



# Newsletter vom 2. 2. 2020

---

## Inhalt

Mehr Bildung und grössere Chancengleichheit mit weniger Computer-Lernen .....	2
1. Februar 2020 von Marianne Wüthrich .....	2
Vom magischen Dreieck der Pädagogik .....	3
Journal21 31.1.2020, Carl Bossard .....	3
Direkte Instruktion gewinnt!.....	5
Condorcet Bildungsblog 27. Januar 2020 - von Peter Aebersold .....	5
Wie Technologie die Schüler bremst.....	8
MIT technology Review 19.12.2019 von Natalie Wexler, Übersetzung Urs Kalberer .....	8
Potemkinsche Pädagogik .....	14
Journal21, 24.1.2020, Franz Derendinger .....	14
Lehrplan 21 verteuert auch die Schulhausbauten .....	18
Tagblatt der Stadt Zürich, 22.1.2020, Leserbrief von Hans-Peter Köhli, Zürich.....	18
«Sprachbeherrschung ist der Schlüssel zum Wissen».....	18
Die Ostschweiz, 17.1.2020 .....	18
Spielwiese für Informatik-Nachwuchs.....	19
NZZ 25.1.2020, Zürich und Region, André Müller .....	19
Veranstaltungshinweise .....	20
19. Februar 2020: Ist neu immer besser? .....	20
5. März 2020: Deutsche Sprache als Grundlage allen Lernens .....	20
25. März 2020: Der schiefe Turm von Pisa – Schüler und Lehrer im (Test-)Stress .....	21
9. Mai 2020: Time for Change III: Balsam für die Lehrerseele. ....	21

---



## Mehr Bildung und grössere Chancengleichheit mit weniger Computer-Lernen

1. Februar 2020 von Marianne Wüthrich

Diesmal finden Sie neben den kleineren und feineren Texten – aus der pädagogischen Feder von Carl Bossard oder aus der unentbehrlichen Leserbrief-Schmiede von Hans-Peter Köhli – auch einige längere Artikel. Sie alle bestätigen letztlich die Notwendigkeit des Zürcher Newsletters und des persönlichen Einsatzes eines jeden von uns für eine gute Bildung unserer Jugend.

So führt Peter Aebersold («Direkte Instruktion gewinnt!») Langzeitstudien aus den USA an, welche die deutliche Überlegenheit des lehrergeführten Unterrichts, gegenüber sogenannten offenen Unterrichtsformen, selbstgesteuertem Lernen und Kompetenzorientierung belegen. Trotzdem werden letztere Methoden weiterhin in den USA, und über die OECD auch in Europa, mit kräftiger Mithilfe von Bill Gates und Mark Zuckerberg (die ihre eigenen Kinder in eine Schule ohne Computer schicken) propagiert und durchgesetzt.

### **Bessere Bildungsgerechtigkeit durch Berücksichtigung der Mängel der Technologie**

Faszinierend ist die Herangehensweise der amerikanischen Journalistin Natalie Wexler an Nutzen und Schaden der Digitalisierung («Wie Technologie die Schüler bremst»). Sie spricht bei einem Schulbesuch mit Kindern, die auf ihren Bildschirm starren und nicht weiterkommen. So erfährt sie, dass gerade Kinder aus bildungsfernen Verhältnissen am selbstorganisierten Lernen scheitern, weil sie zum Beispiel Wörter wie «addieren» oder «vor» in ihren Lernprogrammen nicht verstehen. Die Autorin führt unter anderem eine Studie der OECD in sämtlichen Mitgliedsländern an, die zum Schluss kommt, dass Schüler und Studenten aller Schulstufen und verschiedener sozialer Hintergründe, die häufig mit Computern arbeiten, bei den meisten Tests viel schlechter abschneiden als andere. Wexler nennt ausserdem eine ganze Reihe von Ursachen für das Versagen der digitalisierten Schulzimmer. Eine der wichtigsten ist die geringere Motivation der Schüler, wenn sie von einem iPad statt von einem Lehrer angeleitet werden. – Dies nur einige Punkte aus dem menschlich eindrücklichen und inhaltlich ergiebigen Artikel.

### **Wie kommt die Volksschule zu mehr Chancengleichheit?**

Mit der schwierigen Aufgabe der Volksschule, Chancengleichheit für Kinder aus verschiedenen sozialen Schichten zu schaffen, befasst sich Franz Derendinger in «Potemkinsche Pädagogik». Es ist ihm zuzustimmen, dass die pädagogische Machbarkeit der Integrationsschule als «soziale Reparaturwerkstatt», welche die ungleichen Startchancen der Kinder in ihrem Elternhaus zu kompensieren habe, illusionär ist. Zweifellos haben Kinder, mit denen zu Hause von klein auf gesprochen, vorgelesen und gespielt wird, einen Vorteil, der später in der Schule nur sehr schwer zu kompensieren ist – schon gar nicht in der integrierten Schule. Recht hat er auch damit, dass die Individualisierung die Ungleichheiten nicht vermindert, sondern im Gegenteil verschärft. Allerdings ist die Theorie, die sogenannte «klassenlose Gesellschaft» würde die ungleichen Chancen der Kinder aus der «Unterschicht» beheben, zu mechanistisch und entspricht nicht heutigen wissenschaftlichen Erkenntnissen. Ausserdem ist es selbstverständlich auch in der heutigen Gesellschaft möglich, dass die Volksschule *allen* Kindern, auch denen mit wenig Deutschkenntnissen oder aus sogenannten bildungsfernen Familien, in den elf Jahren vom Kindergarten bis zur Oberstufe einen gefüllten Rucksack mitgeben kann: Mit einem vom Lehrer geführten Klassenunterricht und einem strukturierten Aufbau des Lernstoffes, mit gemeinsamem Lesen und mit packenden Erzählungen über die Dinge und Geschehnisse der Welt. Und wo nötig in Kleinklassen, mit dem Ziel, jedes Kind so zu fördern, dass es baldmöglichst in



die Regelklasse übertreten kann, um dort nicht nur seine Zeit abzusetzen, sondern dem Unterricht wie die Mitschüler folgen zu können.

### **Was die Schulreformer alles veranstalten**

Noch ein Wort zur Inszenierung des Thurgauer Volksschulamts und der PHTG unter dem Motto «Sprachbeherrschung ist der Schlüssel zum Wissen». Wenn da der Chef der Volksschule und die PH-Rektorin die Binsenwahrheit von sich geben: «Alles Lernen hat mit Sprache zu tun», oder wenn sie jammern: «Am Ende der obligatorischen Schulzeit erreichen trotz des Engagements der Lehrpersonen nur rund 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in Deutsch» – dann haben sie gefälligst die Verantwortung dafür zu übernehmen und die Ärmel zurückzukrempeln: Der Lehrplan 21, die dazugehörigen Lehrmittel und die Lehrerbildung sind zu ersetzen durch ein taugliches Lernkonzept.

Eine letzte Bemerkung zur «Spielwiese für Informatik-Nachwuchs». Da hat Franz Derendinger («Potemkinsche Pädagogik») schon Recht: Die ganze Förderung sogenannter «(Hoch-)Begabter», die aus den integrierten und inkludierten Klassen herausgehoben und, bezahlt von der Wirtschaft, für eine gute berufliche Zukunft zurechtgeklopft werden, ist tatsächlich jenseits von jeder Chancengleichheit. Deshalb spricht man heute von Chancen«gerechtigkeit»: Gerecht ist es angeblich, wenn diejenigen die besseren Chancen haben, die mehr leisten... Als ob nicht jedes aufgeweckte und wissbegierige Kind auch in seiner Klasse und in der Freizeit genug Gelegenheiten zum Lernen und Tüfteln finden würde – Chancen an jeder Ecke! Kümmern müssen wir uns an erster Stelle um die anderen Kinder.

Wir wünschen viel Freude beim Lesen. Und schauen Sie sich doch hinten den Strauss von Veranstaltungen an: Besonders weisen wir auf den Vortragsabend der «Starken Volksschule Zürich» am 5. März zum Thema «Deutsche Sprache als Grundlage allen Lernens» hin.

---

## **Vom magischen Dreieck der Pädagogik**

Journal21 31.1.2020, Carl Bossard

***Guter Unterricht ist ein anspruchsvolles Feld. Da hinein drängen mehr und mehr Akteure, Ansprüche, Amtsvorschriften. Das gefährdet das Gleichgewicht. Ein Plädoyer für die Balance im Bildungsdreieck.***

Vieles im pädagogischen Alltag kann auf drei Punkte reduziert oder durch drei geteilt werden. Johann Heinrich Pestalozzi machte es mit seinem pädagogischen Dreiklang von Kopf – Herz – Hand vor. Es ist die zeitlose Trias der „drei grossen G“: Grundwissen, Grundhaltungen, Grundfertigkeiten. Pestalozzi wusste, wie wichtig Bildung für junge Menschen ist und dass man alles zusammen entwickeln muss: die Gefühle im Herzen, den Scharfsinn im Kopf und die Geschicklichkeit der beweglichen Hand. Er hat es begriffen, hat es gelehrt, und oft ist er in der Praxis gescheitert. Aber versucht hat er es mit einer nie versiegenden Leidenschaft.<sup>1</sup> Darum hat er bei den Kindern gewirkt.

### **Den Beruf leidenschaftlich lieben**

Von dieser pädagogischen Leidenschaft spricht der Literatur-Nobelpreisträger Albert Camus. Im autobiografischen Werk „Der erste Mensch“ beschreibt er seinen verehrten

<sup>1</sup> Vgl. Peter von Matt (2001), Die tintenblauen Eidgenossen. Über die literarische und politische Schweiz, München/Wien: Carl Hanser Verlag, S. 91.



Lehrer Louis Germain. In zwei Sätzen skizziert Camus den geheimnisvollen Dreiklang, wenn er von Germain's Unterricht sagt, er sei "aus dem einfachen Grund, dass er seinen Beruf leidenschaftlich liebte, ständig interessant" gewesen. In dieser Klasse fühlten die Kinder "zum ersten Mal, dass sie existierten und Gegenstand höchster Achtung waren: Man hielt sie für würdig, die Welt zu entdecken."<sup>2</sup>

Diese Leidenschaft ist zentrales Element im pädagogischen Dreieck von Lehrperson – Kind – Welt. Die „Welt“ als Symbol für das Neue, das Fremde, um es mit Wilhelm von Humboldt zu sagen, oder eben die Unterrichtsinhalte. Es ist eine dreifache Beziehung: erstens vom Pädagogen zur Welt, wie sie Camus' Primarlehrer verkörpert, zweitens von der Lehrerin zum Kind, und als Drittes vom jungen Menschen zu den Lerngegenständen: „die Welt [...] entdecken“, wie es Louis Germain seinem kleinen Schüler Camus ermöglichte.

### **Der Mensch wird am Menschen zum Menschen**

Camus' bewegende Autobiographie veranschaulicht, wie zentral die Lehrperson und ihr Unterricht in diesem magischen Dreieck der Pädagogik ist: Bildung braucht Beziehung. Bildung ist an Menschen gebunden. Das zeigt sich immer wieder: Am Menschen wird der Mensch zum Menschen. Lehrpersonen und ihre Schüler begegnen sich im „Stoff“ als Kulturgut.

Genau das meinte wohl Camus, der grosse Schriftsteller seiner Generation. Am Tag der Nobelpreis-Übergabe schrieb er seinem Lehrer: „Als ich die Nachricht erhielt, galt mein erster Gedanke, nach meiner Mutter, Ihnen. Ohne Sie, ohne Ihre liebevolle Hand, die Sie dem armen kleinen Kind, das ich war, gereicht haben, ohne Ihre Unterweisung und Ihr Beispiel wäre nichts von alledem geschehen.“<sup>3</sup> Welche Reverenz vor seinem ehemaligen Lehrer!

### **Schule als Institution ist primär Interaktion**

Das Ferment wirksamer Schulen bilden Lehrerinnen und Lehrer; sie verbinden konzentrierten Unterricht mit feinfühligem Erziehung. Es gibt keine guten Schulen ohne gute Lehrpersonen, betont der Zürcher Ordinarius für Allgemeine Erziehungswissenschaft, Roland Reichenbach. Wörtlich sagt er: „Und diese Lehrpersonen müssen den Schülerinnen und Schülern klar machen: Erstens: Was du hier lernst, ist wirklich wichtig. Zweitens: Mir ist es ein Anliegen, dass du das lernst. Drittens: Ich glaube fest daran, dass du das schaffst. Und viertens: Ich werde dir dabei helfen und dich unterstützen.“<sup>4</sup> Und Reichenbach fügt bei: „Diese vier Punkte klingen vielleicht banal, aber sie sind ganz zentral, und man sollte sie auf keinen Fall vergessen.“

Der Literat Camus und der Erziehungswissenschaftler Reichenbach umschreiben beide das Gleiche, nur mit anderen Worten. Beide reden von der schülerzentrierten und leidenschaftlichen Lehrperson und ihrer hohen menschlichen Verantwortung fürs Lernen der Kinder.

### **Die komplexe Vielfalt Klassenzimmers**

Wer ins Schulzimmer blickt, erkennt schnell, was diese Verantwortung konkret bedeutet und was sich innerhalb dieser vier Wände an Entscheidendem ereignet. Hier sollen die jungen Menschen lernen, mit Kopf und Hand zu arbeiten – und mit dem Herzen dabei zu sein – und so all das zu erwerben, was wir für die Grundsäulen des Lebens halten:

<sup>2</sup> Albert Camus (1997): Der erste Mensch. Reinbek b. Hamburg, S. 125, 128. Im autobiographischen Roman heisst Camus' Lehrer Monsieur Bernard.

<sup>3</sup> Ebda, S. 282 [Datum des Briefes: 19.11.1957].

<sup>4</sup> Roland Reichenbach (2015), „Kein Mensch ist bildungsfern,“ in: <https://www.srf.ch/wissen/lernen-gewusstwie/kein-mensch-ist-bildungsfern> [Status: 27.01.2020].



Rechnen sowie Schreiben, Lesen, Sprechen – auch in zwei Fremdsprachen. Dazu allein und miteinander Probleme lösen und Kenntnisse aus der nahen und fernen – auch der vergangenen – Welt erwerben. Dann Freude gewinnen an der Bewegung und am Schönen, am Musischen und Kreativen sowie Respekt entwickeln vor den Mitmenschen und der Natur.

Die Kinder sollen überdies das Lernen trainieren und die Ausdauer, offen sein für andere Ansichten und ihre Meinung fair vertreten können. Und so manches andere mehr: ein immenser Berg und eine höchst anspruchsvolle Aufgabe im subtilen Dreieck zwischen Lehrperson – Kind – Unterrichtsinhalt.

### **Das Korsett künstlich konstruierter Komplexität engt ein**

Wer steuert in diesem pädagogischen Dreieck die Lernprozesse? Die Lehrerin! Der Lehrer! So die selbstverständliche Antwort. Doch sie trifft nicht mehr zwingend zu. Die Fächerfülle steigt, die Regelungsdichte nimmt zu, die Vorschriften intensivieren sich, die Strukturen werden enger, die Schuladministration wächst – und damit auch die Zahl der Akteure. Das schwächt den pädagogischen und menschlichen Spielraum der Lehrperson; das schnürt ihren Freiheitsraum spürbar ein. Eine künstlich konstruierte Komplexität des Systems gefährdet die zwingend notwendige Balance im pädagogischen Dreieck.

Erfahrene Lehrer warnen seit Langem, dass das Feu sacré zu ersticken drohe unter einem Papierberg an Dekreten und Direktiven, Reglementen und Vorgaben. Viele erleben es so: Unnötige Konferenzen und Zusatzaufgaben rauben Zeit und lenken vom Wesentlichen ab. Das wirkt sich aus.

### **Camus' Lehrer: „Il aimait passionément son métier“**

Die Schule lebt vom inneren Feuer der Lehrpersonen. Sie ist ein unersetzliches Kapital. Der Leidenschaft für die Welt entspringt das vitale Engagement für den pädagogischen Auftrag. Das ist die alte Idee der Pädagogik. Diese humane Energie beflügelt Kinder.

Jede administrative Massnahme, jede behördliche Vorschrift, jede Schulreform müsste demzufolge doch bewirken, dass Lehrerinnen und Lehrer, um nochmals an Camus' Wort zu erinnern, ihren Beruf leidenschaftlich lieben können – stimulierende Voraussetzung für einen guten Unterricht. Basis dazu ist die Balance im Bildungsdreieck.

---

## **Direkte Instruktion gewinnt!**

Condorcet Bildungsblog 27. Januar 2020 · von Peter Aebersold

***Bei Amerikas längster, teuerster und bedeutendster Studie über die Wirksamkeit von Unterrichtsmethoden an öffentlichen Schulen gab es einen überragenden Sieger, den gemeinsamen Klassenunterricht in der Form der „Direkten Instruktion“. Peter Aebersold fasst zusammen.***

Die „Direkte Instruktion“ ist eine lehrerzentrierte Unterrichtsmethode zum Erlernen von Fakten- und Grundlagenwissen und zur Ausbildung kognitiver Fähigkeiten. Die Lehrperson steuert und strukturiert den Lernprozess aktiv. Die „Direkte Instruktion“ betont die Grundfertigkeiten und zerlegt sie in kleine Lernschritte. Kinder lernen beispielsweise lesen, indem sie die Aussprache der Buchstaben vor den Buchstabennamen lernen. Sie müssen jede Fertigkeit beherrschen, bevor sie zur nächsten übergehen. Die Lehrer verfolgen den Fortschritt jedes einzelnen Schülers täglich. Sie achten auf sein Verhalten und ermutigen gutes Verhalten. Schlechtes Verhalten ignorieren sie weitgehend, wenn sie es als Aus-



druck eines entmutigten Schülers wahrnehmen. Sie gehen davon aus, dass sich schlechtes Verhalten von selbst erledigt, wenn der Schüler Erfolgserlebnisse im Lernen macht.

### Über 100'000 Schüler

Die Kinder werden in erster Linie nach ihrem Leistungsniveau und nicht nach ihrem Alter oder anderen Kriterien eingeteilt. Sie können am meisten profitieren, wenn sie eine möglichst homogene Klasse bilden, in der alle in der Lage sind, dem Unterricht zu folgen. Deshalb geht der Unterricht in der Klasse erst weiter, wenn alle den Stoff verstanden haben.

*Die Langzeit-Studie „Project Follow Through“ (FT) begann 1968 und endete nach fast 30 Jahren 1995. Mit über 100.000 teilnehmenden Schülern in 180 Schulgemeinden und Kosten von rund einer Milliarde Dollars ist es bis heute das weltweit grösste pädagogisch-wissenschaftliche Experiment.*

Die Langzeit-Studie „Project Follow Through“ (FT) begann 1968 und endete nach fast 30 Jahren 1995. Mit über 100.000 teilnehmenden Schülern in 180 Schulgemeinden und Kosten von rund einer Milliarde Dollars ist es bis heute das weltweit grösste pädagogisch-wissenschaftliche Experiment. Das Ziel war, die wirkungsvollsten Methoden zum Unterrichten von unterprivilegierten Kindern zu finden. Dabei sollten die benachteiligten Schüler, die bisher nur das 20. Perzentil (entspricht in etwa unserer Note 2, schwach) erreichten, von dieser Ausgangsgrösse auf das amerikanische Durchschnittsniveau (50. Perzentil, entspricht in etwa unserer Note 4, genügend) gebracht werden.

*Die Erziehungswissenschaftler stützten sich auf die pädagogischen Theorien von John Dewey und Jean Piaget, während Engelman sein Modell in Zusammenarbeit mit Lehrerkollegen entwickelte und auf Erfahrungen aus dem Schulalltag aufbaute.*

Modell „Direkte Instruktion“ des Preschool-Lehrers Siegfried Engelman aus Illinois

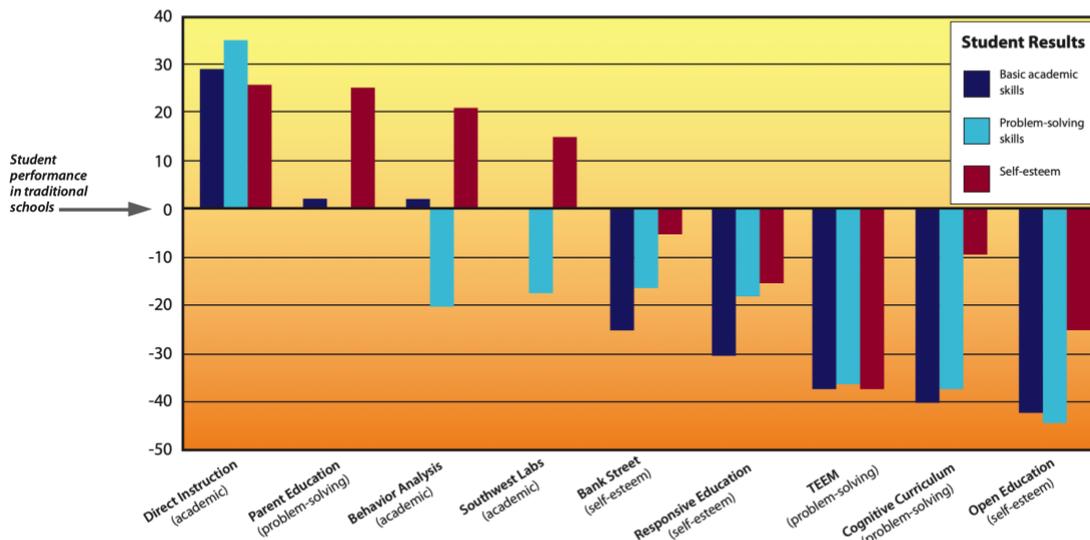
Das U.S. Department of Education (DOE) finanzierte 22 sehr unterschiedliche Bildungsprogramme in 51 Schulbezirken mit einer überproportionalen Anzahl armer Kinder. Standardisierte Testergebnisse wurden von fast 10.000 Follow-Through-Kindern sowie von Kindern, die nicht am Follow-Through-Programm teilnahmen, gesammelt. Die vom DOE zugelassenen Modelle wurden von Erziehungswissenschaftlern renommierter amerikanischer Universitäten entwickelt. Die einzige Ausnahme war das Modell „Direkte Instruktion“ des Preschool-Lehrers Siegfried Engelman aus Illinois. Die Erziehungswissenschaftler stützten sich auf die pädagogischen Theorien von John Dewey und Jean Piaget, während Engelman sein Modell in Zusammenarbeit mit Lehrerkollegen entwickelte und auf Erfahrungen aus dem Schulalltag aufbaute.

Die Auswertung der Follow-Through-Daten dauerte neun Jahre. Die Evaluation kostete 30 Millionen Dollar und erfolgte durch zwei unabhängige Institute. Die Ergebnisse sprechen eine deutliche Sprache: Bei der schulischen Leistung überragten die Kinder, die an der Methode der „Direkten Instruktion“ teilnahmen, ihre Altersgenossen aus den wissenschaftlichen Vergleichsgruppen. Die „Direkte Instruktion“ erreichte als einzige der Methoden, das Ziel, die Leistungen der schwächeren Schüler in allen Fächern (Lesen, Rechnen, Rechtschreibung, Sprache sowie Grundfertigkeiten, kognitive Fähigkeiten und Selbstwertgefühl) sehr nahe an das amerikanische Durchschnittsniveau zu bringen. Spätere Auswertungen von 1.000 Absolventen der „Direkten Instruktion“ zeigten deren Nachhaltigkeit. Sie lagen in der Abschlussklasse der Senior High School (12. Klasse, 17-Jährige) immer noch vor ihren Vergleichskohorten.



## Project Follow Through, 1967 - 1977

Nine models of teaching K-3 compared in history's largest educational experiment



### Findings:

- Nine models grouped into 3 broad teaching approaches: Academic focus, problem solving focus, or self-esteem focus.
- Three categories of results were measured: Basic academic skills, problem-solving skills, and changes in self-esteem.
- Direct Instruction produced the best results in all areas: Basic skills, problem solving, & self-esteem.
- Most other models were less effective than traditional schooling, yet many remain in use today!

Die Auswertung dauerte 9 Jahre und kostete 1 Mia Dollars.

Trotz dieses grossartigen Erfolges beendete das amerikanische Bundesaufsichtspanel für „Follow Through“ das „Direkte Instruktions“-Programm und kürzte dessen Budget, während es andere Methoden fortsetzte, die aber zu spektakulären Flops führten. Die Schulpolitiker haben die „Direkte Instruktion“ nie akzeptiert, weil ihnen die Resultate der wissenschaftlichen Evaluation nicht genehm waren.

### Trotz dieses Erfolges wird auf andere Methoden gesetzt

Pädagogen, die voller Begeisterung eine der „modernen“ Methoden der Erziehungswissenschaftler (offene Unterrichtsformen, selbstgesteuertes Lernen, Kompetenzorientierung, Konstruktivismus usw.) für ihren Unterricht gewählt hatten, weigerten sich, diese aufzugeben, auch wenn sie wenig wirksam waren. Sie versuchten den Kindern beizubringen, wie man alleine lernt, und wollten so bei ihren Schülern das Selbstwertgefühl erhöhen. Das Resultat war, dass die Schüler in diesen Modellen noch niedrigere Lese- und Mathematikwerte erreichten als die Kontrollgruppen, die nicht im Follow-Through-Programm waren.

Trotzdem verbreiteten sich die gescheiterten Methoden in Amerika „wie das Feuer im Maisstroh“. Das „moderne“ Strohfeuer griff zuerst auf die angelsächsischen Länder über und dann, gefördert von der OECD, auch auf die OECD-Staaten. Ironischerweise lieferte die OECD mit Pisa auch noch das Messinstrument, an dem man ablesen kann, wie es mit den Schulleistungen in den kompetenzorientierten OECD-Staaten bergab geht.

### Eine einmalige Chance vertan

Das Projekt „Follow Through“ zeigte, dass die wissenschaftliche Wirkungsforschung, die in neuerer Zeit mit der Meta-Meta-Studie von Hattie eindrücklich bestätigt wurde, und die „moderne“ Praxis im Klassenzimmer einander noch fremd waren. Die Vereinigten Staaten haben damit eine einmalige Chance vertan. Bis beide am gleichen Strick ziehen, werden



amerikanische Schulkinder weiterhin eine Ausbildung zweiter Klasse erhalten.

Mangelhafte Bildung lässt nicht nur bildungsferne Bevölkerungsschichten verarmen, sondern auch ganze Länder. Es ist wohl kein Zufall, dass es den asiatischen Pisa-Siegern mit ihrem bewährten Bildungssystem und ihren traditionellen Methoden gelungen ist, in den letzten vier Jahrzehnten über 700 Millionen Menschen aus der Armut zu befreien.

Für die Schweiz müsste das Debakel mit den kompetenzorientierten, wirkungsarmen „Passepartout“-Lehrmitteln ein deutliches Warnsignal sein.

Peter Aebersold

### Quellen:

\* Billy Tashman: „Direkte Instruktion“: Unser Versagen bei der Umsetzung. New York Newsday, vom 15. November 1994

\* Bonnie Grossen, University of Oregon: The Story Behind Project Follow Through

\* Siegfried Engelmann: *War Against the Schools' Academic Child Abuse*. Halcyon House, Portland 1992

\* Gary L. Adams, Siegfried Engelmann: *Research on Direct Instruction: 25 Years Beyond DISTAR*. Verlag Educational Achievement System, Seattle WA 1996

\* Siegfried Engelmann: *Teaching needy kids in our backward system: 42 years of trying*. Association for Direct Instruction ADI Press, Eugene (Oregon) 2007.

\* John Hattie: *Teachers Make a Difference, What is the research evidence?* University of Auckland

2003 [https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research\\_conference\\_2003](https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003)

[https://de.wikipedia.org/wiki/Project\\_Follow\\_Through](https://de.wikipedia.org/wiki/Project_Follow_Through)

[https://de.wikipedia.org/wiki/Siegfried\\_Engelmann](https://de.wikipedia.org/wiki/Siegfried_Engelmann)

---

## Wie Technologie die Schüler bremst

MIT technology Review 19.12.2019 von Natalie Wexler, Übersetzung Urs Kalberer

<https://www.technologyreview.com/s/614893/classroom-technology-holding-students-back-edtech-kids-education/>

In einem Klassenzimmer der ersten Klasse, das ich vor einigen Jahren besuchte, verwendeten die meisten Sechsjährigen iPads oder Computer. Sie arbeiteten selbständig an Mathematikproblemen, die angeblich auf ihre Fähigkeiten zugeschnitten waren, während der Lehrer separat mit einer kleinen Gruppe arbeitete. Ich sah zu, wie ein Junge, den ich Kevin nennen werde, auf einen iPad-Bildschirm starrte, der ihn anwies, "8 und 3 zu addieren". Er war ein schwacher Leser (wie fast alle seine Klassenkameraden) und drückte den "Hören"-Knopf. Aber er hat immer noch nicht versucht, eine Antwort zu geben.

«Weisst du, was addieren bedeutet?», fragte ich. Als ich feststellte, dass dies nicht der Fall war, erklärte ich, dass dies „hinzufügen“ bedeutete. Nachdem ich Kevin auf den Weg zum Erfolg gebracht hatte, beobachtete ich andere Schüler - und stellte fest, dass ihre iPads Sätze zeigten wie "Runde 119 zum nächsten Zehner" und "Suche die Fläche des folgenden Dreiecks in quadratischen Einheiten". Wenn Kevin "addieren" nicht verstand, verstanden andere Kinder Wörter wie "runden" und "Fläche"? Ganz zu schweigen von



"quadratischen Einheiten"?

Dann fand ich einen Jungen, der auf einen Computerbildschirm starrte, der eine Zahlenreihe mit der Frage zeigte, welche Zahl vor 84 kommt. Er hörte den Anweisungen zu und versuchte es mit 85, dann mit 86, dann mit 87, wobei er jedes Mal Fehlermeldungen erhielt. Ich dachte, das Problem sei die Größe der Zahlen und fragte ihn, welche Zahl vor vier kommt. «Fünf?», vermutete er. Mir wurde klar, dass er das Wort "vor" nicht verstanden hatte. Sobald ich es erklärte, klickte er sofort auf 83.

Ich kehrte zu Kevin zurück, um zu sehen, ob er 8 und 3 hatte addieren können. Aber ich stellte fest, dass er mit dem Finger leuchtend rosa Linien auf dem iPad zeichnete - eine der zahlreichen Ablenkungsmöglichkeiten des Dings.

«Kannst du die Frage beantworten?», fragte ich.

«Ich will nicht.» Er seufzte. «Kann ich ein Spiel spielen?»

Die Schule, die Kevin und seine Klassenkameraden besuchen, befindet sich in einem armen Viertel in Washington, DC, und ist stolz auf ihre Eins-zu-Eins-Politik - die immer beliebter werdende Praxis, jedem Kind ein digitales Gerät, in diesem Fall ein iPad, zu geben. "Während die Technologie unsere Welt weiter verändert und verbessert", heißt es auf der Website der Schule, "glauben wir, dass Schüler mit niedrigem Einkommen nicht zurückgelassen werden sollten."

Die Schulen im ganzen Land sind in den letzten Jahren auf den Zug der Bildungstechnologie aufgesprungen, und zwar dank der Ermutigung von technikbegeisterten Philanthropen wie Bill Gates und Mark Zuckerberg. Da die bisherigen Reformstrategien wie die Wahl der Schule und Versuche, die Qualität der Lehrer zu verbessern, keine Früchte trugen, setzen die Pädagogen auf die Idee, dass Lernsoftware sowie Online-Tutorials und -Spiele dazu beitragen können, die enorme Kluft zwischen den Schülern an der Spitze und am Ende der sozioökonomischen Skala zu verringern. Ein kürzlich veröffentlichter Gallup-Bericht ergab, dass 89% der Schüler in den Vereinigten Staaten (von der 3. bis zur 12. Klasse) angaben, zumindest einige Tage in der Woche digitale Lerninstrumente in der Schule zu verwenden.

Gallup fand auch eine nahezu universelle Begeisterung für Technologie seitens der Pädagogen. Unter den Administratoren und Schulleitern befürworteten 96% den „verstärkten Einsatz digitaler Lernwerkzeuge in ihrer Schule“ ganz oder teilweise, wobei fast ebenso viel Unterstützung (85%) von Lehrern kommt. Aber es ist nicht klar, dass diese Inbrunst auf wissenschaftlichen Beweisen beruht. Auf die Frage, ob „viele Informationen über die Wirksamkeit“ der von ihnen verwendeten digitalen Tools verfügbar sind, haben nur 18% der Administratoren und etwa ein Viertel der Lehrer und Schulleiter mit Ja geantwortet. Ein weiteres Viertel der Lehrer gab an, nur wenige oder gar keine Informationen zu haben.

Tatsächlich sind die Belege bestenfalls zweideutig. Einige Studien haben zumindest bei mäßigem Computereinsatz positive Auswirkungen festgestellt, insbesondere in der Mathematik. Viele Daten zeigen jedoch einen negativen Einfluss auf eine Reihe von Klassenstufen. Eine Studie mit Millionen von Schülern in den 36 Mitgliedsländern der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) ergab, dass diejenigen, die in der Schule häufig mit Computern arbeiteten, „bei den meisten Lernergebnissen viel schlechter abschneiden, auch nach Berücksichtigung sozialer Aspekte und der Studentendemographie.“ Anderen Studien zufolge schnitten College-Studenten in den USA, die in ihren Klassen Laptops oder digitale Geräte verwendeten, bei Prüfungen schlechter ab. Achtklässler, die Algebra I online genommen haben, haben viel schlechter abgeschnitten als diejenigen, die den Kurs persönlich besucht haben. Und Viertklässler, die Tablets in allen oder fast allen Klassen verwendeten, erzielten bei der Leseleistung im Durchschnitt 14 Punkte weniger als diejenigen, die sie nie verwendeten - ein Unterschied,



der einem gesamten Schuljahr entsprach. In einigen Staaten war der Abstand erheblich größer.

Ein Bericht aus dem Jahr 2019 des National Education Policy Center der University of Colorado über personalisiertes Lernen - ein lose definierter Begriff, der weitgehend synonym mit e-Lernen ist - sprach eine drastische Verurteilung aus. Das Institut stellte fest, dass „fragwürdige pädagogische Annahmen in einflussreiche Programme eingebettet sind, dass die Technologiebranche ihre eigenen Interessen vertritt, dass die Privatsphäre der Studenten ernsthaft bedroht ist, und dass die Praxis nicht ausreichend durch Forschungsergebnisse gestützt wird.“

Den Forschungsergebnissen nach zu urteilen, kann eine starke Dosis Technologie ausgerechnet die am stärksten gefährdeten Schüler schädigen - oder ihnen bestenfalls nicht helfen. Die OECD-Studie ergab, dass „Technologie bei der Überbrückung der Kompetenzunterschiede zwischen begünstigten und benachteiligten Schülern wenig hilfreich ist.“ In den Vereinigten Staaten ist die Kluft bei Testresultaten zwischen Schülern, die häufig Technologie einsetzen, und Schülern, die sie nicht nutzen, bei Schülern aus benachteiligten Familien am größten. Ein ähnlicher Effekt wurde beim "umgedrehten Unterricht" festgestellt, bei denen die Kursteilnehmer die Vorlesungen zu Hause am Computer verfolgen und die Unterrichtszeit für Diskussionen und Problemlösungen nutzen. Ein umgedrehter Mathematikunterricht am College führte zu kurzfristigen Gewinnen für weisse Studenten, männliche Studenten und diejenigen, die bereits stark in Mathematik waren. Andere profitierten nicht, was dazu führte, dass die Leistungsunterschiede größer wurden.

Noch beunruhigender ist, dass gefährdete Schüler mehr Zeit mit digitalen Geräten verbringen als ihre privilegierten Kollegen. Gymnasiasten in fragwürdigen online Nachholkursen sind mit unverhältnismässiger Wahrscheinlichkeit arm oder Angehörige von Minderheitengruppen (oder beides). In „virtuellen“ Charterschulen, die Online-Kurse anbieten und im Allgemeinen schlechte Ergebnisse erzielen, werden oft schwache Schüler eingeschrieben. Ein nationales Charter-Netzwerk namens Rocketship Public Schools, das einkommensschwachen Gemeinden dient, ist in hohem Masse auf Technologie angewiesen. Selbst Schüler im Kindergarten verbringen täglich 80 bis 100 Minuten vor Bildschirmen. Eine Studie fand heraus, dass in Schulen mit relativ wohlhabender Bevölkerung 44% der Viertklässler keinen Computer verwendeten, während es in ärmeren Gegenden 34% waren.

Die Gefahren, sich auf Technologie zu verlassen, sind auch in der Alphabetisierung und in der Grundschulbildung besonders ausgeprägt. Nach meinen Beobachtungen in Klassenzimmern an Schulen mit hohem Armutsniveau wie derjenigen, die Kevin besucht, ist es leider genau so, dass digitale Geräte häufig verwendet werden. Der Großteil des Grundschultages - an einigen Schulen drei Stunden oder mehr - wird für das „Lesen“ und der Rest für Mathematik aufgewendet. Vor allem in Schulen, in denen die standardisierten Testergebnisse für Lesen und Mathematik niedrig sind, sind Fächer wie Sozialkunde und Naturwissenschaften weitgehend aus dem Lehrplan verschwunden. Und die übliche Unterrichtsform sieht so aus, dass die Schüler durch „Zentren“ rotieren und selbständig an Lese- und Mathematikfähigkeiten arbeiten, während der Lehrer mit einer kleinen Gruppe arbeitet. In den Klassenräumen, in denen ich schon war, muss in mindestens einem der Zentren immer an einem digitalen Gerät gearbeitet werden.

Warum sind diese Geräte für das Lernen so wenig hilfreich? Verschiedene Erklärungen wurden dazu angeboten. Es wurde nachgewiesen, dass Schüler, die Text auf einem Bildschirm lesen, weniger Informationen aufnehmen als auf Papier. Ein weiterer häufig genannter Grund ist die Ablenkung, die die Geräte bieten - ob es sich um einen Uni-Studenten handelt, der Instagram überprüft, oder um einen Erstklässler wie Kevin, der mit



dem Finger leuchtend rosa Linien zeichnet. Aber es gibt auch tieferliegende Gründe.

Einer davon ist Motivation. Wenn Kevin von einem Lehrer und nicht von einem iPad gebeten worden wäre, 8 und 3 zu addieren, bestünde eine größere Wahrscheinlichkeit, dass er daran interessiert gewesen wäre, es zu versuchen. «Es ist anders, wenn man von einer Person lernt und eine Beziehung zu dieser Person hat», sagte der Kognitionspsychologe Daniel Willingham. «Es interessiert dich ein bisschen mehr, was die Person denkt, und es macht dich ein bisschen mehr bereit, dich anzustrengen.»

Mindestens ein Bildungsunternehmer stimmt zu. Larry Berger ist CEO von Amplify, einem Unternehmen, das digital verbesserte Lehrpläne in Mathematik, Naturwissenschaften und Alphabetisierung für Kindergärten bis zur achten Klasse entwickelt. Berger stellt fest, dass Technologie zwar geeignet ist, um Informationen zu vermitteln, aber den „sozialen Nutzen“ von Wissen nicht so gut demonstrieren kann. «Dafür», sagt er, «muss man dieses Wissen in einem sozialen Kontext mit anderen Kindern und einem Lehrer erwerben, und im Idealfall möchte man eines Tages so sein.» Auch wenn dies an Schulen, an denen kaum Computer eingesetzt werden, ein Problem sein kann, könnte es ein ungemein grösseres an Schulen wie dem Rocketship-Netzwerk sein. Dort beaufsichtigen ein oder zwei minimal geschulte Personen bis zu 90 Schüler während der Zeit des „Learning Lab“. Die Schulen haben beeindruckende Testergebnisse erzielt, insbesondere in Mathematik, aber eine Recherche des National Public Radios im Jahr 2016 ergab, dass an vielen Rocketship-Schulen ein repressives Umfeld herrscht. Laut einigen Eltern und Lehrern wurde harte Disziplin angewendet, um die Schüler bei der Arbeit zu halten.

Technologie kann nicht nur die Motivation einschränken, sondern auch den gemeinschaftlichen Aspekt des Lernens aus dem Klassenzimmer verbannen. Die Vision einiger Ed-Tech-Befürworter ist, dass jedes Kind vor einem Bildschirm sitzt, auf dem Unterrichtsstunden angeboten werden, die auf die individuellen Fähigkeiten und Interessen zugeschnitten sind, häufig zu Themen, die von den Schülern selbst ausgewählt wurden. Ein wesentlicher Bestandteil der Bildung ist jedoch, dass verschiedene Kinder ihre Ideen miteinander austauschen. Ich habe dies regelmäßig in einem anderen, weitgehend technologiefreien Klassenzimmer gesehen, das ich während eines Schuljahres besucht habe. Unter der Anleitung ihres Lehrers diskutierten Zweitklässler - alle aus einkommensschwachen Familien, darunter auch viele, die zu Hause kein Englisch sprachen – regelmäßig über Themen wie die Frage, ob das „ehrgeizige Wesen“ Alexanders des Großen „eine Inspiration oder ein Fehler“ sei."

Wenn die Schüler die Themen auswählen können, die sie lernen werden, kann dies auch zu gravierenden Wissenslücken bei Kindern führen, die nicht viel über die Welt wissen - oder sogar bei denen, die dies tun. Ein Skeptiker des personalisierten Lernens bemerkte: «Wenn ich in der Grundschule meine eigenen Inhalte hätte wählen dürfen, wäre ich ein Experte für Prinzessinnen und Hunde geworden.»

Dann gibt es die Schwierigkeit, die Technologie zu nutzen, um einzelne Schüler auf ihrem tatsächlichen Niveau zu treffen. Dies zeigt sich darin, dass Kevin das Wort *addieren* nicht versteht und sein Klassenkamerad Schwierigkeiten hat mit dem Wort *vor*. Kinder sollten Vortests machen, um zu einer Software zu gelangen, die genau das richtige Maß an Herausforderung bietet. Aber Kinder vergessen manchmal, diese Vortests zu absolvieren. Selbst wenn dies nicht der Fall ist, kann das Programm fehlerhafte Annahmen darüber treffen, was das Kind verstehen kann. In einem Klassenzimmer der ersten Klasse einer anderen Schule beobachtete ich eine Gruppe von Schülern, die ein Leseverständnisprogramm verwendeten. Auf dem Bildschirm eines Mädchens wurde eine scheinbar zufällige Sammlung von Fakten zu Bananen angezeigt, darunter "Die meisten Bananen stammen aus Indien". Anschließend wurde eine Multiple-Choice-Frage gestellt. Das Mädchen konnte das Wort „Indien“ nicht verstehen und fragte eine Klassenkameradin,



woher die Bananen kämen. «Von Bäumen», antwortete diese - was keine der möglichen Antworten war.

Aber selbst wenn die Technologie kalibriert werden könnte, um Schüler dort zu treffen, wo sie wirklich sind - oder um das gemeinsame Lernen zu fördern -, gibt es ein weiteres grundlegendes Problem. Technologie wird hauptsächlich zur Stoffvermittlung verwendet. Vielleicht kann es dies unter bestimmten Umständen besser als ein Mensch. Wenn das gelieferte Material jedoch fehlerhaft oder unzureichend ist oder in einer unlogischen Reihenfolge angezeigt wird, bietet es keinen großen Nutzen.

Berger führt dies so aus, dass wir für die meisten Dinge, die Kinder lernen sollen, keine "Karte" haben, auf der die Software erstellt werden kann. Damit meint er, sagte er mir, dass es in nur wenigen Bereichen eine klar definierte Menge von Begriffen und eine kognitiv bestimmte Reihenfolge gibt, in der sie gelernt werden sollten. «In der Mathematik gibt es eine Entwicklungsphase, in der das Gehirn bereit ist, über Teile / Ganzes nachzudenken, und wenn man versucht, Brüche zu unterrichten, bevor dies geschehen ist, funktioniert es nicht.» Grundlegende Lesefähigkeiten sind ähnlich: Zuerst müssen Kinder lernen, Buchstaben mit Lauten zu verknüpfen, und dann können sie lernen, wie diese Laute beim Aussprechen eines Wortes miteinander vermischt werden. Für so ziemlich alles andere, sagt Berger, wissen wir wirklich nicht, was unterrichtet werden soll oder in welcher Reihenfolge.

Wofür Technologie, vor allem in der Grundschule, häufig eingesetzt wird, sind Übungen fürs Leseverständnis. Selbst in Klassenräumen ohne Technologie verschwenden Kinder jede Woche Stunden damit, zu lernen, wie man „die Hauptidee findet“ oder „Schlussfolgerungen zieht“. Der Inhalt ist zufällig - Wolken an einem Tag, Zebras am nächsten - und auf jeden Fall wird er als relativ unwichtig angesehen. Die Lehrer wählen Bücher aus, die sie laut vorlesen können, je nachdem, wie gut sie sich eignen, um das Können der Woche zu demonstrieren, und die Schüler üben es dann an Büchern, die sie selbstständig lesen können. Wenn Computer und Tablets verwendet werden, verfolgen die Programme denselben inhaltsunabhängigen, kompetenzorientierten Ansatz. In einem Klassenzimmer sah ich einen Erstklässler vor einem Bildschirm, der eine Auswahl von Themen zeigte, darunter Diwali, Fast Food, Buntstifte und Barack Obama. (Es stellte sich heraus, dass der Schüler den Vortest versäumt hatte und keinen der Texte lesen konnte.)

Aber wie Kognitionswissenschaftler seit langem wissen, ist der wichtigste Faktor für das Leseverständnis nicht eine bestimmte Strategie oder Fähigkeit. Entscheidend ist, wie viel Hintergrundwissen und Wortschatz der Leser zum Thema besitzt. In einer Ende der 1980er Jahre durchgeführten Studie teilten die Forscher die Siebt- und Achtklässler in zwei Gruppen ein, je nachdem, wie gut sie bei einem standardisierten Leseverständnistest abgeschnitten hatten und wie viel sie über Baseball wussten. Dann gaben sie allen eine Textpassage über ein Baseballspiel. Als die Forscher das Verständnis der Kinder testeten, stellten sie fest, dass all diejenigen, die viel über Baseball wussten, es gut machten, unabhängig davon, wie sie beim Lesetest abgeschnitten hatten - und die „schwachen Leser“, die viel über Baseball wussten, deutlich besser abschnitten als die "guten Leser", die es nicht taten. Diese Studie, die in einer Reihe anderer Kontexte repliziert wurde, liefert überzeugende Beweise dafür, dass die Kenntnis des Themas für das Verständnis wichtiger ist als "Lesekompetenzen".

Das bedeutet, dass der Weg zum Aufbau des Leseverständnisses darin besteht, einen Lehrplan zu verabschieden, in dem die Kinder mindestens ein paar Wochen mit einem bestimmten Thema verbringen, um Wissen und den dazugehörigen Wortschatz aufzubauen. Dies gilt insbesondere für Kinder aus weniger gebildeten Familien wie Kevin und seine Klassenkameraden, die zu Hause wahrscheinlich nicht viel anspruchsvolles Wissen erwerben - und denen möglicherweise sogar grundlegende Wörter wie *vor* fehlen.



Kann Technologie helfen, Wissen aufzubauen? Vielleicht. Es hat sich gezeigt, dass Software, die auf Prinzipien der Kognitionswissenschaft basiert, die Retention und sogar das kritische Denken anregt, wenn sie an eine bestimmte Informationsmenge gebunden ist. Im Gegensatz zu den meisten anderen EdTech-Unternehmen veröffentlicht Amplify inhaltsreiche Lehrpläne für Lesen und Wissenschaft. Berger ist jedoch vorsichtig, wenn es darum geht, Technologie als „Unterstützung für das Üben / Auswendiglernen / Automatisieren“ zu bezeichnen.

Er fürchtet sich davor, dass «das Lernen darauf reduziert wird». In diesem Fall kann man erneut mit dem Motivationsproblem konfrontiert werden.

Welche Rolle sieht Berger für EdTech? Anstatt zu fragen: «Welche Teile der Bildung kann ein Computer anstelle eines Menschen übernehmen?», sollte man sich die Frage stellen: «Was versuchen Lehrer zu tun und wie helfen wir ihnen dabei?» Das bedeutet, ihnen ein besseres Verständnis der Vorgänge im Klassenzimmer zu ermöglichen, Zeit zu sparen und die Möglichkeit zu erhalten, «mehr Kinder häufiger direkt zu erreichen».

Das Beispiel, das er gibt, ist ein Klassenzimmer, in dem - wie es nicht ungewöhnlich ist - eine breite Palette von Fähigkeiten vorhanden ist. Anstelle des häufig angewendeten Ansatzes, verschiedenen Schülern Material mit unterschiedlichen Komplexitätsgraden zur Verfügung zu stellen, ist es laut Berger besser, allen Kindern den gleichen Inhalt zu geben. Dies würde es allen Schülern ermöglichen, sich mit den gleichen Informationen auseinanderzusetzen. Er schlägt jedoch vor, ihnen je nach ihren Fähigkeiten unterschiedliche Aufgaben zuzuweisen. Alle Schüler könnten zum Beispiel die Unabhängigkeitsklärung lesen, aber die fähigeren Schreiber könnten aufgefordert werden, einen Aufsatz zu verfassen, während andere aufgefordert werden könnten, einen oder mehrere Sätze zu schreiben, von denen sich jeder auf einen wichtigen Aspekt des Dokuments konzentriert. Für viele Lehrer ist diese Art der "Differenzierung", wie sie genannt wird, sehr schwierig. Berger betont, Technologie erleichtere es, Schüler nach Fähigkeiten zu gruppieren, ihnen entsprechende Aufgaben zu geben und ihre Leistung zu bewerten. Außerdem sagt er: «Auf Schülerebene ist alles unsichtbar.» Mit Computern wissen Kinder nicht, wer in welcher Gruppe ist.

Das ist eine weitaus bescheidenere Rolle für die Bildungstechnologie als die meisten Befürworter dieser Branche verfechten - möglicherweise zu bescheiden. Videos und Audioaufnahmen können dabei helfen, Themen zum Leben zu erwecken oder Kindern den Zugang zu Texten zu ermöglichen, die sie nur schwer selbst lesen könnten. Online-Lehrbücher können einfach aktualisiert werden. Mathematik-Software könnte verwendet werden, um die Debatte zwischen Schülern zu erleichtern, die zu unterschiedlichen Antworten für dasselbe Problem gelangen. Die Technologie kann auch motivierten, begabten Schülern, die sich in der Klasse langweilen, die Möglichkeit geben, schneller voran zu schreiten oder zusätzlichen Online-Unterricht zu nehmen, der nicht an ihrer Schule angeboten wird.

Dennoch scheint die Erkenntnis zuzunehmen, dass Technologie kontraproduktiv sein kann. Das vorstädtische Baltimore County begann vor fünf Jahren, Lehrbücher und Papier aufzugeben, mit dem Ziel, ein Eins-zu-Eins-Verhältnis von Geräten zu Schülern zu erreichen. Aber die Testergebnisse sind gesunken, und die Eltern sind skeptisch, dass der Wechsel zu Bildschirmen den Kindern das Lernen erleichtert. Teilweise als Reaktion auf Beschwerden beschloss der Distrikt, in den frühen Grundschulklassen weniger Computer einzusetzen und stattdessen ein Verhältnis von eins zu fünf zu wählen. Eltern mit niedrigem Einkommen haben möglicherweise auch Zweifel: Rocketship musste Pläne aufgeben, um eine dritte Schule in Washington, DC, zu eröffnen, nachdem sich nur 22 Schüler angemeldet hatten.

Pädagogen und Reformer, die eine Verbesserung der Bildungsgerechtigkeit anstreben,



müssen auch die zunehmenden Belege der Mängel der Technologie berücksichtigen. Viel Aufmerksamkeit wurde der sogenannten digitalen Kluft gewidmet - dem relativen Mangel an Zugang zu Technologie und Internet, den Amerikaner mit geringerem Einkommen haben. Das ist legitim: Kevin und Schüler wie er müssen lernen, wie man Computer verwendet, um online auf Informationen zuzugreifen und ganz allgemein sich in der modernen Welt zurecht zu finden. Aber schaffen wir keine digitale Kluft der entgegengesetzten Art, indem wir ihre Ausbildung auf Geräte auslagern, die angeblich „Fähigkeiten“ aufbauen, während ihre Altersgenossen in reicheren Gegenden den Vorteil genießen, von Menschen unterrichtet zu werden.

*Natalie Wexler ist als Journalistin spezialisiert auf Bildungsthemen. Sie lebt in New York*

---

## Potemkinsche Pädagogik

Journal21, 24.1.2020, Franz Derendinger

***Demokratische Gesellschaften können auf einen egalitären Anstrich nicht verzichten. Diesen geben sie sich unter anderem mit einer integrativen Pädagogik.***

Als Gouverneur im südlichen Russland soll der Feldherr Grigori Alexandrowitsch Potemkin (1739–1791) seine Soldaten angewiesen haben, entlang von Strassen Kulissendörfer zu errichten. Dies, um Katharina der Grossen (1729–1796) Fortschritte bei der Besiedelung vorzutäuschen, als sie sich auf einer Inspektionsreise durch die neuen Provinzen befand. Diese Geschichte ist allerdings erfunden, eine pure Legende, die Potemkin von Neidern am Zarenhof angedichtet wurde.

Doch das geflügelte Wort von den «Potemkinschen Dörfern» ist geblieben und steht bis heute für die Vorspiegelung falscher Tatsachen. Nun ist das Bedürfnis nach einer Verschönerung von Sachverhalten ja nie aus der Mode gekommen. Es wird heute sogar ziemlich exzessiv ausgelebt – nicht zuletzt im Bildungsbereich. Genauer betrachtet ist dieser mittlerweile ein einziges grosses Potemkinsches Dorf, und eine Hauptgasse dieser Kulissensiedlung soll hier besichtigt werden: die Verpflichtung der Volksschule, in einer scharf auf Konkurrenz angelegten Gesellschaft Chancengleichheit herzustellen.

### Theorie der Sprachbarrieren

Neu ist dieser Auftrag an die Pädagogik ja keineswegs, er wurde schon in den Sechzigern ausdrücklich formuliert, und zwar im Zusammenhang mit der Defizit-Hypothese von Basil Bernstein (1926–2000). Dieser britische Soziologe diagnostizierte signifikante Mankos der Unterschichts- gegenüber der Mittelschichtssprache. Während letztere auf Differenzierung sowie individuierten Ausdruck angelegt ist, soll die Sprache der Arbeiter Stereotypen verhaftet sein und über einen eingeschränkten Wortschatz verfügen, was auch kognitive Einschränkungen nach sich ziehe. Entsprechend brachte Bernstein die Begriffe des «elaborierten» und des «restringierten» Codes ins Spiel.

Bald schon stellten Schüler Bernsteins einen Zusammenhang mit dem offensichtlich schichtspezifischen Schulerfolg her. Sie sahen die Unterschichtskinder durch ihre sprachliche Sozialisation benachteiligt und forderten eine kompensatorische Sprachziehung im Rahmen der Schule, um die Defizite auszubügeln. Das Konzept erlangte Popularität, Pilotprojekte wurden gestartet, nicht nur in England, sondern auch in den USA, wo die Rassenschranken gerade ins Rampenlicht rückten. Viel Erfolg war der sprachlichen Nachrüstung allerdings nicht beschieden, und sie verschwand aus dem pädagogischen Repertoire so schnell, wie sie gekommen war.



## **Verkürzungen und Vorurteile**

Das braucht nicht zu verwundern, denn der Ansatz greift eindeutig zu kurz und wurde auch schon bald von anderen Sprachforschern zerzaust. Vor allem der amerikanische Soziolinguist William Labov (\*1927) wies die Defizit-Hypothese zurück und sah in den schichtspezifischen Sprachen gleichwertige Soziolekte, deren Verwendung keine Rückschlüsse auf die kognitiven Fähigkeiten der Sprecher zulässt. Seiner Meinung nach war die Vorstellung von einem «elaborierten Code» schlicht in Vorurteilen begründet, nämlich in der Voreingenommenheit der Forscher für die Sprachstandards der Mittelschicht.

Überhaupt ist es einigermaßen abenteuerlich, die Benachteiligung von Unterschichtskindern allein an ihrer Sprache festmachen zu wollen. Die Mittelschichtsozialisation umfasst – damals wie heute – eine umfassende Vorbereitung auf die Schule, die den Kindern später von Nutzen ist. Bleibt sie im Vorschulalter aus, so lässt sie sich nicht durch gutgemeinte Schnellbleichen wettmachen. Es geht um die grundsätzliche Einstellung der Eltern sowohl gegenüber Selbstkontrolle als auch abstraktem Wissen.

## **Agentur der Mittelschicht**

Das beginnt schon mit der Bereitschaft, die mitunter ermüdenden Fragen der Kinder zu beantworten und so ihrer Neugier mit Wertschätzung zu begegnen. Es umfasst auch eine familiäre Erzähl- und Gesprächskultur, die ruhiges Zuhören verlangt und dabei Horizonte öffnet. Nicht weniger bedeutsam ist die interessierte Begleitung eigenständiger Spiel- oder Bastelprojekte der Kinder.

Kurz, das Kind erfährt in einem solchen Umfeld Zuwendung, wenn es sich still und konzentriert mit einer Sache beschäftigt – und exakt das wird die Schule später von ihm verlangen. Bringt es diese Voraussetzung nicht mit, wird es sich dort mit einiger Wahrscheinlichkeit nicht wohlfühlen. Es dürfte sich schon am disziplinierenden Rahmen reiben, nicht recht verstehen, was die seltsamen Lernspiele sollen, und abhängen, wenn schliesslich erkennbar Misserfolge eintreten.

Schule war schon in den Sechzigern im Wesentlichen eine Mittelschichtagentur. Sie setzte deshalb eine bestimmte Form von Sozialisation voraus, die eben in den Arbeitermilieus oft nicht gegeben war. Diese Art von Chancenungleichheit stellt in der Tat ein Problem dar – bis heute, aber keins, das sich im Rahmen eines pädagogischen Projekts schnell, sauber und kostengünstig lösen lässt.

## **Illusion pädagogischer Machbarkeit**

Bei den kompensatorischen Sprachprogrammen handelt es sich ohne Zweifel um Luftschlösser, aber grundsätzlich weisen sie bereits viele Merkmale auf, die auch aktuelle Reformprojekte charakterisieren: Da ist einmal die heillose Überbewertung akademischer Expertise, zudem die vorschnelle Operationalisierung wissenschaftlicher Erkenntnisse im Rahmen der Schule. Generell herrschen Illusionen bezüglich der pädagogischen Machbarkeit.

Nehmen wir als Beispiel den frühsprachlichen Unterricht. Natürlich sind die Untersuchungen Legion, welche die Lockerheit und Eleganz des spontanen kindlichen Spracherwerbs belegen. Doch was im Sandhaufen geschieht, lässt sich nicht eins zu eins aufs Feld der Schule übertragen, auch dann nicht, wenn diese künstlich als Spielplatz aufgeputzt wird.

## **Soziale Reparaturwerkstatt**

Vor allem aber stand im Gefolge der Defizit-Hypothese die Forderung im Raum, Schule habe jene ungleichen Startchancen zu kompensieren, die in der gesellschaftlichen Schichtung wurzeln. Auch heute ist dieser Integrationsauftrag zentral und geht im Übrigen



noch viel weiter: Er umfasst mittlerweile körperlich oder kognitiv Benachteiligte, Verhaltensauffällige, dazu Kinder mit grundsätzlich mangelnder Kenntnis der Unterrichtssprache bzw. den verschiedensten kulturellen Hintergründen. Mit den paar Zusatzstunden, welche die Bernstein-Schüler damals den Unterschichtskids verordneten, wären entsprechende Kompensationsaufträge auf jeden Fall nicht zu leisten.

Natürlich, das Recht auf Chancengleichheit ist in den westlichen Demokratien unbestritten, doch es stellt sich die Frage, ob die Schule der geeignete Ort ist, es durchzusetzen. Sie mag sich dafür anbieten, weil sie den sozialen Flaschenhals darstellt, den alle Kinder passieren müssen. Aber angesichts der Komplexität der Aufgabe wirkt die ehrwürdige Institution Schule zunehmend überfordert. Dies vor allem auch darum, weil ausgerechnet jene Unterrichtsmethoden kontraproduktiv sind, die als modische Königswege zur Integration propagiert werden.

### **Reformpädagogisches Utopia?**

Im späten 20. Jahrhundert hat sich im Bildungsbereich ein Konsens etabliert, in den ganz offensichtlich antiautoritäre Impulse eingeflossen sind. Direktiver, auf die Lehrperson konzentrierter Unterricht ist out; die Schülerinnen und Schüler haben im Mittelpunkt zu stehen, ihre individuellen Anlagen sind zu fördern und ebenso ihre Selbstkompetenz, d. h. ihre Fähigkeit zu selbstgesteuertem, selbstverantwortlichem Lernen. Statt angeblicher Gleichschaltung durch Frontalunterricht nun also das Coaching von vielfältigen, möglichst offenen Prozessen, denen das Ziel eigentlich eher im Weg steht.

Das mag aussehen wie ein reformpädagogisches Utopia. In Tat und Wahrheit aber spiegeln solche pädagogischen Konzepte schlicht die Wertvorstellungen der neuen Eliten und bemänteln höchst notdürftig deren ausgeprägte Konkurrenzorientierung. Individualisierender Unterricht würde nur dann homogenisierend wirken, wenn er ausdrücklich alle auf die gleichen Ziele hinführen und dabei den Schwächeren sowohl mehr Zeit als auch mehr Zuwendung einräumen würde.

Eine derartige Ausrichtung der Schule würde aber mit Sicherheit als Kuschelpädagogik diffamiert; sie fände weder bei der Wirtschaft Anklang noch würde sie von den Mittelschicht-Eltern toleriert. Diese nämlich sind angesichts einer ungewissen Zukunft der «Bildungsapanik» (Heinz Bude) verfallen. Spätestens wenn's um den Eintritt ins Gymnasium geht, veranstalten sie ein eigentliches Wettrüsten punkto Nachhilfe.

### **Unlösbare Widersprüche**

In einem solchen Umfeld bedeutet Individualisierung faktisch die Förderung der Starken und die mehr oder weniger tröstende Therapierung der weniger Talentierten. Weit davon entfernt, Chancengleichheit herzustellen, verschärft die Ausrichtung auf das einzelne Kind noch die bestehenden Ungleichheiten. Ein individualisierendes Lernumfeld spricht nämlich nicht alle gleichermaßen an. Damit Lernimpulse aufgenommen werden, braucht es wiederum bestimmte kulturelle Prägungen.

Kinder, die einen autoritären oder einen diffusen Erziehungsstil gewohnt sind, können mit den gebotenen Freiheiten wenig anfangen: Sie haben Mühe, die Lehrpersonen zu respektieren, deren Zurückhaltung sie als Schwäche empfinden. Zudem fehlt ihnen oft die Fähigkeit zur eigenständigen Fokussierung, welche nun einmal die Basis für selbstverantwortetes Arbeiten bildet.

Nicht anders als damals die kompensatorische Spracherziehung orientiert sich auch das integrative Unterrichtskonzept unreflektiert an Standards der Mittelschicht. So favorisiert es unter der Hand diejenigen Kinder, die damit vertraut sind, während es gerade jene anderen zurücksetzt, an die sich das Versprechen der Chancengleichheit offiziell richtet.



## Freiheit versus Gleichheit

Seit den Anfängen stehen die beiden Leitwerte der Aufklärung miteinander im Clinch: Freiheit verträgt sich nicht wirklich mit Gleichheit, weil letztere Konkurrenz impliziert und damit zwangsläufig Differenzen schafft. Die westlichen Gesellschaften bewegten sich über zwei Jahrhunderte hinweg zwischen diesen Gegenpolen, dabei begann das Pendel spätestens nach dem Ersten Weltkrieg nach links auszuschlagen, was in der Nachkriegszeit schliesslich zu einer umfassenden sozialen Integration führte, welche die alten Klassengegensätze zurücktreten liess.

Aber ab dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts setzte in Wirtschafts- und Sozialpolitik eine Gegenbewegung ein. Ihr Resultat ist ein Konsens, der in der Ungleichheit ein Naturgesetz oder einen Wert an sich sieht. Auch die Liberalen möchten allerdings den egalitären Anstrich nicht missen, der die aufbrechenden Gegensätze überkleistert. Und da kommt ihnen die Schule gerade recht: Sie dient dort als Feigenblatt, wo der politische Wille fehlt, etwas gegen die reale Chancenungleichheit zu unternehmen.

## Teure Fassade

Angesichts der ungemilderten Leistungs- und Konkurrenzorientierung fällt der Volksschule eine Alibifunktion zu. Doch der Fassadenzauber kommt sie teuer zu stehen, zumal Chancengleichheit längst nicht die einzige Fata Morgana ist, der sie nachzulaufen hat: Da sind methodische Revolutionen, die bald im Semestertakt Wunder versprechen, und über allem geht das Gespenst der Digitalisierung um, das mit der Drohung mangelnder Berufsqualifikation rasselt für den Fall, dass wir nicht schon die Kleinsten vor den Touch Screen setzen.

Über dieser Verzettelung kommt die Schule immer weniger dazu, basale Kulturtechniken zu vermitteln, worin eigentlich ihre Kernaufgabe besteht. Nach Jürgen Kaube (Ist die Schule zu blöd für unsere Kinder?) tritt heute in Deutschland rund ein Fünftel der Eleven ins Leben, ohne hinreichend alphabetisiert worden zu sein – darunter primär viele Unterschichtskinder, die in der dauerreformierten Institution durch die Maschen fallen. Dies nicht zuletzt darum, weil auch die integrative Pädagogik alles andere als schichtneutral funktioniert. Betrogen sind aber nicht nur die Kinder mit bildungsfernem Hintergrund, sondern kaum weniger jene hoch motivierten Lehrkräfte, die sich durch die schiere Menge an nicht einlösbaren Versprechen verheizen lassen.

## Gegen Pseudo-Politik

Die allgemeine Schulpflicht wurde einst im Zeichen der Mündigkeit eingeführt. Die Menschen sollten aus dem Stand der Unwissenheit befreit werden, um informiert am demokratischen Diskurs teilnehmen zu können; insofern zielte die Alphabetisierung ganz direkt auf Chancengleichheit. Wie die weitere Entwicklung zeigt, liess diese sich allerdings durch die Vermittlung kultureller Basics allein nicht herstellen. Chancengleichheit hat letztlich handfestere materielle Voraussetzungen; sie hat viel zu tun mit den eigentums- und marktrechtlichen Verhältnissen.

Doch daran möchte die Mehrheit heute nicht rühren. Und so huldigt man lieber pädagogischem Illusionismus. Die Schule hat's zu richten, unter anderem durch neue Lehrformen, welche die Zöglinge quasi auf der Drettissima zur Mündigkeit trimmen sollen. Das ist Augenwischerei, genau genommen Pseudo-Politik, die Änderungen dort vornimmt, wo es nicht wehtut, um im Ganzen den Status quo zu erhalten.

Wer im Ernst an Chancengleichheit interessiert ist, der sollte sich gegen den herrschenden wirtschafts- und sozialpolitischen Konsens engagieren. Würden nämlich die realen Ungleichheiten gemildert, so brauchte es auch die Volksschule nicht mehr als Feigenblatt und sie könnte sich wieder ihrer Kernaufgabe zuwenden, den Kindern also Lesen, Schreiben und Rechnen (Kaube) beizubringen, jene elementaren Kulturtechniken, ohne



die junge Menschen auch in digitalisierten Gesellschaften ganz einfach verloren sind.

*Franz Derendinger (1950) studierte Germanistik, Geschichte und Philosophie. Er war im Bereich der Berufsbildung tätig, zuletzt als Dozent an der ZHAW. Zwischen 1989 und 2000 war er zudem freier Mitarbeiter bei der Filmzeitschrift ZOOM. Sein heutiges Interessegebiet ist der Grenzbereich zwischen Ökonomie, Geschichte und Philosophie.*

---

## Lehrplan 21 verteuert auch die Schulhausbauten

Tagblatt der Stadt Zürich, 22.1.2020, Leserbrief von Hans-Peter Köhli, Zürich

**Reaktion auf das «Forum der Parteien» zum Thema «Eine 4-Millionen-Villa für jede Schulklasse» von Yasmine Bourgeois im «Tagblatt» vom 15.1.:**

Gemeinderätin Bourgeois hat Recht. Diese geplanten Schulhäuser Borrweg und Allmend sprengen jeden Rahmen. Mittlerweile weiss man, dass sich der neue Lehrplan 21 nicht bewährt. Statt alle Kinder zu integrieren, wie er vorgibt, sollen besonders schwache und besonders gute zu gewissen Zeiten bei den Klassen herausgenommen werden, und sie sollen auch allein oder in Gruppen selbstgesteuert lernen. Beides ist fragwürdig, aber genau das braucht eine Unzahl Gruppenräume, was die Bauten enorm verteuert. Nicht nur leiden die Kinder in pädagogischer Hinsicht unter diesem untauglichen Lehrplankonzept. Jetzt sollen auch die städtischen Finanzen weit über Gebühr strapaziert werden. Man könnte das Geld sinnvoller anwenden, denn dieser Lehrplan mit der Scheinintegration wird kaum ein langes Leben vor sich haben.

*Hans-Peter Köhli, Zürich*

---

## «Sprachbeherrschung ist der Schlüssel zum Wissen»

Die Ostschweiz, 17.1.2020

**Die diesjährige Thementagung des Amtes für Volksschule und der Pädagogischen Hochschule Thurgau stellte die Sprachbildung ins Zentrum. Dies unter dem Motto: Nur wer die Schulsprache Deutsch beherrscht, kann sich Wissen aneignen.**

«Der Schulsprache Deutsch kommt eine zentrale Bedeutung zu. Nicht zuletzt als Schlüssel zu anderen, nichtsprachlichen Fächern, zum Beispiel im MINT-Bereich», sagte Beat Brüllmann, Chef des Thurgauer Amtes für Volksschule (AV) zur Eröffnung der Thementagung. Diese wird jährlich vom AV und der Pädagogischen Hochschule (PHTG) gemeinsam durchgeführt. Sprache und Sprachkompetenz stünden heute im Schulalltag und politisch im Fokus, so Brüllmann. «Am Ende der obligatorischen Schulzeit erreichen trotz des Engagements der Lehrpersonen nur rund 80 Prozent der Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen in Deutsch», führte er in seinem Geleitwort zur Tagung aus. Die weitere Förderung der Schulsprache Deutsch sei deshalb eine bedeutsame Bildungsaufgabe.

«Alles Lernen hat mit Sprache zu tun», sagte im Anschluss PHTG-Rektorin Priska Sieber zu den rund 250 Lehrpersonen, Schulleitungen und Behördenmitgliedern an der Tagung in der Mehrzweckhalle in Berg. «In unserer digitalisierten, komplexen Welt wird die Fähigkeit, mit Sprache und Texten umzugehen, immer wichtiger», betonte Sieber. [...]

---



## Spielwiese für Informatik-Nachwuchs

NZZ 25.1.2020, Zürich und Region, André Müller

### **Der ICT-Campus in Muttenz fördert technikbegeisterte Jugendliche – nun kommt das Projekt nach Zürich**

«Rolf, ich ha de Server gschrottet.» Samuel redet nicht lange um den heissen Brei herum. Sein Finger blutet ein wenig, nachdem er den laufenden Lüfter des offenen Rechners angefasst hat. Rolf Schaub reagiert gelassen – technisch und medizinisch gesehen ging da nicht viel kaputt. Und kurz darauf steht der Server, der 5G-Signale einfangen und im Gebäude verteilen soll, bereits im Einsatz.

Doch Schaub, der Gründer des Informatik-Fördervereins ICT-Scouts/Campus, und sein Team von Helfern werden an diesem schönen Samstagmorgen weiter auf Trab gehalten. Über hundert Mädchen und Buben, alle zwischen 12 und 15 Jahre alt, haben sich im vierten Stock eines grauen Hochhauses in Muttenz verteilt, um selbständig an ihren technischen Projekten zu arbeiten.

Der Verein scoutet, ähnlich wie es professionelle Sportteams tun, die Schulklassen einer Region, um junge Talente zu finden. Beim vierstündigen Testlauf kommt es nicht auf Mathematikkenntnisse oder gar die Noten an, sondern eher auf logisches Denken, die Fähigkeit, Probleme zu lösen, und Freude an Technik und Tüfteln. Nur wer eingeladen wird, darf danach beim Campus mitmachen, der jede zweite Woche am Samstag stattfindet.

Der Campus in Muttenz, bereits 2016 eröffnet, ist der Vorzeigebetrieb des innovativen Projekts, das derzeit rasch in der ganzen Schweiz ausgerollt wird. Vor sieben Monaten wurde in Bern ein Ableger eröffnet – und jetzt ist auch Zürich dran: Am Samstag startet der hiesige ICT-Campus mit vorerst rund fünfzehn Jugendlichen an der Universität Irchel. Schaub erwartet allerdings, dass sie im Lauf des Jahres gut hundert Talente gewinnen können. Die Teilnahme ist für die Kinder gratis und freiwillig; zwei Drittel der Vereinsmittel von rund einer Million Franken stammen von der Wirtschaft, ein Drittel von der öffentlichen Hand.

In Muttenz nimmt jeweils rund die Hälfte der über zweihundert Jugendlichen teil, die das Scouting geschafft haben. Diese Quote sei nicht schlecht, sagt Schaub, wenn man bedenke, wie stark die Jugendlichen heute in ihrer Freizeit schon mit Sport, Musik und sonstigen Aktivitäten ausgelastet seien.

[Mehr...](#)

---



## Veranstungshinweise

### 19. Februar 2020: Ist neu immer besser?

Referat von Prof. Dr. Mario Andreotti mit anschliessender Diskussion

Mittwoch, 19. Februar 2020, 19.30, Pflegezentrum Süssbach, Fröhlichstrasse 9, Brugg

[Mehr...](#)

---

### 5. März 2020: Deutsche Sprache als Grundlage allen Lernens

#### Einladung zu einem Vortrag mit Diskussion

Donnerstag, 5. März 2020, 19.00 Uhr

Pfarrzentrum Liebfrauen, Weinbergstr. 36, 8006 Zürich

#### Referenten:

Marianne Wüthrich, langjährige Berufsschullehrerin

Urs Kalberer, Sekundarlehrer und Sprachdidaktiker

Gute Kenntnisse im Fach Deutsch sind grundlegend für den Schulerfolg und für das spätere Leben. Weiter ist die Muttersprache auch entscheidend für den Erwerb von Fremdsprachen. Sprachen lernen und Texte verstehen können Kinder und Jugendliche aber nicht allein vor ihrem Tablet oder ihren Arbeitsblättern. Die Ergebnisse der Überprüfung der Grundkompetenzen (Lesen und Orthografie) und die PISA-Studie (Lesen) liessen denn auch aufhorchen. Es gibt also viele Gründe, das Fach Deutsch genauer unter die Lupe zu nehmen. Braucht es im Deutschunterricht einen Richtungswechsel?

#### Marianne Wüthrich: Der Lehrplan 21 wird's nicht richten – EDK-Testaufgaben Deutsch belegen es

Der Lehrplan 21, verbunden mit dem selbstorganisierten Lernen (SOL), führt nicht zu besseren Deutschkenntnissen der Kinder. Marianne Wüthrich wird dies an einigen exemplarischen Deutsch-«Kompetenzen» für die Oberstufe im LP 21 zeigen. Entsprechend bescheiden ist das Niveau der EDK-Tests von 2017.

#### Urs Kalberer: Deutsch und deutlich: Wie lernen die Schüler wieder lesen?

Niemand bestreitet die zentrale Bedeutung des Lesens für das Lernen. Dies besonders nach der jüngsten PISA-Untersuchung. Was läuft falsch und was müsste geschehen, damit die Kinder wieder besser lesen lernen? Diesen Fragen geht Urs Kalberer in seinem Vortrag nach.



*Marianne Wüthrich, Dr. iur., lic. phil I, war langjährige Lehrerin an der Berufsschule Bülach. Sie unterrichtete Allgemeinbildung an der Abteilung Technik sowie Wirtschaft und Gesellschaft am KV. Sie ist Gründungsmitglied des Vereins Starke Volksschule Zürich und engagiert sich für eine gute Schulbildung unserer Jugend, insbesondere im Grundlagenfach Deutsch.*

*Urs Kalberer arbeitet vollzeitig als Sekundarlehrer phil I in Landquart GR. Als Sprachdidaktiker verbindet er Theorie und Praxis in der Lehrerweiterbildung. Seit Jahren setzt er sich für einen besseren Sprachunterricht an der Volksschule ein. In seinem Blog «schuleschweiz» sammelt er Aktuelles aus den Bereichen Pädagogik und Schulpolitik. Urs Kalberer hat einen Master in English Language Teaching der Universität Manchester (UK). [Mehr...](#)*





## 25. März 2020: Der schiefe Turm von Pisa – Schüler und Lehrer im (Test-)Stress

Vortragsreihe Pädiatrie, Schule & Gesellschaft

### Referenten:

Prof. Dr. phil. Urs Moser (Universität Zürich)  
Prof. Dr. phil. Carl Bossard  
(Gründungsrektor PH Zug)



#### Referenten

Prof. Dr. phil. Urs Moser  
(Universität Zürich)  
Prof. Dr. phil. Carl Bossard  
(Gründungsrektor PH Zug)

#### Einführung

Arno Neger  
(Stiftungspräsident  
Ostschweizer Kinderspital)

VORSCHAU ZUR VORTRAGSREIHE  
PÄDIATRIE, SCHULE & GESELLSCHAFT

## Der schiefe Turm von PISA – Schüler und Lehrer im (Test-)Stress

MITTWOCH, 25. MÄRZ 2020, 18.30 – 20.30 UHR

## 9. Mai 2020: Time for Change III: Balsam für die Lehrerseele.

### Schule als Ort von Freiheit, Fachlichkeit und Dialog

Nach den Jahrzehnten der PISA-Reformen sind das deutsche Bildungswesen, das Ansehen und die Rolle der Lehrkraft ziemlich ramponiert. Der inszenierte Wandel muss aufhören! Es ist Zeit, dass sich kategorisch etwas ändert, damit die Schule wieder genesen kann.

Die Kölner GBW-Tagung »Time for Change III« begibt sich auf die Suche nach den Quellen einer guten Schule. Welchen Beitrag leisten dazu pädagogische Freiheit, Fachlichkeit und der zwischenmenschliche Dialog? Worin besteht die Kunst, eine gute Lehrerin oder ein guter Lehrer zu sein? Wie können die verheerende Wunden der „Neuen Lernkultur“ geheilt werden? Notieren Sie sich bitte den Termin!

Wann: Samstag, 09. Mai 2020, 09.30-17.00

Wo: Universität zu Köln, Albertus-Magnus-Platz, 50923 Köln, Hörsaal II

[Mehr...](#)



von Wissenschaftlern empfohlen!

**Lehnenglück**

**Time for Change? – Teil III:  
Balsam für die Lehrerseele**  
Schule als Ort von Freiheit,  
Fachlichkeit und Dialog

**Tagung, Samstag, 09. Mai 2020, 09.30-16.30 Uhr**

Lehrstuhl für Allgemeine und Historisch-Systematische Pädagogik,  
Universität zu Köln, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften.

In Kooperation mit:  
Gesellschaft für Bildung und Wissen e.V.  
Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Design und Kunst,  
Lehr- und Forschungsgebiet Kunstpädagogik

Universität zu Köln