

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

- Hilbert Meyer –

Symposium der PH Oberösterreich “Bildung gegen Spaltung”

Bildung gegen Spaltung



für Katharina Souzkop-Altrichter zum 29. Juli

INHALT

1. Begriffs- und Sachklärungen: Bildung, Bildungsgerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung

- 1.1 Drei Dimensionen des Bildungsbegriffs
- 1.2 Bildung gegen Spaltung – eine Illusion?
- 1.3 Drei Ebenen, auf denen mehr Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden kann
- 1.4 Verringerung von Bildungs~~un~~gerechtigkeiten als pragmatische Maxime

2. Was läuft schief?

- 2.1 Neuralgische Punkte im Bildungssystem
- 2.2 Sekundarstufe I: zurück zur Klassen-Schule?

3. Was tun? – Bausteine eines didaktischen Konzepts

- 3.1 Leitbild inklusive Schule

- 3.2 DIDAKTIK der VIELFALT als Rahmung
- 3.3 Lernbereiche an Stelle von Fächern
- 3.4 Unterrichtsorganisation nach dem DREI-SÄULEN-MODELL
- 3.5 Bildende Erfahrungen nach dem STUFENKOFFER-MODELL
- 3.6 Ethische Grundlagen didaktischen Handelns

4. Testfall: Fernunterricht in Zeiten der CORONA-Pandemie

Literatur

Brucknerhaus Linz, 9. September 2020

Vorbemerkungen: *Es fällt leicht, ein großes Klage lied über all das anzustimmen, was im Bildungswesen in Deutschland oder in Österreich schief läuft (das tue ich im Abschnitt 2 auch). Deutlich komplizierter wird es, ein Bildungssystem zu beschreiben, in dem die aufgelisteten Schwächen und Versäumnisse vermieden oder zumindest ansatzweise behoben werden können. Ich versuche es dennoch und mache – zusammen mit Susanne Thurn, Annemarie von der Groeben und anderen – einige wenige Vorschläge für ein nachhaltiges Bildungskonzept (Abschnitt 3), das dann am Thema Fernunterricht (distance learning) konkretisiert wird (Abschnitt 4).*

Die Hauptbotschaft des Vortrags lautet: Um Bildungsungerechtigkeit besser bekämpfen zu können, benötigen wir eine inklusive Schule ohne Aussonderung und eine Didaktik der Vielfalt. Das ist nicht wirklich neu – das haben Bildungsreformer seit Jahrzehnten gefordert. Aber angesichts der zunehmenden Verwerfungen in der Bildungslandschaft werden die Einsichten klarer und die Forderungen drängender.

Ich übernehme viele wörtliche Passagen und alle Kernaussagen dieses Vortrags aus dem von Hans Brügelmann, Annemarie von der Groeben, Renate Nietzsche, Susanne Thurn und mir geschriebenen Buch „Bildung gegen Spaltung“, das im Februar 2021 im DEBUS-Verlag/Frankfurt erscheinen wird.

1. Begriffsklärungen: Bildung, Bildungsgerechtigkeit und Bildungsbenachteiligung

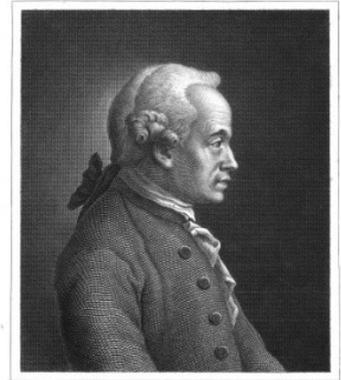
1.1 Drei Dimensionen des Bildungsbegriffs

Seit gut 200 Jahren haben insbesondere deutschsprachige Theoretiker darüber nachgedacht, was unter Bildung zu verstehen sei und zwischen Bildung, Unterricht und Erziehung unterschieden. Sie haben hoch anspruchsvolle Bildungstheorien entwickelt, die hier nicht nachgezeichnet werden müssen, die aber helfen, unser Verständnis von Bildungsgerechtigkeit zu schärfen. In dieser Tradition definiere ich drei Grunddimensionen von Bildung (vgl. Brügelmann et al. 2021):

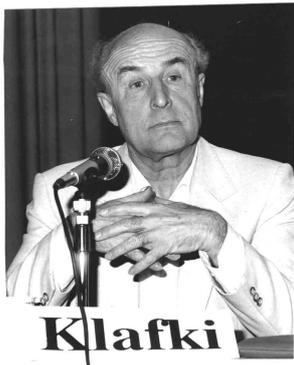
- (1) *Entfaltung der Persönlichkeit*
- (2) *Leben und Lernen in der Gemeinschaft*
- (3) *Begegnung mit der Welt.*

Die drei Dimensionen erfassen die personale, die soziale und die Sach- bzw. Inhaltsdimension von Bildungsprozessen:

- *Entfaltung der Persönlichkeit* meint: Jedes Kind und jeder Jugendliche muss die Chance haben, eigene Stärken wahrzunehmen und seine Interessen auszubilden, sich selbstbestimmt zu entwickeln und – mit Immanuel Kant – zu lernen, „sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen“ zu bedienen (Werke, Band VI, S. 53). Wer dies kann, ist mündig. Mündigkeit ist deshalb in europäischen Nationen die übergeordnete Zielformel schulischer Bildung. Es ist heute allerdings reichlich kompliziert geworden, die Mündigkeitsnorm theoretisch zu rechtfertigen.¹ Postmoderne Philosophen (z.B. Lyotard 2005) haben angemerkt, diese Norm sei – wie andere Glaubenslehren und Mythen auch – nur *eine* „Erzählung“ neben anderen und ohne eine wie auch immer geartete größere Legitimität. Aber ich halte an der Mündigkeitsnorm fest, folge dabei Jürgen Habermas und meinem Doktorvater Herwig Blankertz (1982) und sage: Das vor 200 Jahren gestartete *Projekt der Moderne* (Habermas 1994) ist noch lange nicht abgeschlossen – und eine plausiblere Alternative zu dem von Kant geforderten „Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit“ (Kant 1966, S. 53) habe ich noch nicht finden können.



- *Lernen in der Gemeinschaft*: Bildung kann nicht erzwungen werden. Bilden kann sich ein Mensch nur selbst. Aber dies gelingt ihm umso besser, je mehr er durch eine Bildungsgemeinschaft unterstützt wird, in der er verlässliche Beziehungen zu Erwachsenen aufbauen kann, in der er in kleinen und großen Teams zusammenarbeitet und immer wieder dazu angehalten wird, über sich selbst und seine Rolle in der Welt nachzudenken – so, wie dies Wolfgang Klafki (1985, 2002) in seinen Schriften zu einer modernen Allgemeinbildungstheorie immer wieder beschrieben hat. Und genau dies ist die Stärke der herkömmlichen, noch nicht durch eine „Digitale Bildungsrevolution“ (Dräger & Müller-Eiselt 2017) und auch nicht durch die CORONA-Pandemie verunstalteten Schule. Sie erlaubt das sinnstiftende Kommunizieren in einer Lerngemeinschaft.



- *Begegnung mit der Welt*: Bilden kann sich der Mensch – so Wilhelm von Humboldt (1793/1956, S. 28 f.) – nur, indem er in „Wechselwirkung“ mit der Welt tritt. Das

¹ zum Beispiel in Abgrenzung zum Harmoniebegriff in der chinesischen Didaktik, der vieles einfacher macht, aber auch vom Obrigkeitsstaat missbraucht werden kann

nannte Klafki die doppelseitige Erschließung „des Menschen für die Welt“ und „der Welt für den Menschen“. Aber wer definiert, was heute mit „Welt“ gemeint ist? Einen fest gefügten und von allen anerkannten Fächerkanon gibt es in Zeiten globalisierter Weltwirtschaft und geschwächerter Nationalstaatlichkeit nicht mehr – erforderlich ist vielmehr ein breites und tiefes Orientierungswissen, das geeignet ist, die immer komplexer und vernetzter, aber auch immer unübersichtlicher gewordene Welt zu verstehen und alles zu tun, um unseren Planeten als lebenswerten Ort zu erhalten. Was heute zum Orientierungswissen zählt und was getrost vernachlässigt werden kann, ist zu Recht umstritten und nur durch einen breiten bildungspolitischen Diskurs zu klären. Unser eigener Vorschlag in Abschnitt 3.3!



Die drei Grunddimensionen ergänzen und stabilisieren sich – so die Überzeugung der Bildungstheoretiker – gegenseitig. Dass es sich dabei nicht nur um Hoffnungen, sondern um empirisch gut belegte Hypothesen handelt, zeigt die Selbstbestimmungstheorie der Motivation von Ryan & Deci (2017), in der drei nahezu deckungsgleiche Gelingensbedingungen für die Entwicklung der Selbstbestimmungsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen genannt werden: Sie müssen Autonomie- und Kompetenzerfahrungen machen können und Solidaritätserlebnisse haben.

Deshalb liefern die drei Bildungs-Grunddimensionen auch das Gerüst für die Ausformulierung der in Abschnitt 3.5 beschriebenen STUFENKOFFER der Bildung. Fragt sich nur, ob Bildung ein Privileg für wenige ist oder ein Menschenrecht, das allen zukommen muss.²

1.2 Bildung gegen Spaltung – eine Illusion?

Bildungsgerechtigkeit, so scheint es, ist in unserer Gesellschaft Konsens. Alle Kinder und Jugendlichen sollen sich und ihre Fähigkeiten bestmöglich im allgemein- und berufsbildenden Schulsystem entwickeln können. So steht es in jedem Schulgesetz. Die Tatsachen sprechen jedoch eine andere Sprache. Wir haben dieses anspruchsvolle Ziel nicht nur nicht erreicht, sondern viele Belege dafür, dass wir uns in den letzten 20 Jahren noch weiter davon entfernt haben. Das gilt für Deutschland (vgl. Baumert et al. 2006; Autorengruppe 2018; Quenzel & Hurrelmann 2019) ebenso wie für Österreich (vgl. Zander 2019). Dabei geht es um circa 10 Prozent der Schüler*innen jedes Jahrgangs, die nur ganz geringe Chancen haben, als Erwachsene ausreichend zu verdienen und ein zufriedenstellendes Leben zu führen, und die wir – bemüht um political correctness – als Risikoschüler, als Bildungs- oder Modernisierungsverlierer oder als Schüler in prekären Lebenslagen bezeichnen.

Was kann angesichts dieser Zahlen mit dem pathetischen Vortrags- und Symposiumstitel „Bildung gegen Spaltung“ gemeint sein?

² Siehe § 26 der UN-Menschenrechtskonvention aus dem Jahr 1948

Es ist in der Tat illusorisch und naiv zu erwarten, dass durch eine verbesserte schulische Bildung politisch-ökonomische Ungleichheiten zwischen Armen und Reichen, Mächtigen und Ohnmächtigen beseitigt werden können. Die gesellschaftlichen Disparitäten nehmen zu (Butterwegge 2020) – und Schulen haben so gut wie keinen Einfluss darauf. Deshalb müssen die Erwartungen an die Effekte schulischer Bildung realistisch formuliert werden: Eine gute Schule kann Bildungsbarrieren abbauen und Aufstiegschancen des Einzelnen erhöhen – mehr nicht. Es besteht sogar, wie Christoph Butterwegge (2020) und andere in ideologiekritischen Analysen herausgearbeitet haben, die große Gefahr, dass durch die Rede von “Bildungsgerechtigkeit” und vom “Aufstieg durch Bildung” eine Individualisierung der Verantwortung für persönliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe vorgenommen wird, durch die die strukturellen (wirtschaftlichen, sozialen und politischen) Ursachen ungleicher Beteiligungs- und Wohlstandschancen von Teilen der Bevölkerung verschleiert werden.³

Und dennoch: In zwei der reichsten Länder der Welt ist die herkunftsbedingte Chancen^ungleichheit nach wie vor sehr groß. Das ist ein Skandal, den wir nicht hinnehmen dürfen. Deshalb fordern wir exzellente Bildung für alle – nicht weil wir glauben, durch ein verbessertes Bildungssystem gesellschaftlich verursachte Ungleichheiten aufheben zu können, sondern weil Bildung ein Menschenrecht ist, das die Lebensqualität erhöht und das keinem einzigen Kind und Jugendlichen verwehrt werden darf.⁴ Deshalb ist der Kampf gegen Bildungs^ungerechtigkeit, wie der am 5. September verstorbene Schweizer Bildungsreformer Fitz Oser (2019, S. 237) schreibt, “eine moralische Notwendigkeit”.



Fritz Oser (1937 – 2020)

1.3 Drei Ebenen, auf denen mehr Bildungsgerechtigkeit hergestellt werden kann

Aus abstrakten Zielformen wie “Bildungsgerechtigkeit” lässt sich “rein logisch” außer redundanten Wiederholungen nichts Vernünftiges ableiten. Deshalb müssen die abstrakten Zielformulierungen “kleingearbeitet” werden – und das gelingt nur in einem Kommunikationsprozess von Fachleuten, in dem auf den verschiedenen Konkretisierungsebenen zusätzliche Informationen eingespeist und durch kluge Entscheidungen ergänzt werden (Meyer 1972).

³ Butterwegge (2020, S. 232): “Das bestehende Bildungssystem produziert die sozioökonomische Ungleichheit zwar nicht, reproduziert, legitimiert und perpetuiert sie aber.”

⁴ Ich gehe nicht so weit wie Olaf-Axel Burow (2020), der Bildung für alle fordert, weil sie Anspruch auf ein glückliches Leben haben. Dem soll u.a. das Schulfach „Zukunft“ dienen. Ich halte das für eine gut gemeinte, aber unrealistische Idee. Zum einen ist Schule nicht dazu da, die Schüler glücklich zu machen (auch wenn es sehr schön ist, wenn dies hin und wieder gelingt), sondern dafür, sie zu mündigen und sozial verantwortlich handelnden Staatsbürgern zu machen. Zum anderen sind „Zukunft“ und „Glück“ fachlich-curricular extrem diffuse Kategorien, denen alles oder nichts zugeordnet werden kann.

Ich unterscheide in einem ersten Schritt der Konkretisierung von Bildungsgerechtigkeit in Anlehnung an eine neu erschienene Aufsatzsammlung von Bellmann & Merckens (2019, S. 15) drei sich ergänzende Dimensionen von Bildungsgerechtigkeit:

- (1) *Zugangsgerechtigkeit* als Anspruch darauf, gleich gute Chancen zu haben, unabhängig von der Bildungsnähe und vom Geldsäckel der Eltern auf eine Schule der Wahl zu kommen, die eine grundlegende Bildung möglich macht und in der alle höheren Bildungsabschlüsse erworben werden können.
- (2) *Teilhabegerechtigkeit* als Möglichkeit, das an der besuchten Schule gegebene Unterrichtsangebot auch tatsächlich zu nutzen – trotz unterschiedlicher sozialer Herkunft, familiärer Bedingungen, Förderbedarf, Sprachkompetenz, Migrationshintergrund u.a.m.
- (3) *Anerkennungsgerechtigkeit* als Aufmerksamkeit und Fürsorge des pädagogischen Personals für die besonderen Bedürfnisse, Interessen, Stärken und Schwächen jedes Einzelnen.

Schaut man mit dem von Helmut Fend (2008) entwickelten Makro-Meso-Mikro-Modell des Bildungssystems auf die drei Gerechtigkeitsdimensionen, so lassen sie sich schwerpunktmäßig, aber nicht ausschließlich je einer der drei System-Ebenen zuordnen:

Ebene	Definition	Indikatoren
Makroebene (die Schule als gesellschaftliches Subsystem)	Zugangsgerechtigkeit: Jede Schülerin/jeder Schüler kann unabhängig von der zu erwartenden Unterstützung im Elternhaus eine für sie/ihn passende Schule besuchen.	Förderung von der KITA an; Ausbau des Ganztags schulbetriebs; besondere Unterstützung für Schulen in sozialen Brennpunkten; niedrige soziale Kopplung des Bildungserfolgs.
Mesoebene (die Einzelschule als Handlungseinheit)	Teilhabegerechtigkeit: Jede Schülerin/jeder Schüler kann das Bildungsangebot der Schule tatsächlich nutzen.	Es gibt ein breites und inklusives, an den STUFENKOFFERN orientiertes Unterrichtsangebot, das im DREI-SÄULEN-MODELL realisiert wird. Es erlaubt ein personalisiertes Lernen in unterschiedlichen Bildungsprofilen.
Mikroebene (die Ebene der direkten Lehrer-Schüler-Interaktion)	Anerkennungsgerechtigkeit: Jede Schülerin/jeder Schüler wird so, wie sie/wie er ist, angenommen und wertgeschätzt.	Lehrpersonen und Schüler*innen begegnen einander mit Respekt; niemand wird ausgegrenzt; die Resilienz der Schüler*innen wird gestärkt, weil sie ermutigt werden und Selbstwirksamkeitserfahrungen machen können.

1.4 Verringerung von Bildungsungerechtigkeiten als pragmatische Maxime

Der Versuch, theoretisch stimmig und auf breiter Konsensgrundlage zu definieren, was Bildungsgerechtigkeit ist, hat noch zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis geführt. Die Theoretiker sind stark im Problematisieren (siehe Bellmann & Merckens 2019), aber schwach in der Beantwortung der Frage, was denn nun – positiv formuliert – eine gerechte Schule sei. Deshalb folge ich in diesem Vortrag (ebenso wie wir es in unserem Buch tun) dem Ratschlag des Berliner Bildungstheoretikers Dietrich Benner (2019) und sage: Wir sollten uns darauf konzentrieren, die Behebung offensichtlicher Bildungsungerechtigkeiten in Angriff zu nehmen. Theoriearbeit ist wichtig, aber für die Beförderung unseres Ziels lohnt es sich nicht, auf den vermutlich nie eintretenden Abschluss der Grundsatzdebatten zu warten.

Es eilt! Damit bin ich bei der empirisch orientierten Frage angekommen: Was läuft schief?

2. Was läuft schief?

Nicht alles ist schlecht im deutschen Bildungssystem. Die Gymnasien erfüllen ihren Bildungsauftrag. Und um das Duale System der Berufsausbildung beneidet uns die halbe Welt. Aber schaut man genauer hin, so ist in den letzten zwanzig Jahren eine inzwischen bedrohlich gewordene Schiefelage des deutschen Bildungssystems entstanden, die nicht von den KiTas und Schulen verursacht worden ist, auf die sie aber reagieren müssen. Ich skizziere die Schiefelage im Blick auf deutsche Befunde (vgl. OECD 2018; Quenzel & Hurrelmann 2019), aber in Österreich sieht es nicht grundsätzlich anders aus (vgl. die verdienstvolle Veröffentlichung von Niederer & Jäger 2019).

2.1 Neuralgische Punkte im Bildungssystem

Ich lege im Folgenden den Schwerpunkt auf die Frage, welche Bildungschancen die circa 10 Prozent der Risikoschüler*innen im deutschen Schulsystem haben – ich lasse jene Schüler*innen außer Acht, die auf der Basis ihres starken kulturellen Kapitals sowieso schon auf der Oberholspur sind.

(1) Kumulative Bildungsbenachteiligung (alias Bildungsarmut): In den ersten Lebensjahren können fehlende Zuwendung und anregungsarme Lebensbedingungen die Kinder – abgesehen von genetischen Dispositionen – so nachhaltig beeinträchtigen, dass schon bei ihrer Einschulung Entwicklungsdifferenzen von zwei bis drei Jahren vorkommen. Das hat dann oft einen Teufelskreis der Mehrfach-Benachteiligungen zur Folge: Das Elternhaus ist kein Vorbild; Motivation, Lernbereitschaft und Leistungen sinken, Gewaltbereitschaft und Empfänglichkeit für politische Simpel-Botschaften wachsen. Diese Kumulation von Benachteiligungen wird auch als „Bildungsarmut“ bezeichnet.⁵ Sie ist *u. E.* die schlimmste Armut, die es gibt. Die

⁵ Butterwegge (2020, S. 238 ff.) merkt an, dass es kein lineares Kausalverhältnis zwischen (geringer) Bildung und ökonomischer Armut gibt. Es gibt hoch gebildete Menschen, die in sehr ärmlichen Verhältnissen leben und stinkend reiche Ungebildete. Bekämpfung finanzieller Armut durch Bildungsoffensiven ist deshalb für ihn eine neoliberale Illusion. Gegen Armut hilft Umverteilung des Reichtums – und nicht das Kurieren an den Symptomen!

materielle lässt sich beheben, die immaterielle aber nur mit sehr großen Anstrengungen und oft genug auch gar nicht.

Eine mögliche Teilantwort auf dieses gravierende Problem bildet das seit langem diskutierte, aber noch nirgendwo in Deutschland realisierte Kinder-Grundeinkommen (vgl. Quenzel & Hurrelmann 2019).

(2) Brennpunktschulen aufgrund sozialer Entmischung: Insbesondere in städtischen Ballungsräumen, aber nicht nur dort findet aufgrund hoher Grundstückspreise und Wohnungsmieten eine soziale Homogenisierung der Bevölkerung statt, die dann in den KiTas und Schulen auf die Zusammensetzung der Kinder- und Jugendlichengruppen durchschlägt. So entstehen privilegierte KiTas und Schulen einerseits, Brennpunktschulen andererseits, in denen es deutlich schwieriger wird, qualitativ hochwertigen Unterricht anzubieten und engagiertes Lehrpersonal dauerhaft zu binden.

Eine mögliche Maßnahme: erhöhte Personalzuwendungen und bevorzugte Stellenbesetzungen an Brennpunktschulen

(3) Abwertung und Beschämung: Es gibt eine Reihe bedrückender empirischer Studien zur Abwertung und Beschämung leistungsschwächerer und „überraschungsintensiver“ Schüler*innen mit besonderem Förderbedarf im Schulalltag (vgl. Hafener et al. 2013; Prengel 2013; Bohnsack 2013). Dass diese Schüler*innen unter fehlender Anerkennung besonders stark leiden, liegt auf der Hand (vgl. Schumann 2007; Zander 2019). Eine Behebung dieses pädagogischen Fiaskos ist schwierig, aber nicht unmöglich (Geisler 2017). Erforderlich sind eine starke Schulleitung, die steuernd eingreift, Supervision und kollegiales Coaching; in krassen Fällen hilft nur noch die Entlassung aus dem Schuldienst (was bekannter Maßen so gut wie niemals gelingt).

Seit langem ist auch bekannt, dass das Selbstwertgefühl leistungsschwächerer Schüler*innen durch die an fast allen Schulen ab Klasse 4 übliche vergleichende Leistungsbewertung trotz extrem unterschiedlicher Lernvoraussetzungen beschädigt, wenn nicht zerstört wird (Brügelmann 2015). Eine an vielen Reformschulen erprobte Lösung: Noten nach der sogenannten sozialen Bezugsnorm erst ab Jahrgang 8 oder 9!

(4) Hohe soziale Kopplung des Lernerfolgs: Seit der ersten PISA-Studie aus dem Jahr 2000 ist bekannt, dass Deutschland europaweit Schlusslicht im Blick auf die Förderung von Schüler*innen aus „bildungsfernen“ Familien ist. Die Chancen, bis zum Abitur zu kommen, sind für diese Schüler*innen gering. Sie finden sich überproportional häufig an Förderschulen und unter denjenigen, die die Schule ohne Abschluss verlassen. Österreich und die Schweiz sind nicht wesentlich besser. Das Fatale daran: Die hohe soziale Kopplung des Lern- und Abschlusserfolgs hat in den letzten 20 Jahren nicht ab-, sondern zugenommen.⁶ Die Zunahme kommentiert der Dortmunder Bildungsforscher Wilfried Bos (in der BZ vom 5.7.2017) mit den Worten:

⁶ Brügelmann, H. (2009), Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018); Klemm & Anbuhl (2018); Maaz & Dumont (2019)

“Es ist eine einzige Schande!”

Die Lösung des Problems ist hochkomplex, weil hier viele verschiedene Variablen schulischen Erfolgs und Misserfolgs zusammen wirken. Länder wie Finnland mit einer sehr niedrigen sozialen Kopplung zeigen, dass es möglich ist und was man machen muss.

(5) Zu viele gescheiterte Schulkarrieren: Trotz anspruchsvoller Bildungspläne gelingt es in der Regel nicht, die Kinder aus ökonomisch belasteten Elternhäusern in den KiTas so weit zu fördern, dass die Defizite in der sprachlichen, vormathematischen und sozialen Entwicklung bis zum Schuleintritt ausgeglichen oder zumindest verringert werden. In der Grundschule fällt dann ein großer Teil der Kinder weiter zurück. 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. Beim Übergang in die Sekundarstufe I erleben sich diese Kinder auch formell als Bildungsverlierer. Wenn Eltern sie dann entgegen der Empfehlung der abgebenden Schule an einer Realschule oder einem Gymnasium anmelden, kommen diese Kinder oft nicht mit und werden wieder abgeschult – für fast alle diese Kinder und auch ihre Eltern eine demütigende Erfahrung.

Die dringend gebotene Abhilfe: Sitzenbleiben und Abschlungen werden verboten.

(6) Zu viele Schulabgänger*innen ohne Abschluss und Berufsperspektive: Deutschlandweit lag die Quote der Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss im Jahr 2017 bei 6,9 Prozent. Das waren knapp 50.000 Jugendliche. Die Quote war damit einen Prozentpunkt höher als 2015 und auf demselben Niveau wie vor zehn Jahren.⁷ Der Anteil funktionaler Analphabeten ist unter deutschen Schulabgängern weiterhin unerträglich hoch (Grotlüschen et al. 2019).

Auch die immer wichtiger werdenden Digitalkompetenzen sind bei vielen Jugendlichen nicht ausreichend entwickelt. Birgit Eickelmann von der Uni Paderborn hat eine neuerliche Analyse der Daten der ICILS-Studie aus dem Jahr 2013 durchgeführt und schreibt:

- *„Auf dem rasanten Weg in die Wissens- und Informationsgesellschaft haben wir schon jetzt viele Menschen verloren – auch darunter viele Jugendliche. Fast 30 Prozent der Jugendlichen in Deutschland verfügen nur über unzureichende Computer- und IT-Kompetenzen und werden es schwer haben, erfolgreich am privaten, beruflichen sowie gesellschaftlichen Leben des 21. Jahrhunderts teilzuhaben.“* (ZEIT-online Interview, November 2019; vgl. Eickelmann 2019).

Diese Schüler*innen sind am Ende ihrer Schulzeit vor allem eins: Verlierer. Sie haben sich *nicht* bestmöglich entfalten können, an ihnen wurde das Versprechen *nicht* eingelöst, das mit dem Menschenrecht auf Bildung gegeben wird. Herkunft *und* soziale Umgebung *und* Schule *und* ständiger Misserfolg kommen bei den Abwärts-Karrieren der Jugendlichen zusammen. Die Kosten, die diese Risikoschüler*innen – verteilt über ihre

⁷ Die genaue Zahl: 49.193 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2018, S. 9).

Lebensspanne – verursachen, sind horrend und machen jährlich zweistellige Milliardenbeträge aus (Kugler & Wößmann 2019).

Was tun? Es ist seit langem bekannt, dass eine konsequente Leseförderung von der ersten Klasse an sehr positive Effekte hat. Aber das allein reicht natürlich bei Weitem nicht aus. Individuelle Förderpläne und gezielte Bevorzugungen dieser Schüler*innengruppe müssen hinzukommen.

2.2 Sekundarstufe I: zurück zur Klassen-Schule?

Die Sekundarstufe I ist die größte Baustelle im deutschen Schulsystem. Es gibt zahlreiche Verwerfungen und Neuanfänge mit immer neuen Schulform-Namen, die aber insgesamt nur verschleiern, dass das mehrgliedrige Schulsystem der Sekundarstufe I immer dysfunktionaler wird. Viele unterscheiden in Deutschland noch drei Säulen, aber es läuft alles auf ein Zwei-Säulen-Modell mit Ecken und Kanten hinaus:

- Die *erste Säule* bilden die Gymnasien. Sie haben immer mehr Zulauf. Laut Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018) wechseln zurzeit bundesweit in Deutschland 41 Prozent der Grundschüler*innen in diese Schulform.
- Die *zweite Säule* bildet das breite Spektrum aller weiteren Schulformen (Haupt- und Realschulen, Oberschulen, Gemeinschaftsschulen, Gesamtschulen; Förderzentren), die man als inklusive Schulen bezeichnen kann, weil sie alle oder mehrere Schulabschlüsse anbieten.
- In Österreich gibt es, wie ich mir habe sagen lassen, analoge Grenzziehungen, auch wenn die Zweigliedrigkeit schon fester etabliert ist als in Deutschland.

Die deutschen Gymnasien schieben die Herausforderungen der Inklusion und der Integration von Geflüchteten weitgehend an die Haupt-, Gemeinschafts- und Gesamtschulen ab, wo sich ohnehin der größte Teil der Kinder und Jugendlichen mit herkunftsbedingten Benachteiligungen, mit Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten befindet. Insbesondere in Ballungsgebieten, aber auch in Kommunen mit hohem Akademikeranteil werden in Deutschland Schulen der zweiten Säule immer mehr zu Restschulen.

Das Beispiel Oldenburg: In meiner Stadt sind vor 9 Jahren die Haupt- und Realschulen zu Oberschulen⁸ zusammengeschlossen worden, weil die sinkenden Schülerzahlen und die Ballung von Schülern mit Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten einen „normalen“ Unterricht kaum mehr möglich machten. Seither singen der Kultusminister und der Oberbürgermeister der Stadt Oldenburg das Hohe Lied von den starken Oberschulen. Aber die Rechnung ist nicht aufgegangen:

- 2018 gingen nur noch 25 Prozent aller Schüler*innen des fünften Jahrgangs zu einer der vier Oldenburger Oberschulen, während 43 Prozent zu den fünf Gymnasien und 32 Prozent zu den drei Gesamtschulen wechselten.

⁸ Sie entsprechen weitgehend, aber nicht ganz den Neuen Mittelschulen in Österreich.

- Aber knapp 50 Prozent der Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf befanden sich an diesen vier immer kleiner gewordenen Oberschulen. Unter allen Oberschülern machten sie 10 Prozent aus. An den Gymnasien machte diese Gruppe knapp 1 Prozent, an den IGSen 7 Prozent aus.
- Knapp 60 Prozent der Schüler mit Migrationserfahrung befanden sich an den Oberschulen (an den Gymnasien 21 Prozent, an den Gesamtschulen 20 Prozent). Unter allen Oberschülern machten sie 55 Prozent aus (an den Gymnasien 9 Prozent, an den Gesamtschulen 12 Prozent).
- Die Stadt weigert sich, weitere Gesamtschulen einzurichten, obwohl viel mehr Eltern ihre Kinder anmelden wollen, als Plätze vorhanden sind.

Heute haben die Oldenburger Oberschulen genau *die* Schülerklientel, derentwegen die Hauptschulen vor 9 Jahren mit den Realschulen fusioniert wurden. Die Arbeitsbedingungen werden dabei an diesen Restschulen immer schwieriger, was gegenüber der Öffentlichkeit weitgehend verschwiegen wird, um das Image der Schulen nicht noch mehr zu beschädigen.

Kein Ende in Sicht: Es gibt keinerlei Indizien, dass die Zunahme der Gymnasialschülerzahlen, die seit Gründung dieser Schulform vor 200 Jahren ununterbrochen anhält, in den nächsten 10 oder 20 Jahren zu einem Schlusspunkt kommen wird. Die Gymnasien werden weiter wachsen. Die Probleme ganz unterschiedlicher Lernchancen in der zweiten Säule der Sekundarstufe I werden damit aber in keiner Weise behoben, sondern noch verschärft.

Vom Zwei-Säulen- zum Zwei-Klassensystem: Die fatale Konsequenz des Wettbewerbs um die leistungsstarken Schüler*innen ist eine Verdrängungsspirale: Viele Gesamtschulen, Real- und Oberschulen mutieren zu heimlichen Hauptschulen, viele Hauptschulen zu Förderzentren. Insbesondere die Arbeit an den Haupt- und Oberschulen wird dabei immer mehr zu einer Herkulesarbeit – und hier und dort fährt sie auch vor die Wand, manchmal aufgrund mangelnder Professionalität der Kolleg*innen, meist aber schlicht deshalb, weil man in einer Klasse mit 20 oder 25 Schülern, von denen ein Drittel und manchmal auch die Hälfte hoch individuellen Förderbedarf hat und von denen knapp die Hälfte Deutsch nicht als Muttersprache spricht, inhaltlich-fachlich nur sehr langsam vorankommt und stattdessen sehr viel Zeit und Kraft aufwenden muss, um die Lern- und Arbeitsfähigkeit der Lerngruppen herzustellen. Ich stelle fest:

Aus dem *Zwei-Säulen*-System der Sekundarstufe I ist ein *Zwei-Klassen*-System geworden. Es spaltet, statt zu versöhnen.

Der Klassenbegriff, vor 150 Jahren von Karl Marx eingeführt, mag diesem oder jenem antiquiert erscheinen, aber wir halten ihn für angebracht: Es geht um die zunehmende soziale Spaltung der Gesellschaft, die auf das Bildungssystem durchschlägt – und nicht um die nur scheinbar wertneutrale Frage: „Was ist die beste Schule für mein Kind?“ So sehen das auch der



Bildungsforscher Klaus Klemm und Matthias Anbuhl, die in einer im Auftrag des DGB durchgeführten Studie feststellen:

- *„Damit zeigt der Blick auf die Bildungsbiographien der Verlierer der vergangenen Jahre, dass Deutschlands Kindertagesstätten, seine Schulen und sein Berufsbildungs- sowie Weiterbildungssystem die Spaltung in der Gesellschaft in Gewinner und Verlierer nicht abbauen, sondern verfestigen.“* (Klemm & Anbuhl 2018)

Wie das Problem der gravierenden Benachteiligung und Überlastung der zweiten gegenüber der ersten Säule der Sekundarstufe in Deutschland gelöst werden soll, ist ungeklärt! Das liegt vornehmlich daran, dass die vor 50 Jahren propagierte Idee, flächendeckend Gesamtschulen einzuführen, nirgendwo umgesetzt wurde und auch in Zukunft kaum durchzusetzen sein dürfte.

Die Meinung mancher Eltern, dass der Besuch einer inklusiven Schule schlecht für den Lernfortschritt ihrer leistungsstärkeren Kinder sei, ist empirisch widerlegt: Die leistungsstärkeren Schüler werden in der Regel nicht behindert (Möller 2013, S. 29; Vieluf 2019). Und die Leistungsschwächeren profitieren deutlich, wenn sie gemeinsam mit Leistungsstärkeren lernen. Besondere Vorteile hat das gemeinsame Lernen insbesondere für die sozial-emotionale Entwicklung aller Schüler*innen (Werning & Lütje-Klose 2012, S. 209-217). Aber die Solidarität der leistungsstarken Eltern mit den schwächeren Schülern hält sich in engen Grenzen. Das sieht man auch am deutlich zunehmenden Besuch von (teuren) Privatschulen.

Ich ziehe ein Fazit: (1) Das wachsende Auseinanderdriften der Gesellschaft wird nicht durch schulische Bildung verursacht, es bildet sich aber in den Verwerfungen der Schullandschaft ab. (2) Es gibt insbesondere in der Sekundarstufe I gravierende Probleme im deutschen Schulsystem. Lösungen zur Behebung der Probleme sind bekannt, werden aber wegen starker Lobbygruppen für das bestehende System nicht umgesetzt. (3) Die erforderlichen Maßnahmen sind von den Schulen allein nicht zu stemmen. Ein breites Reformbündnis von KiTas, Schulen, Eltern, Gewerkschaftern, Wirtschaftsverbänden und Kirchen, von Wissenschaftlern und Politikern ist erforderlich, wenn es gilt, derart dicke Bretter zu bohren (Brügelmann 2019)

3. Was tun?

3.1 Leitbild Inklusive Schule

Aktuell ist in der Bundesrepublik Deutschland nicht damit zu rechnen, dass es ein radikales Umsteuern der Bildungspolitik hin zu flächendeckend eingeführten inklusiven Schulen geben wird. Stückwerk ist wahrscheinlicher – und vielleicht auch gar nicht so unklug, weil dadurch jederzeit Korrekturen an den Grobplanungen vorgenommen werden können. Es ist auch aus grundsätzlichen Überlegungen sinnvoll, weil Schul- und Unterrichtsentwicklung aufgrund ihrer hohen Komplexität einen „anarchischen Prozess“ (Fullan 1979, S.) darstellen und keine streng zweckrational zu planen sind. Zu Recht sagt Hans-Günter Rolff: „Nichts wird so realisiert, wie es geplant wurde.“

Vor gut 60 Jahren hatte der österreichische Philosoph Karl Raimund Popper (1957) aufgrund seiner Wahrnehmung der Komplexität gesellschaftlicher Reformprozesse in demokratischen Gesellschaften seine „Stückwerk-Technologie“ konzipiert und darin empfohlen, nicht mit der Brechstange, sondern behutsam vorzugehen. Ich fand das damals – als Angehöriger der 68er Generation – „voll daneben“ und viel zu kleinmütig. Heute sehe ich es anders. Es ist besser kleine Schritte zu tun als gar keine.⁹ Aber ohne ein Leitbild, das den kleinen Schritten die Richtung zeigt, geht es auch nicht.

Das Schulleitbild unserer Autorengruppe:

Eine kleine inklusive Schule in den Jahrgängen 1 bis 10:

- **in der alle Kinder und Jugendlichen gemeinsam, aber auch individualisiert lernen können,**
- **in der alle Abschlüsse angeboten und auf der Basis individueller Profilbildung angestrebt werden können,**
- **in der Sitzenbleiben und Abschlüssen abgeschafft sind.**

Dieses Leitbild ist noch arg abstrakt, aber es ist keine Utopie! Denn jede der im Folgenden genannten Maßnahmen ist schon irgendwo in Deutschland und Österreich realisiert worden. Dass die Blaupause für das Leitbild von der LABORSCHULE Bielefeld – einer staatlichen Versuchsschule – kommt, dürften Insider schnell merken.¹⁰ Aber nicht alle Schulen müssen zu Gesamt- oder Gemeinschaftsschulen umgewandelt werden – es gibt in Deutschland auch eine wachsende Zahl inklusiver Gymnasien.

Was tun? Für einen ersten Überblick zur Identifikation geeigneter Maßnahmen und Instrumente zur Annäherung an das *Leitbild Inklusive Schule* nutze ich erneut die von Helmut Fend eingeführte Unterscheidung von Makro-, Meso- und Mikroebene des Bildungssystems.

Ebene	Maßnahmen und Instrumente
Makroebene: Steigerung der Zugangsgerechtigkeit	Flächendeckende Einführung einer Kindergrundsicherung; frühkindliche Förderung in den KiTas; flächendeckende Ganztagsangebote; Aufbau von Bildungsnetzwerken für Schüler*innen in prekären Lebensverhältnissen Reform der Lehrerbildung

⁹ Ich habe mein ganzes Berufsleben in „Einstürzenden Neubauten“ zugebracht – aber sinnvolle und persönlich befriedigende Arbeit gab es immer!

¹⁰ Es ist aber auch die Schulform, an der ich vor 55 Jahren selbst als junger Lehrer in einem Dorf in der Nähe von Oldenburg gearbeitet habe.

Mesoebene: Sicherung der Teilhabe-gerechtigkeit	Orientierung an einer DIDAKTIK der VIELFALT; Unterrichtsorganisation nach dem DREI-SÄULEN- MODELL; personalisiertes (stärker individualisiertes) Lernen; Unterrichtsentwicklung ausgerichtet an STUFENKOFFERN
Mikroebene: Stärkung der Anerkennungsgerechtig- keit	Arbeit an der Haltung von Lehrperson und Schüler*innen; ein Arbeitsbündnis zwischen der Lehrperson und den Schüler*innen; Individuelle Förderpläne; formative Leistungsrückmeldungen

Die Zeit reicht nicht aus, um nun alle aufgelisteten Maßnahmen und Instrumente zu erläutern. Deshalb lege ich einen Schwerpunkt auf die Mesoebene und konzentriere mich dabei auf die Frage, nach welchem didaktischen Konzept die erträumte inklusive Schule arbeiten sollte.

3.2 DIDAKTIK der VIELFALT als Rahmung

Mit diesem in Anlehnung an Annedore Prengel (2019) gebildeten Begriff bezeichnen wir (Brügelmann et al. 2021) einander ergänzende Strukturmerkmale der Unterrichtsorganisation und der Bildungsarbeit einer inklusiven Schule (vgl. Groeben 2013, 2014):

- (1) *Die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler wird von allen bejaht und als Bereicherung angesehen.*
- (2) *Wer einmal eingeschult ist und Probleme welcher Art auch immer bekommt, wird nicht abgeschult. Es gibt kein Sitzenbleiben.*
- (3) *Anerkennung und gegenseitiger Respekt:* Kinder und Jugendliche erleben ihre Schule als einen Ort, an dem ihnen Erwachsene respektvoll begegnen und an dem sie täglich lernen, Jüngere, Gleichaltrige und Ältere zu respektieren. Lehrer*innen und Schüler*innen achten darauf, dass Vorfälle von Rassismus, Antisemitismus und Mobbing sofort aufgeklärt und geahndet werden.
- (4) *Der Tages-, Wochen- und Jahresablauf der Schule ist rhythmisiert.* Alle haben das Recht auf intensive und himmlisch ruhige Arbeitsphasen, aber auch auf Pausen, Spiele und viel Bewegung im Schulgelände.
- (5) *Es gibt gemeinsam beschrittene und individualisierte Lernwege und Bildungsprofile:* Bei der Arbeit an gemeinsamen Themen werden basale Kompetenzen von allen erreicht. Darüber hinaus entstehen individuell unterschiedliche Kompetenzprofile: durch Angebotsdifferenzierung und differenzierte Phasen der Übung und Anwendung. Sie dienen dem Aufbau zusätzlicher Expertise (individuell oder gemeinsam mit anderen). So können alle Kinder und Jugendlichen ihren individuell nächsten Schritt gehen – ohne Druck, im eigenen Tempo, aber im Blick auf gemeinsame Ziele.

(9) *Die Schule ist Erfahrungsraum und Modell für eine gesunde und sorgsam mit Ressourcen umgehende Lebensgestaltung.*

Die Didaktik der Vielfalt geht davon aus, dass verständnisvolles Lernen nicht als Einbahnstraße angelegt werden kann, also so, dass eine Lehrperson auf kürzestem Wege Wissen transferiert, sondern dass Verstehen eine individuelle kognitive Leistung ist, deren Unterschiedlichkeit bejaht und anerkannt werden muss. Systematisches Fortschreiten in der *Aneignung von Welt* ergibt sich dann aus der reflexiven Verarbeitung individueller Lernwege, die verglichen und zusammengeführt werden nach dem von Ruf & Gallin (1998) formulierten Muster: „Ich mache es so. – Wie machst du es? – Das machen wir ab!“

Oft ist der Einwand zu hören, ein solcher *offener Unterricht* überfordere schwächere Schüler*innen, weil er keine Struktur habe. Dieser Vorwurf ist doppelt falsch. Zum einen brauchen alle, nicht nur die schwächeren Schüler*innen und darüber hinaus auch die Pädagog*innen „Struktur“. Und zweitens ist ein offener Unterricht nicht strukturlos. Es sind nur andere Strukturen als im traditionellen Unterricht – und sie kommen anders zustande (vgl. Brügelmann 2015).

3.3 Lernbereiche an Stelle von Fächern

Die Umstellung auf Lernbereiche ist u.E. überfällig, weil das traditionelle System des Fachunterrichts in Jahrgangsklassen der immer größer gewordenen Unterschiedlichkeit der Kinder und Jugendlichen nicht mehr gerecht wird. Zielgleicher Unterricht ist kaum mehr möglich. Darum ersetzen immer mehr Schulen die Jahrgangsklassen durch Lernbereiche, die das in Abschnitt 1.1 definierte Orientierungswissen vermitteln.¹¹ Dafür müssen in einem arbeitsaufwändigen Prozess hauseigene Lehrpläne geschaffen werden. Dass dies möglich ist, beweist die inzwischen flächendeckende Umstellung der Berufsschulbildung im Dualen System auf den Lernfelder-Ansatz. Wir empfehlen auf Basis der Erfahrungen der Laborschule Bielefeld folgende 7 Lernbereiche:

- Sprachliche Bildung
- Fremdsprachen
- Mathematik, Naturwissenschaften, Technik & Informatik
- Gesellschaftslehre
- Kunst, Musik, Tanz, Theater
- Körpererziehung, Sport & Spiel
- Religion und Ethik.

¹¹ Zur Identifikation der unterschiedlichen „Zugänge zur Welt“ hat der Berliner Bildungsforscher Jürgen Baumert eine „Grundstruktur der Allgemeinbildung und des Kanons“ entwickelt, in der vier verschiedene „Modi der Weltbegegnung“ definiert werden, die eigenständige Reflexions- und Handlungsweisen darstellen und nicht wechselseitig austauschbar sind: Mathematik/Naturwissenschaften/Technik, Sprache/Musik/Kunst, Wirtschaft/Gesellschaft, Religion/Philosophie (Baumert et al. 2002, S. 113). Die oben gelisteten Lernbereiche lassen sich diesen Zugängen zuordnen.

In den Lernbereichen erfahren die Kinder und Jugendlichen, dass und wie sich unterschiedliche Zugänge zur Welt entwickeln. Sie erproben diese Zugänge, machen sich deren unterschiedliche Ziele und Funktionen bewusst, bauen dabei fachliches Wissen und zugleich ein Bewusstsein vom Zusammenhang und Sinn des Wissens und der Wissensverwendung auf. Alle Lernbereiche sind gleichwertig; es gibt keine Unterscheidung von Haupt- und Nebenfächern. Sie werden allen Schüler*innen angeboten. Die Lernbereiche können durch Fachkurse ergänzt werden.

Die Einführung von Lernbereichen führt zu einer neuen Curriculumstruktur, in der bildende Erfahrungen den Ausgangspunkt für die Definition von Kompetenzen und für die Festlegung fakultativ anzueignender Wissensbestände bilden.

Die Arbeit in Lernbereichen zwingt dazu, auch die Unterrichtsorganisation zu erneuern, weil die herkömmliche Zuweisung von Stundenkontingenten an die Fachlehrer nicht mehr funktioniert. Wir empfehlen, sich dazu am DREI-SÄULEN-MODELL der Grundformen des Unterrichts zu orientieren.

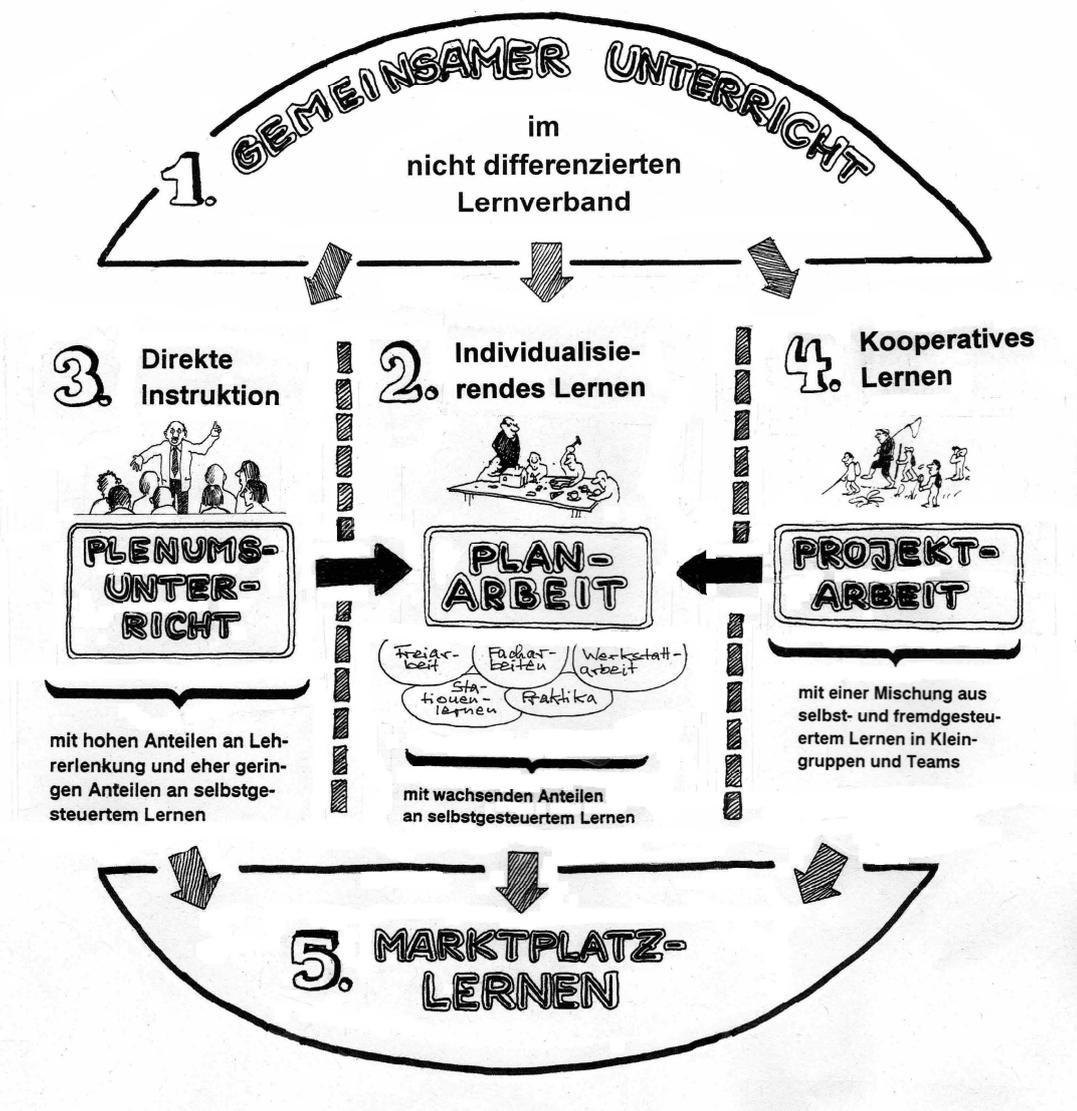
3.4 Unterrichtsorganisation nach dem DREI-SÄULEN-MODELL

Seit den Zeiten der Reformpädagogik vom Anfang des 20. Jahrhunderts wird über die Gewichtung der eher angeleiteten und der eher selbstorganisierten Unterrichtsarbeit und ihr Zusammenspiel gestritten. Radikale Lösungen sehen den völligen Verzicht auf den Frontalunterricht vor. Moderate Konzepte gehen davon aus, dass die ausgewogene Durchmischung verschiedener Grundformen des Unterrichts die klügere Option darstellt. Im Buch „Unterrichtsentwicklung“ (Meyer 2015, S. 38-74) wird für dieses Mischmodell das DREI-SÄULEN-MODELL als theoretischer Orientierungsrahmen vorgestellt – hier ergänzt um eine fünfte Grundform, die Marktplatzarbeit:

- *Gemeinsamer Unterricht:* Er umfasst alle Zeiten, in denen keine fachlichen Inhalten erarbeitet werden. Das ist z.B. dann der Fall, wenn Schulbelange besprochen werden, ein Fest oder eine Reise vorbereitet oder ein Disziplinproblem besprochen wird. Er sichert die Unterrichtsbereitschaft der Lerngruppe und stützt das soziale Miteinander.
- *Direkte Instruktion:* Der Begriff stammt aus dem Englischen. Er ist etwas weiter gefasst als das, was herkömmlich als Frontalunterricht bezeichnet wird. Die wichtigste Arbeitsform ist der Plenumsunterricht, in dem die Lehrperson oft, aber nicht immer dominiert. Diese Grundform hilft, Basis- und Spezialwissen kompakt und didaktisch aufbereitet zu vermitteln.
- *Individualisierendes Lernen:* Es besteht im Wesentlichen aus Themenplanarbeit. Hinzu kommen Freiarbeit, Facharbeiten, individuelle Vertiefungen, Praktika usw. Es hilft den Kindern und Jugendlichen, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Methodenkompetenzen zu erwerben und erworbenes Wissen und Können zu vertiefen.
- *Kooperatives Lernen:* Es stärkt die Teamfähigkeit der Schüler*innen und die Rücksichtnahme. Die wichtigste Arbeitsform ist die Projektarbeit. Hinzu kommt das ‚Lernen durch Lehren‘.

- *Marktplatzarbeit* findet überall dort statt, wo die Kinder und Jugendlichen ihre Arbeitsergebnisse in der Schulöffentlichkeit – immer häufiger auch auf der schuleigenen Internet-Plattform – vorstellen, um aus Lob und Kritik Impulse für das Weiterlernen zu ziehen. Das gilt nicht nur für die Präsentation von Projektergebnissen, sondern für die Vorstellung und Würdigung von Arbeitserträgen aus allen drei Säulen.

In der Grafik werden die fünf Grundformen in Relation zueinander gesetzt. Das Individualisierende Lernen ist dabei – anders als in Meyer (2015) – bewusst in die Mitte der Grafik gesetzt, um so sein besonderes Gewicht für das personalisierte Lernen anzudeuten.



Lehrer- und Schülerrollen: In jeder Grundform werden unterschiedliche Lehrer- und Schülerrollen praktiziert. Im Gemeinsamen Unterricht ist die Lehrperson Chefin im Ring, Schiedsrichterin, aber auch Schnuffeltuch und Beratungsfachfrau. In der Direkten Instruktion ist sie das, was seit jeher mit dem Lehrerberuf verbunden wurde: Sie ist Instrukturin. Beim Individualisierenden Lernen haben die Schüler*innen die führende Rolle – die Lehrperson wird zum Coach bzw. zur Lernbegleiterin. Beim Kooperativen

Lernen wird die Lehrperson zur Moderatorin der Arbeitsprozesse der Schüler*innen, aber hin und wieder zwingt sie sie auch, inne zu halten und darüber nachzudenken, was sie da gerade tun. Bei der Marktplatzarbeit ist die Lehrperson die Regisseurin – aber auch hier versucht sie, Regieaufgaben schrittweise an die Schüler*innen abzugeben. Den Schüler*innen die unterschiedlichen Rollenerwartungen deutlich zu machen, ist ein anspruchsvolles Geschäft, das nur durch präzises Einhalten der wechselnden Rollen auf Seiten der Lehrperson zu bewältigen ist. Dabei helfen Rituale und klare Regeln, Metaunterricht und wechselseitiges Feedback.

Lerngerüste: Für jede Grundform müssen unterschiedliche „Lerngerüste“ aufgebaut werden, um das didaktische Potenzial der verschiedenen Grundformen auszuschöpfen. Das nennt man im Englischen *scaffolding*.

Lerngerüste der Direkten Instruktion	Lerngerüste des Individualisierenden Lernens	Lerngerüste des Kooperativen Lernens
ein Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson & Schüler*innen regelmäßige Reflexionsrunden; Metaunterricht (gemeinsames Nachdenken über das Lernen); bewusst gemachte Lernstrategien; Aufbau einer Feedbackkultur	vorbereitete Lernmaterialien für Einzel- und Tandemarbeit; Kompetenzraster; Helfersystem; Lerntagebuch; Portfolioarbeit	Planungs- und Recherchekompetenzen; Einführung von Teamarbeitsregeln; Dokumentations- und Präsentationspflichten

Mischwald: Wann eine ausgewogene Mischung der Grundformen hergestellt ist, muss an jeder Schule neu ausgehandelt werden. Reformschulen wie die Laborschule Bielefeld, die Wartburg-Grundschule in Münster, die Reformschule Winterhude oder das Walddorfer-Gymnasium in Hamburg zeigen, dass man mit Drittelparität zwischen den drei Säulen zu hohen Lernerfolgen der Schüler*innen kommen kann. Unsere Maxime für die Gestaltung des Unterrichtsangebots lautet deshalb: Reduzieren Sie den Plenumsunterricht – stärken Sie die Themenplan- und Projektarbeit!

Mischwald ist besser als Monokultur!

3.5 Bildende Erfahrungen nach dem STUFENKOFFER-MODELL

Der folgende Abschnitt stammt von Annemarie von der Groeben. Dabei bedient sie sich eines Bildes der Bielefelder LABORSCHULE. Es besagt: Am Ende einer Altersstufe sollen alle Kinder und Jugendlichen einen gut gefüllten „Bildungskoffer“ mitnehmen, aufgeteilt in vier STUFENKOFFER (für die Sechsjährigen, die Zehn-, die Dreizehn- und die Sechzehnjährigen). Aus dem, was die Kinder und Jugendlichen dabei und darüber hinaus gelernt haben, ergeben sich die individuellen Bildungsbiografien. Wir definieren:

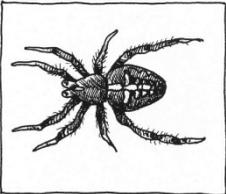


Definition: Ein STUFENKOFFER beschreibt ein systematisch aufgebautes Tableau grundlegender Bildungserfahrungen, die *alle* Kinder und Jugendlichen am Ende einer Bildungsstufe in ihrer KiTa bzw. ihrer Schule in den drei Grunddimensionen von Bildungsprozessen „Entwicklung der Persönlichkeit“, „Leben und Lernen in der Gemeinschaft“ und „Begegnung mit der Welt“ gemacht haben sollen.

Ein Beispiel: Der STUFENKOFFER für die 10-Jährigen. Am Ende der (vierjährigen) Grundschulzeit ist der Bildungskoffer der einzelnen Kinder mit vielen unterschiedlichen „Gegenständen“ gefüllt. *Alle* nehmen jedoch diese grundlegenden Bildungserfahrungen in die weiterführende Schule mit:

<p>Entfaltung der Persönlichkeit</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ Verlässliche Beziehungen: Die Kinder haben die Schule als Lebens- und Lerngemeinschaft erlebt, in der sie verlässliche Beziehungen zu den Erwachsenen und zu anderen Kindern aufbauen konnten. Sie haben die Erwachsenen als Vertrauenspersonen erlebt, die für die Kinder da sind und auch Anforderungen an sie stellen. Sie haben Freundschaften zu Mitschülerinnen und Mitschülern aufgebaut und gelernt, auch mit jenen zusammenzuarbeiten, die nicht auf „gleicher Wellenlänge“ denken und handeln. Jedes Kind ist von den Lehrerinnen und Lehrern täglich ermutigt worden, seine Fähigkeiten und Interessen bestmöglich einzubringen und weiterzuentwickeln.➤ Struktur und Rhythmus: Jeder Tag hatte eine feste Struktur und einen bekömmlichen Rhythmus: Ruhe und Bewegung, Konzentration und Entspannung, Aktivitäten draußen und drinnen bildeten eine ausgewogene Balance. Die Tagesplanungen wurden durch Wochen- und Jahrespläne, durch Projekte und Ausflüge ergänzt.➤ Bildungs- und Förderpläne: Jedes Kind wurde in seiner Entwicklung begleitet: von Lehrer*innen, von sozial- und sonderpädagogischen Fachkräften und von pädagogischen Mitarbeitern. Auf der Grundlage ihrer Beobachtungen und mit Hilfe von diagnostischen Instrumenten haben die Fachkräfte Bildungs- und Förderpläne für jedes Kind entwickelt mit dem Ziel einer bestmöglichen Entwicklung der ganzen Person. Darin wurde auch festgelegt, wie Entwicklungsverzögerungen und Lernschwächen präventiv oder unterstützend begegnet werden kann und wie Stärken individuell gefördert und Schwächen gemildert werden können. In förmlichen oder informellen „Lernverträgen“ wurden Leistungserwartungen in persönliche Zielvereinbarungen übersetzt.
---	--

	<p>Ein besonderes Augenmerk erhielten Kinder mit sozial-emotionalem Entwicklungsbedarf.</p> <ul style="list-style-type: none">➤ Erste Profilbildung: Jedes Kind konnte seine individuellen Stärken und Vorlieben herausfinden und vertiefen. Jedes hat Expertenwissen aufgebaut und ist darin bestärkt worden, sein Wissen und Können in die Arbeit der Lerngemeinschaft einzubringen.➤ Feedbackkultur: Die Kinder haben von den Erwachsenen regelmäßig Rückmeldungen über ihr Lernen und ihr Verhalten sowie Hilfen zum Erreichen der nächsten Ziele bekommen.➤ Lerntagebuch und Portfolio: In Lerntagebüchern wurde für jedes Kind festgehalten, welche Lernwege es durchlaufen hat. In einem ansprechend gestalteten Portfolio, das Lehrer*in und Schüler*innen gemeinsam gestaltet haben, sind die wichtigsten Bildungserlebnisse und individuellen Leistungen des Kindes dokumentiert worden.
<p>Leben und Lernen in der Gemeinschaft</p>	<ul style="list-style-type: none">➤ Vorbereitete Umgebung: Die Kinder haben das Klassenzimmer und die ganze Schule als vorbereitete Umgebung (Montessori) kennen und als gute Ordnung schätzen gelernt. Es gab Regeln und Rituale für die Nutzung von Lernwerkzeugen, eine funktionale Ordnung für Medien und Materialien, die Pflicht Ordnung zu halten und mit Möbeln und Materialien pfleglich umzugehen. Die Kinder sind gerne in den Stuhlkreis gekommen, haben aber auch stille Ecken und Rückzugsräume vorgefunden und es genossen, dort zu lesen oder zu pausieren.➤ Recht auf Gemeinschaft – Recht auf Unterschiedlichkeit: Die Kinder haben erfahren, dass es nicht nur Menschen unterschiedlichen Geschlechts, unterschiedlicher Hautfarbe und unterschiedlicher Muttersprache, sondern auch unterschiedlicher Herkunft, unterschiedlicher Religion und Weltanschauung und unterschiedlicher Interessen und Desinteressen, Lernstärken und Lernschwächen gibt. Sie haben gelernt, mit diesen Unterschieden in ihrer Lerngruppe (jahrgangsbezogen oder jahrgangsübergreifend), im Kontakt mit anderen Lerngruppen und mit der ganzen Schulgemeinschaft zu arbeiten und die Gemeinschaft verantwortlich mit zu gestalten. Sie sind bereit, mit jeder Mitschülerin/ jedem Mitschüler zusammen zu arbeiten.➤ Gesunde Ernährung und Körperbewusstsein: Die Kinder haben zunehmend bewusst erfahren und gelernt, wie man gesund lebt. Gemeinsame Mahlzeiten und ein vielfältiges Bewegungsangebot gehörten zum Alltag. Sie haben gelernt, ihren Körper (selbst)bewusst wahrzunehmen, auch nein zu sagen, um sich vor unerwünschtem Verhalten anderer zu schützen.➤ Achtsamkeit und demokratisches Handeln: Rituale und Regeln des Zusammenlebens wurden nicht über Aufträge und Verbote „von oben“ vorgegeben, sondern gemeinsam verabredet und in der Lösung aktueller Konflikte weiterentwickelt. Die Regeln sind täglich neu bewusst gemacht und gefestigt worden: aufeinander achten, einander helfen, einander zuhören, Gedanken und Gefühle äußern, sich an Gesprächsregeln halten, Konflikte friedlich lösen. Ein besonderes Forum dafür war der Klassenrat, in dem die Kinder zugleich Grundformen des demokratischen Lebens und Entscheidens kennengelernt und täglich eingeübt haben. Sie haben eine Klassensprecherin/ einen Klassensprecher gewählt und ihn beauftragt, ihre Interessen in die SV einzubringen. Die verlässliche Ausführung von Diensten gehörte zum täglichen Leben.

	<ul style="list-style-type: none">➤ Gemeinsame Unterrichtsgestaltung: Die Kinder haben eigene Vorschläge für Unterrichtsinhalte und für die Unterrichtsgestaltung eingebracht. Sie konnten in wachsendem Maße die Reihenfolge und Dauer ihrer Arbeit, den Ort der Tätigkeit, die Partner*innen und die Arbeitsformen mitbestimmen. Sie haben eigene Ideen für Unterrichtsvorhaben und Projekte entwickelt, sich an deren Planung beteiligt, sinnvolle Arbeitsteilungen festgelegt, individuell und in Expertengruppen gelernt und Präsentationen gemeinsam gestaltet.➤ Schulkultur: Sie haben ihre Schule als Kulturgemeinschaft erlebt, zu der sie auf unterschiedliche Weise beigetragen haben: bei Festen und Feiern, bei Theater-Aufführungen, Ausstellungen, kulturellen Events, Projektpräsentationen. Auf kleinen Reisen haben sie gelernt, sich in einer fremden Umgebung zu orientieren, deren Besonderheiten zu erkunden und den Ablauf der Reisen gemeinsam zu gestalten.
Begegnung mit der Welt	<ul style="list-style-type: none">➤ Die Welt entdecken: In der Grundschule und in deren Umgebung haben die Kinder vielfältige Möglichkeiten und Anregungen vorgefunden, um mit anderen die „Welt“ zu entdecken, sie zu erleben und zu erforschen: im gemeinsamen Unterricht, in den Pausen, im Ganzttag. Sie kennen alle Erdteile und viele Nationen; sie nutzen den Atlas. Sie haben die nähere Umgebung kennengelernt und außerschulische Lernorte in vielfacher Weise genutzt. Sie haben gelernt, sich zunehmend sicher in ihrem Dorf oder Stadtteil zu bewegen und die Verkehrsmittel zu benutzen. Sie haben den Fahrradführerschein erworben. Sie haben Einrichtungen in der Nähe besucht (Museen, Theater, Umweltstationen).➤ Themenplanarbeit: Die Kinder haben in jedem Schuljahr an Sach- und Projektthemen aus allen Erfahrungsfeldern gearbeitet: Ich und die anderen / Zirkus / Kochen / Körper, Ernährung, Gesundheit / Garten und Wald / Luft / Erste Hilfe / Theater oder Hörspiel / Märchen / Lyrik / Messen und Wiegen / Unsere Jahreszeiten / Leben auf dem Bauernhof. Sie haben Projektexkursionen gemacht.➤ Naturerfahrung und Umweltbewusstsein: Die Kinder sind in und mit der das Schulgelände umgebenden Natur aufgewachsen, haben sie auf vielfältige Weise entdeckt, erforscht und erlebt. Sie haben verschiedene Biotope kennen gelernt und eine Vorstellung vom bewussten und sensiblen Umgang mit der Natur erworben. Sie haben Tiere und Pflanzen beobachtet, ein Bewusstsein von der Artenvielfalt, von Tier- und Naturschutz entwickelt. Sie haben Pflanzen im Klassenzimmer gepflegt. Sie haben die Jahreszeiten bewusst erlebt. Sie haben ein erstes Instrumentarium naturwissenschaftlichen Forschens kennen gelernt, Experimente durchgeführt und darüber berichtet. Sie haben gelernt, dass die Natur durch menschliches Handeln gefährdet ist und besonderen Schutzes bedarf.➤ Sprachkompetenz: Für alle Kinder ist Deutsch die Unterrichtssprache. Auf Kinder, die Deutsch als Fremdsprache sprechen, ist besondere Rücksicht genommen worden – auch mit gezielten Fördermaßnahmen. Die Kinder haben gelernt, sich verständlich auszudrücken und zur Sache zu reden. Sie können ihre Arbeitsergebnisse vortragen, erklären und ansprechend präsentieren. Sie haben verschiedene Textsorten und Formen des Schreibens kennen gelernt: Gedichte, Geschichten, Sachtexte, Briefe. Sie haben Texte zu vorgegebenen Themen und für eigene Zwecke geschrieben. Sie haben Themenhefte zu selbst 

gewählten Inhalten geführt. Sie sind auf verschiedenen Wegen zum rechtschriftlichen Schreiben gekommen, haben bei Schreibgesprächen ein reflexives Bewusstsein über Strategien und Regeln entwickelt und diese zunehmend verinnerlicht. Sie können die wichtigsten Wortarten unterscheiden. Sie können mit dem Wörterbuch umgehen. Sie haben sich bemüht, eine lesbare Handschrift zu entwickeln; sie können Texte korrekt abschreiben und eigene Texte überarbeiten. Sie haben Lesen als genussvolle Tätigkeit erfahren und zugleich geübt, sinnentnehmend, flüssig und betont zu lesen.

- **Erste Fremdsprache Englisch:** Sie haben englische Wörter, Sätze, Spiele, Lieder und Gedichte gelernt. Sie haben sich mit der Aussprache vertraut gemacht. Sie sprechen gern Englisch, auch untereinander. Sie können sich in kleinen Alltagsdialogen in der Fremdsprache verständigen. Sie kennen Wortfelder zu Themen des Alltags. Sie haben kurze Texte gelesen und wichtige Wörter geschrieben, Arbeitsblätter bearbeitet, kurze Szenen in der Fremdsprache nachgespielt und Rollenspiele gemacht. Sie haben mit dem Wörterbuch gearbeitet. Sie sind aufmerksam darauf geworden, wie viel Englisch in unserer globalisierten Welt vorkommt.
- **Nutzung von Unterrichtsmedien:** Sie nutzen die Bibliothek, können Bücher im Katalog finden, herausuchen und wieder einordnen. Sie wissen, dass nicht alles, was im Internet steht, wahr ist. Sie haben gelernt, Sachtexte und das Internet für die gezielte Suche nach Informationen heranzuziehen und diese zu filtern. Sie nutzen digitale Lern- und Übungsangebote individuell und gemeinsam und werden dabei beraten. Sie haben gelernt, den Computer für die Gestaltung von Präsentationen zu nutzen.
- **Mathematik:** Sie haben die Grundrechenarten und das Einmaleins gelernt, wiederholt und gefestigt, schriftliche Rechentechniken gelernt und an Beispielen erfahren, wofür diese nützlich und notwendig sind. Sie haben gelernt, wie man sich das Rechnen erleichtern kann (Überschlagsrechnung, Runden, Nutzung des Smartphones ...). Sie haben Maßeinheiten kennen gelernt und mit ihnen gerechnet (Länge, Volumen, Gewicht, Geld, Zeit). Sie haben geometrische Grundkenntnisse erworben. Sie haben an einfachen Beispielen gelernt, wie man Sachverhalte und Relationen mathematisieren kann.
- **Kunst und Musik:** Sie haben Kunstwerke und Künstler*innen kennen gelernt und im Umgang mit Dingen und Materialien deren Vorgehensweisen nachvollzogen. Sie haben Farben und Techniken kennen gelernt und experimentierend erprobt: Zeichnen, Malen, Drucken, eine Collage machen. Sie haben gelernt, sich etwas zuzutrauen, frei zu malen. Sie haben Musik in Bilder und Tanz umgesetzt. Sie haben nach der Natur gezeichnet. Sie haben Kunstaustellungen besucht. Sie haben Lieder und „Höraufträge“ kennen gelernt, mit dem Orff-Instrumentarium gearbeitet und verschiedene Spielformen erprobt: Spiel-Mit-Stücke, Improvisationen, Bewegungsspiele zu Musik. Sie haben Beispiele klassischer Musik kennen gelernt. Sie konnten ein Instrument lernen.
- **Bewegung und Sport:** Sie haben sich täglich bewegt. Sie haben im Sportunterricht aus der Vorschulzeit bekannte Spiele wieder aufgenommen, neue gelernt und verändert. Sie haben selbstständig mit Kleingeräten geübt, Großgeräte benutzt und beim Auf- und Abbauen geholfen, Sicherheitsmaßnahmen gelernt, Übungen



	durchgeführt. Sie haben gelernt, sich an Regeln zu halten, über Sportabläufe und Spielabläufe zu reden. Sie haben ihre Kondition und Ausdauer sowie ihre Atemtechnik verbessert. Sie haben Grundwissen über Hygiene erworben. Sie achten darauf, geeignete Sportkleidung zu tragen, aber machen keine Konkurrenzspiele mit Designerklamotten. Sie haben eine Schwimmprüfung gemacht (Seepferdchen, Bronze, Silber). Sie haben verschiedene Schwimmstile kennen gelernt und geübt. Sie halten sich an die Baderegeln.
--	--

Die im STUFENKOFFER definierten Bildungserfahrungen sind keine dogmatisch festgelegten Vorgaben (wie Lernzielkataloge), sie schreiben auch keine abzuarbeitenden Inhalte vor (wie Fachcurricula) und legen keine zu erreichenden Mindestleistungen fest (wie die Bildungsstandards der KMK). Vielmehr erlauben sie und nötigen dazu, die Ebene der Fachsystematiken zu überschreiten und Bildung als einen ganzheitlichen Prozess zu denken, der auf Mündigkeit, Verantwortungsübernahme und Orientierung in der Welt gerichtet ist.

Ein breit angelegter bildungspolitischer Diskurs zu der Frage, welche dieser grundlegenden Erfahrungen unverzichtbar sind, auf welche gegebenenfalls verzichtet werden kann und welche hinzukommen sollten, ist überfällig.

3.6 Ethische Grundlagen didaktischen Handelns

Das didaktisch-methodische Handeln der Lehrpersonen, aber auch der Schüler*innen hat nicht nur hin und wieder, sondern grundsätzlich eine ethische Grundlage. Es geht um Zuwendung, Anerkennung und Respekt, um die Verteilung von Ressourcen, um das Lösen von Konflikten und um eine gerechte Leistungsbewertung. Gerade in dem zuletzt genannten Punkt sind Schüler*innen und Eltern besonders empfindlich.

Fritz Oser (1998) hat im Anschluss an die US-amerikanische Theoriebildung drei ethische Prinzipien der Bildungsarbeit definiert:

- Gerechtigkeit
- Wahrhaftigkeit
- Fürsorglichkeit.

Die Crux dieser drei Prinzipien besteht darin, dass sie sehr schnell in Widerspruch zueinander kommen können. Die Fürsorgepflicht kann insbesondere bei den im Mittelpunkt dieses Vortrags stehenden Risikoschüler*innen dazu führen, dass die Lehrpersonen mehr Zeit für sie aufwenden als für den Rest der Klasse. Ist das gerecht? Oser erläutert an eindrucksvollen Beispielen, dass sich diese Lehrpersonen gerade dadurch auszeichnen, dass sie die Widersprüche reflektieren, aushalten und so gut wie eben möglich ausbalancieren – beseitigen können sie sie nicht.

Annedore Prengel hat in ihrer neuen Studie "Ethische Pädagogik" (2020) auf der Basis gründlicher Analysen zur philosophischen Ethik, zur Soziologie und Psychologie sieben ethische Prinzipien herausgearbeitet, die das didaktische Handeln von Lehrpersonen leiten können.¹² Sie argumentiert, dass es die Beste aller Schulen niemals geben werde, dass aber gute Schulen möglich sind, wenn sich ihre Angehörigen als *caring communities* verstehen. Sie fordert, allen Kindern und Jugendlichen eine "entwicklungsangemessene Autonomie" zuzugestehen und erwartet von den Lehrpersonen eine "advokatorische Verantwortungsübernahme" für die Rechte der Kinder.



Genau dieses advokatorische Denken – die Parteinahme für Schüler und deren Eltern, die keine mächtige Lobby haben – hat auch uns bei dem Projekt "Bildung gegen Spaltung" angetrieben. Deshalb sage ich zum Abschluss:

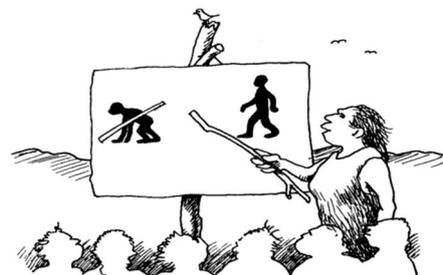
These: Alle Schüler*innen gleich zu behandeln, ist nicht gerecht! Die Bildungsverlierer und Risikoschüler*innen müssen bevorzugt werden.

4. Testfall: Fernunterricht in Zeiten der CORONA-Pandemie

Die Corona-Pandemie hat den Schulbetrieb in Deutschland gründlich durcheinander gewirbelt, aber auch die hohe Flexibilität dieser von manchen als belehrungsresistent kritisierten Institution gezeigt. Fernunterricht (distance learning), zunächst fälschlich als Homeschooling bezeichnet, ist in fast allen Schulen umstandslos, wenn auch zumeist mit gesenkten didaktischen Ansprüchen, eingeführt worden. Die Meinung, die Lehrer*innen würden sich dabei auf die faule Haut legen und bezahlten Urlaub genießen, wird nur selten geäußert – sie ist auch schierer Unsinn. Die meisten Lehrpersonen hatten während des *lock downs* deutlich mehr Arbeit als davor.

Fernunterricht setzt auf Schülerseite basale Fähigkeiten zur Selbstregulation und -kontrolle des Lernens voraus, bleibt aber eingebunden in das schulische Unterrichtsprogramm. Es kann vor allem dann erfolgreich sein, wenn sich die Schüler*innen schon vor Beginn des Fernunterrichts Arbeitstechniken und Haltungen für selbstreguliertes Arbeiten angeeignet haben.

Blended Learning, das inzwischen in allen Bundesländern und auch in Österreich eingeführt ist, stellt eine nochmalige Herausforderung dar, weil seine durch die Hygienevorschriften



¹² Vier Beispiele: „1. *Selbstsorge*: Für ihr persönliches Wohlbefinden, ihre fachliche Kompetenz und ihre ethische Orientierung tragen pädagogisch verantwortliche Menschen Sorge. 2. *Nicht-Schaden*: Pädagogische Handlungsweisen dürfen Kindern und Jugendlichen nicht schaden. (...) 3. *Entwicklungsangemessene Autonomie*: Gute pädagogische Vorkehrungen berücksichtigen die Selbstbestimmung der Kinder und Jugendlichen in entwicklungsangemessenen Hinsichten ... (5) *Advokatorische Verantwortung*: Pädagogische Entscheidungen werden aus advokatorischer Verantwortung heraus für Kinder und Jugendliche getroffen.“

verursachten Auflagen kaum etwas anderes zulassen als einen Rückfall in die Steinzeit-Didaktik: Die Lehrperson steht vorn und erläutert das Wochenpensum, ein paar Rückfragen werden geklärt, ein wenig Mut zugesprochen – und dann geht's zurück in die Hausarbeit.

Didaktische Ansprüche: Fernunterricht und Blended Learning fordern dazu heraus, die Qualitätskriterien für guten Unterricht neu zu durchdenken. Ich gehe allerdings davon aus, dass die Kriterien nicht grundsätzlich neu formuliert werden müssen, und formuliere im Anschluss an Meyer (2004) fünf didaktische Ansprüche:

(1) *Das vor Beginn des Fernunterrichts aufgebaute Arbeitsbündnis nutzen!* Unterricht kann nur funktionieren, wenn Lehrpersonen und Schüler*innen eine Verantwortungsgemeinschaft bilden, die sich gegenseitig beim Lehren und Lernen unterstützt. Dem dient das Arbeitsbündnis. Es ist ein *didaktisch-sozialer Vertrag* zwischen der Lehrer*in und den Kindern und Jugendlichen über die bei der gemeinsamen Arbeit geltenden Rechte und Freiräume, Regeln und Pflichten. Aber was heißt das, wenn Fernunterricht gemacht werden muss?

- *Die optimistische Annahme:* Das Arbeitsbündnis bewährt sich und erzwingt geradezu die Ko-Konstruktion der Schüler*innen. Sie müssen sich ja ihren Reim darauf machen, was die Lehrperson mit der Aufgabe gemeint haben könnte. Dies gilt erst recht, wenn die Aufgabenstellung offen formuliert worden ist. Dann nutzen die Schüler*innen die gegebenen Spielräume; oft binden sie ihre Eltern in die Hausarbeit ein; manchmal müssen sie genötigt werden.
- *Die pessimistische Annahme:* Das Arbeitsbündnis zerbröseln! Die lernfaulen Schülerinnen und Schüler finden kluge Ausreden, gar nicht erst anzufangen; die Leistungsschwächeren verzweifeln und stellen die Lernarbeit ebenfalls ein.

Ein lädiertes Arbeitsbündnis zwischen Lehrern und Schülern per Email, Telefon oder im Chatroom zu erneuern oder erstmals herzustellen, dürfte allerdings sehr schwierig sein.

(2) *Mit kognitiv und sozial aktivierenden Aufgabenstellungen arbeiten!* Individualisierender Unterricht ist das Herzstück des Fernunterrichts. Er erfordert klug ausgedachte und so gut es geht an die individuellen Lernstände der Schüler*innen angepasste Aufgabenstellungen, halbwegs ausreichende Arbeitsbedingungen zu Hause (Laptop oder Smartphone, einen ruhigen Arbeitsplatz) sowie ein möglichst regelmäßiges Feedback von den Schüler*innen an die Lehrperson und von ihr zurück an die Schüler*innen. Die Erarbeitung kognitiv und sozial aktivierender Aufgabenformate ist für Fernunterricht besonders wichtig, ihre Erarbeitung ist aber auch besonders anspruchsvoll. Viel Erfahrung und didaktisch-methodische Phantasie sind gefragt.

(3) *Selbstreguliertes Lernen stärken!* Der lange vor der CORONA-Krise gestartete Digitalisierungshype lebt von der Behauptung, dass die Digitalisierung des Unterrichts die Selbstregulationskräfte der Schüler stärken und dadurch die Bereitschaft und Fähigkeit zum lebenslangen Weiterlernen fördere (so die KMK 2016, S. 9). Allerdings müssen einige Gelingensbedingungen gegeben sein, um diese Annahmen Realität werden zu lassen: Die oben schon zitierten Forschungen von Ryan & Deci (2017) nennen drei Gelingensbedingungen: *Kompetenzerfahrungen*, *Autonomieerlebnisse* und

Solidaritätserfahrungen. Für die ersten zwei bieten die digitalen Unterrichtsmedien im Prinzip gute Rahmenbedingungen, für Solidaritätserfahrungen gibt es jedoch so kaum Möglichkeiten, wenn man davon absieht, dass sich Geschwister oder Eltern als solidarisch erweisen können. Ich sehe hier die grundsätzlichen Grenzen des Fernunterrichts. Nach zwei bis drei Monaten sind gravierende Verwerfungen der Lernkultur und Arbeitsmoral eingetreten – vom Stress und Frust der Eltern ganz zu schweigen.

(4) *Die Feedbackkultur aufrechterhalten, besser noch: sie verstärken!* Dafür bieten die digitalen Unterrichtsmedien im Prinzip sehr gute Rahmenbedingungen, auch wenn es mit erheblichem Arbeitsaufwand für alle verbunden ist.

(5) *Leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler bevorzugen!* Ich habe schon in Abschnitt 2 darauf hingewiesen, dass auch ohne Corona-Krise fast 30 Prozent der Jugendlichen in Deutschland nur über unzureichende Computer- und IT-Kompetenzen verfügen. Diese 30 Prozent sind durch Homeschooling doppelt benachteiligt. Sie sind beim Lernen besonders deutlich auf individuelle Hilfen angewiesen; sie haben zu Hause keinen ruhigen Arbeitsplatz, kein technisches Equipment und kaum oder nie Erziehungsberechtigte, die ihnen bei der Erledigung von Schulaufgaben helfen. Daraus folgt für mich: Die Risiko-Schüler*innen müssen beim Fernunterricht und beim Blended Learning mehr Aufmerksamkeit als die anderen erhalten und mit Vorrang betreut werden.

Mein Fazit: Ich sehe – anders als ein paar Kolleg*innen – so gut wie keine Chancen, im Fernunterricht oder Blended Learning die lang erträumte Personalisierung des Lernens (Holmes et al. 2018) endlich zu realisieren. Es geht um Schadensbegrenzung, mehr nicht. Man kann nur hoffen, dass der Spuk bald ein Ende hat!

Literaturnachweise:

Altrichter, H. & Soukop-Altrichter, K. (2014). Lernen in der Lehrer_innenbildung durch Forschung. In: Feyerer, E., Hirschenhauser, K. & Soukop-Altrichter, K. (Hrsg.): *Last oder Lust? Forschung und Lehrer_innenbildung*. Münster: Waxmann, S. 55-76.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2018). *Bildung in Deutschland kompakt 2018*. Bielefeld. Wbv Media.

Baumert, J., Fried, J., Joas, H., Mittelstraß, J. & Singer, W. (2002). Manifest. In: Killius, N., Kluge, J., Reisch, L. (Hrsg.). *Die Zukunft der Bildung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 171-225.

Baumert, J., Stanat, P & Watermann, R. (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Bellmann, J. & Merkens, H. (Hrsg.)(2019). *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen. Zur Rechtfertigung und Infragestellung eines mehrdeutigen Konzepts*. Münster, New York: Waxmann.

Benner, D. (2019). Über Gerechtigkeit in pädagogischen Kontexten. In: Bellmann, J. & Merkens, H. (Hrsg.): *Bildungsgerechtigkeit als Versprechen*. Münster, New York: Waxmann, S. 23-40.

- Bohnsack, F. (2013). *Wie Schüler die Schule erleben*. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.
- Brügelmann, H. & Groeben, A. v. d. (2018). Ein Netzwerk für Bildungsgerechtigkeit. In: *Die Deutsche Schule*, Jg. 110, H. 3, 251-262. Download unter: <https://t1p.de/bildungsrat-bildungsgerechtigkeit>.
- Brügelmann, H. (2009). Schichtabhängige Benachteiligungen beim Bildungserfolg – die kumulativen Folgen des Matthäus-Effekts. In: *Grundschule aktuell*, H. 107, 7-9. Download: <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/18075>
- Brügelmann, H. (2015). *Vermessene Schulen – standardisierte Schüler*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Brügelmann, H. (2019). Mehr Bildungsgerechtigkeit – allein schafft die Schule das nicht! In: *PÄDAGOGIK*, Jg. 71, Heft 10, S. 14-17.
- Burow, O. A. (2020). *Future Friday. Warum wir das Schulfach Zukunft brauchen*. Weinheim, Basel Beltz.
- Butterwegge, C. (2020). *Die zerrissene Republik*. Weinheim, Basel: Beltz/Juventa.
- Dräger, J. & Müller-Eiselt, R. (2017). *Die Digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. 3. Aufl. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Eickelmann, B. (2019). *Bildungsgerechtigkeit 4.0*. online. Heinrich Böll Stiftung.
- Fend, H. (2008). *Schule gestalten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geisler, W. (2017). *Anerkennung. Über den Umgang mit Menschen in der Schule*. Frankfurt/M.: Debus Pädagogik.
- Groeben, A. v. d. (2013, 2014). *Verschiedenheit nutzen*. 2 Bde. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grotlüschen, A. v. d. et al. (2019): *LEO 2018 – Leben mit geringer Literalität*, Hamburg. Download: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leo> .
- Habermas, J. (1994). Die Moderne – Ein unvollendetes Projekt. In: W. Welsch (Hrsg.). *Wege aus der Moderne. Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. 2. Aufl. Berlin: Akademie-Verlag.
- Holmes, W., Anastopoulou, S., Schaumburg, H. & Mavrikis, M. (2018). *Personalisiertes Lernen mit digitalen Medien. Ein roter Faden*. Stuttgart: Robert Bosch Stiftung.
- Kant, I. (1955). Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung? (1783) Werke, hrsg. von W. Weischedel. Bd. VI. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 51-61.
- Kiel, E., Herzig, B., Maier, U. & Sandfuchs, U. (2019). *Handbuch Unterrichten an allgemeinbildenden Schulen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kinderkommission des Deutschen Bundestages (2017). *Stellungnahme der Kommission zur Wahrnehmung der Belange der Kinder*. Berlin: Kommissionsdrucksache vom 9. März 2017.

- Klafki, W. (1985). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, W. (2002). *Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klemm, K. & Anbuhl (2018). *Der Dresdener Bildungsgipfel: von unten betrachtet. Expertise zur sozialen Spaltung*. Gutachten im Auftrag des Bundesvorstands des DGB. Berlin.
- Kugler, F. & Wößmann, L. (2019). Bildungserträge. In: Köller, O., Hasselhorn, M, Hesse, F. W. et al.: *Das Bildungswesen in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-261.
- Lyotard, J.-F. (1979/2005). *Das postmoderne Wissen. Ein Bericht*. Wien: Passagen Verlag.
- Maaz, K. & Dumont, H. (2019). Bildungserwerb nach sozialer Herkunft, Migrationshintergrund und Geschlecht. In: Köller, O., Hasselhorn, M, Hesse, F. W. u.a.: *Das Bildungswesen in Deutschland*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 299-32.
- Meyer, H. (1972). *Einführung in die Curriculum-Methodologie*. München: Kösel.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2015). *Unterrichtsentwicklung*. Berlin: Cornelsen.
- Möller, J. (2013). Effekte inklusiver Beschulung aus empirischer Sicht. In: Baumert, J., Masuhr, V., Möller, J. u.a.: *Inklusion*. München: Oldenbourg, S. 15-37.
- Niederer, E. & Jäger, N. (Hrsg.)(2019). *Bildungsbenachteiligung. Positionen, Kontexte und Perspektiven*. Innsbruck: Studienverlag.
- OECD (2018). *Bildung auf einen Blick 2018. OECD-Indikatoren*. OECD Paris und Bertelsmann Verlag, Gütersloh.
- Popper, K. R. (1957). *Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. 2 Bde. Bern*.
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. 2. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 4. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Prenzel, A. (2020). *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Quenzel, G. & Hurrelmann, K. (2019). *Handbuch Bildungsarmut*. Wiesbaden: Springer VS.
- Ruf, U. & Gallin, P. (1998). *Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik*. 2 Bde. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York, London: The Guilford Press.
- Schumann, B. (2007): *"Ich schäme mich ja so!" Die Sonderschule für Lernbehinderte als "Schonraumfalle"*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Vieluf, Ulrich (2019). Die Berliner Gemeinschaftsschulen auf dem Prüfstand. In: *PÄDAGOGIK*, Jg. 71 H. 10, S. 26-29.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. 3. Aufl. München: Reinhardt.

Zander, M. (2019). Ein Ausweg aus der Armut.in: E. Niederer & N. Jäger (Hrsg.). *Bildungsbenachteiligung*. Innsbruck: Studienverlag, S. 21- 37.

