

# Schul- und Unterrichtsentwicklung in der „Bildungsrevolution“ unter den Vorzeichen verdichteter Antinomien

Thomas Hanstein und Alexander Meyer-Diekema

## Abstract

*Ebenso wie Menschen gehen auch Organisationen verschiedenartig mit Veränderungen um. Der erste in der Corona-Pandemie ausgerufene Lockdown zeigte verschiedene Phänomene im Schulsystem: von überforderten Schüler:innen und Eltern bis hin zu absenten, nicht mehr erreichbaren Lehrkräften. Die Schulleitungen warteten auf Anweisungen der Schulbehörden, die ebenso wenig wie sie in die Zukunft schauen konnten. So wurde in der Krise oft nicht und zuweilen auch falsch reagiert. Aus dem Lockdown wurde vielerorts ein systemischer Shutdown, mit Konsequenzen in alle drei folgende Schuljahre hinein. Ebenso gab es „Leuchtturm“-Schulen, welche die Krise für eine – echte – Digitalisierung ihrer Schule nutzten und heute besser dastehen als je zuvor. Die in dieser Zeit erfolgten Abschlüsse wurden oft als „Corona-Jahrgänge“ bezeichnet, was die Frage nach Unterrichtsqualität und Schulerfolg krisenbedingt neu aufgeworfen hat. Der folgende Beitrag greift exemplarische Felder dieser Fragestellungen auf und entwirft Thesen für eine mutige und innovative Schul- und Unterrichtsentwicklung.*

## Die Pandemie als Testfall pädagogischer Antinomien

Durch die Corona-Pandemie und ihre Auswirkungen auf das System Schule wurde wieder deutlich, was durch herkömmliche Strukturierungsversuche auf den Ebenen von Unterricht (beispielsweise durch Stoffverteilungspläne, Unterrichtsverlaufspläne) und Schule (z. B. Schulcurriculum, Lehrerhandbuch) verdrängt wird: dass Widersprüchlichkeit zum schulischen Alltag gehört. Innerhalb der Schulpädagogik wurde Jahre vor der Corona-Pandemie bereits von Antinomien gesprochen (vgl. Helsper 2016). Unter diesem Sammelbegriff werden all jene Spannungen verstanden, unter denen Lehren und Lernen – und auch das Planen und

Organisieren – an Schulen erfolgt. Diese grundlegende Herausforderung wurde mit der kurzfristigen und nicht geplanten Einführung des sogenannten Homeschoolings und späteren Online-Unterrichts noch verstärkt, was die bisherigen Antinomien in ihrer taxonomischen Struktur verdichtet hat. Helsper unterscheidet zwischen pädagogischen Antinomien einer ersten und einer zweiten Ordnung. Zur ersten Kategorie zählen die *Begründungs-, Praxis-, Subsumptions-, Symmetrie-, Ungewissheits- und Vertrauensantinomie* (Abb. vgl. Hanstein 2022, S. 3). In die zweite Kategorie fallen die *Autonomie-, Differenzierungs-, Nähe-, Organisations- und Sachantinomie* (Abb. vgl. ebd., S. 4). Bereits durch die Bezeichnungen (genauere Erklärung sowie schulische Praxisbeispiele vgl. ebd.) wird deutlich, dass die Fortschreibung dieses Modells nicht vorrangig einer quantitativen Ergänzung bedarf, sondern einer qualitativen Vertiefung um den Bereich all jener Phänomene, die mit der – zumeist erst begonnenen – Digitalisierung an deutschen Schulen und Schulbehörden aufgekommen sind.

## Veränderte Tiefenstrukturen auf allen Ebenen

Wenn sich die Architektur der Lehrräume verändert, hat dies unmittelbare Auswirkung auf das, was an Spannungs- und Widersprüchlichkeitspotenzial im Modell der pädagogischen Antinomien gefasst ist. Insofern lässt sich die Qualität des Unterrichts anhand der Reflexion wahrgenommener Antinomien in Workshops zur Schul- und Unterrichtsentwicklung evaluieren. Die empirische Unterrichtsforschung differenziert hierbei zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht (vgl. Decristian et al. 2020), was sich auf die pädagogischen Antinomien übertragen lässt:

- Am Beispiel der *Praxisantinomie* (Antinomie 1. Ordnung) hat sich die Widersprüchlichkeit an theoretischen Möglichkeiten und praktischen Gegebenheiten nicht nur im ersten Lockdown in verstärktem Ausmaß gezeigt. Auf der Ebene der Sichtstruktur von Unterricht waren im Grunde alle Organisations- und auch Sozialformen quasi neu zu lernen. Hinsichtlich der Tiefenstruktur war dies noch frappierender, da Interaktionen zuweilen kaum technisch möglich und sogar bis in Lehrer:innenfortbildungen hinein aus Rücksicht vor der fragilen technischen Infrastruktur nicht erwünscht waren.
- Die *Autonomieantinomie* (Antinomie 2. Ordnung) kann als Begründung dafür gesehen werden, dass grundlegende Veränderungen in

der Schullandschaft zwar in der Theorie herbeigesehnt werden, es aber oft nicht zur konsequenten Umsetzung kommt. So wird Schülerfolg seitens der Bildungsministerien zunächst an äußeren – auch wirtschaftlichen – Faktoren gemessen. Die Unsicherheit, ob und wann eine Entscheidung von Seiten der Behörden erfolgt, beeinflusst die Arbeit an den Schulen – und zwar wiederum auf der Ebene der Sicht- und Tiefendimension, wenn auch in systemischer und organisatorischer Hinsicht. Deren Autonomie wird unbewusst (und vielleicht auch ungewollt) in Frage gestellt, weshalb sich an vielen Schulen in den letzten drei Jahren wenig in Richtung Transformation bewegt hat.

Wenn aber Konsens darüber besteht, dass Schule und Bildung sowohl das Vertrauen der Behörden wie die gesellschaftliche Akzeptanz von Sorgeberechtigten und anderer Gesellschaftsgruppen brauchen (vgl. beispielsweise Auszug im Rahmen der neuen Bildungspläne in Hamburg), kann die logische Schlussfolgerung mit Blick auf die derzeitige Schulstruktur nur der Ruf nach *Revolution statt Evolution* – also grundlegender Neuausrichtung – statt vorsichtiger und stückweiser Weiterarbeit sein, denn genau das fordern diese Gruppen aufgrund der gesellschaftlichen Transformationsbewegungen aus nachvollziehbaren Gründen. Die Motive für die Forderung nach einer Bildungsrevolution liegen somit klar auf der Hand:

„Die Anforderungen der zukünftigen Lebens- und Arbeitswelt verlangen nach kreativen Problemlösern und nicht nach Köpfen, die wie Aktenordner mit totem Wissen gefüllt sind. Wir brauchen keine weitere Bildungsreform, wir brauchen eine Bildungsrevolution!“ (Precht, 2022)

## **Pädagogik braucht Vertrauen, Schulen brauchen Freiheiten**

Die Herausforderungen an die jetzige Generation von Heranwachsenden sind immens. Zum einen verlangt die wachsende Heterogenität an den Schulen nach mehr persönlicher Ausrichtung. Alle Schüler:innen brauchen die Gewissheit, dass sie wichtig sind und gesehen werden, dass man sich um ihre Bedürfnisse kümmert, sich ihrer Sorgen annimmt und ihre Ausbildung individuell begleitet. Aufgrund der Folgen der Pandemie besteht die dringende Notwendigkeit, allen Schüler:innen soziale und psychische Stabilität und Sicherheit zu vermitteln. Daher bedarf es auch hier revolutionärer Ideen, sie umfassend auf das Leben vorzubereiten. Lehrkräfte brauchen Zeit und Raum, sich individuell auf ihre Schüler:innen einzulassen, damit auch persönliche Wertschätzung,

gegenseitiger Respekt und Vertrauen im Mittelpunkt des Lernprozesses stehen können. Nur so bekommen die unterschiedlichen Potenziale, psychosozialen Hintergründe und auch die individuellen Fähigkeiten die Aufmerksamkeit, die Lernende in der heutigen, schnelllebigen Zeit für eine ganzheitliche Bildung dringend benötigen.

Eine Stichprobenbefragung von 430 Schüler:innen unmittelbar nach dem ersten Lockdown im Frühjahr 2020 ergab, dass die Kommunikation mit den Schüler:innen am meisten vermisst wurde (vgl. Hanstein/Lanig 2020a, Anhang 2, S. 345–373). Ein Jahr später wurde dieser (nicht repräsentative) Befund mit Blick auf fehlende Resonanz im Online-Unterricht eindeutig bestätigt (vgl. Unger et al. 2021, S. 93 ff.). Doch zu Beginn der Pandemie hatten Psychologen, Psychiater, Eltern, Lehrer, Reformpädagogen und Politiker eindringlich davor gewarnt, die befürchteten psychischen Belastungen der Schulausfälle und die damit zusammenhängenden fehlenden sozialen Kontakte zu ignorieren. Wann, wenn nicht in einer solchen, nie dagewesenen Ausnahmesituation, besteht die Notwendigkeit, Bildung – im Sinne der Kinder und Jugendlichen – „revolutionär“ zu denken, das physische Klassenraumprinzip aufzubrechen und in Lernlandschaften umzubauen, die eine angemessene, offene und zum Lernen einladende Atmosphäre schaffen. Mit kreativen Ideen kann dabei der *Praxisantinomie* entgegengewirkt werden. Hierbei sind die Möglichkeiten im online und hybriden Kontext oft größer als in analogen Lernräumen, wo dem physischen, zuweilen unter Denkmalschutz stehenden Bestand von Seiten der Behörden oft mehr Raum eingeräumt wird als dem „Schüler:innenschutz“.

Die *Vertrauensantinomie* impliziert nicht nur die Notwendigkeit einer Beziehungsebene und -didaktik für erfolgreiches Lernen, beziehungsweise sich darauf überhaupt (innerlich und äußerlich) einlassen zu können, sondern lässt sich auch auf die systemische Ebene übertragen. Dieser Spur kann mit der Frage gefolgt werden, wo Schüler:innen wie Lehrer:innen gleichermaßen Schule als einen Ort der Freiheit oder als einen Ort der Kontrolle erleben.

- Eine der ersten Fragen in vielen Kollegien nach eingeläutetem Online-Unterricht war die, wie man die Anwesenheit der Schüler:innen im digitalisierten Raum denn sicherstellen solle. Denn hier war ein grundlegendes soziales Muster von Schule über Nacht in Frage gestellt worden, das gute, alte Klassenbuchprinzip, das die An- und Abwesenheit von Schüler:innen genau zu erfassen weiß. Die traditionelle *Kontrollfunktion* der klassischen Institution Schule und damit

der Lehrer:innen war nicht mehr aufrecht zu halten und es mussten pragmatische Lösungen her. Wer sie damals zu finden wusste, konnte bereits einen guten Schritt der Transformation gehen.

- So manche Schulleitung hat die *Ungewissheitsantinomie* durch eine Zunahme an Kontrolle zu kompensieren versucht. So berichteten Kolleg:innen in Fortbildungen und Coachings davon, dass sich ihre Chefs zum Beispiel in digitale Unterrichtsstunden zuschalteten oder im System überprüften, zu welchen Zeiten und wie lange Online-Unterricht stattgefunden hat. Anstatt pädagogische Konzepte für die sich rasant verändernden Umstände mit den Kolleg:innen zu erarbeiten, ging es diesen Vertreter:innen offensichtlich in erster Linie um die Sichtstruktur – und wohl auch um ihre Sorge um den Ruf des Hauses und um unliebsame Anrufe von Seiten der Schulbehörde. Der bisherige Grundsatz, sich zu einem Unterricht auch im eigenen Haus bei den betreffenden Kolleg:innen anzumelden, wurde in diesen Fällen unterlaufen. Schlichtweg, weil die Architektur des Lernraumes eine andere war und das Sicherheitsbedürfnis an erster Stelle stand; auf Kosten des Vertrauensverhältnisses, auf dem alles, aber auch alles an einer Schule fußt.

Im Wort der Gelassenheit verbirgt sich das Wort lassen: Ohne Gelassenheit sind kein guter Unterricht und kein Lernerfolg möglich, ebenso wenig die Führung von Klassen und auch von Kollegien. Vieles, was in der Leitung eines physischen Schulhauses sowie in der Führung von täglich vor Ort erlebbaren Kolleg:innen gewohnt war und zweifelsohne Führungskräften auch Sicherheit gab, war plötzlich nicht mehr selbstverständlich. Hier einen neuen Umgang zu finden, setzt viel kritische Selbstreflexion voraus wie auch die Fähigkeit, das zu lassen, was nicht mehr passend ist – auch wenn es anfangs schwerfällt.

### **Schul- und Schulleitungsaufgabe: Veränderungen managen**

Bereits mit der ersten „Homeschooling“-Phase wurde darauf aufmerksam gemacht, dass es sich bei der Einführung digitalisierter Lernsysteme im ansonsten (mit Ausnahmen) eher konservativ geprägten deutschen Schulsystem um nicht weniger als einen gravierenden Veränderungsprozess handelt (vgl. Hanstein/Lanig 2020a, S. 85–90). Das bedeutet auch, dass Schulen mit allen einschlägigen Phasen zu tun haben würden: dem „Schock“, der „Ablehnung“, dem „Tal der Tränen“, dem „Experimen-

tieren“, der „digitalen Anreicherung“ und schließlich – best case – der „digitalen Integration“. Dass dies nahezu alle Antinomien tangierte, ist evident; dass dieser Prozess kaum reflektiert wurde, war eine traurige Erkenntnis. Die Leser:innen mögen sich aus ihrem Umfeld als Pädagogen und auch Eltern selbst ein Bild darüber machen, an wie vielen Schulen dieser Prozess so verstanden und dann auch konsequent begleitet worden ist. Allein die zeitliche und qualitative Heterogenität eines Kollegiums im – in Changeprozessen sehr wichtigen – „Tal der Tränen“ stellt für Kolleg:innen in Leitungsverantwortung zunächst eine enorme Herausforderung dar. Vorschnelle Antworten können hier ebenso hinderlich sein wie ein Übermaß an Kontrolle. Zudem waren die Leitungen der Schulen ihrerseits in einem – eigenen – Changeprozess hinsichtlich all dessen, was sie in den vorausgehenden Jahren an Routinen ausgebaut haben. Das bedeutet im Blick auf den Antinomie-Ansatz: Die *Subsumptionsantinomie* mit all der Orientierungsleistung, die Schule für gewöhnlich als Institution, basierend auf ihrem Erziehungs- und Bildungsauftrag leistet, wurde massiv verdichtet.

Wenn Veränderungen nicht einfach „passieren“ sollen, müssen sie begleitet, gemanagt werden. Dies zu erkennen und sich die notwendige Unterstützung zu holen, ist Teil der Führungsverantwortung von Schulleitungen. Führen jedoch muss man wollen, können und dürfen. Während der ersten und zweiten Phase der Pandemie konnte man verschiedenste Phänomene beobachten: Da gab es jene, die alle, aber auch ausnahmslos alle Schreiben der Behörden eins zu eins an ihre Kollegien weitergeleitet – und damit entsprechende Reaktionen ausgelöst – haben. Und andere, von denen man nichts mehr gehört hat, die in ihren Büros wie verschwunden waren und auch nicht mehr auf E-Mails geantwortet haben sollen. Die eigene, persönliche Kompetenz zur Führung benötigt in der Hierarchie der Macht auch die Legitimation. Schulleitungen warteten auf Anweisungen „von oben“, diese blieben zuweilen aus, und man war bzw. zeigte entsprechend machtlos. All jene, die in dieser Zeit pragmatische Lösungen für ihr Schulhaus, ihr Kollegium und ihre Schüler:innen gesucht und gefunden haben, haben nicht nur diese Prozesse der Veränderungen agil bedient, sondern auch mehrere Antinomien gleichzeitig entschärft:

- Sie haben für Orientierung und Struktur im Umbruch gesorgt und die *Subsumptionsantinomie* so verringert.
- Sie haben vermittelt, dass Experimentieren und – damit – Fehler (auch an Schulen) erlaubt sind und der Ausgang des Prozesses grundsätz-

lich offen ist, womit der *Ungewissheitsantinomie* zuversichtlich und selbstbewusst begegnet wurde.

- Dieses Führungshandeln geht automatisch mit einer Beeinflussung der *Vertrauensantinomie* einher.
- Antworten wurden dabei als zugleich vorläufig wie bindend gegeben. Damit wurde gleichzeitig in Richtung der *Begründungsantinomie*, *Praxisantinomie* und *Symmetrieantinomie* reagiert.

Neben diesen Antinomien erster Ordnung wurden dann – im optimalen Fall – ebenso die der zweiten berücksichtigt:

- Wer für Sicherheit und Struktur im Umbruch sorgt, bespielt die *Organisationsantinomie* und die *Autonomieantinomie*.
- Der *Differenzierungsantinomie* wird dadurch begegnet, dass weniger auf Richtig und Falsch geachtet wird (was im Schulwesen eine ebenso große Herausforderung darstellt, wie den Blick auf Fehler zu unterlassen oder auch von der bereits erwähnten Kontrollfunktion abzusehen). Viele Antworten und Lösungen sind möglich und allen Vorschlägen wird Raum gegeben.
- Eine gewaltige Verdichtung ist mit der Pandemie zweifelsohne auch bei Lehrer:innen auf der Ebene der *Näheantinomie* eingetreten, und zwar auf mehreren Ebenen: zunächst gegenüber ihren Schüler:innen und den Elternhäusern, dann gegenüber ihren Kolleg:innen und schließlich auch gegenüber der Führungsebene von Schule. Dies als Führungskraft im Blick zu behalten, dürfte die meisten überfordert haben.
- Die *Sachantinomie* war jene Ebene, die in den meisten Fällen als erstes bedacht wurde – zum Teil mit auffälligen Phänomenen, die erst recht deutlich machten, wie weit deutsche Schulen noch in der „digitalen Steinzeit“ festsitzen. An dieser Stelle zeigte sich, was unter Bildung und Pädagogik jeweils verstanden wird.

Für die digitale Transformation und deren Begleitung an Schulen gab und gibt es keine fertigen Rezepte. Schulen als lernende Systeme zu begreifen, bedeutet auch, dass Schulbehörden den Schulen den Raum und das Vertrauen entgegenbringen, mit Hilfe der Unterstützung von Schulentwicklern, Prozessbegleitern und Coaches ihre maßgeschneiderten Antworten und Lösungen zu finden. Sie dazu entsprechend auszustatten, wäre ihre Aufgabe. Vorgaben vor allem auf inhaltlicher Ebene zu bieten, würde



Abb.: Ambiguität erlernen – Balance trainieren

zu kurz greifen und ein Phänomen wiederholen, dass den Unterricht während der Pandemie zu oft geprägt hat.

### **Den Prozess im Blick behalten – die Sachebene zurückstellen**

Phänomenal, geradezu erschreckend war es, wie mit der pandemiebedingten Krise im deutschen Bildungssystem der Blick zunächst vor allem auf das „Was“ – die Lerninhalte – gerichtet war. Die erste und entscheidende Frage in deutschen Kollegien war: *Wie bringe ich den „Stoff“ von „A“ nach „B“, wo jetzt das Schulhaus geschlossen ist?* Erst danach kam die Frage auf: *Wie geht es den Schüler:innen überhaupt in dieser Situation?* Denn schließlich war der Auftrag der Stoffvermittlung zu erfüllen und sich gleichzeitig in digitale Lern- und Arbeitswelten einzuarbeiten. Wertneutral betrachtet, war diese Verlegenheitslösung ein Versuch, mit den sich zugespitzten Antinomien zurechtzukommen und das Gefühl von Normalität inmitten der Unsicherheit und des Umbruchs zu vermitteln. Reflektiert man es tiefer, so stellt man fest, dass sich von den „5 W“ – Was, Wer, Wie, Wozu, Wo – (vgl. Hanstein/Lanig 2020a, S. 29) nur zwei Drittel verändert hatte; was aber für eine ordentliche Verunsicherung ausreichte. Dabei waren die Adressaten, die Lernziele und auch die Inhalte gleichgeblieben. Im Grunde hätte diese schlichte Beobachtung genügen können, um sich weniger in Ungewissheit und stellenweise in Panik versetzen zu lassen.

Vor fast zehn Jahren hat der Bildungsforscher John Hattie die These aufgestellt, dass es für guten Unterricht vor allem auf die Lehrperson ankommt (vgl. Hattie 2012). Nach allem, was seit der Corona-Pandemie an ersten Ergebnissen durch Umfragen und Untersuchungen vorliegt, kann und muss heute geantwortet werden: Es kommt vor allem auf die *Beziehung* an – und zwar auf die *Beziehungsdidaktik der Lehrenden mit den Lernenden wie ebenso auf die Interaktion der Lernenden untereinander*. Das bedeutet praktisch, die Sachebene zunächst zurückzustellen und sich denen zuzuwenden, die sich zum Online-Unterricht zugeschaltet haben. Es meint zugleich, sie als Akteure ernst zu nehmen, das heißt sie selbstverständlich zum Einstieg reden zu lassen und auch dazu zu animieren, während des online stattfindenden Unterrichts die Kamera angeschaltet zu lassen. Als Grundsatz gilt dabei: *Alles, was im analogen Raum üblich ist, Beziehung stiftet und aufrechterhalten lässt, muss auch im digitalisierten Lernraum gefördert werden*. Lehrer:innen berichteten in Fortbildungen und Coachings immer wieder, dass sie die Zeit im Online-Unterricht weniger effektiv nutzen könnten. Dies lag zum einen daran, dass sie vieles noch sehr bewusst vollziehen mussten – ganz im Gegensatz zu eingespielten Handlungen im herkömmlichen Unterrichtsablauf –, zeigt aber auch ein Phänomen, dem konstruktiv begegnet werden muss: Da Online-Unterricht eine gewisse Störungsanfälligkeit besitzt und damit Fehlerfreundlichkeit voraussetzt, ist es ratsam, den eigentlichen Unterricht inhaltlich zu entfrachten. Hierzu bietet sich zum Beispiel das Prinzip des *flipped classroom* an. Durch diese Entlastung ist mehr Zeit für die, für den Lernprozess basale, Beziehungsebene vorhanden; mit dem Ergebnis, dass der Unterricht und auch alle Beteiligten gelassener werden.

Rolf Arnold plädierte schon vor einem Jahrzehnt für eine Ermöglichungsdidaktik (vgl. Arnold 2012). Dass in der Krise erneut die Schimäre von der „Vermittlung“ eine Renaissance erlebte, bedeutet nicht, die Vermittlungsdidaktik auch als Grundlage für die digitale und didaktische Transformation zu sehen. Stattdessen sollten Ansätzen gewählt werden, welche die *„mechanistische Didaktik“, die „auf Einheit, Inputsteuerung und Standardisierung setzt“* (ebd., S. 120), *weit hinter sich lassen*. Arnold vertritt eine systemisch-konstruktivistische Didaktik, die *„zu einer Neubestimmung des Verhältnisses von Lehren und Lernen“* (ebd.) drängt. Diese pädagogische Leidenschaft gilt es heute – wenn auch zeitversetzt, aber mit den Erfahrungen des Lehrens und Lernens unter Pandemieerfahrung – praktisch einzulösen.

## Kompetenzorientierung – digital und hybride

Die Definition von Kompetenz wurde im Zusammenhang mit dem Konzept der Bildungsstandards und der Kompetenzorientierung entwickelt und stammt von Franz E. Weinert. Weinert versteht unter Kompetenzen „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27 f.). Die Kompetenzorientierung ist somit keine Abkehr von fachlicher Wissensbildung oder gar vom verständnisorientierten und problemlösenden Lernen. Es handelt sich um fachliche Bildung, bei der auch fachübergreifende – methodische, soziale und personale – Kompetenzen erworben werden sollen (vgl. Reusser 2014).

Kompetenzorientierte Konzepte konzentrieren sich auf die individuellen und unterschiedlichen Lerner:innentypen. Der autonom Lernende steht im Zentrum und somit auch das Befassen mit den unterschiedlichen Lernausgangsvoraussetzungen aller Schüler:innen. Für eine konsequente, durchdachte und strukturierte Umsetzung dieser Konzepte braucht es offene Herangehensweisen, zeitliche und räumliche Flexibilität, Geduld und Vertrauen. Diese Sichtweise unterstützen mittlerweile immer mehr Bildungstheoretiker:innen, Erziehungswissenschaftler:innen, Schulleitungen und Reformpädagogen (vgl. bspw. Fachdidaktiker:innen der UHH, Stellungnahmen von Schulleiter:innen und didaktischen Leitungen der Stadtteilschulen HH zu neuen Bildungsplänen). Denn nachweislich stärkt Schule auf diese Art optimal alle Schüler:innen in der Vorbereitung auf das Leben, indem sie Neugier, Begeisterungsfähigkeit und Kreativität weckt (ebd).

Hamburg hat sich zum Beispiel bereits auf den Weg der Kompetenzorientierung begeben, jedoch gibt es hierfür kein vereinheitlichtes, verbindliches Konzept. Folglich bleiben, insbesondere vor der noch ausstehenden Digitalisierung der Schulen, viele Fragen offen:

- *Wie wird beispielsweise sichergestellt, dass die Schüler:innen nachhaltig, bewusst und verantwortlich mit digitalen Endgeräten umgehen können?*
- *Welche zeitlichen Vorgaben und Strukturen bestehen für die Bearbeitung von Aufgaben (Wochenplanarbeit, Lerntagebuch etc.)?*

- *Welche Art der Rückmeldung, des Coachings, der Lernüberprüfung gibt es? Wie werden Lehrkräfte im Hinblick auf ihre zusätzliche oder neue Rolle als Berater:in, Mentor:in, Lernbegleiter:in etc. geschult?*
- *In welcher Form erfolgt die Aus-, Fort- und Weiterbildung des Lehrpersonals im Zusammenhang mit kompetenzorientiertem Unterricht?*
- *Welcher einheitliche Weg der digitalen Lernbegleitung wird eingeschlagen?*
- *Welche Gründe sind hierfür ausschlaggebend?*

Eine Entscheidung für Kompetenzorientierung bedeutet auch, Antworten auf diese und weitere Fragen zu haben. Der theoretischen Ausrichtung auf mehr individuelle Förderung muss eine konsequente praktische Umsetzung folgen. An dieser Stelle entscheiden sich jedoch viele Bundesländer noch immer für eine strikte Vermittlung festgelegter Inhalte und deren Überprüfung im Klassenarbeitsformat. Sie rücken folglich bislang nicht von der bewährten, aber nicht mehr zeitgemäßen Vermittlungsdidaktik ab, sondern fördern das traditionelle Prinzip der schulischen Kontrollfunktion.

In den immer heterogener werdenden Schulen einer schon jetzt stark veränderten und sich rasant weiter verändernden Welt, ist nicht die Abkehr, sondern vielmehr der konsequente und kontinuierliche Ausbau des kompetenzorientierten Weges von immanenter Bedeutung. Dieser Ausbau ist dann gelungen, wenn die kommenden Generationen den Herausforderungen, die an sie gestellt werden, nicht nur gewachsen sind, sondern ihnen mit kreativen, durchdachten, strukturierten und nachhaltigen Ideen begegnen, die sie im Umfeld Schule individuell entwickeln können, diese dann mit Argumenten und Konzepten füllen und schließlich in die Tat umsetzen und für sich mit auf den weiteren Lebensweg mitnehmen können.

Der wirtschaftliche Gedanke, der in Schulen – nicht nur beruflichen – aber immer mehr Einzug erhält, widerspricht dieser Entwicklung. Wenn die Abschlusszahlen des eigenen Bundeslandes hinter den eigenen Erwartungen zurückfallen, darf die Konsequenz nicht eine Verdichtung von Inhalten, sondern muss vielmehr eine Weiterentwicklung und Verbesserung des bestehenden Konzeptes der Kompetenzorientierung sein. Wenn wirtschaftliche Gedanken in Schule eine Rolle spielen, dann sollten jene Beispiele herangezogen werden, die Schule als Vorbild dienen können, wie das Thema „Homeoffice“ im Folgenden aufzeigt.

Kompetenzorientierte Ansätze berücksichtigen im Grunde *alle* pädagogischen Antinomien, trainieren Schüler:innen bereits in deren schulische Bildung darin, mit Ambiguität umgehen zu lernen und darauf vor allem mit überfachlichen Kompetenzen zu reagieren. Denn die *Erfahrung der Ambiguität* hat nicht nur das alte Schlachtschiff Schule mit der Pandemie erfasst, sondern sie prägt das Leben – auf das die Schule schließlich als erstes Prinzip („Wozu“) vorzubereiten hat.

### **Ganzheitlicher Bildungsauftrag: Vorbereitung auf das Leben**

Ein häufig angebrachtes Argument gegen die Arbeit im Homeoffice war beispielsweise die mangelnde Kontrolle des Arbeitgebers über den Arbeitnehmer. Die Coronapandemie hat schließlich keine Alternative zugelassen, und die Erkenntnisse sind, zur Überraschung der Arbeitgeber, fast durchweg positiv. Arbeitnehmer zahlen in aller Regel den Mehrwert an Flexibilität nicht mit Faulheit zurück, sondern mit Effektivität und Dankbarkeit. Die schnelle Eingliederung des Faktor Homeoffice in den deutschen Wirtschaftsbereich kann sicher als revolutionär bezeichnet werden – und ist insofern eine Blaupause für die anstehenden Entwicklungen an Schulen. *Somit hat die Arbeitswelt hier bereits den Weg einer modernen Gesellschaft eingeschlagen, haben Leitungsebenen den Angestellten gegenüber Vertrauen gezeigt.* Dieser Weg beginnt jedoch in der Schule und muss deshalb konsequent auf diese moderne Lebens- und Arbeitswelt vorbereiten. Wenn Schüler:innen weiter zwingend von Montag bis Freitag ab 07:30 Uhr morgens an ihrem festgelegten Platz in engen Klassenräumen sitzen und Inhalte pauken, werden sie den Großteil dieser Inhalte bestenfalls (auswendig) lernen. Sie werden aber diese Inhalte nicht nur nicht verstehen, sondern – viel wichtiger – sie werden das Leben nicht verstehen, auf das sie nach der Schulzeit treffen werden.

Bisher rücken Bildungsministerien aber nicht von „Leistungsstandards“ ab, verbindlich vorgegebenen Inhalten und schriftlichen Klausuren als vermeintlich einzig legitimem Instrument der Überprüfung von (auswendig) Gelerntem. Der Mut, neue, innovative und revolutionäre Wege einzuschlagen, hält nur so lange an, bis die Prüfungsergebnisse aufzeigen, dass das eigene Bundesland im Wettbewerb nicht abschneidet wie gewünscht. So bleibt zu wünschen, dass Erkenntnisse, die seit Jahren in der Pädagogik unumstritten gelten, auch in das Handeln der Behörden überführt werden. Dazu zählt die Erkenntnis, dass *Wege bereitet werden*

*müssen, vom „trägen Wissen zum kompetenten Handeln“ (vgl. Wahl 2013, S. Untertitel) zu gelangen.*

Zu der noch ausstehenden, überfälligen Revolution im Bildungswesen gehören aber Attribute wie Mut, Geduld, Überzeugung und Vertrauen und zwar sowohl in das Konzept, als auch in Schüler:innen und Lehrkräfte. Modelle von synchronem und asynchronem Lernen, von *blended learning* dürfen nicht nur in Krisenzeiten als Notfall-Alternative gesehen werden. Auch das Konzept von Homeoffice wird aus der Arbeitswelt nicht mehr wegzudenken sein. Der Übertrag auf Schule indes musste letztlich scheitern, weil eine dazu notwendige Grundbedingung aus mehreren Gründen nicht flächendeckend eingelöst werden konnte: digitale Lernumgebungen zu schaffen, die diesen Namen auch verdienen.

Wenn Schüler:innen Werte erlernen sollen, die aus ihnen weltoffene, gesellschaftsfähige Bürger:innen machen – wie Respekt, Vertrauen, Selbstbewusstsein und Eigenständigkeit – Schule ihnen dafür aber kein authentisches Umfeld bietet und nicht die dazu notwendigen Kompetenzen und deren Ausbau zutraut, dann werden sie nicht verstehen, warum sie diese Werte verinnerlichen sollen. Nur, wenn Schüler:innen in einer ansprechenden Lernumgebung erfahren, warum sie etwas Neues lernen und worin für sie persönlich der Mehrwert liegt, auf diese Weise ihr Wissen nachhaltig zu erweitern, wird Freude entstehen. Alle Erträge der Hirnforschung zeigen dies (vgl. bspw. Hüther 2020), weshalb am hirngerechten Lernen angesetzt werden sollte. Denn, wenn die Schüler:innen diese Umgebung dann als dauerhaft angenehm erleben und den persönlichen Mehrwert von Lernzuwachs erkennen, werden sie Leistung bringen, also ihr Wissen in Form von Arbeit in einer bestimmten Zeit anwenden – weil sie es wollen und weil sie es können. In einem solchen Lernumfeld werden die Schüler:innen Anstrengung für diese Leistung nicht als Belastung empfinden, sondern als Motivation. Dieses Ziel zu unterstützen, anstatt in „träges Wissen“ zu investieren, sollte Aufgabe der Bildungspläne sein.

Engmaschig reglementierte, verbindliche Themen nehmen Flexibilität, Kreativität und Authentizität den Raum. Dieses, für Schüler:innen oft irrelevante, Wissen müssen sie zudem in mehr Klassenarbeiten als bisher überprüfen und benoten lassen. Dieses Vorgehen beschreibt die Schule der Vergangenheit. Mit einer liebevollen und klugen Förderung und Forderung, wie Bildungsfunktionäre zuweilen fordern, hat es nichts gemein. Es steht nicht für Evolution (geschweige denn Revolution), sondern zeigt

den Rückschritt auf, zu dem die Angst (wörtlich: „Enge“, „Not“, von lat. *angustia*) vor dem Versagen des eigenen Bundeslandes im Wettbewerbsvergleich der Länder führt. Die Bedeutung von wirtschaftlichem Erfolg steht folglich dem voran, wofür Schule im 21. Jahrhundert längst stehen sollte. Auf dem Papier sollen Kinder individuell zu jungen Heranwachsenden „ausgebildet“ werden. Solange sich Kultusministerien von der Angst des Versagens im Wettbewerb der Bundesländer leiten lassen, wird kein wirklicher Fortschritt möglich sein. Alle noch so ambitioniert klingenden Ansätze, Projekte und Vorhaben werden scheitern, wenn sich nicht alle betroffenen Ebenen geschlossen und mutig für eine wirkliche Revolution der Bildung entscheiden.

Schule darf heute gerade nicht als Anstalt zur Vorbereitung auf eine Leistungsgesellschaft dienen, die den Schüler:innen vor allem Angst vermittelt, frei nach dem Motto: *„Wertschätzt, was ihr hier habt und lernt. Sonst werdet ihr im Leben scheitern.“* Vielmehr sollen Schüler:innen ihre Schule von Beginn an als einen Ort wahrnehmen, an dem sie sich wohlfühlen. Hier kümmert man sich um sie persönlich, hört ihnen zu, gibt ihnen Raum, bespricht und erklärt gemeinsame Regeln und lebt deren Einhaltung. Schule ist ein Ort, an dem Gemeinsamkeiten und Unterschiede erkannt, respektiert und gewertschätzt werden. Schule ist Lebensort des gemeinsamen Miteinanders, der Kreativität, Ort der Sicherheit, der Geborgenheit, der Ruhe, der Energie, der Anspannung und Entspannung, des Erfolges und natürlich auch des Misserfolges. Schüler:innen lernen die Bedeutung von Werten kennen und sie lernen, diese zu leben. Schule ist der Ort, an dem alle Schüler:innen gemeinsam miteinander wachsen können und individuell über sich erfahren, welche Art von Lerner sie sind. Wenn Schüler:innen an ihrer Schule ein Umfeld vorfinden, das ihnen Raum und Zeit bietet, sich zu entfalten und zu eigenständigen, autonomen, wissbegierigen Lernern zu werden, dann werden sie den unterschiedlichsten Situationen des Lebens und seiner Herausforderungen in der heutigen Welt auch selbstbewusst entgegen-treten können. Dann hat Schule wirklich auf das Leben, und nicht auf den nächsten Test vorbereitet.

### **Kein Zurück vor die Pandemie!**

Die Coronapandemie hat einen epochalen Schub im deutschen Schulwesen ausgelöst, gleichzeitig aber auf erschreckende Weise die „digitale Steinzeit“ offenkundig gemacht. Im dritten Schuljahr nach dem ersten

Lockdown gibt es Schulen, die den pandemiebedingten Digitalisierungsschub als Sprung in die digitale Transformation genutzt haben. Und andere, die den einstigen Zustand ersehnen – und auch getrost abzuwarten scheinen oder noch dabei sind, ihre digitalen Endgeräte auszugeben. Hier greift ein Prinzip, das der Digitalisierungspionier Jürgen Handke bereits vor Jahren (1. Auflage) konstatiert hat: *„Die Digitalisierung der Lehre gelingt nur mit einem neuen Mindset“* (Handke 2020, S. 13). Dieser Grundsatz gilt auf allen Ebenen: bei Schüler:innen, Lehrer:innen, allen am Schulleben Beteiligten, den Schulleitungen, den Aufsichtsbehörden und – nicht zuletzt – den Bildungsministerien.

Digitalität muss in der Schule von heute als wichtiger und wesentlicher Teil unserer Gesellschaft und aller Gesellschaften in der Welt gesehen werden. In der Praxis herrscht an vielen Schulen aber immer noch ein Handyverbot vor. Dass diese Regelung „nach Corona“ vielfach nicht neu diskutiert worden ist, zeigt, wie sehr sich das derzeitige Bildungssystem in einem Widerspruch zu Fortschritt, aktuellem Lebensbezug und authentischem Weltbild bewegt. Diese *Symmetrieantinomie* zu verringern, ist die Aufgabe derer, die für Schulen die Verantwortung tragen. Schulleitungen und Lehrkräfte haben in der Pandemie gelernt, dass sie hinsichtlich digitalisierter Kontexten oft von Schüler:innen lernen können. Dies wiederum bedarf eines Eingeständnisses und eines Vertrauens, so dass der bewusste Umgang mit digitalen Geräten dauerhaft im Curriculum verankert werden kann.

Gleichzeitig bedeutet es, dass Schule wieder neu zu einem *demokratischen Ort* werden muss. Wie in Fortbildungen und Einzelcoachings vielfach berichtet, hat die Situation der Pandemie auch Phänomene auf der Ebene des Führungshandelns befördert, die als wenig demokratisch und schon gar nicht mit Partizipation zu bezeichnen sind. Es mag sein, dass das Handeln im „Feuerwehrmodus“ dem einen oder anderen Schulleiter eine wichtige Erfahrung hinsichtlich seiner Wirkmächtigkeit gegeben hat. Dabei nicht zu vergessen, dass die wenigsten Entscheidungen einsame Beschlüsse einer einzigen Person sind, ist zuweilen zu einer wichtigen Aufgabe im Führung coaching geworden. Im Gegenzug bedeutet dies, allen Rollen, Funktionen und Zuständigkeiten „nach Corona“ wieder den Platz einzuräumen, den sie „vor Corona“ selbstverständlich hatten – und auch hier bei den Vertreter:innen auf allen Ebenen.

Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung muss der Weg, den eine moderne, zeitgemäße Schule bestreitet, von konsequent und altersgemäß

passenden Unterrichtseinheiten zur Aufklärung im Umgang mit Digitalität gepflastert sein. Dazu sollte das Fach „Digitale Bildung“ in den Fächerkanon aller Schularten in allen Bundesländern aufgenommen werden. Flankierend müssen Fortbildungen zu diesem Themenkomplex flächendeckend allem Lehr- und Schulpersonal angeboten werden. Und diese nicht rein auf einer technischen und methodischen Ebene, sondern auch zu Fragen eines agilen und gesunden Selbstmanagements hinsichtlich der vielschichtigen Herausforderungen digitaler Lern- und Arbeitswelten (vgl. Hanstein/Lanig 2020b, vgl. Hanstein 2021).

## Literatur

- Arnold, Rolf (2012). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. 2. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- Decristian, Jasmin/Hess, Miriam/Holzberger, Doris/Praetorius, Anna-Katharina (2020). Oberflächen- und Tiefenstrukturen des Unterrichts. Eine Reflexion zweier prominenter Begriffe der Unterrichtsforschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, S. 102–116.
- Handke, Jürgen (2020). *Handbuch Hochschullehre Digital. Leitfaden für eine moderne und mediengestützte Lehre*. 3. Auflage. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Thomas/Lanig, Andreas (2020a). *Digital lehren. Das „Homeschooling“-Methodenbuch*. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Thomas/Lanig, Andreas (2020b). *Spirituelle Kompetenz in digitalen Lern- und Arbeitswelten. Erfolgreich studieren und arbeiten mit Spirituellem Selbstmanagement 4.0*. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Thomas (2021). *Selbstmanagement – mit Coachingtools. Ressourcen erkennen, nutzen und pflegen*. 2. Auflage erweitert mit Tools zum Hybrid- und Naturcoaching. Baden-Baden: Tectum.
- Hanstein, Thomas (2022). Antinomien in digitalisierten Lernarrangements. Lehren und Lernen mit (und in) Widersprüchlichkeiten. In: *merz | medien + erziehung*. URL: [www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user\\_upload/merz/PDFs/online-exklusiv-antinomien-in-digitalisierten-lernarrangements.pdf](http://www.merz-zeitschrift.de/fileadmin/user_upload/merz/PDFs/online-exklusiv-antinomien-in-digitalisierten-lernarrangements.pdf) [Zugriff: 28.07.2022].
- Hattie, John (2012). *Visible Learning*. London/New York: Routledge.
- Helsper, Werner (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In: Dick, Michael/ Marotzki, Winfried/Mieg, Harald (Hrsg.)

- (2016). Handbuch Professionsentwicklung. Bad Heilbrunn: UTB, S. 50–62.
- Hüther, Gerald (2020). Was wir sind und was wir sein könnten. Ein neurobiologischer Mutmacher. 3. Auflage. Frankfurt: Fischer.
- Pressemitteilungen der Behörde für Schule und Berufsbildung in Hamburg vom 01.06.2022. URL: <https://www.hamburg.de/bsb/pressemitteilungen/16226344/2022-06-01-bsb-schulsenator-wirbt-fuer-neue-bildungsplaene> [Zugriff: 31.07.2022].
- Precht, Richard David, Zitat. URL: <https://www.eine-schule.de/expertenmeinungen/> [Zugriff: 27.06.2022].
- Reusser, Kurt (2014). Kompetenzorientierung als Leitbegriff der Didaktik. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 3, S. 325–339.
- Stellungnahme der Fachdidaktiker:innen der UHH, 2. Mai 2022 (unv.).
- Unger, Valentin/Krämer, Yoka/Wacker, Albrecht (2021). Unterricht während der Corona-Pandemie. Ein Vergleich von Schülereinschätzungen aus Baden-Württemberg und Nordrhein-Westfalen im Kontext sozialer Heterogenität. In: PraxisForschungLehrer\*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung. URL: <https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/article/view/3907> [Zugriff: 18.06.2022].
- Wahl, Diethelm (2013). Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn: Klinghardt.
- Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001). Leistungsmessung in Schulen. Weinheim: Beltz.