

prolog

Theorie und Praxis der Schulpädagogik
Band 39

Klaus Moegling
Catrin Siedenbiedel (Hrsg.)

„Ich würde die
Hausaufgaben abschaffen
ebenso wie
das Sitzenbleiben.“

19 Interviews zu
zentralen Fragen der Schulpädagogik



„Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.“

Band 39 der Reihe „Theorie und Praxis der Schulpädagogik“

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<https://portal.dnb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2017 by PROLOG-VERLAG Immenhausen bei Kassel

<https://prolog.budrich.de/>

ISBN 978-3-934575-92-9 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1448-3 (eBook)

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

Printed in Europe

Klaus Moegling, Catrin Siedenbiedel (Hrsg.)

„Ich würde die Hausaufgaben
abschaffen ebenso wie das
Sitzenbleiben.“

19 Interviews zu zentralen Fragen der Schulpädagogik

Prolog Verlag
Immenhausen bei Kassel 2017

Inhaltsverzeichnis

	<i>Klaus Moegling/ Catrin Siedenbiedel</i>	7
	Zu den Intentionen der Interviews und zur Auswahl der Interviewpartner– Eine Einführung in den Interviewband	
	Teil 1	
	Zur Qualität von Schulen	
1	Interview mit <i>Jürgen Oelkers</i> „Gute Schulen‘ der Zukunft: „Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.“	11
2	Interview mit <i>Hilbert Meyer</i> Transparenz in der Schule: „Der kleine Schuss Anarchie, der viele Entwicklungsprojekte durchzieht, ist kein Malheur“	16
3	Interview mit <i>Dorit Bosse</i> Kreativität und Schule: „... das durch Eigensinn und einem Moment der Freiheit gekennzeichnet ist“	30
4	Interview mit <i>Michael Schratz</i> Wann findet Lernen statt? „Dies sind Lernerfahrungen, die tiefer gehen, sich einverleiben.“	35
5	Interview mit <i>Hans Peter Kuhn</i> Entwicklungsperspektiven der Ganztagschulen: „... zu mehr Chancengleichheit und einem Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheiten beitragen“	44
	Teil 2	
	Inklusion, Beziehungen und Binnendifferenzierung	
6	Interview mit <i>Martina Moritz</i> Inklusive Bildung an einer integrierten Gesamtschule: “Nicht Ausgrenzung sondern müheloses Miteinander ist gefragt.“	55
7	Interview mit <i>Stefan Alsenz</i> Inklusion am Gymnasium: „ ... jenseits von Dogmatik und politischen Sonntagsreden“	63

8	Interview mit <i>Marianne Leuzinger-Bohleber</i> Beziehungen und Psychoanalyse: <i>„... die übertriebenen Größenphantasien überflüssig werden lassen“</i>	68
9	Interview mit <i>Achim Albrecht</i> Binnendifferenzierung: <i>„... grundfalsch, vor der Pubertät das Sortieren vorzunehmen“</i>	77
10	Interview mit <i>Magda von Garrel</i> Schule und Kinder sowie Jugendliche aus armen Verhältnissen: <i>„Deshalb wäre es gut, wenn die armutsbedingten Verhaltensstörungen zukünftig häufiger als solche erkannt würden.“</i>	87

Teil 3

Lernen und Geschlecht

11	Interview mit <i>Harald A. Euler</i> Lernen und Geschlecht: <i>„Die Geschlechterunterschiede sind gering in Bezug auf Leistungen und Fähigkeiten, dafür größer in Bezug auf Vorlieben, Neigungen und Lernbereitschaften.“</i>	99
12	Interview mit einem <i>Schüler</i> Mein*e Schüler*in ist transgender – Umgang mit komplexen Geschlechtsfindungsprozessen in der Schule	111

Teil 4

Fächerübergreifendes Lernen, Bewegungsbildung und forschendes Lernen als Perspektiven eines erweiterten Lernverständnisses

13	Interview mit <i>Jürgen Mittelstraß</i> Fachbezogenes und fächerübergreifendes Lernen: <i>„Transdisziplinäre Herausforderungen begreifen.“</i>	129
14	Interview mit <i>Jürgen Funke-Wieneke</i> Seinen Körper leben zu lernen: <i>„Und insgesamt ist der Gesichtspunkt des Sich-Bewegens aller Aufmerksamkeit der gesamten Schule, ihrer Organisation und Curricula wert.“</i>	134

- 15 Interview mit *Klaus-Peter Haupt* 143
Forschendes Lernen in der Schule und im naturwissenschaftlichen Schülerforschungszentrum: „Erworbenes Wissen zeigt unmittelbar seine Nützlichkeit.“

Teil 5

Reform der Lehrerbildung

- 16 Interview mit *Ewald Terhart* 153
Zum Stand des Bologna-Prozesses im Hinblick auf die Reform der Lehrerbildung in Deutschland, Österreich und der Schweiz:
„muss ... die kontinuierliche laufbahnrelevante Weiterqualifizierung mit festen Rhythmen endlich verpflichtend gemacht werden.“

- 17 Interview mit *Rudolf Messner* 158
Reformperspektiven der Lehrerfort- und -weiterbildung:
„... hinterlässt tiefere Spuren in uns und ermutigt, das Gelernte an andere weiterzugeben.“

- 18 Interview mit *Horst Niesyto* 165
Digitale Medien als Element der Lehrerbildung:
„... Brücken zwischen medialen Alltagserfahrungen und schulischen Bildungsmöglichkeiten zu bauen“

- 19 Interview mit *Bernd Overwien* 175
Außerschulische Lernorte für die Schule und als Thema der Lehrerbildung: „Kooperation will gelernt sein.“

- Catrin Siedenbiedel/ Klaus Moegling* 180
Zusammenfassender Rückblick auf die Interviews aus einer schulpädagogischen Perspektive heraus – Ein E-Mail-Gespräch

- Quellennachweis** 188

Verlagsprogramm

Zu den Intentionen der Interviews und zur Auswahl der Interviewpartner –

Eine Einführung in den Interviewband

Der Buchtitel des vorliegenden schulpädagogischen Interviewbandes „*Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.*“ stellt eine Aussage von Jürgen Oelkers im Rahmen seines gleichnamigen Interviews dar. Diese Aussage wird an verschiedenen Stellen dieses Bandes thematisiert, z.B. auch sehr zentral von Magda von Garrel über die Situation von Kindern und Jugendlichen aus armen Verhältnissen, bei Michael Schratz zur Frage eines tiefergehenden Lernprozesses sowie im abschließenden E-Mail-Gespräch zwischen uns beiden Herausgebern. Die Frage des Sitzenbleibens berührt zentral die Selektionsfunktion der Schulen und die Frage nach den Hausaufgaben bezieht sich auf traditionelle Rituale schulischer Pflichten. Die Notwendigkeit des Sitzenbleibens und die Pflicht zu Hausaufgaben, die in der außerschulischen Zeit zu erledigen sind, sind sehr umstritten – so der Vorsitzende des Deutschen Philologenverbands (DPHV), Heinz-Peter Meidinger (2016): „Wer mit massiven Lücken versetzt wird, muss mehr Frust erfahren als ein Wiederholer. Zugespitzt: Das Wiederholer-Jahr ist ein staatlich finanzierter Nachhilfeunterricht.“¹ Der DPhV hat diesbezüglich einen wertenden Vorstoß auf empirischer Datenbasis vorgenommen.² Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) hat sicherlich hierzu eine andere Position. Hierauf wird, wie gesagt, noch intensiver eingegangen.

Allerdings durchziehen die beiden angesprochenen Punkte nicht das gesamte Interviewbuch. Da gibt es zahlreiche weitere aktuelle Themenstellungen aus dem Bereich von Schule und Unterricht, die ebenso pointiert angesprochen werden. Es werden den Interviewpartnern_innen u.a. Fragen zu den Themen Transparenz, Schulqualität, Kreativität und Ganztagspädagogik gestellt. Die Inklusion und die Beziehungsebene, auch hinsichtlich unterrichtlicher Konsequenzen, stellen weitere Themenfelder dar. Immer wieder steht auch die Lehrerbildung im Fokus der Interviews. Die geschlechtliche Perspektive auf das Lernen sowie der ganzheitlichere Blick auf die Lernenden und auf das Lernen komplettieren das Spektrum der Fragerichtungen.

Die Auswahl der Interviewpartner_innen ergab sich unter keinen systematischen Gesichtspunkten. Sicherlich gibt es weitere wissenschaftlich arbeitende Schulpädagogen_innen, die ebenfalls Wichtiges und Richtiges auszusagen hätten. Die Auswahl hing zum einen mit den Themenausgaben der Online-Zeitschrift www.schulpaedagogik-heute.de zusammen, im Rahmen derer häufig Experten_innen zu dem jeweiligen Schwerpunktthema interviewt wurden. Zunächst wurden diese Interviews³ in den vorliegenden Band – manchmal in überarbeiteter Form – aufgenommen. Hinzu kamen Schulpädagogen_innen mit neuen Interviews, von denen wir aus eigenen Kooperationszusammenhängen heraus wussten, dass sie zu Themenstellungen interessante Aussagen machen konnten, die uns in diesem Interviewband noch fehlten, z.B. über einen vertieften und an Kreativität orientierten Lernbegriff, über das an

¹ <http://www.sueddeutsche.de/bildung/schule-ohne-traenen-1.2978229>, 2.11.16

² Vgl. <http://www.dphv.de/aktuell/nachrichten/details/article/dphv-begruesst-ergebnisse-der-yougov-meinungsumfrage.html>, 2.11.16

³ Diese bereits im Vorfeld des Interviewbandes vorhandenen E-Mail-Interviews liegen bereits in verstreuten Herausgeberbänden im Rahmen der Schriftenreihe ‚Theorie und Praxis der Schulpädagogik‘ vor (www.prolog-verlag.de). Die Quellen werden zum Schluss des Bandes zusammenfassend angegeben (Quellennachweis)

großer Selbstständigkeit orientierte forschende Lernen in einem Schülerforschungszentrum im schulischen und universitären Kontext, über die sinnvolle zeitliche Rhythmisierung an Ganztagschulen, notwendige Lehrerbildungsreformen sowie über die Möglichkeiten der Inklusion an Gymnasien.

Sicherlich wird nicht jede_r Leser_in mit jeder Aussage der Interviewten einverstanden sein. So wird möglicherweise Jürgen Oelkers Interview, auch seine Haltung zu den Schulen der Reformbewegung, oder Harald Eulers Aussagen über das Lernverhalten und die Leistungsentwicklung von Jungen und Mädchen aus einer evolutionsbiologischen Sicht, eventuell auch Stefan Alsenz Aussagen zur an Gymnasien leistbaren Inklusion Widerspruch hervorrufen.

Auch wird sich möglicherweise so manche_r Lehrer_in fragen, wie er / sie unter den Bedingungen einer Betreuung von 200-300 Lernenden die von Michael Schratz geforderte Balance von Lernseitigkeit und Lehrseitigkeit des schulischen Lernens mit den auf Individualisierung basierenden Ansprüchen an eine tiefgehende Wahrnehmung jeder einzelnen Schülerpersönlichkeit umsetzen könne. Es sei ja schon schwierig genug, sich so viele Schülernamen zu merken. Natürlich müsste man ihn/ sie dann sogleich fragen, warum er/ sie sich nicht mit Kollegen_innen gemeinsam dafür einsetzt, dass das Lernen unter anderen institutionellen Rahmenbedingungen stattfindet.

Diese hier angedeutete Kontroversität ist durchaus erwünscht und in der Auswahl der Interviewpartner_innen sowie die Art der Fragestellungen angelegt. *Wie langweilig wäre ein Interviewbuch, bei dessen Rezeption nur ein Kopfnicken und keine Kritik hervorgerufen werden würde!*

E-Mail-Interviews als Erhebungsform stellen eine Variante qualitativer Interviewverfahren dar, die allerdings durch schriftliche und dadurch sicherlich mehrfach kontrollierte Antworten gekennzeichnet ist. Es handelt sich also um geglättete und korrigierte Antworttexte, von denen der_die Interviewpartner_in weiß, dass sie später unter Angabe des Namens publiziert werden. Auch werden die Interviews, wie es ansonsten bei qualitativen empirischen Methoden der Fall ist, nicht analytisch und interpretierend unter Einsatz einer systematischen Bearbeitungsmethodik behandelt. Die Interviews haben in der Regel zwei bis drei Fragewellen erfahren und das dann erhaltene Ergebnis wurde von den Interviewern – Redaktionsmitgliedern der Online-Zeitschrift *Schulpädagogik-heute* bzw. den beiden Herausgebern – anschließend so akzeptiert und stehen gelassen.

Natürlich entfällt bei einem E-Mail-Interview auch die Transkription sowie die Analyse und Deutung von ‚Äähs‘, Lachen oder Pausen. Der Fokus liegt also auf der inhaltlichen Dimension von evidenten Antworten zu einer zentralen schulpädagogischen Thematik aus der Sicht eines_r professionellen Experten_in und nicht auf der Interpretation der Art und Weise, wie es gesagt wurde.

Sicherlich hat diese Methode eine kommunikative Anregungskraft – sowohl hinsichtlich der Frageimpulse und deren direkte Beantwortung als auch hinsichtlich der Rezeption durch den_die Leser_in. Wichtige schulpädagogische Frage- und Problemstellungen werden im vorliegenden Band persönlicher, anregender und auch manchmal kontroverser eröffnet und bearbeitet, als dies oftmals durch einen einfachen Fachartikel der Fall sein kann. Auch Nachfragen sind im Entstehen der Texte möglich, so dass in gewisser Weise eine Annäherung an schriftliche Alltagskommunikation über schulpädagogische Fragestellungen erzielt werden kann. Dies hat natürlich seine Grenzen über die vom Interviewten zu erwartende Veröffentlichung des Geschriebenen, der aufgehobenen Anonymität und der damit verbundenen (und auch erwünschten) Selbstkontrolle.

Um sich ein Bild von den Interviewpartnern_innen zu machen, werden diese in der Regel etwas ausführlicher zum Abschluss des Interviews vorgestellt, z.T. auch mit Literaturanga-

ben, als dies ansonsten bei Fachbeiträgen üblich ist. Uns war es wichtig, dass der_die Leser_innen auch auf diese Weise sich ein vielseitiges Bild von den Interviewpartnern_innen machen und noch zusätzliche Literaturanregungen zum vertieften Lesen erhalten können.

Das Buch wird dann auch entsprechend seiner kommunikativen Anlage mit einem E-Mail-Gespräch zwischen dem_r Herausgeber_in über zentrale Aussagen der Interviews abgeschlossen. Auch dieses Gespräch ist in mehreren Wellen entstanden und versucht den kommunikativen und anregenden Ansatz des gesamten Interviewbandes abschließend fortzusetzen.

Wir – als Herausgeber_in – finden, dass ein spannendes schulpädagogisches Interviewbuch entstanden ist und bedanken uns bei unseren Interviewpartnern_innen sehr herzlich, dass sie sich hierzu bereit erklärt haben. Wir würden uns freuen, wenn über die Interviewverläufe zahlreiche Anstöße für das schulpädagogische Nachdenken sowie zu innovativem schulpädagogischen Handeln gegeben werden könnten.

Für uns stellten die Durchführung und die Zusammenstellung der Interviews eine zufriedenstellende und anregende Kommunikation dar.

Wir wünschen Ihnen ebenfalls viel Freude beim Lesen der in vielerlei Hinsicht ausgesprochen spannenden schulpädagogischen Interviews.

Teil 1

Zur Qualität von Schulen

1 **„Gute Schulen‘ der Zukunft: „Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.“ –**

Ein E-Mail-Interview mit Jürgen Oelkers

Interviewer: Klaus Moegling, Swantje Hadelers, Gabriel Hund-Göschel

Zusammenfassung:

Gute Schulen sind von verschiedenen empirisch bereits gut erforschten Kriterien abhängig. Eine gute Schule versucht eine Balance zwischen gesellschaftlichen Leistungsanforderungen und dem Lernstand der Schüler vorzunehmen. Gute Schulen im öffentlichen Schulwesen sind weiter verbreitet, als dies oft angenommen wird. Hierbei braucht nicht auf die Traditionen privater Reformschulen zurückgegriffen werden, die oftmals einseitig „kindorientiert“ sind. Vernetzte Schulverbände sollten voneinander lernen und sich den Herausforderungen der Zukunft stellen.

Schlüsselworte: Kriterien für gute Schule, Vernetzung, Schulentwicklung, veränderte Rhythmisierung

Good Schools' of the Future: “I would get rid of the concepts of homework as well as repetitions of classes.”

What good schools are is the result of many factors. Fundamentally a good school tries to balance between the expectations of society and the actual achievements of students. There are more good schools in the public sector that one might expect at least in Germany and Switzerland. To find good schools here we do not need to consult private ones. Some of them are “child centered” in a very one-sided way. In the future networking between good schools is one of the key challenges.

Keywords: criteria for good schools; networking; school development; new sequences in school life

1. Was sind für Sie die zentralen Kriterien für eine ‚gute Schule‘ der Zukunft?

Jürgen Oelkers: Die internationale Forschung ebenso wie die Schulentwicklung gehen davon aus, dass es nicht *ein* zentrales Kriterium für gute Schulen gibt. Die Diskussion unterscheidet oft nach den bekannten Positionen in konservative Leistungsorientierung oder progressive Kindorientierung. Diese ideologische Debatte hat zu keinem Ergebnis geführt, einfach weil nicht die gesamte Dimension berücksichtigt worden ist. Eine gute Schule gewichtet Leistungsanforderungen ebenso stark wie die Orientierung am Lernstand der Schüler. Um beiden Seiten gerecht zu werden, muss eine hohe Qualität des Unterrichts erreicht werden, aber auch das darf nicht einseitig gesehen werden. Das Schulklima hat ebenso eine Bedeutung wie die Interaktion mit der Umwelt, die Schulleitung oder die Personalentwicklung. *Eine gute Schule hat also ein Bündel von Kriterien zur Voraussetzung.*

2. Welche Weichen müssten zunächst gestellt werden, um ‚gute Schulen‘, die an diesen Kriterien orientiert sind, entwickeln zu können?

Gute Schulen im obigen Sinne sind weiter verbreitet als es den Anschein hat. Ein wesentlicher Effekt des deutschen Schulpreises der Robert Bosch Stiftung war die Akzeptanz der sechs Qualitätskriterien im Feld. Ich gehe davon aus, dass diese Kriterien von vielen Schulen beachtet werden, ohne dass sie von den Behörden verordnet worden sind. Schulentwicklung heißt zuallererst, dass sich Schulen auf den Weg machen und mit ihren Möglichkeiten die Zukunft gestalten. *Wichtig sind dabei Netzwerke, in denen vergleichbare Schulen voneinander lernen, ohne einfach Vorbilder zu übernehmen.* Zur Unterstützung dieses Prozesses ist eine Umstellung der Fortbildung erforderlich, die unmittelbar für die Schulentwicklung dienlich sein muss. Wie weit die Ausbildung tatsächlich auf die Bedürfnisse des Schulfeldes reagieren kann, bleibt dahingestellt. Erfahrungen zeigen, dass Themen, die sich auf die besonderen Anforderungen der Ganztagschule beziehen (Betreuung und Förderpraxis, Zusammenarbeit der Professionen, Bildungslandschaften), von der Ausbildung bislang nur am Rande beachtet werden. Die Bildungsverwaltung sollte Schulaufsicht als Schulentwicklung verstehen.

3. Welche gesellschaftlichen Widerstände sind zu erwarten, wenn über staatliche Maßnahmen eine Bildungsreform hin zu vermehrt ‚guten Schulen‘ im Sinne Ihres Bildungsverständnisses durchgeführt würde?

Gute Schulen stoßen sicher nicht auf gesellschaftlichen Widerstand. Erfahrungen aus der Elternarbeit zeigen, dass die Schule unmittelbar Unterstützung erhält, wenn sie verständlich machen kann, in welche Richtung sie sich entwickeln will. Das Gleiche gilt für die Unterstützung der örtlichen Behörden. Auch die Zustimmung der Schüler zu einer sichtbaren Qualitätsverbesserung ist erwartbar. *Die Bedingungen dafür sind einfach nur Transparenz und regelmäßige Erfahrungsbilanzen.*

4. Wie kann man dennoch vorhandene Widerstände überwinden?

Die Schulentwicklung heute bewegt sich auf einem sozialdemokratischen Mainstream. Die früheren bildungspolitischen Gegensätze sind weitgehend geschliffen, was auch damit zu tun hat, dass sich Schulen als Dienstleister in einer demokratischen Gesellschaft verstehen. Dabei können konservative Begabungstheorien ebenso wenig eine Rolle spielen wie die einseitige Kindzentrierung der Reformpädagogik. Hindernisse bestehen vor allen Dingen in der *Finanzierbarkeit* der Vorhaben.

5. Welche schulpädagogischen bzw. bildungspolitischen Trends sind in nächster Zukunft zu erwarten?

In der nächsten Dekade werden vier größere Trends die Schulentwicklung in den deutschen Bundesländern bestimmen, allerdings in unterschiedlicher Ausprägung und in sehr verschiedenen Geschwindigkeiten. Es geht um die Weiterentwicklung der gebundenen Ganztagschulen, um Prozesse der Inklusion, die Vernetzung der Einzelschulen in Bildungslandschaften und die zweite Säule neben dem Gymnasium auf beiden Sekundarstufen.

6. Inwieweit kann man von den Reformschulversuchen (den historischen und den aktuellen) für das öffentliche Schulsystem lernen? Inwieweit muss sich das öffentliche Schulwesen hiervon abgrenzen?

Der inzwischen nicht mehr so bewunderte Hellmut Becker⁴ hat 1954 die These der „verwalteten Schule“ aufgestellt, die jahrzehntelang unkritisch die Diskussion bestimmt hat. Gemäß dieser These ist das staatliche Schulwesen reformunfähig und kann nur auf Anstöße von außen (Waldorfschulen, Landerziehungsheime) hoffen. Diese These begünstigt die privaten Schulen der Reformpädagogik, aber verkennt völlig, wie sich die staatlichen Schulen nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt haben. *Das Augenmerk sollte auf die öffentlichen Schulen und ihre Reformanstrengungen gelegt werden.* Ich glaube nicht, dass Reformschulen etwas bieten, was staatliche Schulen nicht längst hätten.

7. Welche Rolle könnten ‚Privatschulen‘ bzw. das Privatschulwesen für die bildungspolitische Entwicklung spielen?

Privatschulen in Deutschland sind größtenteils staatlich finanziert. Anders als in der Schweiz oder in England ist das Schulgeld eher gering, der Preis dafür ist die Unterstellung unter den staatlichen Lehrplan. Nicht zufällig verfolgen die Privatschulen bildungspolitisch eine Strategie der Vollfinanzierung. Außerdem muss bei der Frage bedacht werden, dass die meisten Privatschulen in Deutschland in kirchlicher Trägerschaft geführt werden. Es gibt unter den Privatschulen Spitzenschulen, aber die gibt es im staatlichen Bereich auch. *Die Reformpädagogik als Abgrenzung ist gründlich desavouiert worden*, wobei ich natürlich weiß, wie die reformpädagogische Rhetorik wirkt, also die Betonung des „Ganzheitlichen“, von dem niemand weiß, was es ist, oder die Verwendung der Metapher von „Kopf, Herz und Hand“, die nichts sagt und trotzdem überzeugt. Diese Rhetorik ist offenbar sehr stabil, aber sie dient nicht mehr allein der Hervorhebung von Privatschulen.

8. Welches sind aus Ihrer Sicht wichtige empirische Ergebnisse der Schulforschung, die man bei einer innovativen Schulentwicklung – orientiert an den von Ihnen unter 1. formulierten Kriterien – berücksichtigen müsste?

Die unter 1. formulierten Kriterien sind mehr oder weniger gut empirisch abgesichert. Insgesamt zeigt die Empirie, dass einfach verschiedene Faktoren zusammenspielen, wenn die gute Schule entwickelt werden soll. Zwei Ergebnisse seien hervorgehoben, einerseits die Rolle der Schulleitung und andererseits die Person des Lehrers bzw. der Lehrerin. Die letzte sehr gute Studie mit Schweizer Daten zur besonderen Rolle der Schulleitungen (eine Zürcher Dissertation) stammt von Gabriele Stemmer-Obriest „Schule führen“ (Haupt-Verlag 2014).

Die Idee, mit Lerncoaches zu arbeiten, *unterschätzt die zentrale Rolle*, die den Lehrern bei der Gestaltung der Schule zukommt. Das ist nicht unbedingt eine neue Erkenntnis, John

⁴ Anmerkung der Herausgeber: Nicht zu verwechseln mit Gerold Becker

Hattie hat das nur erneuert, aber sie kann dazu dienen, *es mit dem Konstruktivismus nicht zu übertreiben.*

9. Könnten Sie einen typischen Schultag in einer aus Ihrer Sicht ‚guten Schule‘ schildern?

Im Mittelpunkt der Schule steht der Unterricht, aber der hat sich in seinen Möglichkeiten und Variationen grundlegend geändert. Ein Ganztagsbetrieb ermöglicht andere Erfahrungen neben dem Unterricht, für die eigentümlich ist, dass sie nur in der Schule stattfinden können. In diesem Sinne ergänzen die Erfahrungen den Unterricht. *Ich würde die Hausaufgaben abschaffen ebenso wie das Sitzenbleiben.* Der Schultag würde mit den Hausaufgaben beginnen, die Schüler bereiten sich mit konkreten Aufgaben auf den Tag vor und beenden ihn, *ohne ihre Freizeit zusätzlich belasten zu müssen.* Jahrzehntlang war völlig selbstverständlich, dass für Hausaufgaben Zeit neben der Schule in Anspruch genommen werden kann. Die Idee der Flexibilisierung erlaubt auch, *mit anderen Zeitkontingenten zu arbeiten*, was im Blick auf die Jahreslernzeit ebenso gilt wie für den Lerntag. Ein typischer Schultag endet mit Lernergebnissen in Unterrichtsfächern, an die sich weitere Aufgaben anschließen können. Viele der heutigen Fächer werden sich in größeren Lerneinheiten wiederfinden, wie man am Schweizer Lehrplan 21 sehen kann. Für die Bearbeitung der Aufgaben steht die gesamte Schule zur Verfügung. Der Tag hat Ruhepausen und er bietet auch Gelegenheit zur Bewegung.

10. Haben Sie Erinnerungen an Ihre eigene Schullaufbahn, und können Sie sich an biografisch erfahrene Situationen einer ‚guten Schule‘ zurückerinnern?

Die beste Lehrerin, die ich je hatte, war Helma Büsing, meine Grundschullehrerin. Ihr verdanke ich meine Lernleidenschaft. Auf dem Gymnasium hat mich Hanna Wilde beeinflusst, ihr verdanke ich das Streben nach Rationalität und den Wunsch klaren Denkens. Und sie hat uns mit dem Buch „Der gelbe Stern“ (1960) die Vernichtung der Juden durch die Nationalsozialisten so nahegebracht, dass die zeitgenössischen Ausflüchte als Lügen erscheinen konnten.

Wem ich auch verpflichtet bin, ist meine Deutschlehrerin Grete Thomas, sie hat mich zum Schreiben gebracht. Ich kann mich aber auch an Lernerfahrungen ganz anderer Art erinnern, einen Philosophiekurs in der Oberstufe etwa, bei dem ich lange nichts verstanden habe. Hier habe ich den Respekt vor Texten gelernt; wenn man etwas nicht versteht, dann muss das nicht am Text liegen. Bildung, habe ich dann als Assistent in Köln von Richard Peters gelernt, heisst nicht, dass man irgendwo ankommt: „It is to travel on with a different view“. Meinen Bildungsgang haben meine Schulen in diesem Sinne beeinflusst.

Von „guten Schulen“ redete vor 50 Jahren niemand und wir haben auch schlechte Lehrer erlebt, die kein heutiges „peer review“ überstanden hätten. Und natürlich war das Gymnasium selektiv, wer nicht passte, musste gehen, in der achten Klasse, fast wie heute. Ich hatte einfach Zeit, mich intellektuell zu entwickeln und die Anregungen aufzunehmen, die mich weiterbrachten, ohne dabei allein der Schule zu folgen. Aber sie hat die Niveaus gesetzt oder unterstützt, die Lernen und Bildung ausmachen. In Englisch war das Macbeth und in Französisch Molière, und ich bin heute noch stolz auf meine Mathematiknote im Vorabitur, die ich mir selbst nie zugetraut hätte.

Herr Oelkers, wir bedanken uns sehr herzlich für das Interview!



Jürgen Oelkers

Dr. phil., geboren 1947 in Buxtehude, 1968 bis 1975 Studium der Erziehungswissenschaft, Germanistik und Geschichte an der Universität Hamburg, 1973 Staatsexamen, 1975 Promotion, Professuren in Lüneburg und Bern, seit 1999 o. Professur für Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich. Forschungsschwerpunkte: Geschichte der Pädagogik, demokratische Erziehung, Bildungspolitik.

Aktuelle Veröffentlichungen:

Zusammen mit Damian Miller als Herausgeber: Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – wie weiter? Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2014.

Together with Carla Aubry, Michael Geiss and Veronika Magyar-Haas as Editors: Education and the State. International perspectives on a changing relationship. London and New York: Routledge 2015.

Jean-Jacques Rousseau. London: Bloomsbury 2014. (= Bloomsbury Library of Educational Thought, edited by Richard Bailey).

2 **Transparenz in der Schule: „*Der kleine Schuss Anarchie, der viele Entwicklungsprojekte durchzieht, ist kein Malheur*“**

Ein E-Mail-Interview mit Hilbert Meyer

Interviewer: Klaus Moegling, Sabrina Schude

Zusammenfassung: Das Transparenzgebot wird auf fünf schul- und unterrichtsbezogenen Handlungsebenen lokalisiert und je unterschiedlich bewertet, auch wenn noch viele Forschungsfragen offen sind. Transparenz auf der Unterrichtsebene ist sinnvoll, solange sie sich auf die Aufgabenstellungen, Lernhilfen und Leistungserwartungen bezieht. Die Tiefenstrukturen des Lernens verschließen sich aber dem Transparenzgebot. Auf der Systemebene trägt die Schulleitung besondere Verantwortung für „dosierte“ Transparenz. Vor einer überzogenen zweckrational instrumentierten Transparenzherstellung wird aber gewarnt.

Schlüsselworte: Unterrichtsebene, Systemebene, Oberflächen- und Tiefenstrukturen, Bürokratie, Evidenz

Transparency at Schools: “*The dash anarchy in many development projects is no mishap*”

Abstract: The requirement of transparency is identified on five levels of instructional decision-making and is assessed differently, even though many research issues are still in the open. The call for more transparency makes sense concerning the surface structures – assignments, learning aids and performance expectations. However there are theoretical and practical restrictions concerning underlying structures. At system level, principals are responsible for granting a high level of transparency concerning quality of instruction and instructional development – whereas an exorbitant and only perfunctory transparency should be avoided.

Keywords: classroom level; system level, surface and deep structures; bureaucracy, evidence

1. *Was verstehen Sie unter ‚Transparenz‘ im schulpädagogischen Zusammenhang?*

Hilbert Meyer: Der Begriff „Transparenz“ ist in meinen Augen ein Sammelbegriff für die Forderung, Unterrichtsabläufe und Schulentwicklungsprozesse für die Beteiligten nachvollziehbar und dadurch ein Stück weit berechenbar zu machen. Transparenz herzustellen ist vernünftig, weil dadurch das sinnstiftende Kommunizieren erleichtert werden kann. Sie ist nicht die einzige, aber eine wichtige Grundlage für den Aufbau einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur. Transparenz hat aber keinen Wert an sich. Sie liefert „nur“ eine der Voraussetzungen, um im alltäglichen Unterrichtsbetrieb und in der Schulentwicklung zielorientiert, störungsarm und halbwegs selbstbestimmt arbeiten zu können.

Der Transparenzbegriff wird aktuell gern benutzt – er macht Karriere, lange bevor er theoretisch geklärt worden ist.⁵ In diesem Heft der Schulpädagogik-heute wird dafür erstmals ein Klärungsversuch unternommen. Das ist verdienstvoll. Die Transparenzforderung bündelt allerdings ganz unterschiedliche Erwartungen an die Unterrichtsgestaltung und ihre Weiterentwicklung. Deshalb muss genauer geklärt werden, *was da transparent(er) gemacht* werden soll. Ich schlage vor, fünf Ebenen zu unterscheiden, auf denen die Transparenzforderung unterschiedlich zu bewerten ist:

- (1) die Makroebene, auf der die Bildungsadministration in Zusammenarbeit mit den Schulen und Kommunen versucht, das Schulsystem zu steuern;
- (2) die Mesoebene der der Handlungseinheit „Einzelschule“, in der Unterrichts- und Schulentwicklung stattfinden;
- (3) die Mikroebene der direkten Lehrer- und Schülerinteraktionen im alltäglichen Unterrichtsbetrieb;
- (4) die Ebene der durch diesen Unterricht ausgelösten Lernprozesse
- (5) und die Ebene der durch diese Lernprozesse ausgelösten Effekte.

Diese Untergliederung ist nicht originell. Sie wird auch im sogenannten Governance-Modell (s.u.) und in den von Helmut Fend, Andreas Helmke, Kurt Reusser und anderen entwickelten „Angebots-Nutzungsmodellen“ zur Erklärung der Wirkungsweisen von Unterricht zugrunde gelegt.

2. *Können Sie erläutern, warum das Transparenzgebot jeweils unterschiedlich zu bewerten ist?*

Transparenz auf *Ebene 1* wird immer wieder eingefordert. In einer demokratisch verfassten Gesellschaft ist dies eine Selbstverständlichkeit. Aber sie ist auf dieser Ebene auch immer ein wenig heikel, weil die konkrete Umsetzung von Bildungsreformvorhaben auf sehr komplexe Interessen- und Widerstandslagen stoßen kann. Deshalb ist eine „kontrollierte“ Transparenz am Platze, in der öffentliche von vertraulichen Vorgängen abgegrenzt werden. (Mehr dazu am Ende dieses Interviews)

Transparenz auf *Ebene 2* ist für eine professionelle Schulentwicklung unverzichtbar. Sie kann helfen, unterschiedliche, zum Teil auch konkurrierende Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung miteinander abzustimmen und die Arbeit dadurch ein Stück weit effizienter zu machen. Dabei müssen Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung aufeinander abgestimmt werden. Das geht nur auf der Basis ausreichender gegenseitiger Informationen.

⁵ In den gängigen deutschsprachigen Handbüchern zur Schulforschung (Helsper & Böhme 2004), zur Schulentwicklung (Bohl u.a. 2010), zum Unterricht (Arnold u.a. 2006) und zur Pädagogik (Tenorth & Tippelt 2012), zur Pädagogischen Psychologie (Rost 2010) taucht das Stichwort „Transparenz“ allerdings noch nicht auf. Auch bei Hatties 132 Variablen mit Effektstärken-Berechnungen fehlt „Transparenz“, auch wenn es einige verwandte Begriffe gibt.

Allerdings gehört es zu einer vertrauensvollen Personalführung, bestimmte Gesprächsinhalte, Kritiken und Absprachen nicht öffentlich zu machen.

Auf *Ebene 3* geht es um die Interaktionsprozesse im Klassenzimmer. Hier ist m.E. eine eingeschränkte Transparenzforderung am Platze. Das Unterrichtsgeschehen soll für die Schülerinnen und Schüler berechenbar sein, aber sie müssen sich nicht fortwährend outen. Das gilt ebenso für die Lehrpersonen.

Auf *Ebene 4* geht es um das Lernen selbst. Und hier habe ich theoriegespeiste Bedenken. Seit mehreren Jahrzehnten gibt es einen Konsens der führenden Lerntheoretiker, dass das Lernen selbst unsichtbar ist.⁶ Wir sehen nur Lehrer- und Schülerhandlungen, denen wir als Fachleute das Etikett anheften, dass sie lernwirksam sein könnten. Ob sie tatsächlich wirksam sind, wissen wir aber bei statistischen Aussagen nur der Tendenz nach und im Einzelfall, also in einer ganz konkreten Klasse, niemals präzise.

Deshalb war ich auch einigermaßen überrascht über den Titel von John Hatties Bestseller „Visible Learning“ (2013). Der Titel ist eine Metapher. Man könnte auch sagen: eine theoretische Desinformation, wenn auch in löblicher Absicht! Der Autor klärt ja gar nicht, was genau er mit „visibility“ meint. Es findet auch keine Verortung des Begriffs in einer Unterrichtstheorie statt. Hattie macht mit seinen Meta-Metaanalysen nicht das Lernen selbst sichtbar, sondern förderliche Begleitumstände vielschichtiger Lehr- und Lernprozesse. Deshalb ist es konsequent, wenn er in der Einleitung schreibt, dass er einen „sichtbaren, geeigneten Kontext für das Lernen schaffen“ will (Hattie 2013, S. 7).

Auf *Ebene 5* geht es um die „outcomes“, die zum Teil, aber niemals vollständig durch die Unterrichtsarbeit ausgelöst werden. Zumeist sprechen wir auf dieser Ebene von Evidenz; und die ist einer der Bausteine für Transparenz.

Den theoretischen Hintergrund für meine unterschiedliche Beurteilung der Wertigkeiten von Transparenz bildet die von Oser & Baeriswyl⁷ 2001 das erste Mal gründlich erörterte und inzwischen immer mehr akzeptierte Unterscheidung von Oberflächenstrukturen des Unterrichts und Tiefenstrukturen des Lernens und Lehrens. Im Blick auf die Oberflächenstrukturen ist Transparenz weitgehend, aber nicht überall geboten. Im Blick auf die Tiefenstrukturen ist sie nur mit Einschränkungen realisierbar.⁸

3. Was ist für Sie die zentrale pädagogische Begründung für Transparenz auf der Unterrichtsebene?

Wenn die Schülerinnen und Schüler nachvollziehen können, was die Lehrpersonen von ihnen erwarten, können sie besser lernen. Wenn die Schüler selber transparent machen, wie sie arbeiten, können ihnen die Lehrpersonen besser helfen. Die Transparenzforderung ist mithin sinnvoll, solange sie sich auf das Offenlegen der Handlungsmotive, die Erläuterung der Auf-

⁶ vgl. Lefrançois, Guy R. (2006, S. 6): Psychologie des Lernens. 4. erweit. Aufl. Heidelberg: Springer Medizin Verlag; Stern, Elsbeth (2006): Lernen. Was wissen wir über erfolgreiches Lernen in der Schule? In: PÄDAGOGIK, 58. Jg., H. 1, S. 45-49.

⁷ Oser, Fritz & Baeriswyl, Franz (2001): Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning. In: Richardson, V. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. 4th Edition. Washington: American Educational Research Association, pp. 1031-1065.

⁸ Ein überraschendes und im deutschsprachigen Raum heftig diskutiertes Hattie-Ergebnis lautet ja, dass für Tiefenstruktur-Variablen deutlich höhere Effektstärken ausgewiesen werden konnten als für Oberflächen-Merkmale. Es wäre m.E. aber ganz falsch, daraus abzuleiten, dass die Oberflächenstrukturen beliebig sind. Wir kommen ja nur über die Gestaltung der Oberflächen an die Tiefenstrukturen heran. Das hat der britische Maler David Hockney so ausgedrückt: „Nur wer die Oberfläche ernst nimmt, kann Tiefe erzeugen.“