschaffen, sie in den hauseigenen Lehrplan einzubauen und die Hard- und Software zu warten.



**Profil 3: Der lustbetonte Schrauber (Nerd):** Der „Schrauber“ hat einfach Spaß daran, etwas zum Laufen zu bringen. Er ist auch privat ein Computerfreak und entspricht am ehesten dem Klischeebild des Nerds. Er verfolgt den Markt für neue Unterrichtsmedien und scheut sich nicht, die Schüler zu Versuchskaninchen zu machen. Er will für seinen beträchtlichen Arbeitseinsatz von der SL und den Kollegen belobigt werden, aber er „schraubt“ auch dann weiter, wenn er dafür nur wenig Anerkennung und keine Arbeitszeitentlastung erhält. Wenn nötig, stellt er eigene digitale Medien her und bietet sie seinen Kolleginnen und Kollegen an. Wenn die dann nicht darauf eingehen, ist er ein wenig frustriert, aber er ist nicht nachtragend.



**Profil 4: Die selbstbewusste Expertin:** Diese Lehrperson ist nicht nur eine gestandene Fachlehrerin mit breiter berufspraktischer Erfahrung, sondern auch ein Profi in puncto Medieneinsatz. Sie weiß, dass Ziele, Inhalte und Methoden in Wechselwirkung miteinander stehen. Sie sieht tausend Möglichkeiten, digitale Medien für die Individualisierung des Unterrichts, für Lernstandsdiagnosen, für selbstorganisiertes Lernen, für Feedbackrunden, Leistungstests u.a.m. zu nutzen, aber geht mit Augenmaß an die Arbeit. Sie kennt die Gefahren des Cybermobbing und arbeitet mit ihren Schülern präventiv. Sie macht gerne Fortbildung und bietet auch selbst Fortbildungen zur Arbeit mit digitalen Medien an.



**Profil 5: Die schülerorientierte Regisseurin:** Diese Lehrperson definiert sich als *Lernbegleiterin* und nicht als Instrukteurin. Sie weiß, dass in den digitalen Medien ein großes Motivationspotenzial steckt und dass ihre Schüler in vielerlei Hinsicht mehr vom Internet verstehen als sie selbst. Deshalb schließt sie mit ihnen ein *Arbeitsbündnis*, lobt sie regelmäßig wegen ihrer hohen Medienkompetenzen und lässt ihnen große Spielräume bei der Bearbeitung offen formulierter Aufgabenstellungen. Sie schaut aber genau nach, was bei der Arbeit herausgekommen ist, und besteht darauf, dass die Schüler die individuelle Arbeit für gemeinsame Reflexionsrunden unterbrechen.

**Profil 6: Die Bedenkenträgerin:** Diese Lehrperson – in verschärfter Variante: der STINK-STIEFEL – ist nicht grundsätzlich gegen den Einsatz der neuen Medien, hat aber eine lange Latte kritischer Rückfragen zur Effektivität. Sie traut den Heilsversprechen der Medienfreaks nicht und ist der Meinung, dass für die Mehrzahl der Kollegen und für sie selbst die Grenzen der Belastbarkeit schon lange überschritten sind. Deshalb hat sie Spaß daran, den Schulleiter/die Schulleiterin mit der Frage zu piesacken, wozu das Ganze gut sein soll und warum ausgerechnet sie bei der Entwicklungsarbeit mitmachen soll.



**Profil 7: Der Blockierer:** Er ist mit oder – schlimmer – auch ohne Begründung gegen die Einführung digitaler Medien an seiner Schule. Er betont seine durch das Schulgesetz garantierte (aber missverstandene!) pädagogische Freiheit und hat gute Argumente, warum kollegiale Kooperation in seinem Falle nicht funktionieren könne. Er nimmt lächelnd zur Kenntnis, dadurch im Kollegium in eine Außenseiterrolle zu rutschen. Mit seiner Haltung bringt er die Nerds und die selbstbewussten Experten zur Weißglut. Die Aufforderung, zur Medien-Fortbildung zu gehen, wird überhört oder zynisch kommentiert.

**STELLPROBE:** Ich möchte, dass jede/jeder von Ihnen nach dem Zuhören und Mitmachen bei diesem Vortrag für sich geklärt hat, welchem Haltungsprofil sie bzw. er sich am ehesten zuordnet, um dann auf Basis dieser Zuordnung eine persönliche Entwicklungsaufgabe zu formulieren. Meine Frage an alle Zuhörerinnen und Zuhörer:

„Welche der sieben Positionen passt am ehesten zu meiner eigenen Haltung gegenüber digitalen Medien im Unterricht? Und warum?“

### 3.3 Was sind digitale Unterrichtsmedien?

Digitale Unterrichtsmedien sind heute weit mehr als technische Hilfen zur Unterstützung der Lehrerarbeit. Sie bieten den Schülerinnen und Schülern ja die Möglichkeit, Lernziele selbstständig zu setzen, Inhalte selbst zu produzieren und auch den Lernerfolg eigenständig zu kontrollieren. So erschaffen die Medien für die damit Arbeitenden eine je eigene Inhaltswelt. Das bezeichnen wir im Folgenden als „Eigenkonstruktionen“ der Schülerinnen und Schüler. Sie ermöglichen eine erstaunlich weit gehende Individualisierung der Lernprozesse.

**Arbeitsdefinition:** Digitale Unterrichtsmedien sind Artefakte (Lernprogramme, Lernplattformen, Informatiksysteme), mit deren Hilfe sich die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Lernwelt konstruieren (können), neue Inhalte erarbeiten, alte vertiefen und den Lernfortschritt kontrollieren:

Die Definition erklärt das hohe didaktische Potenzial dieser Artefakte:

- (1) Lernaufgaben können präzise an den von der Software erfassten Lernstand angedockt werden. Der Lernerfolg kann ebenso präzise gemessen werden.
- (2) Umfang und Niveau der Selbststeuerung der Lernprozesse können in Eigenregie der Schüler oder nach Vorgabe der Lehrperson über die Software gesteuert werden.
- (3) Die Lehrperson wird zur Moderatorin der individualisierten Lernprozesse. Die Direkte Instruktion verschwindet nicht vollständig, verliert aber deutlich an Gewicht.
- (4) Eine vorbereitete Lernumgebung, in der die Spielregeln digitalisierten Lernens verbindlich festgelegt werden, hilft den Schülern, die neuen Medien angemessen zu nutzen die Risiken des Missbrauchs zu verringern.

**Ungenügende Systemadministration:** Die entscheidende Hürde für einen befriedigenden Einsatz der digitalen Medien im Unterrichtsalltag ist ihre *Störungsanfälligkeit*. Was nützt einem *digital immigrant* die attraktivste Software, wenn Störungen nicht in kürzester Zeit behoben werden? Deshalb sollten die Kommunen sehr viel mehr Geld in die Hand nehmen, um an jeder Schule eine schnelle Schadensbehebung zu ermöglichen. In der freien Wirtschaft ist es

Standard, dass für 25 bis 50 Computerarbeitsplätze je ein Administrator vorhanden ist, der kurzfristig hilft und die Maschinerie wieder zum Laufen bringt (vgl. Döbeli Honegger 2016).

### 3.4 Lerntheoretische und didaktische Defizite der Definition

Ich erläutere in drei Stichworten, welche lerntheoretischen und didaktischen Anschlussfragen sich auf der Basis unserer Definition stellen:

**(1) Selbstregulation ist kein Selbstläufer!** Der aktuelle Digitalisierungs-Hype lebt von der Behauptung, dass er die Selbstregulationskräfte der Schüler stärkt und dadurch die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Weiterlernen fördert (so die KMK 2016, S. 9). Als Selbstregulation wird die Fähigkeit bezeichnet, sich selbst Ziele zu setzen, den eigenen Lernweg zu planen, ihn selbstständig zu beschreiten und den Lernerfolg zu kontrollieren. Die digitalen Medien eröffnen dafür im Prinzip beeindruckende Möglichkeiten. Aber wie selbstständig laufen die Eigenkonstruktionen der Schülerinnen und Schüler im Schulalltag tatsächlich ab? Dazu gibt es noch viel zu wenig Forschung. Selbstregulation gelingt, wie Deci & Ryan (1993) nachgewiesen haben, nur dann, wenn im Unterricht *Kompetenz-, Autonomie- und Solidaritätserfahrungen* gemacht werden können und wenn die dafür erforderlichen *Lerngerüste* sorgfältig eingeführt und gepflegt werden. Dazu zählen regelmäßige Reflexionsrunden im Plenum oder in kleinen Gruppen, eine fest etablierte Feedback-Kultur und die gezielte Vermittlung digitaler Arbeitstechniken.

**(2) Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit:** Es gibt – mit Lothar Klingberg (1990) – grundsätzlich und nicht nur hin und wieder eine Dialektik von Führung der Lehrperson und Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler. Diese Dialektik kann nicht durch noch so lobenswerte Überzeugungen der Lehrpersonen ausgehebelt werden. Sie setzt sich sonst hinter dem Rücken der Lehrpersonen durch. Deshalb rechne ich damit, dass das Pendel auf der Achse Lehren & Lernen über kurz oder lang wieder zurückschlägt. Das belegt für Deutschland das Jahreshaft des FRIEDRICH-Verlags zum Thema „Lehren“ (Feindt 2016); das hat im Blick auf die internationale Theoriediskussion Gert Biesta in seinem Buch „The Rediscovery of Teaching“ (2017) herausgearbeitet.

**(3) Soziales Lernen?** Verfechter einer weitgehenden Digitalisierung des Lernens wie Moskaliuk & Cress (2018) betonen, dass das *worldwideweb* eine soziale Errungenschaft darstelle, weil sich alle Menschen dieser Welt an der kollektiven Weiterentwicklung von Wissen beteiligen können. Und sie behaupten, dass dies auf die Nutzung dieses Mediums im Unterricht durchschlage: „Lernen wird sozial“ (a.a.O. S. 18). Das halten wir für eine vorschnelle Argumentation. Facebook, YouTube, Instagram & Co sind nicht sozial im emphatischen Begriffsverständnis. Im Gegenteil, sie können sehr schnell asoziales Verhalten fördern. Genau deshalb ist die Kontrolle des *www* in pädagogischer Absicht unverzichtbar.



**(4) Soziale Kopplung – BYOD.** Die im Abschnitt 2.1 angetippte hohe soziale Kopplung des Lernerfolgs mit dem Bildungsgrad der Eltern wiederholt sich beim Umgang mit digitalen Medien: Schüler aus akademischem Elternhaus nutzen die digitalen Medien schon als Vorschulkinder. Sie haben das erforderliche Equipment vom Laptop bis zum Farbdrucker zu Hause und können die Devise *Bring Your Own Device* einfach umsetzen. Zumeist wird ihre Internet-Nutzung auch halbwegs durch das Elternhaus kontrolliert. Schüler ohne diesen Hintergrund haben es deutlich schwerer.

**(5) Individualisierungsfalle?** Man kann mit den neuen Medien sehr gut Binnendifferenzierung betreiben und in stark heterogenen Klassen zielbezogen arbeiten. Das kann aber auch in eine Individualisierungsfalle führen. Es besteht die Gefahr, dass sich die Schülerinnen und Schüler, aber auch die Lehrpersonen über den Lernerfolg täuschen. Die Schüler haben glücklich und zufrieden gearbeitet, vielleicht sogar ein Flow-Erlebnis gehabt – aber ob sie wirklich etwas Neues gelernt haben, ist damit noch nicht gesagt. Das rächt sich dann, wenn im nachfolgenden Unterricht Wissen und Kompetenzen vorausgesetzt werden, die die Schüler noch gar nicht erworben haben.

**(6) Beliebigkeit der Inhalte?** Die Frage nach den Unterrichtsinhalten droht im Digitalisierungsdiskurs beliebig zu werden. Was immer die Schüler interessant finden und nicht aus ethischen Gründen indiskutabel ist, scheint zulässig zu sein. Das geht so nicht! Deshalb sagen wir: *Es geht nicht ohne eine Bildungstheorie!* Je größer die Faszinationskraft digitaler Medien für Lehrer und Schüler ist, umso wichtiger wird die bildungstheoretische Reflexion der mit diesen Medien transportierten Ziele und Inhalte.

*Was tun?* Ich empfehle, nicht alles auf eine Karte zu setzen, sondern auch im Blick auf die digitalen Medien nach der Maxime „Mischwald ist besser als Monokultur“ zu arbeiten. Mehr dazu im vierten Abschnitt dieses HANDOUTS.

### 3.5 Bescheidene Forschungsergebnisse

Es hat sich inzwischen herumgesprochen: Der Einsatz digitaler Medien führt trotz der Berücksichtigung individueller Lernstände und trotz des hohen Niveaus an Eigentätigkeit nicht automatisch zu höheren Lernerfolgen.<sup>11</sup>

John Hattie hat in seinen Metaanalysen auch die Effekte des Computereinsatzes im Unterricht und des Webbasierten Lernens untersucht – hier mit aktualisierten Daten, zitiert aus dem Buch „Lernen 4.0“ von Klaus Zierer. Hattie berechnet für *computerunterstützten Unterricht* auf der Basis von 100 einzelnen Metaanalysen eine Effektstärke von  $d = 0.37$  (siehe Zierer 2017, S. 49)!<sup>12</sup> Noch deutlich bescheidener sind mit einer Effektstärke von  $d = 0.18$  die Ergebnisse zum *webbasierten Lernen* (die allerdings auf einer sehr schmalen Datenbasis ermittelt wurden). Die Einzelstudien zusammenfassend formuliert Hattie mehrere Gelingensbedingungen für die Nutzung digitaler Medien im Klassenzimmer (2013, S. 260 ff.):

#### Gelingensbedingungen

- (1) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn insgesamt *Methodenvielfalt* praktiziert wird.
- (2) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn vorher ein *Lehrertraining* stattgefunden hat.

<sup>11</sup> Das hat Bardo Herzig im Auftrag der Bertelsmann-Stiftung in seiner Studie „Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht?“ im Detail analysiert (Herzig, 2014, S. 20 ff.): Schülerinnen und Schüler mit stark entwickeltem Vorwissen profitieren am meisten von digitalen Medien. „Drill-and-practice-programs“ helfen vor allem leistungsschwächeren Schülern. Der hohe Motivationseffekt der digitalen Medien ist ein „Novitätseffekt“, der im Verlauf der Zeit abflacht. Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch die ICILS-Studie von Wilfried Bos u.a. (2014). Einen aktuellen Überblick über den internationalen Forschungsstand liefern Wayne Holmes et al. (2018) im Auftrag der Robert Bosch Stiftung.

<sup>12</sup> Das ist enttäuschend, weil Hattie erst bei einem Wert von 0.40 vom sogenannten Umschlagspunkt spricht, von dem an sich seiner Meinung nach eine intensivierte Nutzung einer Unterrichtsvariable rechnet.

- (3) Der Computereinsatz führt zu stärkeren Effekten, wenn es vielfältige Lernangebote und einen *hohen Anteil an echter Lernzeit* gibt.
- (4) Der Lernerfolg erhöht sich, wenn *die Schüler die Kontrolle über ihren Lernprozess* haben.
- (5) *Kooperatives Lernen* (peer learning) verstärkt die positiven Effekte.

Bei der Argumentation mit diesen Forschungsbefunden muss aber grundsätzlich beachtet werden, dass sie nur spiegeln, wie effektiv oder ineffektiv die neuen Medien bisher genutzt werden konnten. Sie sagen nicht, welches Potenzial in einer Maßnahme steckt, wenn sie besser realisiert wird, als dies bisher gelungen ist (Meyer 2014, S. 125).

### 3.6 Medienmündigkeit als Lernziel

Seit den Zeiten des Johann Amos Comenius (1592-1670) denken Allgemeindidaktiker wie Wolfgang Klafki (1927-2016), Herwig Blankertz (1927-1983) und Lothar Klingberg (1926-



1999) darüber nach, wie die den Schülern zugemuteten Bildungsinhalte legitimiert werden können. In dieser Traditionslinie ist es eine Selbstverständlichkeit, dass die Güte des Unterrichts nicht nur im Blick auf das angeeignete Wissen und die erworbenen Kompetenzen bestimmt wird – auch die Bewältigung von Erziehungsaufgaben, die Förderung der Persönlichkeitsbildung und die Ausbildung einer demokratischen Unterrichtskultur gehören dazu. Daraus folgt für mich:

**These:** Erziehung zur Medienmündigkeit ist das übergeordnete Lernziel der Informatischen Bildung.

So sehen das auch aktuelle Kritiker des Digitalisierungs-Hypes wie Klaus Zierer (2017) in seinem Buch „Bildung 4.0“ Ralf Lankau (2017) in seinem Buch „Kein Mensch lernt digital“ und Bleckmann/Lankau (2019).

### 3.7 Bausteine

Wir skizzieren nun einige wenige Bausteine der im Entstehen befindlichen Didaktik Informatischer Bildung (vgl. Diethelm 2016; Döbeli Honegger 2016).

**(1) Als Lehrperson ein Vorbild im lernenden Umgang mit den neuen Medien sein:** Seit der berühmten Studie von Albert Bandura (1977) über das Lernen am Modell wissen wir, wie erfolgreich Vorbild-Lernen sein kann. Das gilt auch für den eigenen Umgang der Lehrpersonen mit den Medien. Schülerinnen und Schüler beobachten ja sehr genau, wie sich die Lehrperson in der Mediennutzung selbst verhält, nach welchen Kriterien sie Schülerinnen und Schüler berät, ob und wie sie die außerunterrichtliche Erfahrungswelt der Lernenden mit digitalen

Medien in den Unterricht einbezieht und wie sie gesellschaftlichen Wandel und damit einhergehende Veränderungen bewertet. Daraus folgt die Maxime:

**Maxime:** Gute Lehrpersonen zeigen ihren Schülerinnen und Schülern, wie sie selbst beim Umgang mit den neuen Medien lernen.

**(2) Ethische Spielregeln für die Mediennutzung einführen:** Seit Beginn der Digitalisierung der Welt wird darüber diskutiert, ob neue ethische Spielregeln erforderlich sind. Deshalb ist dies auch ein Thema für einen kritischen Medienunterricht (vgl. Klinger 2017). Leitlinien für einen solchen Meta-Unterricht *über* Medien (nicht *mit* Medien) können u.a. folgende Fragen sein:

#### Leitfragen

1. Was heißt „Die Würde des Menschen ist unantastbar“ im Internet?
2. Was ist *vertraulich* zu halten? Was gehört nicht ins Internet?
3. Wer hat die *Verfügungsgewalt* über die von mir produzierten Daten?
4. Gibt es mehr *Demokratie* durch das Internet oder mehr Manipulationsmöglichkeiten?
5. Was ist *Zivilcourage*, bezogen auf das Internet?
6. Wie ist mit *Cybermobbing* umzugehen?
7. Wie viele Stunden im Internet pro Tag sind gesund? Wann wird es kritisch?
8. Was ist *Mediensucht*? Wo finde ich Beratung?

**(3) Lernen, Fake-News zu erkennen:** Ein wichtiger Teil der Entwicklung von Medienmündigkeit besteht darin, die Schüler zu sensibilisieren, Informationen nicht unreflektiert zu nutzen, sondern sie kritisch auf ihren Gehalt und die Verlässlichkeit der Quelle hin zu prüfen. Gründliche Analysen und didaktische Empfehlungen enthält das Themenheft „Fake News“ der Zeitschrift PÄDAGOGIK (Heft 7-8/2018).

**(4) Reflexive Distanz der Schüler unterstützen:** Genau das könnte die Stärke der Schule werden: Sie hindert die Schülerinnen und Schüler daran, einfach nur „rumzudaddeln“ und dadurch das erhöhte Risiko einzugehen, in die Mediensucht abzugleiten. Aber das geht nur, wenn die Lehrperson beharrlich darauf besteht, dass sich die Schüler immer wieder auf Reflexionsrunden einlassen, über ihre Erfahrungen mit den digitalen Medien berichten und über ihr eigenes Verhältnis zu Smartphone & Co nachdenken. Ein Fallbeispiel:

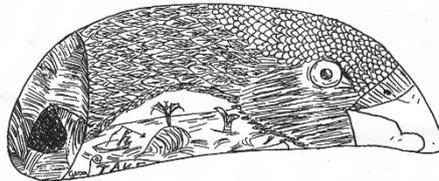
- *Realer Anknüpfungspunkt:* Ein Schüler stellt ein Foto eines Mitschülers aus einer Unterrichtssituation in der Theater-AG bei Facebook ein. Er kommentiert das Foto mit hämischen Bemerkungen.
- *Schulischer Umgang:* Der Schüler wird umgehend dazu aufgefordert, das Handy vorzuzeigen und alle betreffenden Einträge zu löschen.
- Es wird ein *Gespräch* mit dem Schüler geführt. Darin werden ihm rechtliche Grundlagen und Grenzen deutlich gemacht (Recht am eigenen Bild gemäß Bundesdatenschutzgesetz).

Kommentar des Lehrers: „Je älter die Schüler sind, desto höher wird in unserer Schule das Recht am eigenen Bild gehängt. Die rechtliche Situation wird bei Bedarf auch mit Unterstützung der Polizei deutlich gemacht.“

### 3.8 Zwölf Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Medien

Die Einführung digitaler Medien in den Schulalltag ist eine Entwicklungsaufgabe, an der sich alle – Schulleiter, Lehrer, Schüler und Eltern – beteiligen sollten. Dabei kommt der Schulleitung besondere Verantwortung zu. Sie muss den Prozess der digitalen Professionalisierung des eigenen Kollegiums anstoßen, steuern und kontrollieren. Für die kritische Bewertung des Erfolgs und für die Analyse von Defiziten dieser Entwicklungsarbeit schlagen wir die folgenden zwölf Prüfsteine vor. Sie sind allesamt schon in den Abschnitten 3.2 bis 3.7 angesprochen worden.<sup>13</sup>

#### Zwölf Prüfsteine für die Arbeit mit digitalen Medien



*Für die Schülerinnen und Schüler:*

- (1) **Kognitive, emotionale und soziale Aktivierung:** Die emotionale Aktivierung ist beim Thema digitale Medien eher einfach. Es macht den meisten Schülerinnen und Schülern viel Spaß, mit den inzwischen sehr anspruchsvoll gestalteten Medien zu arbeiten. Auch die kognitive Aktivierung kann gelingen, wenn die Lernaufgaben am Leistungsstand der Schüler orientiert sind. Eine gute Lernaufgabe sollte aber auch dazu beitragen, die Schüler, z.B. durch geschickt angelegte Tandem- oder Kleingruppenarbeit, sozial zu aktivieren, ihre Empathie und ihre Teamfähigkeit zu stärken.
- (2) **Förderung selbstregulierten Lernens:** Können die Schüler in wachsendem Umfang selbstreguliert arbeiten und sich eigene Lernwelten und Lernwege erschließen? Funktioniert die Selbstkontrolle des Lernerfolgs? Werden die entstandenen Arbeitsergebnisse klassenöffentlich gemacht, gelobt und wenn nötig, auch kritisiert?
- (3) **Stärkung der Medienmündigkeit:** Hilft die Art und Weise, in der der Unterricht gestaltet wird, den Schülerinnen und Schülern, reflexive Distanz zur eigenen Mediennutzung und zu digitalen Medien insgesamt herzustellen? Wird das mediengestützte Lernen durch gemeinsamen Metaunterricht (Peer-Tutoring, Feedbackrunden, Bewusstmachen von Lernstrategien usw.) unterstützt?
- (4) **Einübung ethischer Spielregeln:** Werden ethische Spielregeln der Mediennutzung im Unterricht eingehalten? Wird über Missbrauch (Mobbing, Mediensucht usw.) gesprochen? Wird versucht, Prävention gegen Missbrauch zu betreiben?

<sup>13</sup> Einen vergleichbaren Katalog mit 6 Leitlinien enthält die von Wayne Holmes et al. (2018, S. 83 ff.) verfasste Expertise „Personalisiertes Lernen“ (im Auftrag der Robert Bosch Stiftung).

*Für die einzelnen Lehrerinnen & Lehrer:*

- (5) **Sinnstiftendes Kommunizieren:** Gelingt im Unterricht ein Austausch über Sinn und Unsinn, Chancen und Gefahren der Nutzung digitaler Medien? Dieser Prüfstein taucht auch im ZEHNERKATALOG zur Bestimmung von Unterrichtsqualität auf (Meyer 2004, S. 67 ff.). Es ist für uns der wichtigste aller 10 Prüfsteine, gerade weil bei dieser Aufgabe schulischer Unterricht den meisten anderen Formen der Vermittlung von Medienkompetenz überlegen sein dürfte.
- (6) **Die Lehrperson als Vorbild – Lernen am Modell:** Zeigt die Lehrperson ihren Schülern, dass und wie sie selbst lernt, mit den sich stetig wandelnden digitalen Medien umzugehen? Kann sie den Schülern einen selbstbewussten und kreativen Umgang mit digitalen Medien leibhaftig vorleben? Zeigt sie, dass und wie sie ethische Spielregeln der Mediennutzung selbst einhält und sich vor Gefahren schützt?
- (7) **Umgang mit Heterogenität:** Nutzt die Lehrperson die Medien, um in immer heterogener gewordenen Klassen individuelle Lernvoraussetzungen und Interessenlagen besser zu berücksichtigen? Wird inklusives Unterrichten erleichtert? Werden die digitalen Medien so genutzt, dass auch die Leistungsschwächeren profitieren?
- (8) **Zumutbarkeit der Arbeitsbelastung:** Hält sich die Arbeitsbelastung bei der Einführung der neuen Medien in Grenzen? Entspricht der Aufwand dem Ertrag? Bewähren sich die eingesetzten Medien im Unterrichtsalltag?

*Im Blick auf die Unterrichtsentwicklung der ganzen Schule:*

- (9) **Ausbalancierung der Grundformen des Unterrichts:** Werden die digitalen Medien in allen Grundformen des Unterrichts (individualisierend, kooperativ und gemeinsam) eingesetzt? Oder besteht die Gefahr, in eine Individualisierungsfalle zu tappen?
- (10) **Stärkung der kollegialen Kooperation:** Wird der Medieneinsatz genutzt, um gemeinsam an Entwicklungsvorhaben zu arbeiten und auch die Schüler und die Eltern in die Entwicklungsarbeit einzubinden? Oder dominiert eine kleine Clique von Nerds und Experten, die sagt, wo es langzugehen hat?
- (11) **Verlässlichkeit der Administration:** Gibt es einen Administrator, der täglich, ja stündlich erreichbar ist und zügig hilft?
- (12) **Nachhaltigkeit der Nutzung:** Ist die Maßnahme nachhaltig? Werden die digitalen Medien von allen Kollegen und auch dann weiter genutzt, wenn die Initiativgruppe ihre Arbeit abgeschlossen hat?

## 4. DREI-SÄULEN-MODELL als Zielkonzept für die Unterrichtsentwicklung

Ich hatte eingangs gesagt, dass die Antwort auf die Frage, was ein „hoch entwickelter Unterricht“ sei, theoretisch und praktisch noch überraschend wenig geklärt ist. Deshalb

versuche ich in diesem Abschnitt, einen theoretischen Orientierungsrahmen für die inhaltliche Unterrichtsentwicklung zu skizzieren.

#### 4.1 Grundformen des Unterrichts

Bei der Herstellung des Ordnungsrahmens arbeite ich mit einem Trick, der aber wissenschaftlich durchaus seriös ist: Ich behaupte, dass die immer wieder neuen, oft modisch-kurzlebigen Ideen für neue Lehr-Lern-Arrangements (Projektwochen, Stationenlernen, Gruppenpuzzle, Portfolioarbeit, Arbeit mit digitalen Medien usw.) geordnet und gewichtet werden können, indem sie auf einige wenige Grundformen des Unterrichts zurückgeführt werden und wenn dann nachgeschaut wird, ob eine gewisse Ausgewogenheit der Grundformen im Unterrichtsangebot der Einzelschule besteht.

In der internationalen Unterrichtsforschung ist es üblich, die reale Vielfalt von Lehr-Lernarrangements auf zwei Grundformen zu reduzieren: die *Direkte Instruktion* und den *Offenen Unterricht*. Die Zweiteilung ist aber m.E. noch zu grobmaschig. Das liegt vor allem daran, dass das Wort „offen“ so vieles offen lässt. Es ist sinnvoller, nicht zwei, sondern mindestens vier Grundformen zu unterscheiden, die jeweils spezifische Leistungen im Unterrichtsangebot erbringen:

##### Vier Grundformen

- *Gemeinsamer Unterricht*: Er sichert die Unterrichtsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler und stützt das soziale Miteinander.
- *Direkte Instruktion*: Sie dient der didaktisch geplanten Vermittlung von Wissen und dem gezielten Aufbau von Kompetenzen.
- *Individualisierender Unterricht*: Er unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, das selbstregulierte Lernen einzuüben und erworbenes Wissen und Können zu vertiefen.
- *Kooperativer Unterricht*: Er stärkt die Teamfähigkeit der Schülerinnen und Schüler.

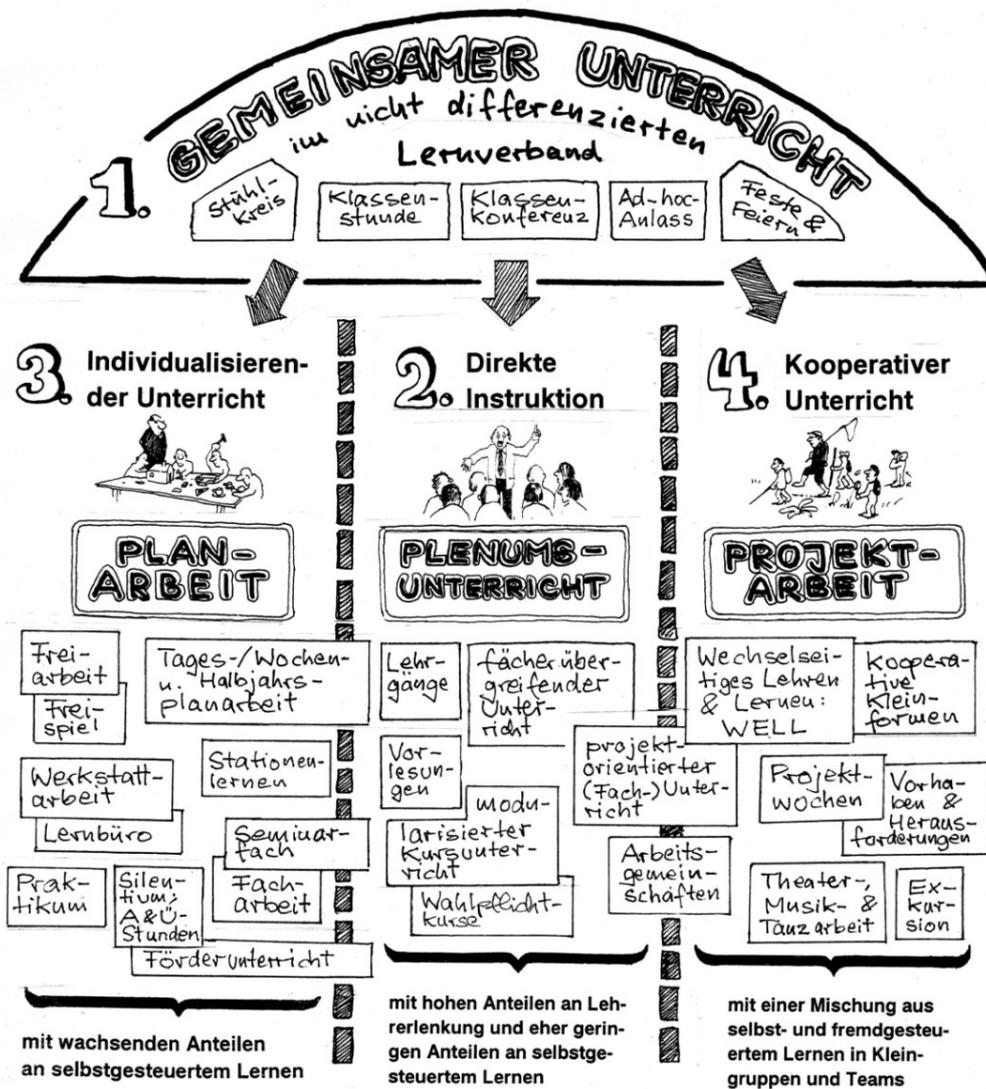
Die erste Grundform, der Gemeinsame Unterricht, ist in allen Konzepten zur Unterrichtsentwicklung unbestritten. Heftig gestritten wird aber seit den Zeiten der Reformpädagogik darüber, welchen Stellenwert die drei Säulen haben sollen. Meine empirisch gut begründete *Hoffnung*: Wenn diese vier Grundformen in einer ausgewogenen Mischung angeboten werden, ergänzen sie sich wirkungsvoll.

„Individuelles Fördern“ ist heute weltweit in aller Munde (selbst in der VR China). Die deutsche Kultusministerkonferenz hat es geradezu zur Staatsdoktrin erhoben. Im Blick auf den in vielen empirischen Studien immer penibler erfassten alltäglichen Unterrichtsbetrieb ist das eine nachvollziehbare Forderung. Das individuelle Fördern kommt oft zu kurz. Aber systematisch gesehen macht die Forderung keinen Sinn.

**Ausgangsthese:** Die eigentliche Herausforderung besteht darin, das gemeinsame und das individualisierte Lernen in eine Balance zu bringen.

#### 4.2 DREI-SÄULEN-MODELL

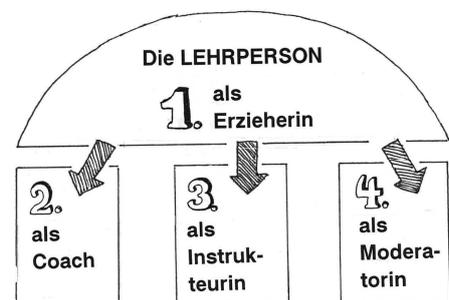
Um die bunte Fülle von Lehr-Lernarrangements halbwegs trennscharf den vier Grundformen zuordnen zu können, habe ich eine Grafik gezeichnet, in der die Grundformen einander zugeordnet und durch typische Arbeitsformen erläutert werden:



**Hybridformen:** Nirgendwo gibt es die Grundformen in Reinform. Die konkreten Zuordnungen gelten deshalb immer nur der Tendenz nach. Das führt dazu, dass sich im Schulalltag viele Hybridformen finden lassen, z.B. die fachgebundene Projektarbeit mit Anteilen Direkter Instruktion oder die Themenplanarbeit mit Plenumsphasen usw. Sie müssen nicht zurechtgestutzt werden – was in sich stimmig ist, kann auch genutzt werden.

**Lehrer- und Schülerrollen:** Lehrpersonen und Schüler bewegen sich in den Grundformen in je unterschiedlichen Rollen, auch wenn es keine strengen Grenzen gibt: Wer instruiert, erzieht auf indirekte Weise; wer berät, instruiert auch ein wenig, usw. Den Schülern die unterschiedlichen Rollenerwartungen deutlich zu machen, ist ein anspruchsvolles Geschäft, das nur durch präzises Einhalten der wechselnden Rollen durch die Lehrpersonen zu bewältigen ist. Dabei helfen Rituale und klare Regeln, Metaunterricht und wechselseitiges Feedback.

**Asymmetrische Balance:** Es ist wichtig, das



Zusammenspiel der drei Säulen zu klären, weil nur dann ihre Stärken genutzt und ihre Schwächen minimiert werden können. Diethelm Wahl (2006) hat dafür das sogenannte Sandwich-Modell entwickelt. Es besagt, dass die Direkte Instruktion für die Einleitung von effektiven Lernprozessen unverzichtbar ist, dass aber quantitativ und qualitativ die Phasen der je individuellen Aneignung der Lehrinhalte dominieren müssen. Das kann in Einzelarbeit, aber auch in den vom ihm maßgeblich entwickelten Kooperativen Lernformen geschehen.

**Knackpunkt Fachunterricht:** Unterrichtsentwicklung beginnt im Kopf. Der Knackpunkt bei der Umsetzung des Modells ist deshalb die scheinbare Abwertung des Fachunterrichts. Sein Umfang muss gesenkt werden, um Raum für fächerübergreifende Planarbeit, für Projekte, Lernbüroarbeit, Studienzeiten u.a.m. zu schaffen. Deshalb funktioniert die Arbeit mit dem DREI-SÄULEN-MODELL nur dann, wenn die Fachlehrer akzeptieren, dass auch im Individualisierten und im Kooperativen Unterricht fachliches Lernen stattfindet.

### 4.3 Mischwald oder Monokultur?

Die Forstwirtschaftler sind sich seit vielen Jahrzehnten einig: Monokulturen (vor gut 200 Jahren in Europa eingeführt!) bringen kurzfristig höhere Profite, aber sie sind langfristig gesehen unwirtschaftlich, weil sie weniger widerstandsfähig sind und die Artenvielfalt reduzieren. Ich bin so frei, die forstwissenschaftlichen Einsichten auf die Unterrichtsentwicklung zu übertragen, und sage:

**These:** Mischwald ist besser als Monokultur

Davon kann aber im Schulalltag aber keine Rede sein. Weiterhin bestätigen die Unterrichtsforscher, dass in der Sekundarstufe I im Durchschnitt 75 bis 86 Prozent des Unterrichts in der Grundform Direkte Instruktion erteilt wird. Deshalb empfehle ich, als mittelfristiges Ziel der Unterrichtsentwicklung *Drittelparität* zwischen den drei Säulen herzustellen. Das ist keine ferne Utopie, sondern eine realistische Option. Deutsche Reformschulen wie die Laborschule Bielefeld, die Wartburg-Grundschule Münster oder die Reformschule Winterhude zeigen, dass man mit Drittelparität zwischen den drei Säulen zu hohen Lernerfolgen der Schüler kommen kann.

Die Effektivität meiner Mischwald-These lässt sich auch empirisch gut belegen. John Hattie nennt für die Grundformen die folgenden Effektstärken:

Reziprokes Lernen (wechselseitiges Lehren und Lernen der Schüler)	d = 0.74
<b>Direkte Instruktion</b>	d = 0.59
Peer-tutoring (gegenseitiges Helfen der Schüler)	d = 0.55
<b>Kleingruppenarbeit</b>	d = 0.49
<b>Kooperatives Lernen</b>	d = 0.42
Computerunterstützter Unterricht	d = 0.37
inklusive Beschulung	d = 0.29
<b>Individualisierender Unterricht</b>	d = 0.22

Effektstärken von Oberflächen-Merkmalen des Unterrichts  
(aus: Hattie 2014, S. 276-282)

**Entwicklungsstrategien:** Zwei unterschiedlich anspruchsvolle Entwicklungsstrategien sind denkbar, um das Modell umzusetzen:

- *Strategie 1:* Man kann das gesamte Unterrichtsangebot *von der Direkten Instruktion aus denken* und organisieren. Das war für Jahrhunderte das einzig verfügbare Denkmuster. Auch heute dürfte sich die Mehrzahl der Schulen daran orientieren. Dann dominiert weiterhin der Fach- oder Klassenunterricht, er wird aber schrittweise durch einzelne Bausteine aus den Grundformen 3 und 4 ergänzt.
- *Strategie 2:* Man kann das gesamte Unterrichtsangebot *vom Individualisierenden Unterricht aus denken* und dann auch entsprechend organisieren. Das wird seit den Zeiten der Reformpädagogik erfolgreich praktiziert. Es ist aber anspruchsvoll und nicht auf die Schnelle zu verwirklichen, wird aber z.B. an der LABORSCHULE versucht.

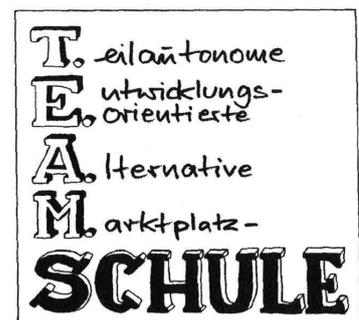
**Wo bleibt der Frontalunterricht?** Die Mischwald-These schließt ein, dass ich einen völligen Verzicht auf den Frontalunterricht (in der Grafik: die Direkte Instruktion) für wenig sinnvoll halte. Ich kenne auch keine einzige Schule, in der dies gelungen wäre. Aber diese Säule erhält nach einer Umstellung auf ein stärker individualisierendes Unterrichtskonzept neue Funktionen: Er wird weniger zur Wissensvermittlung und mehr für sinnstiftendes Kommunizieren, für Feedbackschleifen, für Reflexionsrunden und für die Ergebnispräsentation genutzt.

## 5. „Meine TRAUMSCHULE“

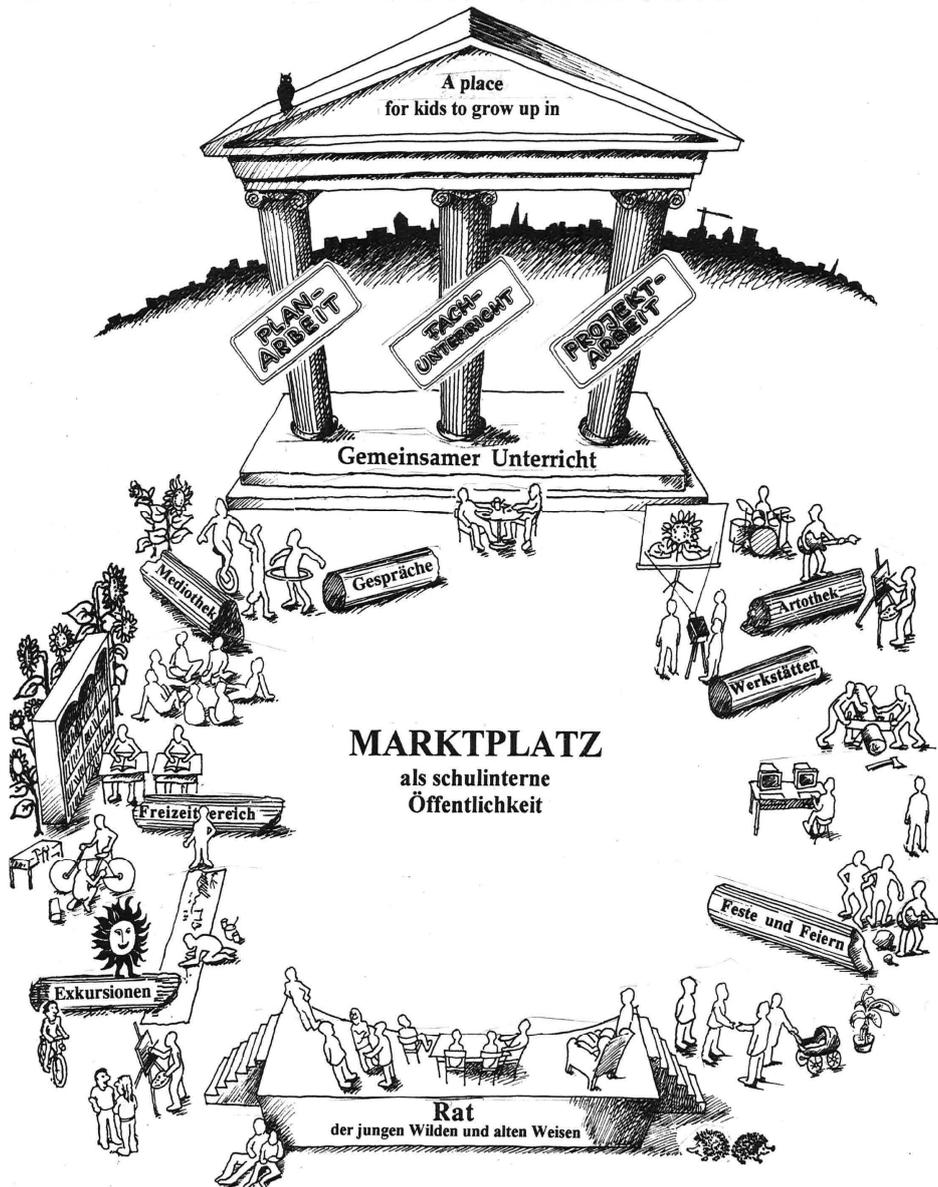
### 5.1 Die T.E.A.M.-Schule

Wie müsste eine Schule organisiert werden, in der es den Lehrerinnen leicht gemacht wird, die im Abschnitt 2.1 skizzierte Schiefelage des deutschen Schulsystems zumindest ein Stück weit zu korrigieren? Dazu habe ich schon vor zwanzig Jahren die Skizze einer entwicklungsorientierten Schule angefertigt (Meyer 1997, Bd. 2, S. 97-113). Sie beschreibt immer noch für mich, an welcher Schule ich heute – im zarten Alter von 77 Jahren – gerne Lehrer wäre. Ich nenne sie mit einem Wortspiel T.E.A.M.-Schule. Und ich gestehe gleich vorweg, dass ich viele Bausteine dieser Schule von der LABORSCHULE abgekupfert habe.

- Meine Traumschule ist teilautonom, weil eine völlig autonome Schule weder sinnvoll, noch politisch-juristisch machbar und finanzierbar wäre.
- Sie ist entwicklungsorientiert und versteht sich als „Lernende Schule“.
- Sie ist alternativ und nicht utopisch, weil nichts darin enthalten ist, was nicht schon irgendwo in Deutschland realisiert worden ist.
- Von einer Marktplatz-Schule spreche ich, weil dies für mich die angemessene Modernisierung der von Hartmut von Hentig (1993) entwickelten Idee einer polis-Schule ist.



Karsten Friedrichs hat dazu eine Zeichnung angefertigt:



Ich deute die Zeichnung folgendermaßen:

- Es handelt sich um eine kleine (500 Schüler umfassende) inklusiv unterrichtende Gesamtschule von Jahrgang 1 bis 10. Das hat den Vorteil, dass die Schulleiterin noch fast alle Kinder und Jugendlichen mit Namen kennt.
- Wer in das Gebäude eintritt, ist überrascht, wie ruhig es zugeht und wie gelassen die Lehrpersonen mit ihren Schülern umgehen. Sie haben Zeit füreinander. Das hilft bei der Regelung von Konflikten und Disziplinarverstößen.
- Die Schule ist geschlossen und offen zugleich. Es gibt klare Grenzen nach außen, aber genügend Durchgänge. Die Schule bietet Schutz und Schonraum, sie holt das Leben aber in pädagogischer Absicht wieder herein, um das Lernen lebendig zu machen.
- Die drei Säulen entsprechen dem in Abschnitt 4 skizzierten DREI-SÄULEN-MODELL. Die Dreigliedrigkeit soll dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler eine ausgewogene Mischung von Kopf- und Handarbeit angeboten bekommen.

- Hinter dem Säulentor ist der Bildungs-Horizont zu erkennen: Er symbolisiert das wirkliche Leben von heute und morgen. Durch die Lehr- und Lernarbeit der Schule wird die wirkliche Welt in einen pädagogisch gestalteten Bildungshorizont verwandelt.
- Teile des Unterrichts werden jahrgangsübergreifend gegeben. In der Grundschule sind alle Klassen jahrgangsübergreifend.
- Die Schülervvertretung der Schule ist stark und aktiv – auch deshalb, weil sie das Recht eingeräumt bekommen hat, Gesamtkonferenzbeschlüsse für 14 Tage anzuhalten.
- Die Schule arbeitet in mehreren Netzwerken. Kollegen und Schulleiter coachen andere Schulen, die in ihrer Entwicklung noch nicht ganz so weit fortgeschritten sind.

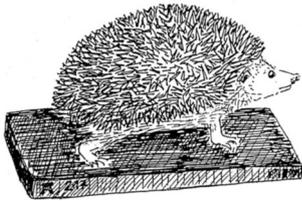
Der Marktplatz ist die räumliche und geistige Mitte der Schule. Er ist der Ort, an dem Schule als Gemeinschaft sinnfällig erlebt werden kann.

## 5.2 Bausteine

Beim Ausmalen der weiteren, für das Gelingen der T.E.A.M.-SCHULE unverzichtbaren Bausteine habe ich die Phantasie mächtig walten lassen. Lesen Sie selbst, was dabei herausgekommen ist:

**Lehrer-Schüler-Teams:** Das wichtigste Merkmal meiner Traumschule sind die aus Schüler/Schülerinnen innen und Lehrpersonen gebildeten Lehr-Lerntteams. Jedes Team besteht aus 12 Schülerinnen und einer Lehrerin/einem Lehrer. Jedes Team hat eine Sprecherin, jedes wählt sich einen Namen. Begründetes Wechseln von Teammitgliedern wird nicht begrüßt, aber hin und wieder zugelassen.

**Lehrpersonen:** Die Lehrerinnen wissen, was sie wollen und besitzen deshalb auch die Souveränität, die Schülerinnen über lange Strecken an langer Leine lernen zu lassen. Sie sind aber zur Stelle, wenn die Schülerinnen durch die zugemutete Selbstständigkeit überfordert worden sind und die Flinte ins Korn werfen wollen. Die Lehrpersonen haben Spaß daran, selbst weiter zu lernen. Sie orientieren sich an Meyers dem Igel abgeschautem Motto für die Lehrerhaltung gegenüber Schülern: „Im Herzen pazifistisch, aber zur Not verteidigungsbereit!“ Die Arbeitszeit der Lehrpersonen wird nach "pädagogischer Arbeitszeit" berechnet. Sie ist – für alle Lehrämter gleich – mit 35 Wochenstunden angesetzt, die die Lehrer „an Bord“ sein müssen.



**Schülerinnen und Schüler:** Sie sind keine Überflieger, sondern ganz normale Jungen und Mädchen. Sie sind „gute“ Schülerinnen und Schüler, weil sie sich beim Lernen von ihren Lehrern helfen lassen. Das erkennt man daran, dass sie bereit sind, ein Arbeitsbündnis mit ihren Lehrpersonen einzugehen, dass sie sich selbst Entwicklungsaufgaben setzen und in regelmäßigen Abständen Reflexionsrunden in ihre zu guten Teilen selbstregulierten Arbeitsprozesse einbauen.

**Lernräume:** Jedes Team hat einen eigenen Raum, der in Absprache mit den Lehrern und dem Hausmeister gestaltet wird. Die Schule hat einen großen alten Dachboden mit viel Gerümpel; ein Teil davon ist als Lesegelände freigeräumt und mit Sitzkissen ausgestattet. Dort lesen die 4.Jahrgänge am liebsten Michael Endes "Unendliche Geschichte". Es gibt mehrere Werkstätten, die als aufgaben- und



projektbezogene Lernstationen konzipiert sind: eine Fahrradwerkstatt, eine Ökostation, in der die Schülerinnen auf kommerzieller Basis Apfelsäfte herstellen und erfolgreich vertreiben. Die Schüler haben für ihre Belange ein Schülerbüro (mit eigenen Telefon, Email-Anschluss usw.), über das sie mit wachsender Eigenverantwortung die für die Projekt- und die Freiarbeit erforderlichen Außenkontakte abwickeln. Es gibt einen Mädchenraum, zu dem die Jungen keinen Zutritt haben. Es gibt einen Ruhe- und Meditationsraum, in den sich Schüler wie Lehrer bei Bedarf zurückziehen können.

**Marktplatz/Forum:** Er bietet Platz für *alle* Schülerinnen, Lehrerinnen und auch noch für Gäste. Im Forum befindet sich auch die Theaterbühne. Alle vier Wochen ist auf dem Forum „Wochenmarkt“. Dort können die Schülerinnen und Schüler präsentieren, was sie während der Planarbeit, in der Freiarbeit und in den zahlreichen Projekten erarbeitet haben. Auch die Lehrerinnen beteiligen sich hin und wieder und geben Einblicke in Reisen, in Hobbys und ihre außerschulischen Aktivitäten. Hier tritt das Zirkusprojekt auf (ein Standardprojekt, das jedes Halbjahr mehr als doppelt ausgebucht ist). Hier finden auch alljährlich die gut vorbereiteten Debatten über die Fortschreibung des Schulprogramms der Schule statt.

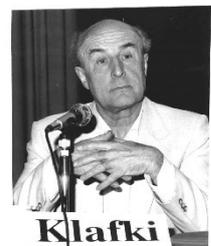
**Schulleitung:** Die erträumte T.E.A.M.-SCHULE hat, wie könnte es anders sein, eine starke und selbstbewusste Schulleitung, die konstruktiv mit dem basisdemokratisch orientierten Kollegium umgeht, aber gegebenenfalls auch sagt, wo es langgeht. In wesentlichen Fragen stimmt sie sich mit dem Rat der Wilden und Weisen ab. Sie steht in engem Austausch mit der Schulaufsicht.

**Rat der jungen Wilden und alten Weisen:** Weisheit in Schuldingen ist keine Altersfrage. Deshalb kommen im Beirat der T.E.A.M.-SCHULE alle Generationen zusammen. Der Rat hat acht Mitglieder – Männer und Frauen, die sich als kritische Freunde der Schule betrachten: die Leiterin des Studienseminars, die einmal Kollegin an dieser Schule war, ein Wissenschaftler der nahen Universität, zwei ehemalige Schüler der Schule, vielleicht ein Pastor, ein Rabbi oder ein Imam. Der Rat kann sich zu allen Schulfragen, die ihm wichtig erscheinen, äußern, hat aber keine Weisungsbefugnisse.

### 5.3 Konkrete Utopie der Zukunftsschule

Wer sich politisch engagieren und die Weichenstellungen für die Schule der Zukunft ein klein wenig mit beeinflussen will, muss eine Vision entwickeln, wie diese Schule aussehen soll. Das haben berühmte Pädagogen wie Johann Amos Comenius oder John Dewey in vergangenen Jahrhunderten getan. Das Wort Utopie heißt wörtlich übersetzt „Nirgend-Ort“. Es gibt sie also nicht, aber sie ist eine notwendige Projektion, um zu klären, wohin die Reise gehen soll.

**(1) Schule als Einübung in Demokratie:** Wolfgang Klafki (1927-2016) forderte in seiner Kritisch-konstruktiven Didaktik, eine konkrete Utopie zu entwerfen: "Vorgriffe der Theorie, Modellentwürfe für mögliche Praxis, begründete Konzepte für veränderte Praxis, für eine humanere und demokratischere Schule". Und er merkt an, dass die erforderlichen Veränderungen „nur im Zusammenhang mit gesamtgesellschaftlichen Demokratisierungsbemühungen vorangetrieben werden können, Bemühungen, die starken gesellschaftlich-politischen Widerständen und Gegenströmungen abgerungen werden müssen" (Klafki 1985, S. 38).



**(2) Schule als Heimat für alle:** Der Begriff „konkrete Utopie“ stammt von dem marxistischen Philosophen Ernst Bloch (1885-1977), den ich vor über 50 Jahren noch selbst in Tübingen

gehört habe. Blochs monumentales Werk „Das Prinzip Hoffnung“ endet mit folgenden Sätzen (Bloch 1959, Bd. 2, S. 1628):

„Der Mensch lebt noch überall in der Vorgeschichte, ja alles und jedes steht noch vor der Erschaffung der Welt, als einer rechten. Die wirkliche Genesis ist nicht am Anfang, sondern am *Ende*, und sie beginnt erst anzufangen, wenn Gesellschaft und Dasein radikal werden, das heißt sich an der Wurzel fassen. Die Wurzel der Geschichte aber ist der arbeitende, schaffende, die Gegebenheiten umbildende und überholende Mensch. Hat er sich erfasst und das Seine ohne Entäußerung und Entfremdung in realer Demokratie begründet, so entsteht in der Welt etwas, das allen in die Kindheit scheint und worin noch niemand war: *Heimat*.“



Ich interpretiere Blochs Utopie im Blick auf Schulentwicklung so: Es ist wünschenswert, aber nicht ausreichend, *eine Schule für alle* zu machen.

**These:** Die Schule muss auch zur *Heimat für alle* werden.

Das ist sauschwer, bleibt aber die Zielperspektive all unserer Anstrengungen. *Meine Befürchtung:* Die völkisch-rassistischen Deutschlandbilder der AfD und ihrer Anhänger bauen so starke Feindbilder auf, dass es für die Lehrerinnen und Lehrer immer mühsamer wird, eine von gegenseitigem Respekt und von Toleranz gegenüber den Fremden geprägte „Schulheimat“ aufzubauen.

## 6. Wer soll all die Arbeit machen?

### 6.1 Druck aus dem Kessel nehmen!

Befragt man Lehrerinnen und Lehrer in Deutschland, was sie bei der Schul- und Unterrichtsentwicklung für vordringlich halten (ich habe das wiederholt getan), so kommt häufig als erstes die spontane Antwort: „Wir brauchen endlich wieder **mehr Ruhe und Zeit** für unsere eigentliche Aufgabe, unterrichten und erziehen. Wir sind es satt, durch unausgegorene Reformvorhaben strapaziert zu werden.“



Das sehe ich auch so. Aber dadurch entsteht ein nur schwer zu lösender Zielkonflikt: Es gibt sehr viel Handlungsbedarf. Aber alles, was da mit guten Argumenten neu gefordert wird, bereitet zunächst einmal – und oft genug auch auf Dauer – mehr Arbeit. *Was tun?* Es ist die Aufgabe der Schulleitung, die Unterrichtsentwicklung voranzutreiben. Sie muss aber auch versuchen, Druck herauszunehmen. Das ist eine komplizierte Balancierungs Aufgabe. Dazu vier Ratschläge und ein Wunsch!

**(1) Was gut läuft und eigenen und fremden Ansprüchen genügt, muss nicht verändert werden.** Keine Schule ist ausschließlich gut, keine ausschließlich schlecht. Deshalb sollte das, was gut läuft, weiterlaufen dürfen und nicht unter den Generalverdacht gestellt werden, entwicklungsbedürftig zu sein. Allerdings gibt es nicht in jedem Kollegium einen Konsens

darüber, was gut und was entwicklungsbedürftig ist. Manchmal halten sich über viele Jahre Mythen über hohe Unterrichtsqualität, die einem Realitätstest nicht standhalten.

**(2) Die Anzahl und der Umfang neuer Projekte muss begrenzt werden:** Es gibt Schulen, an denen viel zu viele Projekte gleichzeitig laufen. Das hat fast zwangsweise zur Folge, dass alles ein bisschen und nichts richtig betrieben wird. Also muss vor jedem neuen Projekt geprüft werden, ob die damit verbundene Arbeitsbelastung noch zu schultern ist. Dazu hat Michael Fullan geschrieben: „90 Prozent der Anstrengungen in die Pflege der laufenden Projekte stecken – maximal 10 Prozent in neue Vorhaben!“

**(3) Aussichtslose Projekte sollten gesichtswahrend beerdigt werden:** An allen Schule gibt es erfolgreiche und weniger erfolgreiche Entwicklungsprojekte. Die weniger erfolgreichen laufen manchmal über Jahre hinweg mit mehr oder weniger Ressourceneinsatz weiter, ohne dass sie wirklich vorankommen. Deshalb sage ich: Verantwortliche Unterrichtsentwickler sorgen gemeinsam mit der Schulleitung dafür, dass alte Projekte, die nicht leben und nicht sterben können, für alle Beteiligten gesichtswahrend beerdigt werden! „Gesichtswahrend“ soll heißen: Die Schulleitung klärt im Vorfeld, dass ein Projekt nicht verlängert, sondern mit einem Zwischen- oder Schlussbericht abgeschlossen wird. Bei nächster Gelegenheit folgt dann in geeignetem Rahmen, z.B. in der Gesamtkonferenz, der zeremonielle Dank an das Projektteam. Eine köstliche Anleitung für Zeremonienmeister, leider nur auf Englisch, stammt von Deal & Peterson (2009: 100ff).

**(4) Eine Time-Out-Regel kann eingeführt werden:** Ein großes Schweizer Berufsbildungszentrum, das BBZ Biel-Bienne, hatte sich vor 8 Jahren vorgenommen, auf Grundlage meines ZEHNERKATALOGS (Meyer 2004) eine umfassende Qualitätssicherung durchzuführen. Das Druckgefühl war im Kollegium groß, aber durch eine per Konferenzbeschluss eingeführte Time-out-Regel deutlich gemildert worden: Jede Kollegin/jeder Kollege konnte erklären, aus persönlichen Gründen (vom Hausbau bis zur Familienphase) für ein Jahr lang nicht an der Unterrichtsentwicklung teilzunehmen. Dies wurde, wie mir der Schulleiter vier Jahre später bestätigte, nur von ganz wenigen Kollegen (circa 5 Prozent) in Anspruch genommen – vermutlich deshalb, weil alle gesehen hatten, dass die vorgesehene gemeinsame Entwicklungsarbeit solide vorbereitet war und auch einen persönlichen Nutzwert hatte.

## 6.2 Freiwillige Arbeit in Zwangsgemeinschaften?

Lehrpersonen bemühen sich um Kollegialität, aber sie haben traditionell ein ausgeprägtes Autonomiebedürfnis. Was passiert, wenn Kollegen z.B. in Jahrgangs- und Fachkonferenzen zur Zusammenarbeit gezwungen werden? Till-Sebastian Idel & Heiner Ulrich (2013) haben dies in einer qualitativen Studie untersucht. Der positive Befund: Das Ausbalancieren von Kollegialität und Autonomiebedürfnis funktioniert, wenn spezifische Gelingensbedingungen beachtet werden. Die entscheidenden Variablen sind dabei – wenig überraschend – der gegenseitige Respekt, das Vertrauen und die Anerkennung individueller Unterschiede in der Berufsausübung.

Während die Forscherinnen und Forscher noch vor 30 Jahren schrieben, dass Lehrpersonen „Einzelkämpfer“ sind, zeigen neuere Studien, dass das heute nicht mehr gilt – nicht einmal für Gymnasien (vgl. Meyer 2015, S. 126-129).

**These:** Die Bereitschaft zur Teamarbeit wächst! Und das ist gut so!

### 6.3 Akteurstheorie: Häuptlinge, Indianer, Strippenzieher & Co

Die Vorstellung, dass Schule nur dann funktioniert, wenn 100 Prozent der Beteiligten an einem Strang und dann auch noch in dieselbe Richtung ziehen, ist ein Mythos. Ein Blick in jede beliebige Schule zeigt, dass dieses harmonische Bild eine rabiate Verkürzung der tatsächlichen Komplexität schulischer Wirklichkeit darstellt. In jeder Schule gibt es verschiedene Akteure, die nicht nur dem Gesamtwohl (also dem Bildungsauftrag und dem Schülerwohl) verpflichtet sind, sondern auch eigene Interessen verfolgen. Dadurch wird die Steuerung des Schulbetriebs deutlich komplizierter, aber nicht unmöglich.

Neuerdings wird der Governance-Ansatz genutzt, um diese Komplexität besser analysieren zu können (Fend 2008; Heinrich 2007; Altrichter & Maag Merki 2010). Die Kernbotschaft lautet:

**These:** Nicht der einzelne Akteur, sondern die Akteurskonstellation bestimmt den Entwicklungsprozess.

Man kann die Akteursrollen im Anschluss an die offiziellen Statuszuweisungen definieren und z.B. Schulleitungs-Aufgaben, Steuergruppen-Aufgaben und Fachkonferenz- und Projektteam-Aufgaben unterscheiden. Ich finde es aber reizvoller, diese Rollen nicht organisationstheoretisch, sondern *machttheoretisch* zu definieren.<sup>14</sup> Alle Rollendefinitionen haben – trotz der halb-ironischen Wortwahl – sowohl eine positive als auch negative Seite:

- (1) Die TRÄUMER
- (2) die HÄUPTLINGE
- (3) die INDIANER
- (4) die STRIPPENZIEHER
- (5) die PIONIERE
- (6) die SCHRAUBER
- (7) die BEDENKENTRÄGER
- (8) die SCHLURIS<sup>15</sup>
- (9) die TRITTBRETTFAHRER
- (10) die BETONKLÖTZE



**Etikettierungen vermeiden.** Vermutlich sagen einige von Ihnen: Dieser Akteurskatalog ist grenzwertig. O.k. Aber er ist auch realistisch. Ich habe schon mit einer ganzen Reihe von Schulpraktikern darüber gesprochen. Die meisten sagten: „Ja, diese Leute finden sich allesamt

<sup>14</sup> In dem empirisch basierten Buch von Deal & Peterson (2009, S. 116-126) gibt es weitere Rollendefinitionen, z.B. die „Primadonnen“, die „Märtyrer“ und die „destruktiven Spione“, die alles, was sie vertraulich erfahren haben, sofort an die falsche Adresse weitergeben.

<sup>15</sup> In der Potsdamer Lehrer-Belastungs-Studie von Uwe Schaarschmidt (2004) ist festgestellt worden, dass die Gruppe der Schluris (dort als „Schonungs-Typ“ bezeichnet) bei über Tausend erfassten Lehrpersonen einen Anteil von 30 Prozent hatte – ein bedrängend hoher Wert! Aber auch hier gilt, dass man diese Akteursgruppe nicht nur negativ betrachten darf. Schluris sind ausgeglichen und widerstandsfähig. Sie leiden seltener an dem, was pauschalierend als Burnout bezeichnet wird, und sie bleiben meistens bis zur Pensionierung zufrieden im Schuldienst.

auch in meinem Kollegium!“ Aber wenn ich meine Gesprächspartner frage, mit welcher Rolle sie selbst sich am ehesten identifizieren, sagen fast alle: „Ich lasse mich nicht auf eine einzige Rolle reduzieren. Ich bewege mich mindestens in drei Rollen gleichzeitig!“ Stellproben, die ich hin und wieder durchgeführt habe, sind mithin riskant.

#### **6.4 Fazit: „Ein kleiner Schuss Anarchie ...“**

Wir überfordern uns, wenn wir die vielen Aufforderungen der Bildungspolitik und Kultusadministration zu einer streng zweckrationalen Steuerung der Schul- und Unterrichtsentwicklung 1 zu 1 umzusetzen versuchen. Man muss auch einmal etwas starten dürfen, wenn noch unklar ist, ob das gesetzte Ziel erreicht werden kann. Meine SchlussThese:

**These:** Der kleine Schuss Anarchie, der viele Projekte zur Schul- und Unterrichtsentwicklung durchzieht, ist kein Malheur. Er belebt die Arbeit und schafft Freiräume für kreative Lösungen.

Unterricht ist eine kostbare Zeit für Schüler wie für Lehrer. Er ist nicht nur zum Lernen da. Er sollte auch ein Ort sein, an dem man Solidaritätserfahrungen machen und lustvoll leben kann. Deshalb sollten wir auf Teufel komm heraus versuchen, bei der individuellen und der gemeinsamen Unterrichtsentwicklung Freiräume für Irrungen und Wirrungen, für Durchstarten und Pausieren, für glückliche Momente und gemeinsames Träumen zu schaffen.

#### **Literaturnachweise:**

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). Bildung in Deutschland kompakt 2018.

Bielefeld. Wbv Media.

Bandura, A. (1977). Social Learning Theory. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

Biesta, G. J. (2017). The Rediscovery of Teaching. New York: Routledge.

Bleckmann, P. & Lankau, R. (2019). Digitale Medien im Unterricht. Weinheim: Beltz.

Bloch, E. (1959): Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Blossing, U. & Ekholm, M. (2005): Wirkungsanalyse der Schulentwicklung – eine Langzeitstudie aus Schweden. In: journal für schulentwicklung, Jg. 9, Heft 4, S. 43-52.

Bos, W./Eikermann, B./ Gerick, J. u.a. (2014). ICILS 2013. Computer- und informationsbezogene Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern in der 8. Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster. Waxmann.

Brügelmann, H., Groeben, A. von der, Meyer, H. u.a. (2018). Aufruf „Bildungsrat für Bildungsgerechtigkeit“. Im Internet unter: [wir-wollen-bildungsgerechtigkeit.de](http://wir-wollen-bildungsgerechtigkeit.de)

Burow, O.-A. (2014). Digitale Dividende. Weinheim, Basel: Beltz.

Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009): Shaping School Culture. Pitfalls, Paradoxes, & Promises. 2. ed. San Francisco: John Wiley & Sons.

Deci, E. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 39, H. 2, S. 223-238.

Diethelm, I. (2016). Digitale Bildung für den stetigen Wandel. In: Pädagogische Führung, H. 4/2016.

- Döbeli Honegger, B. (2016). Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt. Bern: hep Verlag.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (3. Aufl. 2017). Die Digitale Bildungsrevolution. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Ekholm, M. (2012): Learning Democracy in Swedish Schools – Insights from longitudinal studies. In: journal für schulentwicklung, Jg. 16, H. 3, S. 50-55.
- Feindt, A. u.a.: FRIEDRICH-Jahresheft „Lehren“ (2016). Seelze: Friedrich Verlag.
- Fend, H. (2008): Schule gestalten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fullan, M. (1999): Die Schule als lernendes Unternehmen. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hagenauer, G. (2011). Lernfreude in der Schule. Münster: Waxmann.
- Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Heinrich, M. (2007). Governance in der Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hentig, H. von (1984). Das allmähliche Verschwinden der Wirklichkeit. München: Hanser.
- Hentig, H. von (2002). Der technischen Zivilisation gewachsen bleiben. Weinheim, Basel: Beltz.
- Herzig, B. (2014). Wie wirksam sind digitale Medien im Unterricht? [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie\\_IB\\_Wirksamkeit\\_digitale\\_Medien\\_im\\_Unterricht\\_2014.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Wirksamkeit_digitale_Medien_im_Unterricht_2014.pdf)
- Hessel, S. (2010). Empört Euch! Berlin: Ullstein.
- Holmes, W./Anastopoulou, S./Schaumburg, H. & Mavrikis, M. (2018). Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Huang, Z. J. (2018). Schulreformerfahrungen in Shanghai aus der Perspektive der Lehrerweiterbildung. In: Benner, D./Meyer, H./Peng, Z. & Li, Z. (Hrsg.)(2018). Beiträge zum chinesisch-deutschen Didaktik-Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277-295.
- Idel, T.-S. & Ulrich, H. (2013): „Die Gruppe ist doch gut, auch wenn wir uns nicht ausgesucht haben.“ Kooperation in Zwangsgemeinschaften. In: Keller-Schneider/Albisser & Wissinger (Hrsg.): Professionalität und Kooperation in Schulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 57-70.
- Junghans, C. & Thees, F. (2016). Haltung als Aufgabe der Ausbildung in der Zweiten Phase. In: SEMINAR 4/2016, S. 144-161.
- Kirschner, P. A./ Sweller, J. & Clark, R. E. (2006). Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: In: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, vol. 41 (2), pp. 75–86.
- Klafki, W. (1985): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klinger, U. (2017). Ethik und Moral in der digitalen Welt. In: Lernende Schule, Jg. 20, H. 79, S. 40-43.
- KMK (2016). Bildung in der digitalen Welt. Strategie der Kultusministerkonferenz. Berlin: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Lankau, R. (2017). Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht. Weinheim: Beltz.
- Lütje-Klose, N.(Riecke-Baulecke, T. & Werning, R. (Hrsg.)(2018). Inklusion in Schule und Unterricht. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Mayer-Schönberger, V. & Cukier, K. (2014). Lernen mit Big Data. München: Redline.
- Meyer, H. (1997). Schulpädagogik. 2 Bde. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2004). Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Meyer, H. (2015). Unterrichtsentwicklung. Berlin: Cornelsen.
- Meyer, H. (2017). Bausteine für eine didaktisch orientierte Theorie der Unterrichtsentwicklung. In: Paseka/Heinrich/Kanape & Langer (Hrsg.): Schulentwicklung zwischen Steuerung und Autonomie. Münster, New York: Waxmann, S. 43-67.
- Moskaliuk, J. & Cress, U. (2018). Zukunftstrends Technologie: Vom Web 1.0 zum Web 4.0. In: Scheiter, K. & Riecke-Baulecke, T. (Hrsg.). Schule 4.0. München: Oldenbourg, S. 8-23.
- Mußmann, F. (2018). Die Arbeitszeit von Lehrkräften. Bestimmbar und unter Druck. In: Pädagogische Führung, 29. Jg., H. 4, S. 124-127.
- OECD (2018). Bildung auf einen Blick – PISA 2018. Bielefeld: Wbv – MEDIA.
- Rißland, B. (2002). Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spitzer, M. (2012). Digitale Demenz. München: Droemer.
- Spitzer, M. (2018). Die Smartphone-Epidemie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Stoffers, A.-M. (2016): Subjektive Theorien von Informatiklehrkräften zur fachdidaktischen Strukturierung ihres Unterrichts. Berlin: epubli GmbH.
- Terhart, E. (1015): Theorie der Unterrichtsentwicklung – Besichtigung einer Leerstelle. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Handbuch der Unterrichtsentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz, S. 62-76..
- Textor, A. (2015). Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wahl, D. (2006). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. 2. erweit. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesinger, S. (mit J. Thies)(2018). Kulturkampf im Klassenzimmer. Wien: Edition QVV.
- Zierer, K. (2017). Lernen 4.0 – Pädagogik vor Technik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Zierer, K./Lachner, C./Weckend, D. & Bloch, R. (2017). Sind pädagogische Haltungen änderbar? In: Pädagogische Führung, 28. Jg., H.4, S. 131-134.

