



Leseprobe aus Wedding, Das didaktische Prinzip der Digitalität,  
ISBN 978-3-7799-6214-4

© 2020 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel  
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?  
isbn=978-3-7799-6214-4](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-6214-4)

# 1. Einleitung

## 1.1 Problem- und Fragestellung

„Die Informationstechnik wird eine Revolution in den Klassenzimmern auslösen. Die Pädagogik für das Informationszeitalter muss erst noch erfunden werden.“  
(Herzog 1999)

Diese im Jahr 1999 von Bundespräsident Roman Herzog auf dem Deutschen Bildungskongress in Bonn getroffene Aus- bzw. Vorhersage markiert gleich Zweierlei eindrucksvoll: Erstens sind die politische Thematisierung von Missständen bei Bildungs- und Erziehungsaufgaben und die daraus abgeleiteten Reformrufe keine neuerliche Erscheinung. Zweitens wurde schon vor gut 20 Jahren – politisch, aber auch im wissenschaftlichen Kontext – um die Rolle der ‚neuen Medien‘ im Unterricht gerungen. Die damit verbundene, auch öffentlich geführte Debatte wurde allerdings nicht von Roman Herzog angestoßen, wie der lohnenswerte Blick in die Spiegelausgabe 9/1994 zeigt: Dort wird – in ähnlich optimistischer Erwartungshaltung – ebenfalls von einer Revolution gesprochen, in deren Folge, „[d]ie schöne neue Schule Wirklichkeit [wird]: Kinder lernen am Computer.“ (Müller von Blumencron/Mohr 1994, S. 96). Dies habe weitreichende Folgen für den Unterricht: „Starre Lehrpläne und enge Fächergrenzen müßten aufgebrochen werden, strikt getrennte Klassenstufen seien überholt“ (ebd., S. 105), dennoch solle aber bei all dem Medieneinsatz darauf geachtet werden, „daß die Kinder nicht zu Multimedia-Freaks verkommen“ (ebd., S. 108) – auch bis dahin konventionelle Unterrichtsmedien erhalten demnach ihre Wichtigkeit. Für die anschließende Diskussion um den Medieneinsatz im Unterricht symptomatisch ist allerdings, dass – trotz der festgestellten Zwangsläufigkeit der Veränderung – in regelmäßigen Abständen betont wird, dass bislang zu wenig geschehen sei. So ist dasselbe wöchentlich erscheinende Nachrichtenmagazin wenige Jahre später mit der Überschrift „Lehrer in der Hardware-Falle“ (Schmundt 2002, S. 74) zu zitieren; im zugehörigen Artikel wird festgestellt: „Jede deutsche Schule hat heute einen Internet-Zugang. Doch es fehlt an Ideen, wie Lehrer und Schüler damit umgehen sollen.“ (ebd.) Die didaktische Antwort auf die medialen Neuerungen schienen also ausgeblieben zu sein, die „Pädagogik für das Informationszeitalter“ (Herzog 1999) noch immer nicht vorliegend. Selbst weitere 15 Jahre später ziehen die Redakteure des Spiegels erneut nur die ernüchternde Bilanz: „Ein Computerraum findet sich zwar an vielen Schulen, aber im Unterricht sind Computer und Tablets oft Fremdkörper, Smartphones in den allermeisten Fällen sogar verboten.“ (Eberle et al.

2017, 14) Auch die Bertelsmann Stiftung konstatiert im selben Artikel, „es fehle an Konzepten, Weiterbildung, Ausstattung“ (ebd.) – eine Stiftung, die sich in den vergangenen Jahren einerseits selbst(-los?) intensiv bemüht hat, Ausstattungsdefizite auszugleichen (vgl. Müller von Blumencron/Mohr 1994, S. 109), andererseits aber auch exklusiv von einem der größten Medienunternehmen der Welt finanziert wird: der Bertelsmann SE & Co. KGaA.

Unerwähnt bleiben soll nicht, dass das Thema ‚neue Medien‘ auch in der Tagespresse allenthalben thematisiert wird. Beispielhaft sei hier auf die Artikel „Unterrichts-Ausfall gibt es in der Tablet-Klasse nicht“ (Klinger 2016) der Thüringischen Landzeitung (TLZ) vom 08. Januar 2016 und „Neue Tablet-PCs für die meisten Essener Grundschulen“ (Spletterund/Wagner 2018) der Westdeutschen Allgemeinen Zeitung (WAZ) vom 17. Mai 2018 verwiesen. Als großer Berufsverband der Gymnasiallehrer nimmt sich aber beispielsweise auch der Deutsche Philologenverband (DPHV) in seiner verbandseigenen Zeitschrift *Profil* regelmäßig dem Thema an: So wird z. B. im März 2016 im Rahmen eines kritischen Beitrages der Zusammenhang von „Digitale[n] Medien und Unterricht“ (Lankau 2016) behandelt, im Dezember 2016 ein Themenheft zur „Digitalisierung am Gymnasium“ (DPHV 2016) veröffentlicht und im Mai 2017 die „Herausforderung Smartphone-Nutzung“ (Werner 2017) besprochen. Auch der nordrhein-westfälische Landesverband der ‚Philologen‘ beschäftigt sich mit diesem Thema, wie der jüngste (kritische) Beitrag in der Verbandszeitschrift *Bildung aktuell* zeigt (vgl. Lankau 2018).

Diese kurze Retrospektive auf Presse- und Verbandsberichterstattungen der letzten 25 Jahre macht deutlich, dass ‚neue Medien‘ im Unterricht ein andauerndes, öffentlich diskutiertes Thema sind. Der Fokus hat sich dabei allerdings im Laufe der Zeit von der Substitution herkömmlicher Unterrichtssituationen durch den Medieneinsatz hin verschoben zu einer Ergänzung des Unterrichts durch ‚neue Medien‘. Für diesen ergänzenden Einsatz von ‚neuen Medien‘ wird vielfach der Begriff *Blended Learning* verwendet, den es demnach – als aktuellsten Stand der Diskussion – im Rahmen dieser Arbeit zu bearbeiten gilt. Grundsätzlich wäre im Falle einer, wie gezeigt, lebhaften Debatte davon auszugehen, dass sich gerade die Erziehungswissenschaft als Kerndisziplin zur Gestaltung des Unterrichts intensiv und ebenfalls andauernd mit den neusten technischen Errungenschaften beschäftigt hätte. Wenngleich zwar eine schier unüberblickbare Fülle an Literatur zum Medieneinsatz im Unterricht existiert, offenbart ein Blick in zentrale erziehungswissenschaftliche Publikationsorgane, zu denen hier die *Zeitschrift für Pädagogik*, die *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* und die *Pädagogische Rundschau* gezählt werden, zwei große Defizite: 1.) In den genannten Zeitschriften finden sich in den Jahrgängen von 2010 an insgesamt nur gut ein Dutzend Beiträge, die sich explizit mit den ‚neuen Medien‘ im Unterricht beschäftigen. Ein nicht unerheblicher Anteil der Beiträge – aus einem zusammenhängenden Themenheft – fokussiert allerdings nicht auf

die Schule, sondern nimmt den hochschulischen Einsatz ‚neuer Medien‘ in den Blick (vgl. Pietrafß 2011; Stegmann/Kollar 2011; Witt 2011; Wollersheim/Schminder 2011). Allgemeindidaktische Erkenntnisse aus dem hochschulischen Unterricht – sei es aus Seminar oder Vorlesung – sind unter Umständen zwar auch für den schulischen Bezug fruchtbar zu machen, unterliegen aber doch anderen Prämissen, beispielsweise der Absenz einer grundsätzlichen Anwesenheitspflicht. 2.) Es ist auffällig, dass der thematische Bezug zum unterrichtlichen Einsatz ‚neuer Medien‘ häufig aus den Disziplinen der Pädagogischen Psychologie (vgl. Scheiter et al. 2014), der Empirischen Bildungsforschung (vgl. Maier/Ramsteck/Hoffmann 2017) oder der Medienwissenschaft (vgl. Peter/Brosius 2016) gesucht wird, eine Auseinandersetzung in der Tradition kritischer Strömungen der Erziehungswissenschaft ist selten. Einzig festzustellen ist, dass in der jüngeren Vergangenheit eine Vielzahl von Tagungen, Kongressen und Konferenzen – oftmals als Auftakt- oder Abschlussveranstaltungen eingebettet in Forschungsprojekte – stattfinden, die sich dem Thema der ‚neuen Medien‘ aus erziehungswissenschaftlicher Sicht widmen. Zuvorderst sind in diesem Kontext die *Frühjahrs-* und *Herbsttagungen* sowie *Theorieforen* der Sektion für Medienpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zu nennen (vgl. DGfE 2018b); aus dieser Sektion heraus wird in unregelmäßigen, aber kurzen Abständen auch das *Jahrbuch Medienpädagogik* veröffentlicht (vgl. DGfE 2018a). Auch Tagungen von speziellen Fachgesellschaften, beispielsweise der Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft, beschäftigen sich mit den ‚neuen Medien‘: Die Tagung *Digitalisierung und Hochschulentwicklung*, die im Jahr 2018 an der Universität Duisburg-Essen stattfand, mag hierfür als Zeuge dienen (UDE 2018) – erziehungswissenschaftliche Positionen kritischer Prägung und allgemein-didaktische Zusammenhänge stellen aber auch hier die Ausnahme dar.

Aus diesen Erkenntnissen heraus speist sich das Kernanliegen dieser Arbeit: Die andauernde, auch öffentlich geführte Diskussion zum Einsatz ‚neuer Medien‘ im Unterricht soll, mit besonderem Fokus auf den schulischen Kontext, aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kritischer Prägung aufgegriffen werden. Hierzu soll insbesondere eine allgemein-didaktische Grundlegung erfolgen, die bildungstheoretisch fundiert, auch für die Schulpraxis Orientierung bieten kann. In Anbetracht der Verschiebung der Diskussion hin zur Ergänzung des Unterrichts durch ‚neue Medien‘ und dem damit verbundenen Aufkommen des Ausdrucks *Blended Learning*, soll dieser Begriff zentraler Ausgangspunkt der Überlegungen sein. Allerdings ist dieser Begriff, wie noch zu zeigen sein wird, aktuell nur unzureichend umrissen und eher als ein Containerbegriff zu lesen. Die erste Forschungsfrage lautet demnach: **Welche Merkmale zeichnen jene Unterrichtssituationen, die mit Blended Learning beschrieben werden, aus allgemein-didaktischer Perspektive übereinstimmend aus?** Hiermit wird demnach die Frage nach dem Proprium, dem Wesentlichen

des Blended Learnings gestellt, um der vorherrschend wahrgenommenen, begrifflichen Unschärfe aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive eine geeignete Darlegung entgegenzustellen.

Eine zweite Frage resultiert aus der Verwobenheit von Theorie und Praxis: An vielen Schulen werden ‚neue Medien‘ bereits im Unterricht eingesetzt, wie die oben zitierten Artikel zeigen, womöglich allerdings noch nicht mit hinreichendem Erfolg. Allerdings stellt sich dennoch die Frage, wie, in welcher Form und wozu diese mediale Ergänzung des Unterrichts stattfindet, von der zumindest die so handelnden Lehrerinnen und Lehrer überzeugt zu sein scheinen. Letztlich also gilt es in Erfassung unterrichtlicher Praxis die Frage zu beantworten: **Wie, wozu und in welcher Form findet sich in praktischen Unterrichtssituationen Blended Learning?**

Nachdem eine theoretisch fundierte Beantwortung der Frage nach dem Proprium des Blended Learnings gegeben und anschließend die so beschriebenen Unterrichtssituationen in der Praxis erfasst wurden, gilt es, die Erkenntnisse im Sinne einer didaktischen Theoriebildung aufeinander zu beziehen und für Theorie und Praxis zu reflektieren. Dazu soll versucht werden, die beschriebenen und erfassten Erkenntnisse in das didaktische Theoriegebäude einzufügen: Handelt es sich bei Blended Learning um ein Didaktisches Modell oder ist es ein Unterrichtskonzept? Oder handelt es sich bei Blended Learning um ein Unterrichtsprinzip? Auf eine kurze Frage reduziert: **Wo ist Blended Learning im didaktischen Theoriegebäude einzuordnen?**

Da diese Arbeit allgemein-didaktisch verortet ist, sind die oben genannten Fragen grundsätzlich auf jeglichen Unterricht bezogen zu beantworten – von der Nachhilfestunde bis zum VHS-Kurs. Da allerdings jede dieser spezifischen Unterrichtssituationen eigene, sehr individuelle Prämissen und Rahmenbedingungen mit sich bringt und damit insbesondere das Feld der praktischen Erfassung von Unterricht sehr heterogen zu werden verspricht, soll eine Einschränkung vorgenommen werden: Insbesondere bei der Beantwortung der zweiten Frage, grundsätzlich aber bei der Beantwortung aller Fragen wird der **Fokus der Betrachtung auf schulischen Unterricht, genauer auf die Sekundarstufe II** gelegt. Da Schulunterricht quantitativ den größten Teil des (institutionalisierten) Unterrichts ausmachen dürfte, ist anzunehmen, dass die Ergebnisse dennoch – zumindest teilweise – auf andere unterrichtliche Situationen übertragbar sind. Die Einengung auf die Sekundarstufe II wird einerseits aufgrund der hier anzutreffenden älteren und damit bereits selbstbestimmter agierenden, sich aber auch präziser artikulierenden Schülerinnen und Schüler vorgenommen. Andererseits sprechen auch (schul-)organisatorische Gründe dafür, diese Schülerinnen und Schüler in den Fokus der Betrachtung zu rücken, weil hier beispielsweise im Umgang mit erwartetem Unterrichtsausfall – als Folge der empirischen Erhebungen – eine kulantere Einstellung der zu gewinnenden Schulen erwartet wird.

## 1.2 Forschungsmethodischer Zugang

Der Zugang zu den oben genannten Fragestellungen soll aus einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive erfolgen, die a) bildungstheoretisch fundiert und b) kritisch geprägt ist. Hierzu werden zunächst im Rahmen eines systematisch-theoretischen Zugangs Explikationen zu den Grundbegriffen Bildung, Unterricht, (digitale) Medien und letztlich dem Blended Learning selbst angestrengt, wobei insbesondere das Blended Learning im theoretischen Begriffsgerüst der Didaktik verortet werden soll. Mit diesem Vorgehen wird – um mit Wolfgang Sünkel zu sprechen – „der ›theoretische‹ Weg“ (Sünkel 2002, S. 22) des didaktischen Denkens angestrebt.

Insbesondere aus dem Anspruch, eine kritische Grundhaltung einzunehmen erwächst aber auch die Notwendigkeit, Bildung, Unterricht, Medien und Blended Learning nicht nur für sich genommen in den Blick zu nehmen, sondern in den regulierenden, lebensweltlichen Kontext einzuordnen, in dem didaktische Prozesse zwangsläufig stattfinden<sup>1</sup>. Dies gelingt, indem der Fokus dieser Arbeit keineswegs auf eines dieser Phänomene verengt, sondern vielmehr – mit kritischem Vorzeichen – auch auf gesellschaftliche, d. h. politische, ökonomische, soziale und kulturelle Rahmenbedingungen von Bildung, Unterricht, Medienhandeln und Blended Learning ausgeweitet zu werden versucht wird. Hierzu wird die systematisch-theoretische Annäherung an die Begriffe formativ durch hermeneutische Einlassungen auf Studien, vergangene wie aktuelle politische bzw. staatliche Veröffentlichungen, Gesetzestexte und den im Rahmen von Presseberichterstattungen geführten, öffentlichen Diskurs ergänzt. Hiermit wird versucht, dasjenige Denken anzuwenden, das Sünkel „der ›pragmatischen‹ Didaktik“ (ebd.) zuschreibt.

Um sich darüber hinaus mit dem Unterricht einem, im Rahmen der Forschungsfragen relevanten Teil der Welt anzunähern, wird – neben dem systematischen und pragmatischen Teil – ein empirischer Zugang ergänzt, der sowohl qualitative als auch quantitative Anteile erhält und sich der deskriptiven Analyse bedient. Damit wird versucht „das Faktische, die Wirklichkeit je geschehenden Unterrichts, seine einzelnen Momente und ihre Beziehungen zueinander zu erfassen“ (ebd.). Diesen gedanklichen Zugang beschreibt Sünkel als „die ›empirische‹ Didaktik“ (ebd.).

Im Sinne einer abschließenden Synthese, werden alle gewählten Zugänge im Rahmen eines letzten Kapitels aufeinander bezogen, denn: „Es liegt auf der

---

1 Vorweg: Freilich bedeutet dies nicht, dass der lebensweltliche Kontext, der auf didaktische Prozesse und damit den Menschen wirkt, unveränderlich ist. Im Gegenteil ist es vielmehr Aufgabe der Bildung, den Menschen zur Mündigkeit zu befähigen, damit er imstande ist, in diese, ihn prägende Gesellschaft zurückzuwirken.