

Führen, um loszulassen – Direkte Instruktion im Deutschunterricht

von Dr. Michael Storch, StR

Gewerbliche Schule Bad Mergentheim

michael.storch@gsmgh.de

Übersicht

Einleitung	1
Grobe Phasengliederung der Unterrichtssequenz	5
Erster Schritt: Vermittlung durch einen aktivierenden und mediengestützten Input	6
Zweiter Schritt: Angeleitetes Üben – <i>scaffolding</i> in der Unterrichtspraxis	9
Zwischenschritt: Klarheit darüber herstellen, was erwartet wird	17
Vierter Schritt: <i>fading-out</i>	21
Schluss: Die letzten <i>gate-keeper</i>	23

Einleitung

Das von Michael Felten vertretene Unterrichtskonzept der Direkten Instruktion scheint auf den ersten Blick veraltet und wenig ‚zeitgemäß‘ zu sein.¹ Die erste Assoziation, die sich einstellt, ist ein streng dreinblickender Lehrer, der vorgibt alles zu wissen und ausschweifende Monologe hält, während die Schüler diese passiv aufnehmen. Nichts könnte falscher sein: Direkte Instruktion ist lernwirksam und anschlussfähig an viele Sozialformen. Andreas Helmke urteilt: „Direkte Instruktion ist nicht alles, aber ein Schulklassenunterricht, der Prinzipien der DI ignoriert, kann nicht erfolgreich sein.“² Wahr ist jedoch auch: Direkte Instruktion stellt primär nur zwei Ecken des didaktischen Dreiecks in den Fokus, nämlich die Lehrperson und die Sache, darin liegt wohl auch das Vorurteil der technokratischen Kälte ihr gegenüber be-

¹ Kompakter Überblick zur Direkten Instruktion bei Helmke, Andreas: *Unterrichtsqualität und Professionalisierung. Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierter Unterrichtsentwicklung*. Hannover 2002, S. 190f. Ausführliche Darstellung: Brüning, Ludger / Saum, Tobias: *Direkte Instruktion. Kompetenzen wirksam vermitteln*. Essen 2019.

² Helmke, Andreas: *Vorwort* zu Brüning / Saum: *Direkte Instruktion*. S. 4–10, hier S. 10.

gründet. Es ist Michael Feltens bleibendes Verdienst, durch seine Arbeiten zur Lehrer-Schüler-Beziehung das didaktische Dreieck hinsichtlich der Direkten Instruktion austariert zu haben.³

Direkte Instruktion im Deutschunterricht ist weit verbreitet – interessanterweise aber eher wenig im Unterricht von Deutsch-Lehrkräften.⁴ Scrollt man allerdings durch YouTube-Kommentare unter den Videos von digitalaffinen Deutschlehrkräften, fällt auf, dass sich viele Schülerinnen und Schüler für den Input bei ihnen bedanken, manchmal mit dem Hinweis, dass sie es endlich verstanden hätten oder dass sie mit ihren Videos die Klassenarbeit oder sogar das Abitur vor dem Scheitern bewahrt hätten. Solche Erklärvideos sind aber offenkundig nichts anderes als Direkte Instruktion in ihrer Initialphase. Dass sie sich großer Beliebtheit erfreuen, verweist darauf, dass es auch auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ein tiefes Bedürfnis nach professioneller Instruktion gibt. Wer schülergerechtes Lehren und Erklären als autoritäre Geste verunglimpfen will, handelt also gegen ihre Bedarfe *und* gegen ihre Bedürfnisse.⁵

Wie kann Deutschunterricht in der Oberstufe am Leitfaden der Direkten Instruktion konzipiert werden?

Ich werde in diesem Beitrag eine beispielhafte Unterrichtssequenz vorstellen und erläutern. Selbstverständlich kann Direkte Instruktion auch kompakt in einer Schulstunde durchgeführt werden. Da aber im Deutschunterricht in der Oberstufe das Ziel darin besteht, komplexe Texte zu schreiben, die gehobenen curricularen Kriterien entsprechen, spricht sich an der Norm des schriftlichen Abiturs orientieren, wird die Unterrichtsmethode hier gewissermaßen gestreckt: Um Schüler zu einem Schreibprodukt von, sagen wir, zehn bis zwölf handgeschriebenen Seiten zu führen, sind Vorlauf und längere Schreibphasen notwendig. Im Folgenden werde ich einzelne Phasen beschreiben und dabei exkursorische Erläuterungen und Reflexionen einbringen, um die weitere Kontextualisierung meines Vorgehens möglichst plausibel zu machen.

³ Vgl. insbesondere Felten, Michael: *Unterricht ist Beziehungssache*. Ditzingen 2020. – Was Feltens Auffassung von Schülerorientierung von reformpädagogischen Schulen radikal unterscheidet, ist ihre Professionalität, die Schülerorientierung vom Standpunkt des humanistisch eingestellten Erwachsenen aus einholt.

⁴ Vgl. Winkler, Iris: *Aufgabenpräferenzen für den Literaturunterricht. Eine Erhebung unter Deutschlehrkräften*. Wiesbaden 2011, S. 237–243.

⁵ Vgl. Felten, Michael: *Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule*. Gütersloh ³2013, S. 28–35, bes. das vorläufige Fazit: „Gute Schulen sind [...] immer [...] paternalistisch – sie handeln [...] gegen den (momentanen) Willen der Kinder, aber für deren (zukünftiges) Wohl.“ (S. 35)

Meine Unterrichtssequenz bezieht sich inhaltlich auf das Thema ‚Sprache in politisch-gesellschaftlichen Verwendungszusammenhängen‘, das in gymnasialen Oberstufen aller Bundesländer curricular verankert ist, soweit ich sehe, darunter auch im beruflichen Gymnasium in Baden-Württemberg, wo ich unterrichte. Hinter dem abstrakten Titel verbirgt sich ein Bündel an Themen und Kompetenzen, die letztlich darauf abzielen, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, den eminent persuasiven oder gar manipulativen Charakter sprachlicher Handlungen unterschiedlicher politischer Akteure diesseits und jenseits des Internets zu durchschauen. Schülerfreundlicher formuliert: Es geht darum, nicht an der Nase herumgeführt zu werden. Dies am Anfang im Unterricht zu sagen, ist schon Teil Direkter Instruktion, die mit einer Offenlegung ihrer Lernziele operiert – wohlwissend, dass Schülerinnen und Schüler (noch) keine induktiv-forschenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sind.⁶ Es wurde noch ein weiteres globales Lernziel kommuniziert: Es besteht im Verfassen einer textgestützten Erörterung, bei der es auf eigenständige Meinungsbildung ankommt. Die Lernziel-Transparenz ist jedoch nicht Selbstzweck, sondern zielt zentral auf Sinnstiftung, d.h. auf die Beantwortung der Frage: „Warum soll das gelernt werden?“ Diese Frage sollten sich Lehrkräfte immer stellen und ihre Antwort an Schülerinnen und Schüler vermitteln. Sinnstiftung ist immer auch Schüleraktivierung und Motivationsanregung, sie sollte daher immer zentraler Teil von Einstiegen sein. Einstiege müssen nicht kreativ sein. Sie müssen aktivieren. Dabei hilft es, die Brücke zur Lebenswelt zu schlagen. Von wem (Schülerinnen und Schüler und/oder Lehrer) und wie (z.B. durch einen kleinen Input) Sinnstiftung geleistet wird, ist variabel.

Der Begriff „eigenständige Meinungsbildung“ fällt als Zielformulierung sehr oft in meinem Unterricht, denn darin besteht meines Erachtens eines der großen Ziele des Deutschunterrichts überhaupt.⁷ Die Maxime des Deutschunterrichts lautet für mich:

⁶ Die Depotenzierung der Lehrerrolle zum ‚Coach‘, ‚Begleiter‘ etc. korrespondiert in aktuellen Bildungsdebatten häufig mit einer rhetorischen Aufwertung der Schülerrolle, die aber an den institutionellen Gegebenheiten vieler staatlicher Schulen unweigerlich scheitern muss. Zur *grammar of school* gehört, dass in den allermeisten Fällen Lernprodukte von Schülerinnen und Schülern die Schule nicht verlassen. Ihre Tätigkeit kann daher im eigentlichen Sinne nicht wissenschaftlich oder forschend genannt werden. Schülerinnen und Schüler befinden sich (noch) nicht im offenen Meer des wissenschaftlichen Diskurses, sie müssen das Segeln und Navigieren erst in regelbasierter Weise erlernen. Eine gesunde Skepsis gegenüber kursierenden disruptiven Fahnenwörtern wie ‚Kollaboration‘ gehört daher zur Grundausstattung kompetenter Lehrpersonen, denn alles, was Schüler ‚fit für das 21. Jahrhundert‘ machen soll, wird innerhalb der Zwangsanstalt Schule vermittelt und damit unweigerlich durch spezifisch schulische Sachzwänge wie Curricula, regulierte Zeitregimes und Notengebung in Mitleidenschaft gezogen, die es so nicht gibt in einem hippen Start-Up oder in einer universitären Arbeitsgemeinschaft.

⁷ Man kann das auch höher hängen und ‚kritisches Denken‘ nennen – meines Erachtens ist jedoch ‚kritisches Denken‘ allenfalls am Horizont einer geglückten Schulkarriere erkennbar, der

Orientierung geben in einer komplexen Welt – oder schlicht: *Umgang mit Komplexität*. Deutungsoffene sprachliche Artefakte, wie sie der Kanon in Fülle bereithält, sowie anspruchsvolle Sachtexte mit einer gewissen individuellen Perspektive auf ein bestimmtes Thema sind das probate Mittel, um das Komplexitätsbewusstsein von Schülerinnen und Schülern zu schärfen. Es versteht sich von selbst, dass ein KI-Chatbot, diese „Petrischale für Halbbildung“⁸, dies absehbar nicht leisten kann. Die Wende zur Kompetenzorientierung hat es mit sich gebracht, dass konkrete Lerninhalte ein Stück weit in den Hintergrund treten – allein: Kompetenzen können nur an geeigneten Gegenständen erworben werden. Und diese auszuwählen, ist Teil der Professionalität von Lehrpersonen. Für den Deutschunterricht kann daher folgende, an Ewalt Terhart orientierte Leitlinie formuliert werden: *Im Zentrum des Deutschunterrichts stehen herausfordernde Texte und Medien, die eine informierte Lehrperson ausgewählt hat, weil sie für Schülerinnen und Schüler von Relevanz in einer komplexen Gesellschaft sind.*⁹

sich ja bekanntlich immer weiter nach hinten verschiebt; es kann nicht im Sinne einer methodischen Anleitung gleichsam ‚trainiert‘ werden, weil ‚Kritik‘ immer auf deklarativem Wissen aufbaut. Nur Expertinnen und Experten können ‚Kritik‘ üben – und auch dann nur domänenspezifisch. Mit Überraschung habe ich festgestellt, dass das, was Jöran Muuß-Merholz, einer der digitalaffinen Popularisatoren des Konzepts, darunter versteht, schlicht ein Pseudonym für ‚selbstgesteuertes Lernen‘ ist: „Kritisches Denken bedeutet [...], dass ich *selbst* denken kann. Das Gegenteil würde darin liegen, dass ich für mein Denken etwas übernehme, was andere gedacht haben und mir vorgegeben wird. [...] In Bezug auf das kritische Denken heißt Lernen vor allem, dass ich *selbst* lernen kann und nicht nur belehrt werde. Es geht um selbstgesteuertes, selbstdiszipliniertes, selbstüberwachtes und selbstkorrigierendes Lernen.“ (*Beliebig oder bahnbrechend? Kreativität, kritisches Denken, Kommunikation und Kollaboration: Was leistet das 4K-Konzept und wo sind seine Grenzen?* In: *Pädagogik* 12 [2021]. S. 9–14, hier S. 12) – Es ist natürlich ein Taschenspielertrick, philosophisch elaborierte Begriffe wie ‚Kritik‘ einfach mal ‚neu zu denken‘ und ihnen das gewünschte Verständnis unterzuschieben. Wer so vorgeht, sollte von ‚Komplexität‘ schweigen. Was fundierte ‚Kritik‘ im eigentlichen Wortsinn ausmacht, kann hier nachvollzogen werden: Wisniewski, Benedikt / Daumiller, Martin: *Wie Schule Kompetenzen fördern soll, die keine sind*. In: *Pädagogik* 1 (2025). S. 42–45.

⁸ Simanowski, Roberto: *Stumme Medien. Vom Verschwinden der Computer in Bildung und Gesellschaft*. Berlin 2018, S. 105.

⁹ Die ursprüngliche Leitlinie fällt im Kontext eines Hattie-Fazits; sie sei hier auf Grund ihrer Dichte, mit der sie die Professionalität des Lehrberufs auf den Punkt bringt, in Gänze zitiert: „Die Betonung der aktiven, sich verantwortlich fühlenden, die Wirkung ihres Tuns genau beobachtenden und den Lernenden ständig Rückmeldung gebenden Lehrperson formuliert eine modernisierte, ‚evidenzbasierte‘ Variante des idealistischen Lehrerbildes, die von einer Mischung aus unbedingtem Wissenschaftsglauben und kontinuierlicher Empathie lebt. Es beinhaltet eine Absage an eine naiv- oder pseudokonstruktivistische Ausrichtung des Lehrerbewusstseins, das sich eher in der Beobachter- als in der Aktivator-Rolle gefällt. Durch das aktive, herausfordernde Lehrerbild rehabilitiert Hattie die dominante, redende Lehrperson – die aber ebenso auch genau weiß, wann sie zurücktreten und schweigen muss. Die Perspektive auf den Unterricht ist: lehrerzentriert. Im Zentrum steht eine Lehrperson, für die allerdings die Lernenden im Zentrum stehen.“ (Terhart, Ewalt: *Der Heilige Gral der Schul- und Unterrichtsforschung – gefunden? Eine Auseinandersetzung mit ‚Visible Learning‘*. In: Ders. [Hg.]: *Die Hattie-Studie in der Diskussion. Probleme sichtbar machen*. Hannover 2014. S. 10– 23, hier S. 23)

Grobe Phasengliederung der Unterrichtssequenz

Direkte Instruktion arbeitet mit einem Dreischritt aus *Vermittlung* (neuer Inhalte), *angeleitetem Üben* (mit Hilfen) und *selbstständigem Üben* (ohne Hilfe). Ich habe diesen im vorliegenden Fall meiner Unterrichtssequenz folgendermaßen konkretisiert und dabei einen lehrerzentrierten instruktiven Zwischenschritt hinzugefügt:

1. Vermittlung
 - a. Inhaltliche Einführung
 - b. Methodische Einführung
2. Angeleitetes Üben
 - a. Schreibübung mit *scaffolding* (unterstützende Maßnahmen, siehe unten)
 - b. Feedback
3. Zwischenschritt
 - a. Erklärung des Aufgabenformats
 - b. Kommunikation von textuellen Qualitätskriterien
4. Selbständiges Üben

Direkte Instruktion bedeutet für mich: Führen, um loszulassen. Zuerst werden Schülerinnen und Schüler eng geführt, dann unternehmen sie eigene Erkundungen und bekommen dazu Rückmeldung, um sie dann schließlich in Freiheit zu entlassen – am Anfang steht also die aktivierende und erklärende, ja, dominante Lehrperson, gegen Ende nimmt sie sich mehr und mehr aus dem Spiel. Das Ziel von Direkter Instruktion besteht also durchaus darin, Schülerinnen und Schüler ‚Freiheit‘ zu gewähren – nur eben nicht am Anfang, sondern am Ende des pädagogisch-didaktischen Prozesses. Das ist ein wichtiger Unterschied zur reformpädagogischen Freiheitsempfasse, die Autorität per se unter Verdacht stellt. Hinter der Abkehr davon steht die elementare Einsicht, dass jegliche Formen des ‚selbstgesteuerten Lernens‘, die innerhalb des digitalen Drifts im Bildungsbereich als alternativlos präsentiert werden, „Selbstregulationskompetenz“¹⁰ von Schülerinnen und Schülern voraussetzen. Um diese zu erwerben, eignet sich Direkte Instruktion hervorragend. Direkte Instruktion ist darum auch immer Parteinahme für eine *realistische* Pädagogik, die konsequent mit all den Fehlbarkeiten und Lernschwierigkeiten, die es auf Seiten der Schülerinnen und Schülern in Fülle gibt, rechnet und deren Lösung oder zumindest Bearbeitung als dringliche Aufgabe ansieht. Sie geht nicht – wie die eher *idealistische* Reformpäd-

¹⁰ Helmke: *Unterrichtsqualität und Professionalisierung*, S. 191.

agogik – von Wünschbarkeiten wie ‚Autonomie‘ aus, wiewohl sie diese dennoch nicht aus den Augen verliert. Aus der Perspektive der Direkten Instruktion sind solche Zielvorstellungen allerdings am Horizont erkennbar – und kein Axiom. Einzelne pädagogische Enklaven zeigen natürlich, dass auch reformpädagogische Ansätze funktionieren, wenn sie wirklich systematisch implementiert sind. Problematisch bleibt aber auch dann eine letztlich romantische Verklärung des Eigensinns von Kindern und Jugendlichen. Direkte Instruktion ist und bleibt jedenfalls das Mittel der Wahl im regulären staatlichen Schulbetrieb.

Erster Schritt: Vermittlung durch einen aktivierenden und mediengestützten Input

In der ersten Phase geht es um das Anknüpfen an Vorwissen und um die Herstellung eines grundsätzlichen Verständnisses für Begriffe. Mir sind ‚Begriffe‘ außerordentlich wichtig – die Sicherung erfolgt in meinem Unterricht i.d.R. über ein online zugängliches Dokument, das auf den ersten Blick wie eine Vokabelliste aussieht: links stehen Begriffe und rechts Erklärungen, die sich aber – anders als bei Vokabeln – über mehrere Zeilen erstrecken. Ich notiere also die vier Begriffe an der Tafel, um die es im Folgenden gehen soll: ‚Cancel Culture‘, ‚Political Correctness‘, ‚Hate Speech‘ und ‚Fake News‘. Anschließend frage ich die Schüler, ob sie wissen, was damit gemeint sein könnte, ob sie es sich vom Englischen her erschließen können oder ob ihnen diesbezügliche Schlagzeilen einfallen. Oft fördern solche Fragen wirklich Interessantes zutage, die der Lehrperson erlauben, die direktive Rolle zu verlassen und auf Augenhöhe mit Schülerinnen und Schülern über ihre Erfahrungen zu diskutieren. Zeigen Schülerinnen und Schüler hier bereits Vorwissen, kann man sie weitergehend aktivieren, indem man sie auffordert, digitale Inhalte, die mit den vier Begriffen zu tun haben, zu präsentieren. Meine Haltung ist dabei die eines interessierten Zuhörers. Die ‚Arbeit‘ an der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern kann hier *en passant* integriert werden: Wir begegnen uns zunächst als Medienkonsumentinnen und -konsumenten, die einen lockeren Erfahrungsaustausch pflegen, bei dem es durchaus humorvoll zugehen kann. Dabei adressiere ich auch die zurückhaltenden Schülerinnen und Schüler und frage auch sie nach ihrer Meinung, ohne diese zu kommentieren. Idealerweise stellt sich von alleine eine Polarität oder ein differenziertes Meinungsbild in der Klasse her, die man natürlich auch vielfältig visualisieren oder räum-

lich darstellen kann (z.B. durch eine Positionslinie). Neben dem Unterrichtsgespräch gibt es natürlich weitere Möglichkeiten, das Vorwissen von Schülerinnen und Schülern sichtbar zu machen: Die Klasse schreibt kollektiv die Tafel voll, Kleingruppen erklären zwei Begriffe, die sie mit dem Thema in Verbindung bringen, als Blitzlicht etc.

Dann steige ich in die Teilphase ein, die mit gewissem Recht ‚frontal‘ genannt werden kann. Dabei zeige ich zu allen vier diskursiven Phänomenen Youtube-Videos, die ich vorher recherchiert habe.¹¹ Da es hier immer noch um die Anbahnung von Wissen geht, bestand mein wichtigstes Auswahlkriterium darin, eine Verbindung zur Lebenswelt von jungen Menschen herzustellen („dort abholen, wo sie stehen“) – auf dieser Grundlage kann man dann den Komplexitätsgrad steigern („dort hinführen, wo sie noch nicht sind“). Es handelt sich also bei dieser initialen Phase der Direkten Instruktion nicht um eine Vorlesung, sondern um einen aktivierenden und mediengestützten Input. Solche Inputs können vielfältig gestaltet sein: gemeinsame aktive Lektüre („mit dem Stift“), ein Podcast mit Aufgaben, eine gemeinsame Karikaturenanalyse, eine Rechercheaufgabe, eine Visualisierung mit Unterrichtsgespräch, eine kleine Zuordnungsaufgabe – das gewählte Medium bzw. die Aufgabe sollte einzig und allein den Problemgehalt des Themas klar und direkt hervortreten lassen. Selbstverständlich kann das auch mit Sozialformen wie ‚think – pair – share‘ verknüpft werden.

Medienpräsentationen im Kontext von lehrerzentrierten Inputs sind niemals eine Gelegenheit, sich zurückzulehnen, sondern sie erfordern höchste Aufmerksamkeit und Steuerung: Schwierige Passagen oder Begriffe wollen erklärt werden, was grundsätzlich zuerst an Schülerinnen und Schülern delegiert werden sollte; man muss pausieren und zurückspulen und ggf. Kontext liefern oder das medial präsentierte auch kritisieren. Motivierend ist dabei auch die Herstellung der Verbindung zum Vorwissen der Schülerinnen und Schüler („Das ist der Punkt, den du vorhin angesprochen hat“ – der/die angesprochene Schüler/in wird dann i.d.R. zustimmen und sich ernstgenommen fühlen). Auch das Bewusstsein für Differenzierung sollte dabei mitlaufen: Gewiss muss man reduzieren, man darf aber nicht entstellen (wie es viele animierte ‚Lernvideos‘ auf YouTube völlig ungeniert tun). Dabei biete ich Schülerinnen und Schülern im Unterrichtsgespräch sprachliche zwei Abstraktionsgrade an:

¹¹ Im Einzelnen sind dies: ZDFheute Nachrichten: *Cancel Culture – von Michael Wendler, J.K. Rowling und Co.* (24.11.2020). Link: <https://www.youtube.com/watch?v=d5EwbgoIBe0>; DW Deutsch: *Müssen Kinderbücher politisch korrekt sein?* (01.02.2013). Link: <https://www.youtube.com/watch?v=c9bNhVUIql0>; ZDFheute Nachrichten: *Wie Hatespeech unsere Vielfalt bedroht* (08.05.2021). Link: https://www.youtube.com/watch?v=Js_5pmJ6tfg; Quarks: *Der Fall Lisa: Wie Fake News unsere ‚Filterblase‘ beeinflussen* (04.07.2018). Link: <https://www.youtube.com/watch?v=UI8Gd15QQd8>. Abruf jeweils am 16.04.2025.

„Akademisch/wissenschaftlich formuliert bedeutet das: [...]“ (,Höhenflug‘) und „Einfacher formuliert bedeutet das: [...]“ (,Stammtisch‘) – zwischen ,Höhenflug‘ und ,Stammtisch‘ wechsele ich spontan hin und her und pflege dabei auch eine dosierte Redundanz, um zumindest begründet vermuten zu können, dass ,alle mit im Boot sind‘, egal, ob sie sich eher vom ,Höhenflug‘ oder vom ,Stammtisch‘ angesprochen fühlen.

Nebenbemerkung: Sprachliche Angeberei ist für mich Halbbildung. Kein ,gebildeter‘ Mensch in der Schule darf sich zu fein sein, auch mal – um des Verständnisses willen – ,unter sein/ihr Niveau zu gehen‘, sprich in den Worten von jungen Menschen zuzuspitzen, gespielt zu polemisieren oder zu polarisieren, in dosierter Weise theatralisch zu überzeichnen, Körpersprache einzusetzen, das Problem aus der Sicht unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppen zu perspektivieren, mal tragische, mal komische Töne einzustreuen etc. Damit ist nicht gemeint, dass man eine Show abziehen soll, für die man sich selbst auf die Schultern klopft, vielmehr geht es um die selbstbewusste Modellierung der eigenen Person als Medium pädagogischer Herausforderung, die die Anknüpfungspunkte an jugendliche Lebenswelten ohne Anbiederung sucht – um sich davon auch wieder bewusst zu distanzieren.¹² Weitere Nebenbemerkung: Unterrichtsdialoge sind für die Lehrperson Übungen im aufmerksamen Zuhören. Ich versuche mir immer zentrale Punkte aus Beiträgen von Schülerinnen und Schülern zu merken oder schreibe gar sie mit, um später darauf immer wieder eingehen zu können, auch zur mündlichen Lernstandsdiagnostik („Bist du immer noch der Meinung, die du am Anfang vertreten hast?“). Wer darin eine Routine erworben hat, kann die Aufmerksamkeit von Schülerinnen und Schülern konstant, bei-läufig und völlig repressionsfrei fokussieren.

¹² Im Hintergrund dieses Plädoyers steht eine didaktisch gewendete These, die Heiko Christians vertritt, der vorschlägt, ,Bildung‘ als Mobilität zwischen Hoch- und Unterhaltungskultur zu begreifen (vgl. *Wilhelm Meisters Erbe. Deutsche Bildungsidee und globale Digitalisierung. Eine Inventur*. Wien u.a. 2020, S. 130–153). Wenn es stimmt, dass sich überall „um das Gebildete“ immer ein „breiterer Schmuttel-Gürtel“ bildet in Form von „Schund“, „Seichtem“, „Unterhaltung“ und „Trash“ (ebd., S. 142), sollte eine Lehrperson auch für Schmink-Tipps auf TikTok ein gewisses Interesse aufbringen – ohne sich von solchen Medienperformances absorbieren zu lassen. Der Grat zwischen souveräner Beherrschung digitaler Kulturtechniken bzw. Rhetoriken und anbietendem Kitsch ist schmal, aber es gibt ihn.

Zweiter Schritt: Angeleitetes Üben – *scaffolding* in der Unterrichtspraxis

Scaffolding (von englisch *scaffold* = Gerüst) meint in der pädagogischen Psychologie jegliche unterstützenden Maßnahmen innerhalb eines Lernprozesses, die dem Zweck dienen, Lernende zu befähigen, anspruchsvolle Aufgaben *ohne* unterstützende Maßnahmen zu lösen.¹³ Um im Bild zu bleiben: Das Gerüst wird erst erbaut – und dann entfernt. Übertragen auf Direkte Instruktion im Deutschunterricht der gymnasialen Oberstufe: Schülerinnen und Schülern üben nun gezielt und unter Zuhilfenahme unterstützender Maßnahmen diejenigen Textprozeduren,¹⁴ die curricular von ihnen erwartet werden, und bekommen dazu Rückmeldung. Dieser zweite Schritt, in dem noch kein ‚großes‘ Schreibprodukt angefertigt, sondern eine Textprozedur, die im Hinblick auf diesen ausführlichen Aufsatz relevant ist, gezielt geübt wird, ist nach meiner Erfahrung aus mehreren Gründen geboten, wenn man Schülerinnen und Schüler zu kompetenten Verfasserinnen und Verfassern von Texten ausbilden will: *Erstens* werden die schwächeren unter ihnen integriert, weil die Aufgabe machbar ist. *Scaffolding*-Maßnahmen untergliedern eine als schwierig und in ihrer Zielsetzung als vage wahrgenommene Aufgabe, die im Anforderungsbereich III angesiedelt ist („interpretiere“, „erörtere“), in kleinere Teilaufgaben. Es entsteht eine greifbare Sequenz, die Sicherheit bietet. *Scaffolding*-Maßnahmen erweitern *zweitens* den Wortschatz und das stilistische Repertoire von Schülerinnen und Schülern. Das verbreitete Witzeln von Deutsch-Lehrkräften über Einstiege wie „Der gegebene Text handelt über ...“ oder „Im gegebenen Text handelt es von ...“ etc. wirft die Frage auf, was faktisch gegen die grassierende grammatikalische, lexikalische und stilistische Verflachung getan wird – eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, besteht darin, Schü-

¹³ In der Sprachdidaktik ist der Begriff fest etabliert, in der Schreibdidaktik scheint mir das weniger der Fall zu sein. Vgl. Kniffka, Gabriele: *Scaffolding* (2013). Link: <https://www.schulentwicklung.nrw.de/materialdatenbank/material/view/3834> (Abruf am 16.04.2025). Kniffka bezieht sich dabei insbesondere auf die Arbeiten von Pauline Gibbons, darunter etwa *Scaffolding Language, Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth (NH) 2002.

¹⁴ Textprozeduren sind sprachliche Handlungsschemata mit einer Inhalts- und einer Ausdrucksseite; vgl. dazu einleitend Feilke, Hemuth / Rezat, Sara: *Textprozeduren. Werkzeuge für Schreiben und Lesen*. In: Praxis Deutsch 281 (2020). S. 4–13. – Zentral bei einer Didaktik der Textprozeduren im Rahmen der Direkten Instruktion erscheint mir die Kommunikation darüber, dass Textprozeduren distinkt sind, also dass z.B. ‚Zusammenfassen‘ eine grundsätzlich andere Schreibhaltung erfordert als ‚Erörtern‘. Darüber hinaus erfordern unterschiedliche Textprozeduren auch ausdrucksseitig ein bestimmtes Repertoire an Formulierungen.

lerinnen und Schüler bei Schreibaufgaben mit Formulierungshilfen zu versorgen.¹⁵ Im konstruktivistischen Mainstream der Deutschdidaktik mag das Kopieren einen schlechten Ruf haben, tatsächlich aber kann stilistische Flexibilität und grammatikalische Richtigkeit weder dekretiert noch einfach als Forderung fallengelassen werden. Wenn Schülerinnen und Schüler hingegen sinnvolle, ggf. komplexer werdende Formulierungen durch Abschreiben verinnerlichen, bauen sie sich ein Repertoire auf, das nach anfänglich engen Vorgaben variiert und somit auch leichter um individuelle Komponenten erweitert werden kann.¹⁶ *Drittens*: Das Schreibprodukt mit seinen spezifischen Anforderungen bekommt durch *scaffolding* eine schärfere Kontur in der Vorstellungswelt von Schülerinnen und Schülern. „Interpretieren“ ist dann nicht mehr ‚kreatives‘ Assoziieren mit unklarem Ausgang, für das man gar ein besonderes Talent braucht, sondern folgt einer Schritt-für-Schritt-Anleitung und wird somit realisierbar. *Viertes* schaffen derartige Maßnahmen die Voraussetzung für eine profunde und transparente Notengebung, die Schülerinnen und Schülern bei Literaturinterpretation ja ohnehin oft schleierhaft vorkommt, womit sie oft auch gar nicht so falsch liegen („Ihm/ihr hat es eben gefallen/nicht gefallen, was ich geschrieben habe“).

Bevor meine *scaffolding*-Maßnahme dargestellt wird, ein kleiner Exkurs zum Thema ‚Interpretieren‘, der hier direkt anschließt. Man muss es – zuallererst an die Adresse von Lehrerinnen und Lehrern – deutlich aussprechen: Schülerinnen und Schüler wissen oft nicht, was sie tun sollen, wenn eine ‚Interpretation‘ von ihnen im Deutschunterricht verlangt wird. Ohnehin zeigt die Empirie, dass sie überwiegend überfordert sind mit den Anforderungen, die in der Oberstufe an sie gestellt werden.¹⁷ Und das ist auch von der Sache her durchaus nachvollziehbar, denn die Resultate von Interpretationen können höchst unterschiedlich sein – das weiß jede Lehrperson im Fach Deutsch, die sich an (hoffentlich) wilde Diskussionen in literaturwissenschaftlichen Seminaren erinnert. ‚Interpretieren‘ ist immer eine Aufgabe mit unklarem Ziel, bei der es Schülerinnen und Schülern zudem oft unklar bleibt, welche Gütekriterien es überhaupt gibt. Anders gewendet: Gerade hier drängt sich das Gerüstbau-

¹⁵ Das ist etwas, was KI schon ganz gut kann. Beste Handreichung bleibt aber trotzdem: Krämer-Curtis, Daniela: *Formulierungshilfen für deine Deutsch-Aufsätze*. Berlin 2019.

¹⁶ Im Hintergrund meiner unterrichtspragmatischen Argumentation steht die Erkenntnis, dass die Idee der ‚Bildung‘ um 1800 nicht ohne elementare, dezidiert nachahmende Kulturtechniken denkbar ist, die überhaupt erst die Voraussetzung für subtiles ‚ästhetisches‘ Empfinden und auch für künstlerische Innovationen bilden: „Das Empfindungsvermögen las man sich an.“ (Christians: *Wilhelm Meisters Erbe*, S. 115; zum Stellenwert imitatorischer Kulturtechniken um 1800 vgl. ebd., S. 103–120)

¹⁷ Vgl. Steinmetz, Michael: *Der überforderte Abiturient im Fach Deutsch. Eine qualitativ-empirische Studie zur Realisierbarkeit von Bildungsstandards*. Springer 2013.

en auf. In meinem Unterricht arbeite ich dezidiert an der ‚Entzauberung‘ von Interpretation, d.h. an einer pragmatischen Versachlichung und sequenziellen Didaktisierung, die davon ausgeht, dass ‚*Interpretation*‘ ein Spezialfall von ‚*Argumentation*‘ ist.¹⁸ Wenn Schülerinnen und Schüler in dieser Weise ans Interpretieren herangeführt werden, wird zugleich ihr Vorwissen produktiv aktiviert, denn eine Erörterung hat jede/r schon mehrmals verfasst. In der Deutschdidaktik ist allerdings ein fataler Trend zu konstruktivistischen Literaturzugängen zu beobachten, besonders unterhalb des Gymnasiums, an der Berufsschule und in der Sekundarstufe I, nämlich in Gestalt der Dominanz von handlungs- und produktionsorientierten Aufgabenstellungen (von Berufsschülern höre ich Sätze wie: „Wir haben nur Märchen im Deutschunterricht geschrieben.“) Diese haben für klar begrenzte Unterrichtszwecke ihre Berechtigung. Wenn aber in der Sekundarstufe II ein anspruchsvoller Interpretationsaufsatz gefragt ist, stellt sich unweigerlich die Frage, was das Malen, Weiterdichten, Einfühlen, Tagebuch- und Briefe-Schreiben, Nachspielen etc. mit Blick auf curriculare Anforderungen gebracht hat, die in der Oberstufe primär die dezidiert kognitive Analysefähigkeit unter Einbringung von Kontextwissen einfordert und nicht mehr die Imaginationsfähigkeit.¹⁹ Handlungs- und produktionsorientierte Literaturbetrachtung wird in meinem Unterricht potentiell für zwei Zwecke eingesetzt: zur Aktivierung (als Einstieg) und zur Vertiefung (als Hausaufgabe). Das Kerngeschäft muss aber durch rationalistische Zugänge erledigt werden. Es stellt sich noch die weitergehende Frage, ob der handlungs- und produktionsorientierte Unterricht halten kann, was er verspricht, nämlich tatsächlich zu einer geglückten Lesesozialisation einen wesentlichen Beitrag zu leisten. Zugespitzt formuliert: Finden Schülerinnen und Schüler eher durch den Verstand Zugang zu Literatur oder durch den Affekt? Ich meine: durch den Verstand. Es hilft insbesondere schwächeren Schülerinnen und Schülern nicht, wenn man ihnen Literatur von der eigenen, gelungenen Lesesozialisation her vermitteln will und dabei

¹⁸ Ich folge darin einem Buch, das eine breitere Rezeption unter Deutsch-Lehrkräften verdient, nämlich Descher, Stefan / Petraschka, Thomas: *Argumentieren in der Literaturwissenschaft. Eine Einführung*. Ditzingen 2019. – Hier eröffnet sich zugleich ein weites, letztlich ideologisches Konfliktfeld, das hier nur angedeutet werden kann: Literaturwissenschaftlich bzw. -theoretisch zwischen ‚klassischen‘ Zugängen wie Hermeneutik und Strukturalismus auf der einen Seite und deren vielfältigen Subversionen (Roland Barthes *Plaisir du texte*, Susan Sontags *Against Interpretation*); literaturdidaktisch zwischen ‚Konstruktivismus‘ und ‚Instruktivismus‘; vgl. dazu Steinmetz, Michael: *Verstehenssupport im Literaturunterricht. Theoretische und empirische Fundierung einer literaturdidaktischen Aufgabenorientierung*. Springer / Wiesbaden 2020, S. 33–43.

¹⁹ Direkte Instruktion ist lerntheoretisch als ein zwischen (Sozial-)Kognitivismus und Konstruktivismus vermittelnder Ansatz zu charakterisieren, allerdings mit klar kognitivistischer Schlagseite, die im Anspruch darauf besteht, dass Lerninhalte auch tatsächlich ihren Weg ins Langzeitgedächtnis finden. Um eine Festigung von Wissen zu erreichen, sind auch handlungs- und produktionsorientierte Verfahren geeignet.

beständig auf der emotionalen Klaviatur spielt („Begeisterung wecken!“). Das ist gewiss gut gemeint. Dabei stellt sich allerdings die Frage, ob sich die Freude an Literatur am Anfang oder am Ende eines längeren Pensums einstellt. Ich meine: am Ende.

Die kognitiv-instruktivistische Sicht auf literarische Interpretation, die Interpretation als Argumentation modelliert – konkret als kohärentes Zusammenspiel von These, Textbeleg, Erläuterung und Einbeziehung von relevantem Kontextwissen – hat erhebliches pädagogisch-didaktisches Potential: Sie löst *erstens* die motivationale Blockade, dass die Auseinandersetzung mit Literatur ‚sinnlos‘ erscheint, weil es in ihrer dezidiert rationalen Modellierung auch immer um die Leitvorstellung ‚Plausibilität‘ und damit um den Aufbau einer domänenspezifischen diskursiven Kompetenz geht. Interpretation ist dann nichts anderes als die Verobjektivierung des Subjektiven durch regulierte, erlernbare Verfahren, was wiederum eine Grundkompetenz in einer komplexen Welt darstellt. Das vermag auch Schülerinnen und Schüler zu motivieren, die pragmatischer denken und sich zunächst wenig begeisterungsfähig für literarische Texte zeigen. Schülerinnen und Schüler, die schon viel Erfahrung mit Literatur mitbringen, wird dadurch *zweitens* kein Schaden angetan – im Gegenteil: Durch Direkte Instruktion können sie den Schritt zum wissenschaftlichen Diskurs über Literatur machen oder diesen wenigstens ermessen, denn an der Universität werden ja – nicht nur, aber immer zentral – Genauigkeit und argumentative Kompetenzen eingefordert bzw. abgerufen – und nicht die individuell-kreativen Zugänge. Zudem ist es meine feste Überzeugung, dass rationalistische Zugänge zu elaborierter Kunst eine *Bedingung* für den Genuss am Ästhetischen sind – und nicht ihr Gegenteil. Ästhetische Gegenstände unter Absehung von deklarativem Wissen (Begriffe, Traditionen, Formate, historische Kontexte etc.) unterrichten zu wollen, erzeugt Rezeptionsdilettantismus.

Direkte Instruktion ist aber nicht nur im Bereich des Literarischen das bevorzugte Mittel der Wahl, sondern auch beim Argumentieren im Bereich Sprache und Politik. Die vier im ersten Schritt eingeführten Begriffe ‚Cancel Culture‘, ‚Political Correctness‘, ‚Hate Speech‘ und ‚Fake News‘ werden im Rahmen meiner Unterrichtssequenz nun mittels *scaffolding* durch Schülerinnen und Schüler erörtert. Eine erste Schreibübung steht also an. Die Aufgabe sieht dabei immer gleich aus: „Erörtere ob [...] eine Gefahr für unsere Demokratie ist.“ Zu jedem Begriff werden dabei zwei Textauszüge zur Verfügung gestellt: Ein Textauszug, der das jeweilige Konzept be-

gründet affirmiert und ein anderer, der es begründet ablehnt.²⁰ Die gegebene Erörterungsaufgabe greift auf bereits etabliertes Wissen um den Aufbau plausibler Argumente und um Argumentationstypen zurück. Das *scaffolding* besteht dabei in einer Tabelle, die den Schülerinnen und Schülern über die folgende Gliederung Orientierung bietet:

1. Pro-Argument
 - 1.1. Behauptung/These
 - 1.2. Begründung
 - 1.3. Argumentationsstütze
 - 1.3.1. Zitat
 - 1.3.2. Faktenargument
 - 1.3.3. Autoritätsargument
 - 1.3.4. Normatives Argument
 - 1.3.5. Einbringen eigener Erfahrung
2. Contra-Argument
 - 2.1. Behauptung/These
(usw.)
3. Eigenständige Meinungsbildung im Fazit

Die vorliegende Gliederung ist zugegebenermaßen ein recht wackeliges Gerüst und soll nur das *scaffolding* exemplarisch verdeutlichen; es kann durch vielfältige Maßnahmen stabilisiert werden, z.B. durch Erläuterung von Fachbegriffen, durch explizit direktive Anweisungen („Hier sollst du ...“), durch Formulierungshilfen und durch mündliche Erläuterungen.

Worauf sich aber das *scaffolding* ausdrücklich nicht bezieht, ist die eigene Meinungsbildung. *Scaffolding* ist nicht ‚betreutes Denken‘ in dem Sinne, dass dadurch eine erwünschte Meinung oder politische Haltung hervorgerufen oder dekretiert werden soll. In ihrer eigenständigen Meinungsbildung werden also – und das soll keines-

²⁰ Folgende Texte wurden – jeweils gekürzt – zur Verfügung gestellt: Zu ‚Cancel Culture‘: Billy Bragg: *Wer macht hier wen mundtot?* In: Der Freitag (10.07.2020). Link: <https://www.freitag.de/autoren/the-guardian/wer-macht-hier-wen-mundtot>; Plickert, Philip: ‚Cancel Culture‘ bedroht Wissenschaftsfreiheit. In: Wiener Zeitung (15.04.2021). Link: <https://www.wienerzeitung.at/h/cancel-culture-bedroht-wissenschaftsfreiheit>. – Zu ‚Political Correctness‘: Stefanowitsch, Anatol: *Eine Frage der Moral. Warum wir politisch korrekte Sprache brauchen*. Berlin 2018, S. 8–15; Pfaller, Robert: *Erwachsenensprache. Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur*. Frankfurt am Main 2017, S. 32–34. – Zu ‚Hatespeech‘: Sailer-Wlasits, Paul: *Die Metastasen des Hasses*. In Zeit Online (31.12.2019). Link: <https://www.zeit.de/kultur/2019-12/hate-speech-hass-social-media-sprache-ursachen>; Ulfig, Alexander: *Das Gespenst der Hate Speech*. In: Novo. Argumente für den Fortschritt (04.11.2015). Link: https://www.novo-argumente.com/artikel/meinungsfreiheit_das_gespenst_der_hate_speech. Abruf jeweils am 18.04.2025.

falls zynisch klingen – Schülerinnen und Schüler allein gelassen. Das ist, wenn man so will, der induktive Aspekt dieser insgesamt direktiven Anleitung. Die Aufgabe wird im Unterrichtsgespräch von mir mittels einer Metapher kommuniziert, die verdeutlicht, dass eine individuelle Auseinandersetzung gefordert ist: „Ich führe euch hier an ein Buffet. Dort liegen unterschiedliche Meinungen und Perspektiven. Ihr sucht euch das aus, was ihr für richtig haltet. Dann begründet ihr eure Meinung plausibel mit Textbezug.“

Die damit angesprochene, politisch-ideologische Zurückhaltung des Lehrers folgt dem Beutelsbacher Konsens, konkret dem Kontroversitätsgebot. Befolgt man es konsequent, ist es letztendlich egal, wie ich als Lehrer z.B. zu ‚Political Correctness‘ stehe. Auch ich persönlich habe dazu eine Meinung, denn ich bin ein politisch denkender Mensch. Im Unterricht ist aber an dieser Stelle größte Zurückhaltung geboten: Die Meinung der Lehrperson darf niemals *vor* der Bearbeitung von Erörterungsfragen, zumal zu politisch heiklen Themen, den Schülerinnen und Schülern bekannt sein, sonst erzeugt man nur Imitationsverhalten oder gar Reaktanz – und das kann keine professionelle Lehrperson wollen, denn beides blockiert das Lernen. Wem diese Zurückhaltung als Zumutung erscheint, kann seriöse Demokratiebildung an Schulen auch gleich ganz sein lassen, denn diese kann nur dann gelingen, wenn (un)erwünschte Haltungen nicht einfach öffentlichkeitswirksam signalisiert werden („Schule ohne Rassismus“), sondern wenn konsequent der ‚Vernunftgebrauch in Freiheit‘ von Schülerinnen und Schüler adressiert wird. Demokratiebildung an Schulen braucht weniger ‚Gesinnungsethik‘ und mehr ‚Verantwortungsethik‘.²¹ Die Zurückhaltung bei Globalinterpretationen gilt analog im Literaturunterricht: Die Lesart des Lehrers muss Geheimnis bleiben, *solange* Schülerinnen und Schüler sich mit dem literarischen Text auseinandersetzen. Ist die jedoch der Prozess abgeschlossen (z.B. nach einer Klassenarbeit), kann und darf die eigene, auch evaluative Perspektive auf kontroverse Diskursphänomene oder deutungsoffene literarische Texte durchaus eingebracht werden. Auch darauf haben Schülerinnen und Schüler im Sinne der ‚Lernen-am-Modell-Pädagogik‘ ein Anrecht, es kommt aber, wie beschrieben, auf das Timing an.

²¹ Vgl. Weber, Max: *Politik als Beruf* (1919). In: M.W.: *Gesammelte politische Schriften*. Hg. v. Johannes Winckelmann. Tübingen ³1971. S. 505–560, hier S. 551f.

Die Schreibprodukte gehen nun in eine Feedback-Schleife,²² die in meinem Fall sach- und lehrerzentriert gestaltet ist. Peer-Feedback hat unzweifelhaft großes Potential, muss aber nach meiner Einschätzung über einen längeren Zeitraum systematisch gefördert werden, damit es Lernwirksamkeit entfalten kann (einfach eine ‚Textlupe‘ in die Klasse zu ‚schmeißen‘ und diese damit sich selbst überlassen – das reicht nicht). Ich empfinde diesen Teil nach wie vor als den herausforderndsten des Lehrberufs: Spontan wirkungsvolles Feedback zu geben ist sehr anspruchsvoll und erfordert höchste Konzentration. Feedback nehmen kann man hingegen prinzipiell immer im Unterricht, ich tue das regelmäßig in Instruktionsphasen über Handzeichen meiner Schülerinnen und Schüler: ‚Daumen hoch‘ heißt ‚Ich habe alles verstanden‘, ‚Daumen in die Mitte‘ bedeutet ‚Ich habe noch Verständnisprobleme‘ und ‚Daumen runter‘ meint ‚Ich habe nichts verstanden‘. Im Rahmen dieser Maßnahme kann man Schülerinnen und Schüler direkt auffordern, ihr Problem zu verbalisieren, was sie im Kontext von Unterricht mit Fehlerkultur sehr produktiv ist.²³ Bei Feedback zu Schreibprodukten im Unterricht ist Feingefühl und Rücksichtnahme auf die Individualität des Schülers/der Schülerin gefordert. Ich versuche dabei ein überwiegend formatives Feedback zu geben, dass nur manchmal abschließend in eine moderat summative Bemerkung mündet, die mir allerdings bei sehr guten oder guten Leistungen leichter über die Lippen kommt. Bei schwächeren Schülern sollte die individuelle Bezugsnorm und eine erste Gesamtwürdigung ohne Zynismus oder Lobhudelei am Anfang stehen; bei stärkeren Schülerinnen und Schülern darf ruhig ohne Umschweife die sachlich-kriterienorientierte Bezugsnorm angesetzt werden, bei der ich fallweise auch darauf hinweise, an welchem Punkt noch Diskrepanzen zum akademischen Niveau der Auseinandersetzung liegen, was aber ebenfalls mit dem Unterton der Würdigung kommuniziert wird („so nahe bist du schon dran“). Lehrerzentriertes Feedback kann auch immer wieder aufgelockert werden durch Beiträge von Schülerinnen und Schülern, z.B. bei der Rechtschreibung und bei Formalia. Grundsätzlich vermeide ich eine unangenehme Atmosphäre der Abfrage und beginne immer mit positiver Rückmeldung, die *alle* Schülerinnen und Schüler in angemessener Dosierung *regelmäßig* brauchen, um Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Defizite werden stets sachorientiert und nicht personenorientiert formuliert, um negative Attribuierungsprozesse zu vermeiden. Defizite müssen einerseits klar benannt werden, andererseits aber sofort

²² Kompakter Überblick bei Helmke: *Unterrichtsqualität und Professionalisierung*, S. 176–178, und bei Brüning / Saum: *Direkte Instruktion*, S. 69–77.

²³ Vgl. Helmke: *Unterrichtsqualität und Professionalisierung*, S. 199–201.

– mit Hatties Frage „where to next?“ im Hinterkopf – in die produktive Richtung des formativen Feedbacks umgemünzt werden („Woran du noch arbeiten muss, ist ...“ „Berücksichtige beim nächsten Mal mehr ...“). Viel wichtiger als einzelne *talking points* ist die innere Grundhaltung der Lehrkraft, dass der Schüler/die Schülerin sich verbessern *kann*. Sind die Defizite gravierend, sollte man aus dem Plenum herausgehen und das Lernprodukt zusammen mit dem Schüler/der Schülerin genauer betrachten, ohne dass alle in der Klasse zusehen und zuhören. Innerhalb dieses Rahmens ist dann aber zunächst ‚der Pädagoge‘ und nicht ‚der Kritiker‘ aus dem ‚inneren Team‘ vorzuschicken.

Mit den Zwischenergebnissen der Schüler wird eine Sicherung erstellt: In einem online zugänglichen Dokument lege ich zu jedem der vier Begriffe zwei Kategorien an, nämlich ‚zentrales Pro-Argument‘ und ‚zentrales-Contra-Argument‘. Als Hausaufgabe fertigen die Schülerinnen und Schüler ein Komprimat ihres Arguments an und tragen es digital ein. Sie prüfen also mit einem zweiten, durch die Rückmeldung gestärkten evaluativen Blick ihre Schreibübung.

Ich beteilige mich an dieser Sicherung, indem ich zu den vier Begriffen eine handhabbare ‚Definition‘ von angemessener Länge liefere. Die Hausaufgabe wird mit dem Hinweis gegeben, dass die Kenntnis dieser Tabelle bei der Klassenarbeit vorausgesetzt wird. Damit verfolge ich das Ziel, dass alle Schülerinnen und Schüler tatsächlich in die Lage versetzt werden, eine anspruchsvolle Texterörterung zu schreiben, bei der sie dann auf Kontextwissen zurückgreifen können, sofern sie sich die Tabelle angeeignet haben – was aber letztendlich ihrer Verantwortung anheimgestellt wird. Die komprimierten Argumente der Schülerinnen und Schüler sind natürlich manchmal besser, manchmal schlechter – hier greife ich dann nochmals korrigierend ein, sodass am Ende ein verbindlicher, strukturierter Text steht.

Eine allgemeinere Schlussbemerkung zu diesem Teil: Alle meine Hausaufgaben sind freiwillig. Wer sie erledigt, bekommt sowohl eine qualifizierte Rückmeldung als auch eine quantifizierte Würdigung mittels eines Punktesystems, das die Grundlage für die Vergabe der Unterrichtsnote darstellt. Wer sie nicht erledigt, erreicht dies nicht. Nichterledigte Hausaufgaben haben keine unmittelbaren Konsequenzen – ich zürne nicht, ich fordere nicht ein, ich kämpfe nicht. Vor allem will ich aber keine wertvolle Unterrichtszeit verschwenden durch Kontrollieren und Sanktionieren. Dieses Prinzip, in dem ein gewisses ‚Laissez-faire‘ mit einem klaren Anreizmechanismus (Punkte) kombiniert wird, hat sich für mich bewährt. Es stößt auf Wohlwollen, wie aus

Evaluationen meines Unterrichts hervorgeht. Aufgedrängt hat es sich in erster Linie aus institutionellen Gegebenheiten: An beruflichen Schulen dauert der Oberstufen-Unterricht in der Regel bis in den Nachmittag hinein. Auf Grund des größeren Einzugsgebiets haben viele Schülerinnen und Schüler dann noch eine relativ weite Heimreise. Der Nachmittag ist also meistens ‚verloren‘. In konstanter Arbeit am Abend oder gar in der Nacht will ich meine Schülerinnen und Schüler nicht hineinzwingen, sie haben ja auch noch andere Hausaufgaben, familiäre Verpflichtungen, Hobbies und Freunde. Allerdings wird an alle folgende Erwartung kommuniziert: Vor der Klassenarbeit wird ein Übungsaufsatz geschrieben, welcher der Aufgabenstellung in der Klassenarbeit entspricht. Für dieses Format – teils Übung im Unterricht, teils Hausaufgabe – bringen auch vielbeschäftigte Oberstufenschülerinnen und -schüler Verständnis auf, denn diese ‚große‘ Schreibaufgabe *ist* im Wesentlichen die Vorbereitung auf die Klassenarbeit, hier geht es also um etwas. Diese wird meistens im Unterricht angefangen, oft schaufele ich auch so viel Zeit dafür frei, dass zuhause nur noch wenig geschrieben werden muss, aber dies hängt natürlich auch von der Disziplin der Schülerinnen und Schüler ab. Meines Erachtens bringt es wenig, Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht in der Oberstufe konstant mit kleinen Schreibaufgaben zuhause zu behelligen, wo doch eigentlich ein ausführlicher Text von ihnen erwartet wird.

Zwischenschritt: Klarheit darüber herstellen, was erwartet wird

Wie bereits zu Beginn angedeutet, arbeitet man im Rahmen der Direkten Instruktion überwiegend deduktiv: In entscheidenden Phasen wie der Instruktion, aber auch immer beiläufig und in moderater Redundanz, soll Klarheit über die Lernziele, über Methoden und Sozialformen hergestellt werden – und damit auch über die Verbindlichkeit über Leistungserwartung. Leistungserwartungen an Schülerinnen und Schüler geraten – in offensichtlichem Widerspruch zu den ausufernden curricularen Kompetenzlisten – gegenwärtig von vielen Seiten unter Beschuss: von Seiten einer Entlastungspädagogik, aber noch stärker durch technische Innovationen und ihre pädagogisch-didaktischen Folgeeffekte, um nicht zu sagen, Kollateralschäden. KI und ‚Gamification‘ unterminieren tendenziell das Leistungsprinzip in der Schule, während digitale Medien zum „Niedergang der spielbasierten Kindheit“ beitragen.²⁴ Das klingt

²⁴ Vgl. Haidt, Jonathan: *Generation Angst. Wie wir unsere Kinder an die virtuelle Welt verlieren*

paradox, ist es aber nicht, denn das Videospieleerlebnis ist etwas kategorial anderes als das reale Spielen, das den ‚ganzen Menschen‘ in seiner Sinnlichkeit anspricht. Der immersive Sog ist bei ersterem wesentlich höher, weil virtuelle Spiele direkt – und ohne ‚antifragil‘ wirkendes Risikopotential – das unmittelbare Lust/Unlust-Empfinden ansprechen.²⁵ Computerspiele wiederholen sich – anders als Spiele im Sport – auf dem nächsten Level, es entsteht immer wieder von Neuem eine Null-Situation, die die gleiche Affordanz an den Spieler/die Spielerin stellt.²⁶ Sie hinterlassen auf der Seite des Subjekts kein bildungsrelevantes Sediment. Anders als das ‚Training‘ mit leibseelischer Involviertheit hat das virtuelle Spiel keinen positiven autoplastischen Effekt. Virtuelle Spiele stehen damit in Konkurrenz – und nicht in Kongruenz – zur realen Spielerfahrung und damit auch zu schulischen Leistungen samt Selbstwirksamkeitserwartung.

Leistungserwartung muss *diesseits* der Schule die Regel sein, genauso wie umgekehrt ein tendenzielles Absehen davon *jenseits* der Schule die Regel sein sollte. Der Eigensinn kindlicher und jugendlicher Lebenswelten, sei es als freies Spiel oder als ‚Chillen‘ mit Gleichaltrigen, ist – als Vater gesprochen – ein hohes und schützenswertes Gut. Kindliche bzw. jugendliche Lebenswelten und Kulturtechniken sind aber – als Lehrer gesprochen – gerade keine letztgültige Norm für den Unterricht in der Oberstufe, denn hier gelten andere Regeln als in der Freizeit oder auf dem Pausenhof, wo Kinder und Jugendliche die ‚Bestimmer‘ ihrer eigenen Lebenswelt sind und

und ihre psychische Gesundheit aufs Spiel setzen. Aus dem Englischen von Monika Niehaus und Jorunn Wissmann. Hamburg 2024, S. 64–142. – Haidts aufsehenerregendes Buch hat das Verdienst, dass es die digitale Euphorie bzw. Naivität unter Lehrerinnen und Lehrern sowie Eltern merklich gebremst hat. Ob der kausale Zusammenhang, den Haidt zwischen dem Konsum digitaler Medien und dem Anstieg psychischer Krankheiten unter Jugendlichen herstellt, empirisch haltbar ist, wird von seriöser Seite in Frage gestellt; vgl. das Thesenpapier von Markus Appel u.a.: *Generation Angst: Machen soziale Medien die Jugend psychisch krank?* (12.06.2024). Link: <https://www.uni-wuerzburg.de/aktuelles/pressemitteilungen/single/news/generation-angst-thesenpapier/> (Abruf am 18.04.2025). Fest steht jedoch, dass Haidts Buch den Blick dafür schärft, dass das Eintauchen von Kindern und Jugendlichen in digitale Welten Rückkopplungseffekte erzeugt, die schulisch auf jeden Fall thematisiert und denen in vielen Fällen auch entgegengearbeitet werden muss. In das ewige Lamento über die entfremdete „Kultur des gesenkten Blicks“ (Rosa, Hartmut: *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung.* Berlin / Suhrkamp 2016, S. 311f.) einzusteigen, ist ebenso naiv, wie Smartphones süffisant zu „Kulturzugangsgeräte[n]“ zu erklären, wie dies der digitalaffine Didaktiker Axel Krommer tut (<http://bsky.app/profile/axelkrommer.com/post/3ljzeyipx522j>; Abruf am 18.04.2025). Die damit angedeutete normative Polarität wäre Schülerinnen und Schülern erstmal zu vermitteln: Man kann das Smartphone zur Ablenkung, zu Mobbing, sogar zur Selbstradikalisierung gebrauchen; man kann es aber auch benutzen, um sich das Wissen der Welt autodidaktisch anzueignen. Egal, wie pessimistisch oder optimistisch man bei der Frage urteilen mag, ob digitale Endgeräte für junge Gehirne förderlich sind – Schülerinnen und Schüler wissen in den meisten Fällen zu wenig über angemessene und lernförderliche Kulturtechniken in Bezug auf digitale Endgeräte.

²⁵ Zum Konzept der „Antifragilität“, das auf Nicholas Taleb zurückgeht, vgl. Haidt: *Generation Angst*, S. 95f.

²⁶ Vgl. Christians: *Wilhelm Meisters Erbe*, S. 283–297, bes. 286f.

es im Wesentlichen auch bleiben sollten. Man tut Schülerinnen und Schülern daher keinen Gefallen, wenn man diese Sphären immer wieder vermischt, indem man Lehrinhalte nach Maßgabe der internetdominierten Freizeitaktivität von Kindern und Jugendlichen formatiert. Aufgabenstellungen wie „Erstelle für Faust und Margarete ein Instagram-Profil“ sind daher bestenfalls Türöffner für eine intensive Auseinandersetzung mit Texten.

Lernen ist nichts, dass durch müheloses Wischen und Klicken passiert: „Es scheint eine [...] der beständigsten Ideologien zu sein, dass Lernen etwas Einfaches sein muss.“²⁷ Lernen ist Arbeit. Die bereits in der Grundschule einsetzende ‚Gamification‘ des Unterrichts ist vor diesem Hintergrund eine fatale Fehlentwicklung. Und daher müssen Lehrkräfte beständig darüber sprechen, was sie von ihren Schülerinnen und Schülern erwarten.

Innerhalb meiner Unterrichtssequenz habe ich mir daher genügend Zeit genommen, über das Aufgabenformat, das meine Schülerinnen und Schüler in der Klassenarbeit und im Abitur erwartet, zu erläutern. Zwischen Klassenarbeit und Abitur unterscheide ich: In der Klassenarbeit erwarte ich ca. 80 Prozent von dem, was im Abitur erwartet wird. Auf diese Unterschiede gehe ich aber ein. Im konkreten Fall der Texterörterung sieht die Diskrepanz so aus: Im Abitur wird in einer undifferenzierten Aufgabenstellung eine kritische Auseinandersetzung mit „den“ Thesen oder Argumenten eines gegebenen Sachtextes erwartet. Das stellt Schülerinnen und Schüler vor die Herausforderung, selbst die relevanten kritikwürdigen Thesen oder Argumente im Ursprungstext zu finden, was durchaus schwierig ist. Dabei knüpfe ich an die Erfahrung an, dass ich mich – wie alle, die professionell mit Texten zu tun haben – noch gut an die meine Zeit als Novize erinnern kann, in der ich wenig Erfahrung bei der Rezeption mit Texten hatte; eine Zeit, in der alles irgendwie wichtig erschien, weil anspruchsvolle Texte für Neulinge eine ungeheuer hohe Informationsdichte aufweisen. Bei Schülerinnen und Schülern, die sich ja erst den professionellen Umgang mit Texten aneignen, besteht bei der undifferenzierten Aufgabenstellung die Gefahr, dass sie sich an nebensächlichen Aspekten abarbeiten. Da kann dann schnell eine ganze Teilaufgabe schlecht ausfallen. In der Klassenarbeit gebe ich daher die Textpassage, mit der sie sich kritisch auseinandersetzen sollen, mittels Zitat explizit vor. Von der kritischen Auseinandersetzung werden meine Schülerinnen und Schüler al-

²⁷ Hattie, John / Zierer, Klaus: *Kenne deinen Einfluss! ‚Visible Learning‘ für die Unterrichtspraxis*. Hohengehren ⁸2023, S. 65; vgl. dazu auch Lankau, Ralf: *Kein Mensch lernt digital. Über den sinnvollen Einsatz neuer Medien im Unterricht*. Weinheim ²2022.

so nicht dispensiert, nur von dem Druck, gewissermaßen das ‚Osterei‘ zu finden, das im Text versteckt ist.

Eine solche Klarheit über Ziele herzustellen, signalisiert dreierlei: *Erstens* wird eine Leistungserwartung kommuniziert („So hoch hängen die Trauben, also streckt euch!“); *zweitens* wird mit einem wohlwollenden Paternalismus die Aufgabenstellung an die (immer vorhandenen) fragmentarischen Vorkenntnisse der Lerngruppe angepasst („Ich habe auf euch Rücksicht genommen!“); und *drittens* erstreckt sich die Transparenz nicht nur auf die Klassenarbeit, sondern auch auf den ‚Endgegner‘ – das Abitur („Das eine könnt ihr jetzt schaffen und auf das andere bereite ich euch noch vor, wenn ihr soweit seid!“).

An diesem Punkt stelle ich auch Klarheit über die Erwartungen in der Klassenarbeit her, indem ich den Bewertungsbogen präsentiere, welchen ich für die Notenvergabe zugrunde lege. Dies bietet mir ausreichend Gelegenheit, allgemein über textuelle Gütekriterien zu sprechen. Was einen ‚guten Text‘ ausmacht, kann natürlich weder ich noch irgendjemand anderes letztgültig sagen, ich kann aber auch hier curriculare Erwartungen vermitteln und darauf hinweisen, was mir auf Grund meiner erhöhten Lese- und Lebenserfahrung wichtig ist. Gewiss ist dieses Vorgehen nicht frei von Paternalismus. Wer die (qua Amt faktisch immer vorhandene) Hierarchie zwischen sich und den Schülerinnen und Schülern einreißt, überspielt oder kleinredet, tut ihnen definitiv keinen Gefallen. Wie Michael Felten vielfach ausgeführt hat, profitieren Schülerinnen und Schüler von einer selbstbewussten Lehrperson, die schwungvoll führt, sensibel und robust zugleich ermutigt, mit wachen Antennen diagnostiziert, mit Augenmaß die Herausforderung setzt und dabei niemals die persönliche Verbindung zum jungen Menschen verliert. Die Selbstepotenzierung des Lehrers bzw. der Lehrerin eignet sich hervorragend, um schnell Applaus in den sozialen Medien zu bekommen, in denen ostentativ zur Schau gestellte Bescheidenheit und Herzlichkeit immer prämiert wird; Folgen und Nebeneffekte werden dabei wenig bedacht.²⁸

²⁸ Der Medientheoretiker Roberto Simanowski bringt diese auf den Punkt: „Die Ironie der Erziehungsgeschichte liegt darin, dass die Demontage der Lehrerautorität mittlerweile nicht nur Ziel linker Reformpädagogik und Botschaft der neuen Medien ist, sondern zugleich ein zentrales Element neoliberaler Bildungspolitik“. (*Stumme Medien*, S. 108) „Die Autorität der Lehrer ist schon aus dialektischer Perspektive unverzichtbar: An wem und woran arbeiten sich die Schüler in ihrem Bildungsprozess ab, wenn ihnen niemand mehr gegenübertritt, der von sich behauptet, ein Experte in Sachen Bildung zu sein?“ (ebd., S. 113)

Vierter Schritt: *fading-out*

Mein Plädoyer für die aktive Ausgestaltung der Lehrerrolle beinhaltet aber auch das Wissen darüber, wann man diese verlassen muss. An diesem Punkt in meinem Unterricht schreiben meine Schülerinnen und Schüler einen Übungsaufsatz, bei dem übrigens weitere Aufgaben zu erledigen sind als die bislang vorgestellten (z.B. eine Art ‚Inhaltsangabe 2.0‘, die im Abitur gefordert wird, also eine Beschreibung des Argumentationsgefüges eines gegebenen Sachtextes).²⁹ Bei der Textauswahl habe ich darauf geachtet, dass eine klar evaluativ-weltanschauliche Perspektive greifbar ist, denn ohne klaren Standpunkt gibt es wenig zu erörtern; zudem sollten die Begriffe ‚Cancel Culture‘, ‚Political Correctness‘, ‚Hate Speech‘ und ‚Fake News‘ den Kontext des gegebenen Textes bilden, der über den in der zweiten Phase erreichten Kenntnisstand um Umgang mit diesen Begriffen jedoch hinausgehen sollte.³⁰ Eine Steigerung im Schwierigkeitsgrad muss also spürbar sein. Drittens habe ich auch hier auf politische Ausgewogenheit geachtet und eine Differenzierung eingebaut: Für die Schnellen und Fleißigen habe ich einen zweiten Text im Angebot, der weltanschaulich vom ersten abweicht.³¹ In der Klassenarbeit habe ich dann einen Text gewählt, der eher deskriptiv-diagnostische Töne anschlägt, dafür aber den ganzen Themenkomplex um eine historische Tiefendimension erweitert, die so nicht im Unterricht Thema war.³²

An dieser Stelle gebe ich meinen Schülerinnen und Schülern so viel Arbeitszeit, wie ich kann. Diese wird nicht durchgehend dazu genutzt, um eine Texterörterung zu verfassen, aber damit muss man leben. Nach einer längeren Stillarbeitsphase spreche ich nun alle an, sofern sie nicht ins Schreiben vertieft sind: „Kann ich dir weiter-

²⁹ Die Kompetenz zur Beschreibung des Argumentationsgefüges habe ich ebenfalls mittels Direkter Instruktion aufgebaut. Zentral war dabei auch hier eine *scaffolding*-Maßnahme: Ich verwende relativ viel Zeit darauf, Schülerinnen und Schülern das Konzept der sog. Sprechaktverben zu vermitteln. Dies tue ich nicht in linguistisch elaborierter Weise, sondern so, dass Schülerinnen und Schüler durch Instruktion und gezieltes Üben über ein ausreichend komplexes Repertoire an Sprechaktverben verfügen, welches es ihnen erlaubt, Sprachhandlungen Dritter angemessen zu beschreiben.

³⁰ Es handelte sich um: Illouz, Eva: *Das Gift der Opferkultur. Dankesrede bei der Verleihung des Frank-Schirmmacher-Preises der FAZ* (18.11.2024). Link: <https://www.faz.net/aktuell/feuilleton/debatten/dankesrede-von-eva-illouz-fuer-den-frank-schirmmacher-preis-110117083.html> (Abruf am 18.04.2024). – Bei Illouz geht es nicht primär um ‚Fake News‘, aber eine genaue Passung zwischen Instruktion und gezieltem Üben wird man ohnehin nicht erwarten, wenn Schülerinnen und Schüler an derartig anspruchsvolle Sachtexte herangeführt werden sollen.

³¹ Dabei handelte es sich um: Daub, Adrian: *Von verzerrten Evidenzen und moralischer Panik*. In: APuZ 43-45 (2023). Link: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/diskurskultur-2023/541852/von-verzerrten-evidenzen-und-moralischer-panik> (Abruf am 18.04.2024).

³² Reckwitz, Andreas: *Dialektik der Sensibilität*. In: Philosophie Magazin Online (20.06.2019). Link: <https://www.philomag.de/artikel/dialektik-der-sensibilitaet> (Abruf am 18.04.2025).

helfen?“ „Soll ich mir etwas durchlesen und dir Rückmeldung geben?“ „Verstehst du alles soweit?“ „Wie stehst du zu dem Argument von ...?“ Bei diesen Gesprächen ergeben sich häufig wirklich erfüllende Momente voller sozialer Energie: Ein Schüler/eine Schülerin kann das gegebene Problem mit seiner Lebenswelt kurzschließen oder er/sie hat eine individuelle Blockade (z.B. feststehende Glaubenssätze aus vergangene Deutschunterricht), die aufgelöst werden kann. Mal muss hier eher diagnostisch vorgehen, mal kann man aber auch mit Anekdoten oder Humor arbeiten; mal liest man Passagen, um sich eine Grundlage für differenziertes Feedback zu schaffen, mal nickt man einfach nur kurz ab, weil man auf den ersten Blick sieht, dass Gehaltvolles schon zu Papier gebracht wurde. Ist ein solches Gespräch beendet und es kam etwas von allgemeinem Interesse zur Sprache (z.B. eine sinnvolle Erklärung einer schwierigen Passage durch einen Schüler/eine Schülerin), gehe ich kurz ins Plenum und erkläre bzw. der Schüler/die Schülerin setzt zu einer Klärung an. Es kommt auch vor, dass wir eine wichtige Passage nochmal gemeinsam lesen und Wichtiges markieren oder kommentieren. Nicht überall zugleich, aber trotzdem immer an einem gewissen Punkt setzt eine produktive Ruhe ein, bei der zu spüren ist, dass Gedanken geordnet, Formulierungen gesucht und gefunden oder auch der Sitznachbar oder der Lehrer zu Hilfe geholt werden. Wer sich trotz der geleisteten Vorarbeit komplett aus dem Spiel nehmen will, versuche ich mit dem Hinweis zu motivieren, dass ein halber Aufsatz immer noch besser ist als gar keiner.

Schluss: Die letzten *gate-keeper*

Gesamtgesellschaftlich, politisch und familiär ist aktuell eine Erosion von Autorität zu beobachten, wiewohl dies eine generelle Signatur der Moderne ist, die durch die Digitalisierung nur verstärkt wird. Positiv formuliert: Gegenwärtig werden v.a. die Freiheitspotentiale innerhalb der ‚Kultur der Digitalität‘ betont, die unzweifelhaft zur Selbstermächtigung von Subjekten beitragen kann.³³ Mehr und mehr wird aber erkennbar, dass diese Ermächtigung ein ambivalentes Projekt ist; dass mit der Digitalisierung nicht nur marginalisierte Gruppen mehr ‚Sichtbarkeit‘ erfahren, sondern auch deren Feinde; dass mehr Partizipationsmöglichkeiten nicht automatisch zur

³³ Vgl. Stalder, Felix: *Kultur der Digitalität* (2021). Berlin ⁵2021. – Die Rezeption einer Freiheit versprechenden ‚Kultur der Digitalität‘ müsste im Bildungsbereich um eine ‚Anthropologie der Digitalität‘ als ihrem realistischen Gegenstück erweitert werden. Vgl. dazu Burow, Johannes F. u.a. (Hg.): *Mensch und Welt im Zeichen der Digitalisierung. Perspektiven der Philosophischen Anthropologie Plessners*. Baden-Baden 2019.

Vertiefung demokratischer Kultur führt; und dass die amerikanische und chinesische Digitalindustrie wahrlich keine weltanschaulich neutralen ‚Plattformen‘ zur Verfügung stellt, sondern algorithmisch strukturierte Affektmaschinen, die neue Formen von Tribalisation, politischer Propaganda und Aufklärungsskepsis systematisch befördern. Rechtsstaatliche Strukturen stehen – das zeigt das Beispiel Amerika mit dem Aufstieg des Digitaloligarchen Elon Musk zum ‚Einflüsterer‘ Donald Trumps aktuell am deutlichsten – durch die digitale ‚Un-Ordnung des Diskurses‘ unter massivem Beschuss. Kurz gesagt: Ob Digitalisierung tatsächlich Fortschritt auf ganzer Linie bedeutet, muss bezweifelt werden. Jürgen Habermas hat für diese dystopische Einschwärzung mit der Digitalisierung verbundener Hoffnungen treffende Worte gefunden:

Der egalitäre und unregulierte Charakter der Beziehungen zwischen den Beteiligten und die gleichmäßige Autorisierung der Nutzer zu eigenen spontanen Beiträgen bilden das Kommunikationsmuster, das die neuen Medien ursprünglich auszeichnen sollte. Dieses große emanzipatorische Versprechen wird heute zumindest partiell von den wüsten Geräuschen in fragmentierten, in sich selbst kreisenden Echoräumen übertönt. / Aus dem neuen Kommunikationsmuster haben sich zwei [...] bemerkenswerte Effekte ergeben. Zunächst schien sich der egalitär-universalistische Anspruch der bürgerlichen Öffentlichkeit auf gleichberechtigte Inklusion aller Bürger in Gestalt der neuen Medien endlich zu erfüllen. [...] [Diese Medien] würden die Nutzer aus der rezeptiven Rolle von Adressaten [...] befreien und jedem Einzelnen die Chance geben, sich im anarchischen Austausch spontaner Meinungen Gehör zu verschaffen. Aber die Lava dieses zugleich antiautoritären und egalitären Potentials, die im kalifornischen Gründergeist der frühen Jahre noch zu spüren war, ist im Silicon Valley alsbald zur libertären Grimasse weltbeherrschender Digitalkonzerne erstarrt. Und das weltweite Organisationspotential, das die neuen Medien bieten, dient rechtsradikalen Netzwerken ebenso wie den tapferen belarussischen Frauen in ihrem ausdauernden Protest gegen Lukaschenko. Die Selbstermächtigung der Mediennutzer ist der eine Effekt; der andere ist der Preis, den diese für die Entlassung aus der redaktionellen Vormundschaft der alten Medien bezahlen, solange sie den Umgang mit den neuen Medien noch nicht hinreichend gelernt haben. Wie der Buchdruck alle zu potentiellen Lesern gemacht hatte, so macht die Digitalisierung heute alle zu potentiellen Autoren. Aber wie lange hat es gedauert, bis alle lesen gelernt haben?³⁴

³⁴ Habermas, Jürgen: *Überlegungen und Hypothesen zu einem erneuten Strukturwandel der po-*

Für alle die professionell an der elementaren oder der weitergehenden (diskursiven) Alphabetisierung von Schülerinnen und Schülern arbeiten, ergibt sich aus Habermas' Diagnose ein Auftrag. Er lautet kurz gesagt: „Medienreflexionskompetenz statt Mediennutzungskompetenz“³⁵. KI, das Internet (mit seinen spezifischen Kulturtechniken, Ausdrucksmöglichkeiten und Suchtpotentialen) und, ja, auch Computerspiele, TikTok-Videos und Memes müssen *als distanziert gemachter Gegenstand* in den Unterricht (und in die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern) integriert und in kontrollierter Verlangsamung beleuchtet werden – von der technischen Seite, aber auch von der kulturellen Seite, die das Feld möglicher Formen der Handhabung kritisch evaluiert. Denn: „Vieles spricht [...] dafür, aus der Kombination von niedriger Zugangsschwelle des Netzes und gleichwohl hoher Verstehens- und Analyseschwelle hinsichtlich seiner Produkte und Strategien (und seiner das Einzelsubjekt übersteigenden Möglichkeitsdichte) ein Plädoyer für mehr historisch vergleichende Unterrichtung in Sachen Medien abzuleiten, ein Plädoyer auch für mehr begleitendes Ausschwärmen im Netz.“³⁶

Noch wird dieser Auftrag nur von einzelnen akademischen Stimmen formuliert, die noch nicht sehr weit vorgedrungen sind.³⁷ Er ist bislang weder in nennenswerter Verbindlichkeit curricular verankert, sprich politisch gewollt,³⁸ noch scheint es mir aktuell eine kritische Mehrheit unter den Lehrerinnen und Lehrern zu geben, die neben den Chancen auch die Risiken der digitalen Disruption sehen will; sei es, weil sie – vielleicht auf Grund fortgeschrittenen Alters oder von Fortbildungsträgheit – niemals so recht Interesse dafür aufbringen konnten; sei es, weil sie selbst als Agenten dieser Disruption alle Strukturen und Prozesse des Schulischen digital umgestalten respektive verfremden wollen. Die naive Totalidentifikation von Lehrpersonen mit der digitalen Technik, die sich in den sozialen Medien oft schon in ihrer Außendarstellung als verniedlicher Avatar verrät, zeigt unzweifelhaft Züge von Ideologisierung, sie ist auch

litischen Öffentlichkeit. In: Ders.: *Ein neuer Strukturwandel der Öffentlichkeit und die deliberative Politik.* Berlin 2022. S. 9–68, hier S. 45f.

³⁵ Simanowski, Robert: *Digitale Revolution und Bildung. Für eine zukunftsfähige Medienkompetenz.* Weinheim, Basel 2021, S. 13.

³⁶ Christians: *Wilhelm Meisters Erbe*, S. 257.

³⁷ Neben den bereits zitierten Publikationen von Heiko Christians und Roberto Simanowski ist noch folgender Titel zu nennen: Noller, Jörg: *Was ist digitale Aufklärung? Mit Kant zur medialen Mündigkeit.* Freiburg 2024.

³⁸ Baden-Württemberg bildet, soweit ich sehe, eine Ausnahme. Hier wird mit dem Schuljahr 2025/26 das Schulfach „Informatik und Medienbildung“ verpflichtend ab Klasse 5 an allgemeinbildenden Gymnasien (G9) eingeführt; vgl. <https://rp.baden-wuerttemberg.de/rps/abt7/ref75/fachberater/seiten/informatik/> (Abruf am 22.04.2025).

nicht frei von Anbiederung. Gefordert sind aber Lehrpersonen, deren Haltung zur Digitalisierung sich gleichzeitig durch Interesse und Distanz auszeichnet.

Eine „Idee von Bildung unter Einschluss technischer Umgebungen“ ist jedenfalls aktuell weit entfernt, wir stecken immer noch inmitten einer „absatzorientierten schubweisen Industrialisierung der Klassenzimmer“.³⁹ Viel stärker muss aber ins System die Erkenntnis einsickern, dass ‚Medien‘ für die Herausbildung von Subjektivität konstitutiv sind. Wir stehen in reziprokem Verhältnis zu allem Medialen: Wenn wir Medien benutzen – zumal in naiver Faszination, wie sie unter Lehrkräften stark verbreitet ist – ‚benutzen‘ sie uns auch. Weder sind sie Abbilder noch ‚Werkzeuge‘, derer man sich jederzeit souverän bedienen kann. Sie wirken an der ‚Konstruktion von Realität‘ mit, das wird jeder bestätigen können, der politische Diskussionen in den ‚sozialen Medien‘ verfolgt. Für diese Rückkopplungseffekte ließen sich zahlreiche Beispiele ins Feld führen. Wenn digitale Endgeräte die Lesefähigkeit korrumpieren,⁴⁰ dann ist von KI ein noch viel gravierender Rückkopplungseffekt zu erwarten:

Auch heute versinken Menschen in einer selbstverschuldeten Unmündigkeit. [...] Noch bevor das eigene Denken überhaupt in Gang gekommen ist, liefern Chatbots auch schon eine Antwort. Ohne Zweifel führt all das dazu, dass der Mensch in eine Abhängigkeit kommt, die ihm letztlich nicht nur die Freiheit, sondern auch die Vernunft rauben wird: die Freiheit, weil immer mehr Aufgaben von ChatGPT & Co. so schnell und auch so gut gelöst werden, dass irgendwann ein Weg zurück nicht mehr möglich ist und der Mensch glaubt, zu sehr im Schatten der Technik zu stehen; die Vernunft, weil über kurz oder lang Tätigkeiten, die heute als selbstverständlich gelten, niemand mehr kann und damit die nötige Kompetenz verloren ist.⁴¹

Was für das Gehirn gilt, dürfte auch allgemein für den Vernunftgebrauch in Freiheit und das dadurch gestützte Menschenbild gelten: „use it or lose it“! Selbstverständlich – und das muss Teil von Unterricht sein – gibt es auch smarte Formen der Nutzung von KI. Aber auch diese sind selbst *digital natives* nicht schon in die Wiege gelegt worden.

³⁹ Christians: *Wilhelm Meisters Erbe*, S. 259.

⁴⁰ Vgl. Wolf, Maryanne: *Schnelles Lesen, langsames Lesen. Warum wir das Bücherlesen nicht verlernen dürfen*. Aus dem Englischen von Susanne Kuhlmann-Krieg. München 2018. – Professorinnen und Professoren in ganz Deutschland berichten aktuell anekdotisch über den Verlust dieser elementaren Kulturtechnik des Lesens; vgl. Agarwala, Anant / Spiewak, Martin: *Ein Buch lesen? Ganz?!* [...]. In: Die Zeit 18 (2025). Link: <https://www.zeit.de/2025/18/lesekompetenz-lange-texte-universitaeten-lehre> (Abruf am 29.04.2025).

⁴¹ Zierer, Klaus: *ChatGPT als Heilsbringer? Über Möglichkeiten und Grenzen von KI im Bildungsbereich*. Münster 2024, S. 25.

Ob man für Medienreflexionskompetenz gleich ein neues Fach braucht, wie Stimmen jenseits des Systems Schule mit seiner bürokratischen Eigenlogik immer schnell fordern, mag dahingestellt bleiben.⁴² Der Deutschunterricht muss auch nicht komplett auf links gedreht werden. Er muss vielmehr endlich selbstbewusster gegenüber der IT- und MINT-Lobby auftreten und sagen, inwiefern auch er zu den *future skills* von Schülerinnen und Schülern beitragen kann, wenn man sich dieser Lobbyisten-Sprache einmal bedienen möchte:

Die Moral des Literaturunterrichts [...] liegt in der Sensibilisierung für die Ambivalenz von Sprache und die Vielfalt von Lebensentwürfen. Der Literaturunterricht vermittelt genau jene Horizonterweiterung und Reflexionskonditionierung, die im zwischenmenschlichen Umgang heute nicht nur online so schmerzhaft vermisst wird. Er therapiert das *hyper reading* der digitalen Medien mit dem *close reading* [...]. Worauf es [...] ankommt, ist weniger die Methode des *close reading* als das ihm verwandte Konzept des ‚schwachen Denkens‘ [nach Gianni Vattimo; M.S.]: ein Denken, das sich selbst gegenüber skeptisch ist, weil es seine spezifische Konditionierung mitbedenkt, und antifundamentalistisch, weil es seine eigenen Fundamente in Frage stellt; ein Denken, das offen ist für Gegenpositionen und Kritik, ambiguitätstolerant, pluralistisch und ironisch; ein Denken also, das immer auf der Suche bleibt und nie sich selbst als unumgängliche Wahrheit setzt.⁴³

Gehaltvolle Text-Materialien sowie ein schulisches Pilotprojekt von Nils B. Schulz zur Förderung von analytisch-kritischer *Distanz* zur ‚Kultur der Digitalität‘ in ihrer Ambivalenz liegen jedenfalls bereits vor, ja, sie warten geradezu darauf, für Schülerinnen und Schüler aufbereitet und eingesetzt zu werden.⁴⁴ Digitalisierung ist, auch wenn

⁴² Immer aufs Neue zu implementieren, ist jedenfalls keine kluge Idee; vgl. Wisniewski, Benedikt / Gottschling, Barbara: *Weniger macht Schule. Wie De-Implementierung schulische Freiräume schafft*. Stuttgart 2025.

⁴³ Simanowski: *Digitale Revolution und Bildung*, S. 22f.

⁴⁴ Einen (auch für die Oberstufe) angemessen komplexen Zugang zu allen Fragen des Digitalen bietet: Grimm Petra u.a. (Hg.): *Digitale Ethik. Leben in vernetzten Welten*. Ditzingen 2019; dasselbe als kostenfreies Unterrichtsmaterial für Grundschule und Sekundarstufe I aufbereitet: *10 Gebote der digitalen Ethik*. Link: https://www.hdm-stuttgart.de/digitale-ethik/lehre/10_gebote (Abruf am 18.04.2025). – Umfassende Informationen, auch zum technischen Aspekt: Specht, Philip: *Die 50 wichtigsten Themen der Digitalisierung. Künstliche Intelligenz, Blockchain, Robotik, Virtual Reality und vieles mehr verständlich erklärt*. München 2019. – Auch aus der Philosophie kommen wertvolle populäre (sprich schülerfreundliche) Darstellungen, z.B. Spiekermann, Sarah: *Digitale Ethik. Ein Wertesystem für das 21. Jahrhundert*. München 2019; Uhle, Christian: *Künstliche Intelligenz und echtes Leben. Philosophische Orientierung für eine gute Zukunft*. Frankfurt am Main 2025. – Speziell für Politik und Geschichte: Fielitz, Maik / Marcks, Holger: *Digitale Faschismus. Die sozialen Medien als Motor des Rechtsradikalismus*. Berlin 2018; Strick, Simon: *Rechte Gefühle. Affekte und Strategien des digitalen Faschismus*. Bielefeld 2021. – Zum kritischen Verständnis von sozialen Medien im Allgemeinen und ‚Influencern‘ im Besonderen: Nymoen, Ole / Schmitt, Wolfgang M.: *Influencer. Die Ideologie der Werbekörper*. Berlin 2021. – Kritisch zur Digitalindustrie: Zuboff, Shoshana: *Das Zeitalter des Überwachungs-kapita-*

ihre Verfechter etwas anderes behaupten, kein „Tsunami“, dem wir hoffnungslos ausgeliefert sind.⁴⁵ Alle Spielarten des Technikdeterminismus sind (immer auch) profitgetrieben – das darf man nie vergessen.

Es wird selbstverständlich nicht allein die Aufgabe von Deutsch-Lehrkräften oder von den geisteswissenschaftlichen Fächern sein, diese kritische Medienreflexionskompetenz aufzubauen. Trotzdem bleiben sie als Expertinnen und Experten für die Wirkungsweise ästhetischer und medialer Artefakte diejenigen, die leidlich, aber immer noch am besten dafür ausgebildet sind, sich als Vermittler und Erklärer zwischen das digitale Rauschen und die sich herausbildende, für vielfältige Krisen anfällige Subjektivität von Kindern und Jugendliche zu schalten. Sie sollten es selbstbewusst tun, obwohl es anstrengend ist, immer den Scherbenhaufen zusammenzukehren, den andere hinterlassen haben – aber das ist es, was die Geisteswissenschaften nun mal tun (müssen).⁴⁶ Denn andere Instanzen fallen tendenziell aus – auch die Eltern (nicht alle, aber zu viele).

Positiv gewendet: Medienreflexionskompetenz vermag die Erosion von Autorität zu kompensieren. Bernhard Pörksen hat den Auftrag an (Deutsch-)Lehrkräfte mit dem griffigen Begriff von der „Utopie der redaktionellen Gesellschaft“ formuliert – die Idee dahinter lautet:

In einer redaktionellen Gesellschaft sind die Normen und Prinzipien eines ideal gedachten Journalismus zum Bestandteil der Allgemeinbildung geworden. [...] Sie taugen als Wertegerüst des öffentlichen Sprechens. Man muss diese Prinzipien nicht neu erfinden. Sie liegen in Form der handwerklichen Regeln und Maximen des journalistischen Arbeitens bereits vor. / Denn was machen gute Journalisten? Sie prüfen, was sie publizieren, sie analysieren Quellen, recherchieren. Bemühen sich, die Blase eigener Vorurteile zu verlassen, sind skeptisch gegenüber großen und kleinen Ideologien, den Interessen von Informanten und dem Spin raffinierter PR-Strategen. Sie [...] zeigen [...] die nötige Portion Offenheit für

lismus. Frankfurt am Main 2018; Daub, Adrian: *Was das Valley denken nennt. Über die Ideologie der Techbranche*. Aus dem Englischen von Stephan Gebauer. Berlin 2020. Um sich mit einer entsprechend kritischen Haltung zur Digitalisierung im Kontext Schule auszustatten vgl. Schulz, Nils B.: *Kritik und Verantwortung. Irrwege der Digitalisierung und Perspektiven einer lebendigen Pädagogik*. München 2023 (vgl. S. 101–108 zur Unterrichtspraxis im Fach ‚Medientheorie‘); Lankau, Ralf (Hg.): *Die pädagogische Wende. Über die notwendige (Rück-)Besinnung auf das Unterrichten*. Weinheim, Basel 2024.

⁴⁵ Vgl. Macgilchrist, Felicitas: *Digitale Bildungsmedien im Diskurs. Wertesysteme, Wirkkraft und alternative Konzepte*. In: APuZ 27-28 (2019). S. 18–23 (das Zitat hier S. 18). Link: <https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/293124/digitale-bildungsmedien-im-diskurs/> (Abruf am 22.04.2025).

⁴⁶ Vgl. Marquard, Odo: *Über die Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften* (1985). In: Ders.: *Apologie des Zufälligen. Philosophische Studien*. Stuttgart 1986. S. 98–116.

andere Argumente. Und schließlich gehört es zu ihren ureigenen Aufgaben, Machtmissbrauch und echte Skandale mit Entschiedenheit aufzudecken – und doch gleichzeitig die Persönlichkeitsrechte und die Unschuldsvermutung zu beachten, das Anprangern und die kleinlich-mäkelnde Dauermoralisierung von unbedeutenden Grenzüberschreitungen zu vermeiden.⁴⁷

Auch unter dieser Perspektive stellt sich die gegenwärtige Selbstlerneuphorie eher als tragische Verblendung dar – und nicht als Projekt zur Stiftung von Autonomie. Was die alten redaktionellen Eliten geleistet haben, muss nun – „Zukunft braucht Herkunft“ (Odo Marquard) – ins Bildungssystem integriert werden, soll es nicht dauerhaft diffundieren. Daher dürfen sich insbesondere Deutsch-Lehrkräfte nicht als erklärende, fordernde und fördernde Instanzen aus dem Spiel nehmen.

⁴⁷ Pörksen, Bernhard: *Alle müssen Journalisten sein. Fake-News und Propaganda bedrohen die liberale Demokratie.* [...] In: Die Zeit 8 (2018). Link: <https://www.zeit.de/2018/08/umgang-medien-fake-news-propaganda-journalismus/komplettansicht> (Abruf am 21.04.2025).