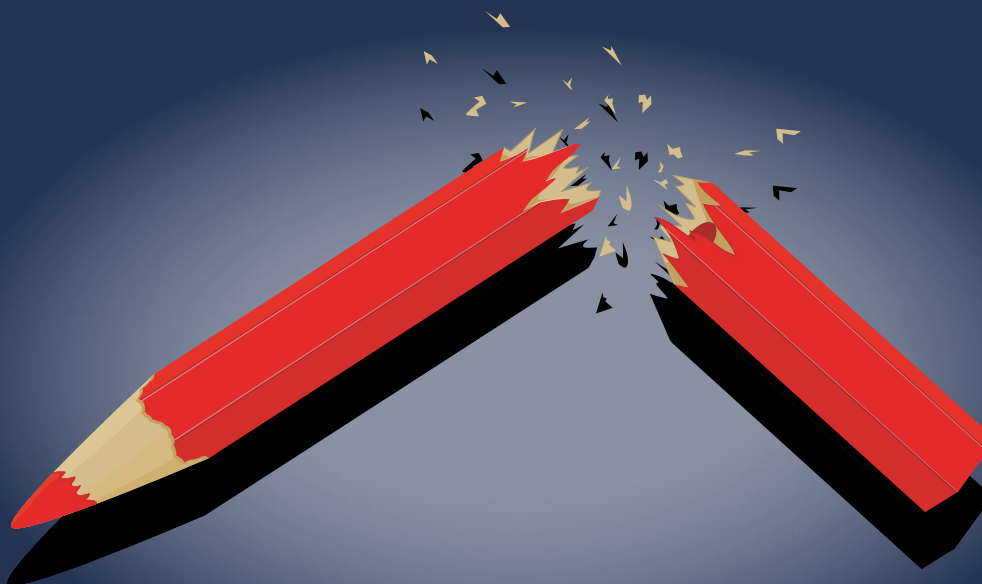


→ FÜR HAMBURGER LEHRKRÄFTE  
UND ELTERNRÄTE

# HAMBURG MACHT SCHULE

01/2026

38. JAHRGANG



## FEHLERMACHEN IM SYSTEM SCHULE

### BSFB-INFO:

**Drei Frauen, eine Mission:** HmS im Interview mit Senatorin Ksenija Bekeris, Bildungs-Staatsrätin Katharina von Fintel und Familien-Staatsrätin Michaela Peponis

**Zwischen Schutz und Teilhabe im digitalen Raum:**  
Wie Schulen mit Smartphones umgehen können

**Erfolg beginnt mit Fehlern – und wächst mit Mut**

# Relaunch von „Hamburg macht Schule“ – was wünscht sich das Personal in den Schulen?

Link zur Umfrage  
Relaunch von „Hamburg macht Schule“ –  
Was wünscht sich das  
Personal in den Schulen?



**BITTE QR-CODE SCANNEN  
UND AN DER UMFRAGE TEILNEHMEN!  
VIELEN DANK!**

„Hamburg macht Schule“ (HmS) ist eine seit inzwischen Jahrzehnten erscheinende Fachpublikation. Grundsätzliche pädagogische Fragestellungen werden mit aktuellen Entwicklungen und einer Vielzahl von Informationen für die Schulen abgebildet. Stets im Fokus ist die Zielsetzung, dass Schulen ihre Projekte und ihre Erfahrungen vorstellen können, um für andere Schulen Impulse für die weitere Entwicklung zu geben.

Aber setzt HmS noch die richtigen Themen? Werden alle interessierten Personalgruppen an Schule angesprochen? Printmedien nehmen ab, sollte auch HmS als Online-Magazin erscheinen?

Hierzu möchten wir das Feedback aus den Schulen einholen. Bitte nutzen Sie den QR-Code und geben Sie uns eine Rückmeldung. Wir sind auf die Hinweise aus den Schulen angewiesen, um HmS optimal auf die Bedürfnisse an den Schulen ausrichten zu können.

**Vielen Dank!**

## HERAUSGEBER:

Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung (BSFB)  
Heinz Grasmück, Direktor des Landesinstituts für  
Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen (LI)  
Felix-Dahn-Straße 3, 20357 Hamburg /  
heinz.grasmueck@li.hamburg.de

## REDAKTIONSLEITUNG THEMA:

Ingrid Herzberg, Ruben Herzberg/  
redaktionsleitung.hms@hamburg.de

## REDAKTION:

Dr. Stefan Hahn, Prof. Dr. Dagmar Killus, Dr. Marco Gutjahr

## ENDKORREKTUR:

Ingrid und Ruben Herzberg;  
ANTEIL TEXTKORREKTUREN: Karolin Leyendecker

## REDAKTIONSLEITUNG BSFB-INFO:

Svenja Brandt / svenja.brandt@bsfb.hamburg.de

## LEKTORAT:

Karin Istel

## LAYOUT

Andrea Lühr, Carsten Thun

## DRUCK

Druckerei Max Siemen KG

## TITEL

istockphoto/KajaNi

## AUTORENFOTOS

privat

## 38. JAHRGANG / AUFLAGE: 8.000

## ONLINE ZUM DOWNLOAD UNTER:

<https://www.hamburg.de/go/hamburg-macht-schule>

## ISSN

0935-9850



HEINZ GRASMÜCK

*Liebe Leserinnen  
und Leser,*

zuerst möchte ich Herrn Dr. Marco Gutjahr als neues Mitglied im Redaktionsteam HAMBURG MACHT SCHULE begrüßen und ihm für seine Bereitschaft zur Mitarbeit und für die Moderation der aktuellen Ausgabe danken. Als Mitarbeiter des LI im Referat Gesundheit übernimmt er den Platz von Beate Proll im Redaktionsteam. Mit Dr. Marco Gutjahr gewinnen wir ein Teammitglied, das eine vielfältige Expertise aus seiner vorigen Tätigkeit als Gymnasial- und Berufsschullehrkraft für die Fächer Philosophie, Deutsch und PGW einbringt und zugleich als Autor über ein Netzwerk verfügt, das es ermöglicht, auch im aktuellen Heft Beiträge von außerhalb Hamburgs aufzunehmen. In diesem Zusammenhang möchte ich Ihnen schon hier den Beitrag des renommierten Gegenwartsphilosophen Marcus Steinweg empfehlen, der in unserer erweiterten Onlineausgabe erscheint.

Mit „Fehlermachen im System Schule“ setzt HAMBURG MACHT SCHULE seine Reihe systemischer Betrachtungen fort. Wie bei den großen Themen, so z. B. Bildungsgerechtigkeit, Bildungsminimum, Demokratie lernen, Antisemitismusprävention, genügt es nicht, allein auf den Unterricht oder die Unterrichtskultur zu schauen, sondern das ganze System und seine Systemlogik(en) sind in den Blick zu nehmen. Deswegen geht es im aktuellen Heft weniger um die unterrichtspraktische Frage, ob etwa ein Fehlerquotient im Deutschaufsatz sinnvoll oder obsolet ist, sondern um den Umgang mit Fehlern im System als Ganzes. Aus Fehlern zu lernen, ist ein weitgehend geteilter Anspruch, und doch hält das System Schule viele Paradoxien bereit, die reflektiert werden müssen, damit das Sprechen über Fehler und das notorische Fehlermachen aller Prozessbeteiligten eine konstruktive, angstfreie Lehr-, Lern-, Feedback- und Schulkultur fördert.

1 [https://globeproject.com/about?page\\_id=intro#globe2020\\_intro](https://globeproject.com/about?page_id=intro#globe2020_intro)

2 Ernst Jandl: Laut und Luise. Freiburg 1966

Marco Gutjahr setzt in seiner Einleitung philosophisch bei der vernünftig-aufgeklärten Einsicht in Fehlbarkeit, kritisches Denken und den öffentlichen Diskurs an. Dabei geraten Rahmenbedingungen und Haltungen in den Blick, die den schulischen Alltag – je nachdem – positiv oder negativ beeinflussen können: „Fehlerfreiheit ist kein erreichter Zustand, sondern eine Annahme, die immer wieder korrigiert werden muss.“ Die viel beschworene Fehlerkultur (vielleicht als Gegenbegriff zu einer Angstkultur) will ja gerade nicht den Fehler beschönigen, loben oder relativieren, sondern vordringen zu dem, was durch den Fehler an „Ordnungen, Erwartungen und Selbstverständlichkeiten (...) selbst fraglich“, und zwar im ganzen System fraglich wird. Das erfordert in der Konsequenz Neudenken, Umdenken, Mut und schafft im besten Falle einen Anlass, das eigene Verhalten zu ändern.

Schulen sowie das gesamte schulische Unterstützungssystem verstehen sich als lernende Organisationen. Insofern handelt es sich beim Fehlermachen bzw. bei der Fehlerkultur um ein übergreifendes Thema der Organisationsentwicklung. Die Ergebnisse einer Studie von Prof. Dr. Michael Frese (Leuphana Universität Lüneburg) mögen exemplarisch das deutliche Potenzial beim Umgang mit Fehlern in deutschen Organisationen aufzeigen: Deutschland belegte 2020 bezogen auf den Umgang mit Fehlern im Rahmen der GLOBE-Studie<sup>1</sup> den vorletzten Platz der 61 untersuchten Länder. Und wo stehen wir heute? Über welche Kompetenzen der Fehlerinterpretation verfügen wir? Wie lernfähig ist unser Bildungssystem? Dr. Sylvia Kühne bringt es in ihrem Beitrag „Fehler: Mehr als nur richtig oder falsch“ auf den Punkt: „Fehler sind nicht nur Lernanlässe, sondern auch Indikatoren für die normativen Grenzen von Lernmodellen.“ Dieser Ansatz fragt über die individuelle Leistung hinaus danach, „welche sozialen systemischen Bedingungen Fehler hervorgerufen und wie sie in der Gemeinschaft interpretiert werden.“

*Als paradoxe Intervention stelle ich Ernst Jandls Gedicht „Lichtung“ von 1966 an den Schluss des Editorials und wünsche Ihnen eine interessante Lektüre!*

„manche meinen  
lechts und rinks  
kann man nicht  
velwechsern  
werch ein illtum“<sup>2</sup>

## THEMA

Moderation Dr. Marco Gutjahr

## 03 EDITORIAL

Heinz Grasmück

05 Einführung ins Thema  
IM SCHATTEN DER AUFKLÄRUNG

Dr. Marco Gutjahr

## 10 FEHLER-LERNEN IN DER SCHULENTWICKLUNG

Patrick Fischer

## 12 DIE KUNST DES SCHEITERNS

Dr. Benjamin Sprick

## 14 PARADOXIEN DER ERWARTUNG

Dr. Jonas Hock

## 17 AUS FEHLERN LERNEN

Isabel Schlichting

## 20 FEHLER: MEHR ALS NUR RICHTIG ODER FALSCH

Dr. Sylvia Kühne

22 WENN DER GRABEN WÄCHST – WIE SCHULEN  
EINE KONSTRUKTIVE FEHLER- UND FEEDBACK-  
KULTUR FÖRDERN KÖNNEN

Katharina Pollock und Marcus Rosik

## 25 SCHEITERN WILL GELERNT SEIN

Zur Arbeit von FUN Hamburg e.V.:

Pia Eck und Robert Radloff

27 ERNSTHAFT SPIELEN – SCHULE ALS  
SAFE-TO-FAIL-UMGEBUNG

Dr. Benedikt Bußmann

29 HmS-Interview  
ANGSTFREI LERNEN

Ein Gespräch über das Prinzip der psychologischen Sicherheit mit Amy Edmondson

In der Online-Ausgabe lesen Sie:

57 → Die Fortsetzung des Interviews  
mit Amy Edmondson  
und62 → Fenster zur Zukunft. Eine Polemik.  
Prof. Dr. Marcus Steinweg

## BSFB INFO

30 HmS-Interview  
DREI FRAUEN, EINE MISSION

Dreier-Interview mit Senatorin Ksenija Bekeris, Bildungs-Staatsrätin Katharina von Fintel und Familien-Staatsrätin Michaela Peponis

34 ERFOLG BEGINNT MIT FEHLERN –  
UND WÄCHST MIT MUT

## 37 STARTCHANCEN-PROGRAMM

Folge 2: „Mit Kindern im Gespräch“ lässt das Startchancen-Programm in Hamburg konkret werden.

40 ZWISCHEN SCHUTZ UND TEILHABE  
IM DIGITALEN RAUM

Wie Schulen mit Smartphones umgehen können

## 43 CYBERMOBBING IST MOBBING IST GEWALT

46 EINBLICKE: HAMBURGS POLITISCHES SYSTEM  
IN NEUER FORM48 HAMBURGER VERFASSUNG IN  
LEICHTER SPRACHE49 BLICKPUNKT SCHULQUALITÄTSENTWICKLUNG  
Folge 13: Das IFBQ-Portal

## 52 SPRACHEN LERNEN IN HAMBURG

Eine neue Broschüre zeigt Wege durch die Vielfalt der Sprachenangebote

## 54 20 JAHRE „KINDER AUF DEN LESETHRON!“

## 55 PERSONALIEN

## Die Themen der nächsten Hefte:

→ „Wellbeing“ – Schule als guter Ort

→ Außerschulische Lernorte

→ 25 Jahre nach dem PISA-Schock

→ Demokratiegeleitete Führung

Gerne nehmen wir von Ihnen, liebe Leserinnen und Leser, Anregungen und Angebote für Beiträge entgegen. Wenden Sie sich bitte an [redaktionsleitung.hms@hamburg.de](mailto:redaktionsleitung.hms@hamburg.de)

## EINLEITUNG IN DAS THEMA

## Im Schatten der Aufklärung

## WARUM FEHLERKULTUR KRITIK BRAUCHT



FOTO PRIVAT

## Dr. Marco Gutjahr

ist Mitarbeiter am Hamburger Landesinstitut für Qualifizierung und Qualitätsentwicklung in Schulen (LI) und arbeitete vorher als Gymnasial- und Berufsschullehrer für die Fächer Philosophie, Deutsch und PGW.

## 1. Wie Fehler erzählt werden

Fehler kommen selten als das daher, was sie sind. Zumeist treten sie verkleidet auf, als »Anlaufschwierigkeiten«, als kurzes »technisches Problem«, als etwas, das »nicht perfekt läuft«, aber bald überwunden sein wird. In der Hamburger Schulberichterstattung der vergangenen Jahre ist diese Sprache auffällig stabil. Sie begleitet große Reformen ebenso wie kleine Pannen und sie verrät weniger über die Fehler selbst als über den Umgang mit ihnen.

## 2. Im Schatten der Aufklärung

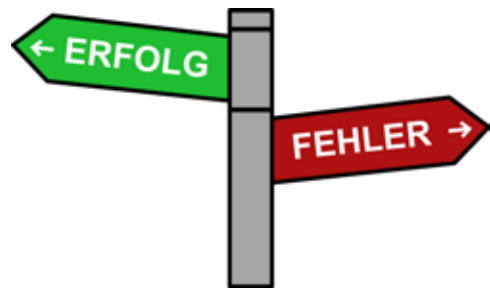
Fehler sind also da, aber sie lassen sich kaum aussprechen, ohne dass sofort die Frage mitschwingt, wer dafür verantwortlich ist und wem man damit zu nahetritt. Damit rückt weniger der Fehler selbst in den Mittelpunkt als die Bedingungen, unter denen über ihn gesprochen werden kann. Ob ein Fehler bearbeitet wird oder verschwindet, entscheidet sich nicht an seiner Größe oder seiner Reichweite, sondern daran, ob es einen Raum gibt, in dem er ohne Loyalitätsdruck, ohne Rechtfertigungszwang und ohne Rollenkonflikt benannt werden darf.<sup>1</sup> Die Debatte um die Hamburger Bildungspläne im Jahr 2022 macht diese Spannung sichtbar.

Spätestens hier wird deutlich, dass Fehlerkultur nicht ohne Kritik zu haben ist, und zwar gar nicht mal so sehr als Haltung oder Temperament, sondern als Möglichkeit. Dass sich diese Möglichkeit nicht von selbst versteht, sondern an Bedingungen geknüpft ist, unter denen Kritik gesagt, gehört und ausgehalten werden kann, hat kaum jemand so präzi-

1 Vgl. dazu den schulentwicklungs- und interventionsorientierten Ansatz von Maria Spychiger, Fritz Oser, Tina Hascher und Fabienne Mahler »Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule«, in: Wolfgang Althof (Hrsg.), Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern, Opladen: Leske + Budrich, 1999, S. 43–70), der Fehlerkultur nicht als Denkproblem, sondern als Frage von Unterrichtsklima, Vertrauen, Beurteilungspraktiken und professionellem Umgang mit Beschämung und Unsicherheit konzipiert.



Titelseite von Immanuel Kants Artikel »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?« (In: Berlinische Monatsschrift, 1784, H. 12, S. 481–494; Quelle: Deutsches Textarchiv)



*Erfolg und Scheitern erscheinen hier als alternative Zielpunkte eines Lernwegs. Kants Aufklärungsbegriff folgt keiner solchen Ziel- oder Entscheidungslogik. Aufklärung ist ein Ausgang, ein Prozess des Sich-Herausarbeitens aus Unmündigkeit, der Irrtümer, Umwege und Unsicherheiten einschließt. Fehler markieren in dieser Perspektive keine falsche Richtung, sondern die Grenzen eines jeweils geltenden Vorgehens. Lernen vollzieht sich nicht im richtigen Abbiegen, sondern im fortgesetzten Prüfen, Korrigieren und Weitergehen des Denkens.*

se beschrieben wie Kant. Sein Aufklärungsbegriff verbindet Fehlbarkeit, kritisches Denken und Öffentlichkeit zu einer gemeinsamen Frage, einer Frage, die Lehrkräften aus dem Philosophie-, Deutsch- oder Politikunterricht, aber auch aus anderen Fächern vertraut ist und die sich im schulischen Alltag immer wieder neu stellt.

Kant beschreibt Aufklärung bekanntlich nicht als Ziel, sondern als Bewegung. Aufklärung ist für ihn der »Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit«<sup>2</sup>. Unmündigkeit bedeutet nicht Unwissen, sondern das »Unvermögen, sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen«<sup>3</sup>. Die Ursache liegt »nicht am Mangel des Verstandes«, aber im Mangel an »Entschließung und des Mutes«, ihn selbst zu gebrauchen. Kritik ist bei Kant deshalb kein Zusatz zu einer institutionellen, politischen oder gesellschaftlichen Ordnung, sondern ihre Voraussetzung. Ohne die Möglichkeit, sich seines eigenen Verstandes zu bedienen, bleibt jedes System fehleranfällig, gerade wenn es sich selbst für fehlerfrei hält. Dabei beschreibt Kant diese Unmündigkeit nicht als individuelles Versagen, sondern als gesellschaftlich stabilisierten Zustand. Sie wird »bequem«, sie wird organisiert, sie wird verwaltet. Bücher denken für uns, Autoritäten entscheiden für uns, Verfahren entlasten uns. Kritik wird dadurch nicht widerlegt, denn das wäre ja sogar noch wünschenswert, sie wird überflüssig gemacht. Genau an dieser Stelle erhält der berühmte Wahlspruch seine Schärfe. »Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen!« Dieser Mut ist kein heroischer Akt, er ist viel eher eine Voraussetzung dafür, Irrtum überhaupt erkennen zu können. Wo Kritik fehlt, werden Fehler nicht korrigiert, sondern verschoben. Wo Kritik fehlt, erscheinen sie als technische Störungen, als Anlaufschwierigkeiten, als unvermeidliche Begleiterscheinungen.

Entscheidend ist bei Kant in diesem Zusammenhang allerdings die Unterscheidung zwischen dem privaten Gebrauch der Vernunft, der an Funktionen, Rollen und Ämter gebunden ist, vom öffentlichen Gebrauch der Vernunft, der sich an ein Publikum richtet. Während der »öffentliche Gebrauch seiner Vernunft [...] jederzeit frei sein« muss, weil er »allein [...] Aufklärung unter Menschen zu Stande bringen«<sup>4</sup> kann, darf der private Gebrauch »eingeschränkt sein«, ohne »den Fortschritt der Aufklärung« zu verhindern. Damit ist keine Geringschätzung von Ordnung gemeint, sondern eine klare Trennung. Funktionieren (privater Gebrauch) und kritisieren (öffentlicher Gebrauch) dürfen nicht identisch sein. Wer im System handelt, kann gebunden sein, wer über das System spricht, muss frei sein. Gerade diese Unterscheidung wirkt zunächst befremdlich und läuft der alltäglichen Intuition zuwider. Gewöhnlich würde man annehmen, dass der private Gebrauch der Vernunft der eigentlich freie sei, während der öffentliche, schon aus Rücksicht auf Ordnung, Institutionen oder Verantwortung, begrenzt werden müsse. Kant kehrt diese Erwartung bewusst um. Privat ist für ihn nicht das Intime oder Persönliche, sondern das Funktionale, also der Vollzug einer Rolle, eines Amtes, einer Aufgabe. Öffentlich ist dagegen der Gebrauch der Vernunft dort, wo jemand sich als denkendes Subjekt an andere wendet und seine Gründe zur Diskussion stellt. Die Irritation dieser Umkehr ist kein Nebeneffekt, sondern ihr Sinn. Kant macht deutlich, dass Aufklärung nicht aus individueller Innerlichkeit entsteht, sondern aus der Möglichkeit, Gedanken öffentlich zu prüfen, zu kritisieren und in Frage zu stellen, auch und gerade dann, wenn man im eigenen Funktionsvollzug gebunden bleibt.<sup>5</sup> Im schulischen Alltag lässt sich diese Unterscheidung gut beobachten. Lehrkräfte gebrauchen ihre Vernunft im privaten Sinn Kants, wenn sie unterrichten, Prüfungen abnehmen, Klausuren nach vorgegebenen Erwartungshorizonten kor-

rigieren oder Noten begründen. Auch dort, wo Zweifel an Aufgabenformaten, Bewertungskriterien oder Zeitvorgaben bestehen, bleibt der Vernunftgebrauch an Rolle, Amt und Aufgabe gebunden. Kritik kann hier allenfalls innerhalb des Rahmens erfolgen und zielt auf Anpassung und Feinjustierung, nicht auf die Infragestellung der Ordnung selbst. Der öffentliche Gebrauch der Vernunft beginnt dort, wo diese Bindung verlassen wird. Das geschieht etwa, wenn Lehrkräfte in Fachkonferenzen darüber sprechen, ob Prüfungsformate systematisch bestimmte Fehler erzeugen, wenn sie in Fortbildungen Bewertungsmaßstäbe problematisieren oder wenn sie sich in pädagogischen Debatten öffentlich dazu äußern, warum bestimmte Leistungsanforderungen Lernen eher blockieren als fördern. In solchen Situationen richtet sich Kritik nicht mehr auf den einzelnen Fall, sondern auf die Bedingungen schulischen Handelns insgesamt.

Vor diesem Hintergrund fällt auf, dass sich die Beiträge dieses Themenheftes überwiegend auf der Ebene des öffentlichen Vernunftgebrauchs bewegen. Sie steigen nur selten in konkrete Unterrichtssituationen ein, sondern richten den Blick vor allem auf schulische Steuerungszusammenhänge, auf Bewertungspraktiken, Prüfungsformate, Führungshandeln, Organisationslogiken und bildungspolitische Rahmensetzungen, innerhalb derer Fehler entstehen, verschoben oder zum Verschwinden gebracht werden. Der Ausgangspunkt ist weniger der einzelne Rechenfehler oder die misslungene Antwort im Klassenzimmer als die Frage, welche schulischen und institutionellen Konstellationen darüber entscheiden, ob Fehler thematisiert, relativiert oder systematisch vermieden werden. Das zeigt sich etwa in Beiträgen, die Fehlerkultur im Zusammenhang von Schulentwicklung, Leitungshandeln und Verantwortung diskutieren oder die den Einfluss von Leistungssteuerung, Evaluation und politisch gesetzten Qualitätsansprüchen auf den Umgang mit Fehlern untersuchen.

Gerade diese Schwerpunktsetzung ist aufschlussreich. Sie legt nahe, dass das Interesse der im schulischen System arbeitenden Akteurinnen und Akteure daran, über Fehlerkultur zu sprechen, über fachdidaktische Fragen hinausgeht.

**Fehlerkultur erscheint hier nicht nur als Thema des Unterrichts oder der Lernprozessgestaltung, sondern als eine Frage von Rahmenbedingungen, Zuständigkeiten und Entscheidungslogiken, die den schulischen Alltag prägen.**

Das Bedürfnis richtet sich weniger oder gerade nicht nur auf weitere methodische Empfehlungen im Klassenzimmer als auf Klärung auf einer anderen Ebene: Wie wirken Steuerungsinstrumente, Leistungsanforderungen, Bewertungsformate und institutionelle Erwartungen auf den Umgang mit Fehlern zurück? Die Beiträge machen damit sichtbar, dass Fehlerkultur nicht allein im Unterricht hergestellt werden

» Fehlerfreiheit ist kein erreichter Zustand, sondern eine Annahme, die immer wieder korrigiert werden muss.«

kann, sondern dort an Grenzen stößt, wo schulische Praxis durch übergeordnete Vorgaben, politische Entscheidungen und organisatorische Routinen strukturiert wird. Fehlerkultur wird so zu einem Thema, das pädagogisches Handeln mit Fragen von Verantwortung, Gestaltungsspielraum und institutioneller Steuerung verschränkt.

Kant verschärft diesen Gedanken sogar noch dort, wo er nicht mehr vom »Mut«, sondern vom »Irrtum« spricht. In der Kritik der reinen Vernunft beschreibt er das Denken selbst als fehlerbar, und zwar nicht zufällig, sondern strukturell. Wo Vernunft ihre eigenen Grenzen nicht kennt, gerät sie »in Stecken«, sie muss »öfters wieder zurückgehen und einen andern Weg einschlagen«<sup>6</sup> und bleibt, trotz großen Aufwands, ein »bloßes Herumtappen«<sup>7</sup>. Gemeint ist kein Mangel an Betätigung, sondern eine bestimmte Form von Tätigkeit. Im schulischen Alltag zeigt sich das etwa dort, wo Schülerinnen und Schüler Aufgaben nach bekannten Mustern bearbeiten, Regeln korrekt anwenden oder Deutungen sauber ausführen, ohne dass sich das Ergebnis klärt oder die Aufgabe dadurch wirklich gelöst wird.

Fehler erscheinen bei Kant deshalb nicht als Ausnahmen, sondern als notwendige Begleiterscheinungen solchen Denkens. Sie zeigen nicht einfach, dass etwas falsch gerechnet oder missverstanden wurde, sondern dass ein Vorgehen verwendet wird, dessen Reichweite überschätzt wird. Im Unterricht sind das Situationen, in denen Antworten formal stimmen, aber am eigentlichen Problem vorbeigehen, oder in denen Texte entlang vertrauter Deutungsmuster gelesen werden, obwohl diese Muster keine weiteren Einsichten mehr hervorbringen. Der Irrtum besteht dann weniger in einem falschen Ergebnis als in der stillschweigenden Annahme, man bewege sich noch auf sicherem Boden. Gerade darin liegt für Kant der produktive Sinn des Irrtums. Ein Irrtum zeigt an,

<sup>2</sup> Immanuel Kant, »Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?«, in: ders., Werke Band XI, herausgegeben von Wilhelm Weischedel, Frankfurt am Main 1977, S. 53–61, hier: 53.

<sup>3</sup> Ebd.

<sup>4</sup> Ebd., S. 55.

<sup>5</sup> Kants Unterscheidung zwischen privatem und öffentlichem Gebrauch der Vernunft weist eine strukturelle Nähe zu späteren beamtenrechtlichen Regelungen auf, ohne in ihnen aufzugehen. Auch dort wird zwischen einem an Amt, Funktion und Weisung gebundenen Handeln im Dienst und einer prinzipiell möglichen öffentlichen Meinungsäußerung außerhalb des konkreten Funktionsvollzugs unterschieden. Während das Beamtenrecht diese Trennung rechtlich reguliert, begründet Kant sie aufklärungstheoretisch. Ihm geht es nicht um die Frage der Zulässigkeit einzelner Äußerungen, sondern um die Bedingung der Möglichkeit von Aufklärung selbst. Kritik darf nach Kant nicht als Funktionsverweigerung missverstanden werden, sondern ist gerade dort notwendig, wo der Vollzug an Rollen und Ordnungen gebunden bleibt.

<sup>6</sup> Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft, B X.

<sup>7</sup> Ebd., B VIII.

dass Vernunft ihre eigenen Bedingungen überschritten hat. Er ist kein bloßes Misslingen, sondern ein Hinweis auf Grenzverletzung. Deshalb spricht Kant der Kritik einen paradoxen Nutzen zu. Sie erweitert das Wissen nicht unmittelbar, sie beschränkt es. Sie zwingt dazu, einen Schritt zurückzugehen und zu klären, was hier überhaupt mit Anspruch behauptet werden kann. Kritik markiert die Linie zwischen berechtigtem Anspruch und dogmatischer Selbsttäuschung. Ohne diese Linie werden Fehler nicht bearbeitet, sondern eingeordnet, erklärt oder funktional abgearbeitet.

**Für Schule heißt das, dass Fehler nicht dort problematisch sind, wo sie auftreten, sondern dort, wo sie vorschnell beiseitegelegt werden.**

Wo Unterricht vor allem darauf zielt, Verfahren sicher auszuführen und Ergebnisse zu stabilisieren, wird selten geprüft, ob das gewählte Vorgehen noch das angemessene ist. Fehlerfreiheit ist kein erreichter Zustand, sondern eine Annahme, die immer wieder korrigiert werden muss. Fehlerkultur bezeichnet dann nicht mehr nur den Umgang mit einzelnen Fehlern, sondern die Bereitschaft, diese Vermittlung offen zu halten.

**3. Ansteckungen. Wenn Fehler Schule machen**

Viele gegenwärtige pädagogische Diskurse sprechen zwar differenziert über Fehler, operieren aber weiterhin mit der stillschweigenden Prämisse, dass gute Unterrichtsführung sich daran zeige, Fehler möglichst früh zu erkennen und möglichst nachhaltig zu vermeiden. Fehler erscheinen dann zwar nicht mehr als moralisches Versagen, wohl aber als Indikator für mangelnde Steuerung, unzureichende Strukturierung oder unklare Zielsetzung. Der Fehler wird entdramatisiert, aber zugleich systematisch eingehegt. Gerade hier wird deutlich, wie notwendig die vorherigen theoretischen Verschiebungen bleiben. Kant macht sichtbar, dass Fehler dort entstehen, wo Vernunft ihre eigenen Grenzen nicht reflektiert. Eine zeitgemäße Fehlerkultur im pädagogischen Kontext müsste einen letzten Schritt gehen: Sie müsste den Fehler nicht nur erklären und eindämmen, sondern anerkennen, dass Lernen ohne Abweichung nicht stattfindet. Nicht jeder Fehler ist ein Keim, der sich ausbreitet, denn manche sind Spuren von Denken, die sich nicht recht normieren lassen. Dort entscheidet sich, ob Fehlerkultur Kontrolle perfektioniert oder Lernen ermöglicht.

**4. Die Beiträge im Einzelnen**

Mehrere Beiträge in diesem Heft setzen dort an, wo Kant den öffentlichen Gebrauch der Vernunft verortet hätte. Sie interessieren sich weniger für Fehler als für die Umstände, unter denen sie sagbar werden. Wenn **Amy Edmondson** davon ausgeht, dass Menschen nur dann lernen, wenn sie »Unsicherheit zeigen« und »zwischenmenschliche Risiken eingehen« können, dann ist das eine

Übersetzung des kantischen Gedankens in organisationale Gegenwart. Lernen beginnt hier nicht mit Einsicht, sondern mit einem »Unbehagen«, mit einem Irrtum, der die Wahrnehmung »schärft, statt sie zu korrigieren«. **Patrick Fischer** führt diesen Gedanken weiter, aber erdet ihn. Fehler erscheinen bei ihm als Signal für Führung, für Gesundheit und für Verantwortung. Wo Fehler verschwiegen werden, wächst Schweigen zum Selbstschutz. Wo Überforderung oder Kritik nicht ausgesprochen werden können, wird Sicherheit zur Illusion. Der Fehler ist kein individuelles Versagen psychischer Funktionen mehr, sondern ein Marker für die Sprechfähigkeit eines Systems.

Andere Texte brechen genau an dieser Stelle ab. Sie misstrauen dem pädagogischen Optimismus, der aus Fehlern automatisch Lernchancen machen will. **Marcus Steinweg** spricht in seiner »Polemik« von der »Freiheit des Irregehens«, die im »Kult der Richtigkeit« kassiert werde, und **Benjamin Sprick** warnt vor dem »Fehltritt mit Ansage«, vor einer Fehlerkultur, die sich nur dort entfaltet, wo das Scheitern folgenlos bleibt. Die Metapher der keimartigen Ausbreitung des Fehlers kippt, denn nicht der Fehler ist das Problem, sondern die »Urteilslust«, die ihn umstellt. Fehler erscheinen hier nicht als didaktisches Material, sondern als Zumutung, als Peinlichkeit, als etwas, das »weh tut« und sich nicht ohne Verlust integrieren lässt. Fehler sind keine Abweichungen, die man einhegt, sondern Brüche, die Denken erzwingen. An dieser Stelle reißt die Brücke zur Fehlerverhütung endgültig ab.

Ein drittes Feld verschiebt den Diskurs erneut, weg vom Fehler selbst, hin zu dem, was ihn überhaupt erst erzeugt. **Jonas Hock** beschreibt Schule als Ort »organisierter Erwartungen« und macht sichtbar, dass Fehler oft dort entstehen, wo Zukunft vorab in ein Raster übersetzt wird. Erwartungshorizonte versprechen Offenheit, lassen das andere aber nur zu, wenn es »nachvollziehbar« und »gleichwertig« erscheint. **Isabel Schlichting** ergänzt diese Perspektive psychologisch. Sie zeigt, dass eigenes Scheitern selten lehrt, dass Lernen asymmetrisch verläuft, dass Menschen aus Erfolgen und aus fremden Fehlern mehr ziehen als aus dem eigenen Misslingen. Hier wird der Satz »Aus Fehlern lernt man« selbst brüchig. Fehler sind informationsreich, aber emotional blockiert und blockierend. Nicht der Fehler fehlt, könnte man salopp sagen, sondern der Zugang zu ihm. Kant taucht hier als ferne Figur wieder auf, nicht als Moralphilosoph, sondern als Diagnostiker der Grenze. Vernunft weiß oft nicht, was sie mit ihrem eigenen Scheitern anfangen soll.

Ein weiteres Bündel von Texten löst den Fehler endgültig aus der individuellen Zuschreibung. **Sylvia Kühne** zeigt, wie digitale und KI-gestützte Systeme Fehler produzieren, die niemandem eindeutig gehören. Fehler entstehen hier in Klas-

|                               |                                                          |                                                           |
|-------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| <b>Kriterium</b>              | Privater Gebrauch der Vernunft                           | Öffentlicher Gebrauch der Vernunft                        |
| <b>Grunddefinition</b>        | Vernunftgebrauch im Vollzug einer Funktion               | Vernunftgebrauch als denkendes Subjekt vor einem Publikum |
| <b>Bindung</b>                | an Rolle, Amt, Aufgabe, Weisung                          | an Argumente, Gründe, Verständlichkeit                    |
| <b>Adressat</b>               | Institution, Vorgesetzte, Organisation                   | Öffentlichkeit im weiten Sinn                             |
| <b>Ziel</b>                   | Funktionsfähigkeit sichern                               | Wahrheit prüfen, Kritik ermöglichen                       |
| <b>Freiheitsgrad</b>          | Eingeschränkt                                            | prinzipiell frei                                          |
| <b>Typische Haltung</b>       | Gehorsam im Handeln                                      | Autonomie im Denken                                       |
| <b>Fehlerbezug</b>            | Fehler werden korrigiert, um den Ablauf zu stabilisieren | Fehler als Anlass zur strukturellen Reflexion             |
| <b>Gefahr bei Überdehnung</b> | Funktionsverweigerung                                    | Autoritätsverlust oder politische Instrumentalisierung    |
| <b>Gefahr bei Vermischung</b> | Kritik gilt als Illoyalität                              | Ordnung gilt als Denkverbot                               |

*Privater und öffentlicher Gebrauch der Vernunft bei Kant*

sifikationen, Trainingsdaten, Bewertungslogiken. Sie sind epistemisch, nicht personal. **Katharina Pollok und Marcus Rosik** lesen Fehler systemisch als Signale gestörter Kommunikation. Wo niemand mehr spricht, »wächst der Graben«. Fehler sind hier keine Abweichungen, sondern Hinweise darauf, dass Beziehungen, Rollen oder Prozesse nicht mehr klar ausdifferenziert sind.

Schließlich gibt es Texte, die den Diskurs bewusst ins Praktische ziehen und dabei ein Risiko eingehen. **FUN Hamburg und Benedikt Bußmann** schaffen »safe-to-fail«-Räume, in denen Fehler spielerisch, performativ und geschützt erprobt werden. Fehler sollen hier »nicht gezählt werden«, sie sollen ihren Schrecken verlieren. Das ist eine Fortführung von Amy Edmondsons Überlegungen, aber zugleich eine heikle Stelle. Denn hier zeigt sich, wie schnell Fehlerkultur zur Intervention wird, die kompensiert, was strukturell fehlt. Die Frage bleibt offen, ob solche Räume Keimzellen einer anderen Kultur sind, einer Fehlerkultur, wenn man so möchte, oder nur Inseln der Entlastung. Genau diese Offenheit macht sie anschlussfähig an den gesamten Diskurs.

Am Ende kehrt man damit unweigerlich zu jener Sprache zurück, mit der alles begann. Zu den »Anlaufschwierigkeiten«, den »technischen Problemen«, dem, was »noch nicht perfekt läuft«. Diese Formeln erscheinen nun weniger als rhetorische Unachtsamkeiten, sondern als Symptome einer Ordnung, die Fehler lieber verschiebt, verkleinert oder entpersonalisiert,

als sie auszuhalten. Was sich durch die Beiträge hindurch gezeigt hat, ist kein Mangel an Einsicht, kein Defizit an guter Absicht, sondern eine tieferliegende Schwierigkeit: Fehler berühren zugleich Wahrheit, Verantwortung und Beziehung. Sie sind weder bloße Daten noch reine Lerngelegenheiten. Sie markieren Momente, in denen Erwartungen, Ordnungen und Selbstbilder brüchig werden. Genau deshalb sind sie unbequem. Eine Fehlerkultur entscheidet sich nicht daran, ob man Fehler benennt oder nutzt, sondern daran, ob man es erträgt, dass mit ihnen etwas sichtbar wird, das sich nicht vollständig planen, bewerten oder rechtfertigen lässt. Dort, wo Fehler nur noch verwaltet werden, bleibt Lernen flach. Dort, wo Fehler nicht sofort erklärt, entschärft oder funktionalisiert werden, sondern als Irritationen stehen bleiben dürfen, entsteht ein Raum für Kritik, der nicht korrigiert oder versöhnt, sondern sichtbar macht, welche Ordnungen, Erwartungen und Selbstverständlichkeiten durch den Fehler selbst fraglich werden. Vielleicht ist das die eigentliche Zumutung dieses Heftes, gerade nicht zu zeigen, wie man mit Fehlern im konkreten Einzelfall umgeht (welcher Einzelfall könnte dafür exemplarisch genug sein?), sondern zu fragen, was wir über Schule sagen, wenn wir es nicht mehr eilig haben, jeden Fehler sofort loszuwerden.

**Kontakt:**  
*Marco.Gutjahr@li.hamburg.de*

# Fehler-Lernen in der Schulentwicklung

**Patrick Fischer**  
ist Schulleiter am  
Gymnasium Süderelbe  
in Hamburg.



FOTO PRIVAT

Ein Elternteil wettet im Elternrat gegen das wahrgenommene Fehlverhalten der Schulleitung, da eine Klassenreise nicht genehmigt werden konnte. Eine Kollegin bemüht den E-Mail-Verteiler der Lehrerschaft, um ihren Frust über einen Entwicklungsprozess zu äußern. Ein Leitungsmitglied fordert wiederholt und schließlich genervt zum Eintragen der Zeugnisnoten in Divis auf.

Das Paradigma positiver Fehlerkultur, das Fehler als Lernpotenziale auf persönlicher und organisatorischer Ebene verstehen möchte, ist dem schulischen Alltag manchmal fern. Das gilt für die Fehlerkultur im Klassenzimmer, wo Fehler bewertet werden, genauso wie für die gesamtschulische Steuerungsebene. Die Beispiele zeigen, wie Fehler im schulischen Kontext häufig negativ konnotiert sind, etwa weil es Fehlerfindern darum geht, einen Schuldigen auszumachen, oder weil Angst vor den Auswirkungen von Fehlern und vor persönlichen Konsequenzen besteht.

Auch wenn Schule in Bezug auf eine positive Einstellung gegenüber Fehlern noch weite Wege zurückzulegen hat, ist sie ein wichtiges Element für eine zukunftsfähige, demokratische und für alle Beteiligten gesunde Schulentwicklung. Dies wird nicht zuletzt bei größer angelegten Reflexionsprozessen deutlich, etwa im Rahmen der Auswertung der Gefährdungsbeurteilung psychischer Belastungen für Kolleginnen und Kollegen.

Die Zielgröße des Fehlerlernens im Unterricht ist hinlänglich anerkannt. Auf der Steuerungsebene gehört für eine change-positive Schulleitung mit transformationalem und werteorientiertem Führungsansatz die Etablierung einer konstruktiven Fehlerkultur zum Selbstverständnis. Schließlich setzt institutionelles Lernen im Rahmen der Organisations-, Personal- und Schulentwicklung eine konstruktive Fehlerkultur voraus. Eine solche Schulkultur fördert:

- Effektives Lernen: Wenn Fehler offen analysiert werden, kann aus ihnen schnell und nachhaltig gelernt werden,

im Klassenraum wie in der Schule. Diese Lernform unterscheidet sich von bewusstem Lernen, bspw. im Rahmen schulischer Fortbildungen.

- Innovation: Wenn sie keine Angst vor Fehlern haben und bereit sind, ein Risiko einzugehen, wagen es Lehrkräfte eher, allein oder in Teams, neue Entwicklungsprojekte anzugehen.
- Motivation: Wenn Mitarbeitende Selbstwirksamkeit erfahren und ihre Bereitschaft, neue Wege zu gehen, wertgeschätzt wird, steigert es die Identifikation und schafft ein insgesamt positives Arbeitsklima.

» Fruchten kann die gelebte Fehlerkultur nur durch eine von der Schulleitung gelebte positive Haltung gegenüber Fehlern.«

## Förderliche Rahmenbedingungen für eine gelebte Fehlerkultur

Um eine positive Fehlerkultur zu etablieren, müssen strukturelle Rahmenbedingungen für einen transparenten Umgang mit Fehlern im gesamten System Schule geschaffen werden. Fruchten kann die gelebte Fehlerkultur nur durch eine von der Schulleitung gelebte positive Haltung gegenüber Fehlern.

## Rolle der Schulleitung

Die Haltung der Schulleitung bildet das Fundament für eine schulinterne Kultur, die Werte wie Vertrauen, gegenseitigen Respekt und Sicherheit fördern möchte.

Nicht zuletzt durch fortlaufende Veränderungsprozesse, die extern veranlasst oder intern gestaltet werden, ist das schulische Arbeitsumfeld für Kolleginnen und Kollegen häufig von hoher Belastung geprägt. In diesem Kontext ist ein Führungsstil, der Vertrauen, Respekt und Sicherheit vertritt und angstfrei Entwicklungsprozesse gestaltet, grundlegend. Ziel ist es, ein Umfeld mit der nötigen psychologischen Sicherheit zu schaffen, in welchem Lehrkräfte Fehler eingestehen können, ohne negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Fehler als unvorteilhafte Abweichungen zu einem Soll-Zustand werden von der Schulleitung nicht negativ sanktioniert. Als Führungskraft kann ich selbst mit gutem Beispiel vorangehen, eigene Fehler transparent machen und aufzeigen, wie ich daraus lerne. Eine entwicklungsorientierte Haltung fördert ein dynamisches Mindset, das Risiken und Fehler als Möglichkeiten zur Weiterentwicklung akzeptiert und konsequent lösungsorientiert ist.

Diese produktive, auf Vertrauen basierende Haltung ist sensibel nach innen und außen und manifestiert sich durch Kommunikation in unterschiedlichsten Settings. Offenes formatives Feedback in mehrere Richtungen schafft nötige Kommunikationskanäle für kontinuierliches Lernen.

## Struktureller Rahmen

Kommunikation über schulische und persönliche Entwicklungsprozesse braucht formelle Strukturen, in welchen Reflexionsprozesse auf Augenhöhe stattfinden können. Angesichts knapper zeitlicher Ressourcen auf der einen und der Komplexität schulischer Prozesse auf der anderen Seite, befinden wir uns fortlaufend in einem Prozess der effizienten wie effektiven Gestaltung von Kommunikation. Beispielhaft werden folgende Kommunikationsforen genannt:

- *Lehrerkonferenzen* werden durch umfangreiche Vorabinformationen entlastet, sodass die Konferenzzeit für den Austausch über schulische Entwicklungsprozesse und bestehende Abläufe genutzt werden kann.
- Ein wichtiger Reflexionsanlass für den Kernbereich Unterricht ergibt sich im Rahmen von *Unterrichtshospitationen*. Auch wenn das Leitungsmitglied im Nachgespräch nicht explizit Fehler identifiziert, ergeben sich immer Fragen zu gewählten Alternativen. Im anschließenden *Mitarbeiter-Vorgesetzten-Gespräch* besteht beidseitig die Möglichkeit, Rückmeldung zu selbst bestimmten persönlichen oder systemischen Bedingungen zu geben.

- Eine Kultur der *Evaluation* schulischer Entwicklungsprozesse schafft nicht nur Möglichkeiten, Unzulänglichkeiten zu identifizieren und Anpassungen vorzunehmen, sondern legitimiert neue Prozesse.
- Ein entscheidender Gelingensfaktor zur Entwicklung einer positiven Fehlerkultur sind *multidirektionale Feedbackmöglichkeiten*. Selbstverständlich können Mitarbeitende Fehler nur als Entwicklungschance anerkennen, wenn sie erfahren, dass Vorgesetzte Rückmeldung ernst nehmen und Schlüsse für ihr Handeln daraus ziehen. Ein qualitatives *Feedback des Kollegiums gegenüber Leitungsmitgliedern* setzt voraus, dass wahrgenommene Fehler ebenso positiv als Entwicklungsmöglichkeiten gesehen und im Feedback entsprechende Formulierungen verwendet werden. Wird anonymes Feedback als Abrechnung gegenüber dem freiwillig Feedback Empfangenden missbraucht, nimmt die etablierte Fehlerkultur erheblichen Schaden. Die Fehlerlernkompetenz muss von allen Seiten geübt und kann auch eingefordert werden. *Informelle Feedback-Settings*, zu welchen explizit eingeladen wird, schaffen Anlässe, um unbefangen auf Fehler hinzuweisen und Verbesserungswünsche zu äußern.

## Hemmnisse und Grenzen schulischer Fehlerkultur

Die selbstverantwortete Schule Hamburgs ist eine besondere Organisationsform. Eine laterale, stark kooperativ-orientierte Führung, die im Grunde naturgemäß zu einem positiven Fehlerverständnis auf allen Seiten einlädt, ist nicht möglich. Trotz aller Partizipationsstrukturen, Teamorientierung und Mitgestaltungsmöglichkeiten des Kollegiums, sind Schulen durch eine *konfluente Führung* mit Weisungsbefugnis und Letztverantwortung der Schulleitung geprägt. Das *Beurteilungswesen* kann, analog zu den Zensuren für Schülerinnen und Schüler, ebenso als Querschläger für den Aufbau der positiven Fehlerkultur betrachtet werden. Es bedarf eines hohen Maßes an Vertrauen und Sicherheit zwischen Mitarbeitendem und Vorgesetzten, um in diesem Kommunikationsverhältnis Fehlerlernen letztlich positiv zu besetzen.

Schließlich zeigen die Beispiele zu Beginn, dass Schule kein kulturell geschlossenes System ist. Sie steht in ständigem reziprotem Austausch mit dem gesellschaftlichen Umfeld. Sich ausweitende *antidemokratische gesellschaftliche Bewegungen* setzen fundamental auf eine Kommunikation der Schuldzuweisung, des Zweifels an Lösungsfähigkeit und schaffen somit einen Nährboden – oder vielmehr Morast – des Misstrauens. Die gelebte schulische Fehlerlernkultur, die lösungsorientiert an der gemeinsamen Entwicklung interessiert ist, ist diesem gesellschaftlichen demokratiekritischen Diskurs nicht nur ausgesetzt, sondern vermag ihn ebenso zu gestalten.

## Kontakt:

[patrick.fischer@bsfb.hamburg.de](mailto:patrick.fischer@bsfb.hamburg.de)

# Die Kunst des Scheiterns

## NOTIZEN ZUR FEHLERKULTUR

FOTO PRIVAT



**Dr. Benjamin Sprick**

*unterrichtet als wissenschaftlicher Mitarbeiter „Angewandte Ästhetische Philosophie“ an der Hochschule für Musik und Theater Hamburg (HfMT).*

„Aus Fehlern lernt man“, so sagt man zumindest. Doch welche Wendung nimmt diese Formel in der Theorie und Praxis des Lernens? Und wie können Fehler als fester Bestandteil didaktisch angeleiteten Handelns systematisch erschlossen werden? Ihrem Wesen nach sind sie ja unvorhersehbar und somit nicht berechenbar. Welche ideologischen Fallstricke gilt es beim Ausrufen der Chancen einer vermeintlichen „Fehlerkultur“ dementsprechend zu beachten?

### Fragwürdige Produktivität

Der Satz von der Produktivität des Scheiterns geht uns gelegentlich leicht über die Lippen. Er gehört inzwischen fast zum „Common Sense“. Selbst das Silicon Valley, Inbegriff optimierungsorientierter Wirtschaftlichkeit, hat das Fehlen und Scheitern als unternehmerisches Erfolgsgeheimnis entdeckt. Ohne Fehler kein Profit, so lautet die Devise. Die einem Erfolgsprodukt vorangegangenen Fehlversuche werden mehr oder weniger offenherzig präsentiert. Derartige Gelassenheit kann aber auch schnell zum Klischee gerinnen bzw. zu einem profitorientierten Kalkül, das mit „echten“ Fehlern eher wenig zu tun hat.

Der Fehltritt mit Ansage geht davon aus, dass es einen Vertrauensvorschuss gibt, der durch das Misslingen nicht verspielt werden kann. Die Bereitschaft zu Fehlern hat also immer auch etwas mit einer luxuriösen Situation zu tun, einer Sicherheit, die sich nicht allzu schnell aus dem Konzept bringen lässt. Nicht alle Menschen können sich jedoch in gleicher Weise leisten, Fehler zu machen. Bei einer „Fehlerkultur“ handelt es sich daher immer auch um ein Privileg, das sichere soziale Bindung und die Möglichkeit, etwas mehrfach zu versuchen, voraussetzt.

### Spontaneität und Unzulänglichkeit

Anspruch und Wirklichkeit müssen hier sogleich voneinander unterschieden werden. Ein Fehlen mit Ansage, das auf die weiche konzeptionelle Folie eines bereits vorbereiteten „Fehlermanagements“ verweist, ist etwas anderes als die nackte Erfahrung spontan entstandener Unzulänglichkeit. „Echte“ Fehler, das heißt Fehler, aus denen man einen wie immer schmerzhaften Profit ziehen kann, geschehen meistens dort, wo sie nicht erwartet wurden. Sie erwischen die Fehlenden kalt und auf dem falschen Fuß und erzeugen mitunter Peinlichkeiten.

Hieraus eine „Kultur“ zu schöpfen, adressiert zunächst einmal organisatorische Probleme. Wir leben auch weiterhin in einer Leistungsgesellschaft, in der diejenigen den Ton angeben, denen selbst noch ihre eigenen Fehler gelingen. Ein kalkuliertes Eingeständnis des Misslingens kann dann eine reine PR-Strategie sein. Denn sicherlich lässt sich ein Fehlermanagement retrospektiv kontrollieren. Während des Scheiterns jedoch tut es zu sehr weh, um als wichtig anerkannt zu werden. Ein Fehler kann „aus Versehen“ passieren, das heißt auf der Grundlage einer inadäquaten Sicht. Der Fehlende hat dann vermeintlich die falsche Perspektive eingenommen. Schnell zeigt sich der Bezug zu einem Wahrheitsdiskurs. Was falsch ist und fehlerhaft, verfehlt die Wahrheit, liegt daneben. Es ist nicht dort, wo es hingehört. Eine Anhäufung normativer Ansprüche kündigt sich an.

### Kultur der Fehlervermeidung

Eine Kultur der Fehlervermeidung wird dementsprechend stetig eingeübt. Wir leben in einer Welt voller (Vor-)Urteile, in der es einen zunehmenden Reflex zu Valorisierung und Bewertung gibt, aus dem eine „wuchernde Urteilslust“ resul-

tieren kann, wie der Kulturwissenschaftler Joseph Vogl konstatiert. Wir werden bewertet und bewerten gerne. Manchmal gerät dabei in Vergessenheit, dass es sich dabei um ein schmerzhaftes Geschehen handeln kann, eine narzisstische Kränkung wird dann auf andere zurückgespiegelt. In den sozialen Netzwerken werden alle Fehlhandlungen mehr oder weniger gnadenlos gespeichert. Prominente Beispiele machen deutlich, dass ein Fehler, wenn nicht das Leben, so mindestens den Job kosten kann. Auf Sicherheit spielen heißt dann, rein passiv zu agieren und lieber die anderen ins aufgestellte Fettnäpfchen treten zu lassen.

Hier liegen jedoch auch Chancen verborgen. Fehler kann man beispielsweise verzeihen. Man kann Fehler eingestehen und Fehler können einem leidtun. Der Fehler kann einen aber auch den Sieg kosten, Fehler werden vom Gegner „eiskalt“ ausgenutzt. Der Begriff hat keine wirklich gute, sprachliche Presse. Er ist ein Schritt in eine falsche Richtung.

### Jenseits vorgegebener Schrittfolgen

Wie lässt sich eine solche Situation ins Positive wenden? Zunächst kann hier aus der künstlerischen Erfahrung Inspiration bezogen werden. Kunstwerke würden gar nicht existieren ohne die unzähligen Fehlversuche, die ihrer Endfassung vorausgingen. Prototypen, an denen etwas nicht stimmte. Partituren, die verbrannt wurden. „Jeder Künstler arbeitet im Dunkeln und wird nur von den Tunnels und Schächten früherer Werke geleitet, während er einer Ader folgt in der Hoffnung, auf eine Goldgrube zu stoßen.“ Der Satz des US-amerikanischen Kunsthistorikers George Kubler macht deutlich, dass die künstlerische Kreativität geradezu darauf angewiesen ist, danebenzuliegen. Nur so ergeben sich weiterführende Fragestellungen und der drängende Wunsch, eine unfreiwillig geöffnete Leerstelle zu schließen. Der französische Sozialpsychologe Fernand Deligny (1913–1996) hat anhand einer Kartografie der Wegstrecken autistischer und schwer erziehbarer Kinder gezeigt, dass ein jugendliches Forschen selten einer vorgezeichneten Bahn folgt. Seine Bilder machen in fantastischer Weise deutlich, dass Neugier unvorhersehbar, kreativ und voll des Mutes ist. Sie ist im Wortsinn „unmethodisch“ und spontan, wenn man den griechischen Wortursprung von „methodos“ zurate zieht, dem „Weg, den eine Sache nimmt“. Keine Forschung also, die nicht „danebentreten“ würde, um vielleicht gerade dadurch ihr Ziel zu erreichen.

### Bereitschaft zum Experiment

Wie können Fehler belohnt werden? Zunächst schreibt sich in ihren Begriff ja eine Etymologie des Mangels ein. Im Fehler „fehlt“ etwas oder der Fehler „verfehlt“ einen geplanten Treffer ins Schwarze. Gelegentlich verbergen sich hier auch eine Sehnsucht und ein Begehren. „Du fehlst mir.“ Der Fehler

markiert somit immer auch eine Abwesenheit. Er verlangt danach, „ausgebügelt“ oder beim nächsten Mal besser gemacht zu werden. Aus der fehlerbedingten Frustration können Wünsche resultieren, die wirkliche Motivation in sich bergen. Wir wissen es alle aus eigener Erfahrung. Kein Experiment ohne Fehler, aus dem oft die zündende Idee entsteht. In der Praxis des Probens für eine musikalische oder Theater-Aufführung beispielsweise stiften Fehlversuche den Weg zu einer zuvor unbekannten Lösung.

Disruption ist etwas, das Anschlüsse erzeugt. Unterbrechung verlangt nach Fortsetzung und ein unfreiwilliges Stocken kann ein kontinuierliches Fließen nach sich ziehen. „Die Wunschmaschinen funktionieren nur als gestörte“, konstatieren die beiden Philosophen Félix Guattari und Gilles Deleuze. Sie heben damit auf den Umstand ab, dass in den Künsten nicht Fixierung auf ein Produkt die Produktion vorantreibt, sondern das Erzeugen von Fragezeichen. Ohne Scheitern keine Kunst, ohne Fehler kein Verbesserungswunsch. Insofern lernt die künstlerische Produktion unablässig – an sich selbst.

### Kultur des Fehlens

Somit ist der Satz „Aus Fehlern lernt man“ weiterhin auszubuchstabieren, insbesondere in pädagogischer Hinsicht. Er verweist auf die Dynamik einer aus einem Mangel entstehenden Chance. Das, was verfehlt wurde, wird in seinem Fehlen spürbar und wird beim nächsten Mal vielleicht umso treffender erreicht. Hierfür muss er allerdings in ein sicheres Milieu eingebettet werden. Ein Fehlversuch ist ein Versuch, der nicht gezählt wird. Etwas, das eine gegebene Regel unterlaufen oder auch gebrochen hat. Im Fehler schlummert immer auch der „Befehl“, dem nicht entsprochen wurde. Fehler gehorchen somit ihrer eigenen Didaktik. Ihr Milieu ist die Sphäre der Spontaneität und des Unwillkürlichen. Man muss sich Fehler zutrauen, um aus ihnen zu lernen, sie erfordern Mut und Entschlossenheit. Sie sind an die Bereitschaft gebunden, aus sich herauszutreten und am eigenen Scheitern einen gewissen Lernerfolg zu erwarten. Zu Fehlern können und müssen Kinder und Jugendliche gerade heute regelrecht ermutigt werden. Vorausgesetzt, es gibt kein Urteilssystem, das diese Motivation im Keim erstickt. Fehler weichen ab, sie suchen sich ihre eigenständigen Wege. Gerade darin liegen ihr Potenzial und ihre Möglichkeit. Sie machen uns zu erwachseneren und selbstständigen Menschen.

### Kontakt:

*Benjamin.sprick@hfmt-hamburg.de*  
*www.benjaminsprick.de*

# Paradoxien der Erwartung

## SCHULE IM WARTESAAL DER ZUKUNFT

FOTO PRIVAT



**Dr. Jonas Hock**  
ist Gymnasiallehrer für die  
Fächer Deutsch und Französisch  
und arbeitet zur Zeit als wissen-  
schaftlicher Mitarbeiter am  
Lehrstuhl für Französische und  
Italienische Literatur- und  
Kulturwissenschaft der Univer-  
sität Regensburg.

### Die Illusion von Kontrolle

Ich sitze im Zug von Süd nach Nord, auf einem Fensterplatz ohne Fenster, mit der leichten Illusion von Kontrolle. Der Wagen brummt, der Kaffee ist zu heiß, der Bildschirm über der Tür zeigt eine Uhrzeit, die so tut, als wüsste sie, was sie verspricht. Zugfahren ist eine Lotterie der Erwartungen. Man erwartet Zuverlässigkeit, man erwartet aber auch Verspätung, man erwartet Planbarkeit, man erwartet aber auch Überraschungen, allerdings in exakt angekündigten Minuten. Man erwartet außerdem das leise, fast zärtliche Gefühl, dass die Welt sich bewegt, auch wenn man selbst nur sitzt. Ich mag die Deutsche Bahn. Nicht aus Trotz, sondern aus Überzeugung. Sie ist kein Orakel, aber sie ist eine der letzten großen Erzählmachines. Sie erzählt von Anschlüssen, von Gleiswechseln, von Übergängen sowie von Gründen, die niemand genau kennt und die trotzdem als Gründe funktionieren. Man hört zu, man nickt, man wartet. Während dann draußen Felder und Industriegebiete vorbeiziehen, passiert etwas Merkwürdiges. Das Warten wird selbstständig. Es löst sich von seinem Objekt, von dem, worauf man zu warten glaubt. Es steht plötzlich im Raum wie ein zusätzliches Gepäckstück, das niemandem zu gehören scheint.

Ich warte auf die Ankunft und merke, dass die Ankunft nur die kleinste Rolle spielt. Eigentlich warte ich auf den nächsten Hinweis, auf die nächste Korrektur der Wirklichkeit, auf die nächste Verschiebung, die mich zwingt, meine innere Tabelle zu aktualisieren. Der Fahrplan – ob auf Papier, in App-Form oder im Kopf – ist eine Form von Trost, aber er ist auch ein Raster. Er beruhigt, weil er vorgibt, dass alles einen Platz hat. Er kränkt aber auch, sobald die Welt zeigt, dass sie keinen Respekt vor meinen Spalten und Zeilen hat.

Dann denke ich an Schule, und plötzlich wird das Abteil zum Klassenzimmer ohne Tafel. Auch dort sind wir Mediatoren der Erwartung. Wir erwarten Aufmerksamkeit, wir erwarten Antworten, wir erwarten Wissen, wir erwarten Leistung. Wir erwarten, dass jemand seinen Gedanken in eine Form bekommt, die in den Rahmen passt. Von den Erwartungen der Schülerinnen und Schüler, der Eltern und nicht zuletzt einer Gesellschaft, die Schule zugleich entlasten, ordnen und legitimieren soll, ist dabei noch gar nicht die Rede. Schule organisiert Erwartungen.

### Schule als Ort organisierter Erwartungen

Die Hamburger Bildungspläne sprechen auffallend oft von Zukunft als Unbestimmtheit. Sie verlangen eine „Vorbereitung auf die Welt von morgen“ und damit auf eine Welt, „die zum Teil neue und heute noch unbekannte Herausforderungen stellt“<sup>1</sup> und in der sich „nicht sicher voraussagen lässt, wie die technologische und gesellschaftliche Entwicklung voranschreiten“<sup>2</sup>. Erwartet wird damit weniger ein abgesicherter Vorrat an reproduzierbaren Inhalten als eine Haltung, die Ungewissheit aushält und dennoch handlungsfähig bleibt. Lernen erscheint als Überschreiten, als „Übertragung auf Neues“<sup>3</sup>, als „Transferleistungen“ und „Problemlösung“<sup>4</sup>, als Fähigkeit, „sich in neue Themenfelder und Aufgaben einzuarbeiten“<sup>5</sup>. Gerade dort, wo Gestaltung zählt, wird das

ausdrücklich als Ziel gesetzt, man soll „etwas Neues, unter Umständen nicht Vorhersehbares“<sup>6</sup> hervorbringen. Erwartet wird also nicht die sichere Antwort, sondern die Beweglichkeit, im Offenen zu bleiben und trotzdem etwas zu beginnen. Allerdings darf Schule dieses Offene nicht einfach stehen lassen, sobald sie bewerten muss. In den Richtlinien zur Leistungsbewertung heißt es, Erwartungshorizonte geben „Aufschluss über die erwartete Leistung“<sup>7</sup>, sie ermöglichen den „normierten Vergleich des erreichten Lernstands mit dem erwarteten Lernstand“<sup>8</sup>. Damit wird Erwartung zur Orientierung im laufenden Betrieb, zum sichtbaren Rahmen, in dem die Beurteilung einer Leistung überhaupt erst kommunizierbar wird. Hinzukommt die rechtliche Seite. Das Ganze ist ein „hoheitlicher Akt“<sup>9</sup>. Es geht darum, Leistung „rechtsverbindlich festsetzen und verantworten“ zu können und dies „nicht an andere Personen“ (und vermutlich auch nicht an Maschinen) zu delegieren. Erwartung wirkt hier wie ein Schutzraum, nicht als Trost, sondern als Zuständigkeit, die festgeschrieben ist und nicht verdunsten darf. Und dann ist da der Alltag mit seiner Uhr. Das *Praxisbuch* spricht von „Prinzipien der nachhaltigen Effizienzsteigerung“, von „Zeitbudgetierung“, von der „Verringerung des Korrekturaufwandes“ und von der Möglichkeit, dass Erwartungshorizonte „Randbemerkungen und Schlusskommentare“ obsolet machen können. Erwartung wird zur Arbeitsinfrastruktur. Schule organisiert Erwartungen, weil sie sonst weder gerecht arbeiten könnte noch rechtlich verlässlich wäre, noch im Korrekturaltag bestehen würde.

### Die sieben Paradoxien der Erwartung

Hier liegt das Paradox. Die Vorgaben verlangen Offenheit für das Unbekannte, und das Instrument verlangt Vorabstruktur für Vergleichbarkeit. Der Erwartungshorizont soll das Unerwartete erwarten, und doch soll das Unerwartete aus dem Erwarteten heraus als Leistung erkennbar werden. Der Satz, der diese Spannung am klarsten ausspricht, klingt zunächst großzügig und ist doch eine Bedingung: „Andere als im Erwartungshorizont ausgeführte Lösungen werden bei der Bewertung der Prüfungsleistung gewürdigt, wenn sie der Aufgabenstellung entsprechen, sachlich richtig, nachvollziehbar und als gleichwertig anzusehen sind.“<sup>10</sup> Das Neue wird anerkannt, aber nur, wenn es in die Sprache der Gleichwertigkeit übersetzt werden kann. Was quer dazu liegt, muss erst glatt genug werden, um als „nachvollziehbar“ zu gelten. Das verschiebt Kreativität vom Denken in die Darstellbarkeit. Zugleich lernen Schülerinnen und Schüler sehr schnell, dass Offenheit ein Angebot mit Risiko ist. Wer anders löst, muss nicht nur anders denken, sondern auch so

formulieren, dass das Andere als sachlich richtig und gleichwertig erkennbar wird. Auf der Seite der Lehrkraft entsteht eine doppelte Pflicht, denn sie soll erwartete Lösungen formulieren, und sie soll offenbleiben für das, was sie nicht vorausgedacht hat. Sie soll die Grenze markieren, an der eine Abweichung noch als gleichwertig gilt. Das ist notwendig, aber es ist nie reine Technik, weil Gleichwertigkeit nicht gefunden wird wie ein Gegenstand, sondern beurteilt wird. So bleibt der Erwartungshorizont zugleich Versprechen und Filter. Er öffnet den Raum, aber er lässt das Unbekannte nur dort hinein, wo es sich als bekannt genug ausweisen kann. Aus dieser Spannung zwischen Offenheit und Vorabstruktur lassen sich nun mehrere ineinander verschränkte Widersprüche herauslesen, die den Erwartungshorizont nicht als bloßes Instrument, sondern als paradox arbeitende Form schulischer Erwartung sichtbar machen:

#### 1. Antizipationsparadox

Erwartung wirkt nicht erst bei der Bewertung, sondern bereits bei der Aufgabenstellung. Was erwartbar und bewertbar sein muss, beeinflusst, welche Fragen überhaupt gestellt werden können.

#### 2. Zeitparadox der Bewertung

Erwartung greift der Erfahrung voraus und erkennt Abweichung erst im Nachhinein an, sofern sie sich als gleichwertig darstellen lässt. Das Neue erscheint damit nie unvermittelt, sondern immer schon zeitlich verschoben.

#### 3. Simulationsparadox

Schule bereitet auf das Unbekannte vor, indem sie es kontrolliert einübt. Offenheit wird zugelassen, solange sie die bestehende Ordnung nicht irritiert.

#### 4. Darstellungsparadox

Entscheidend ist weniger, wie ein Gedanke entsteht, als wie er sich in bewertbare Formen übersetzen lässt. Kreativität verlagert sich vom Denken in die Darstellung.

#### 5. Risikoparadox

Abweichung ist erlaubt, aber nicht neutral. Wer offen arbeitet, verlässt den sicheren Bereich erwarteter Lösungen und setzt sich einem erhöhten Begründungs- und Bewertungsrisiko aus, weil Gleichwertigkeit erst hergestellt werden muss.

#### 6. Transparenzparadox

Erwartungshorizonte machen Kriterien sichtbar, verdecken jedoch den interpretativen Anteil, der sowohl in ihrer Anwendung als auch bereits in ihrer Festlegung wirksam ist. Pädagogisches Ermessen bleibt handlungsleitend, erscheint aber als formalisierte Ordnung.

1 Bildungsplan Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium. Allgemeiner Teil, Hamburg 2022, S. 4.

2 Ebd., S. 13.

3 Bildungsplan Studienstufe. Teil C. Leistungsbewertung, Hamburg 2022, S. 14.

4 Ebd., S. 7.

5 Bildungsplan Grundschule, Stadtteilschule, Gymnasium. Allgemeiner Teil, Hamburg 2022, S. 5.

6 Bildungsplan Studienstufe. Teil C. Leistungsbewertung, Hamburg 2022, S. 19.

7 Ebd., S. 7.

8 Ebd.

9 Melanie Fröhlich/Cathrin Rattay/Jost Schneider, Effizienter Korrigieren. Das Praxisbuch, Augsburg 2024, S. 7 und danach S. 5, 13 und 23.

10 Richtlinie für die Aufgabenstellung und Bewertung der Leistungen in der Abiturprüfung, Hamburg 2022, S. 7.

## 7. Begrenzungsparadox

Erwartung soll Offenheit ermöglichen, indem sie Grenzen setzt. Das Unbekannte darf erscheinen, aber nur innerhalb vorab definierter Rahmungen.

Diese Paradoxien sind keine theoretische Spielerei und auch kein Argument gegen den Erwartungshorizont. Ganz im Gegenteil. Sie beschreiben, was in seiner alltäglichen Verwendung ohnehin mitläuft. Wer einen Erwartungshorizont formuliert, entscheidet nicht nur über Kriterien, sondern darüber, welche Denkbewegungen überhaupt sichtbar werden können. Wer ihn anwendet, bewegt sich zwischen Offenheit und Absicherung, zwischen pädagogischem Urteil und formaler Bindung. Und wer mit ihm lernt, lernt früh, dass nicht nur zählt, was gedacht wird, sondern wie weit sich dieses Denken in eine erwartbare Form bringen lässt. Der Erwartungshorizont ist damit kein neutrales Hilfsmittel, sondern ein Ort, an dem sich die Spannungen schulischer Erwartung bündeln. Der Erwartungshorizont ist nicht nur Hilfe, er ist auch Vertrag. Er macht aus dem Offenen etwas Abzählbares. Er verwandelt das Gespräch in eine Skala. Er behauptet Neutralität und bringt doch eine Perspektive mit, weil jede Auswahl von Kriterien eine Entscheidung ist. Er verspricht, die Leistung unabhängig vom Prüfenden zu machen, und bindet die Leistung zugleich fester an ein Raster, das man vorab definieren muss. Er soll dem Lernen dienen und wird doch leicht zum Instrument der Hierarchie, ganz besonders dann, wenn seine Logik sich mit Notenlogik verknotet und aus pädagogischer Zeit juristische Zeit wird.

Der Erwartungshorizont tut so, als könne man im Voraus wissen, was zählt. Gleichzeitig lebt Unterricht davon, dass etwas auftaucht, das niemand geplant hat. Ein Gedanke, der nicht ins Schema passt und trotzdem stimmt. Eine Deutung, die abwegig erscheint und trotzdem funktioniert. Eine Lösung, die anders ist und dennoch irgendwie besser. Das System kennt dafür freundliche Formeln. Es spricht von Gleichwertigkeit, von Würdigung anderer Wege und doch bleibt die Spannung stehen, wie bei einem Zug, der kurz vor dem Hamburger Hauptbahnhof noch einmal unerwartet hält.

### Fehlerkultur und Grenzen der Erwartung

Ich lese und höre die Durchsagen. Warten ist nicht einfach eine Pause vor dem Ereignis. Es ist eine Form von Aufmerksamkeit, die sich leicht in Anspruch verwandelt. Erwartung ist nicht nur Hoffnung. Sie ist auch Ordnung und wo Ordnung ist, ist immer auch eine stille Drohung an das, was nicht passt. Wenn wir über Erwartungshorizonte sprechen, sprechen wir deshalb nicht über Papierkram, wir sprechen über das Verhältnis von Zukunft und Messbarkeit, von Offenheit



Eine Fehlerkultur entscheidet sich daher nicht erst in der Rückmeldung, die gegeben oder empfangen wird, sondern schon im Erwartungshorizont selbst.«

und Raster, von Stimme und Bewertung, und wir sprechen darüber, welchen Status Abweichung in diesem Verhältnis überhaupt haben darf.

Eine Schule, die Fehler produktiv nutzen will, muss sich fragen, ob ihre Erwartungen Fehler noch als Ereignisse zulassen oder bereits als Abweichungen verwalten. Denn Fehler entstehen nicht zwangsläufig dort, wo etwas falsch ist, sondern auch dort, wo etwas anders beginnt – oder etwas Anderes beginnt –, als man es, nun ja, erwartet hat. Eine Fehlerkultur entscheidet sich daher nicht erst in der Rückmeldung, die gegeben oder empfangen wird, sondern schon im Erwartungshorizont selbst. In ihm zeigt sich, ob das Andere wirklich willkommen ist oder nur geduldet, solange es sich rechtzeitig in eine bekannte Form zurückübersetzen lässt. Wir müssen also darüber sprechen, was wir eigentlich erreichen wollen, wenn wir Erwartungen formulieren, und was wir dabei unbemerkt mitformulieren.

#### Kontakt:

[jonas.hock@ur.de](mailto:jonas.hock@ur.de)

# Aus Fehlern lernen

## EIN PARADOX SCHULISCHER LEISTUNGSKULTUR



FOTO PRIVAT

### Isabel Schlichting

ist Koordinatorin und Fachlehrkraft an der Heinrich-Mann-Schule in Lübeck.

### Lernen unter Druck

Auf der Rennstrecke wie im Operationssaal herrscht ein Klima maximalen Leistungsdrucks. Fehler können hier Leben kosten oder über Sieg und Niederlage entscheiden. Man könnte daher annehmen, dass gerade in solchen Hochleistungsfeldern jedes Scheitern schonungslos analysiert und konsequent in Lerngewinn umgemünzt wird. Die Realität ist jedoch paradoxer, denn Untersuchungen zeigen, dass erstaunlich wenig aus eigenem Scheitern gelernt wird (Kc, Staats & Gino 2013; Lapré & Cravey 2022). So verbesserte sich in einer Studie die Performance von Herzchirurgen nach Misserfolgen keineswegs; vielmehr lernten die Chirurgen vor allem aus ihren eigenen Erfolgen (Kc et al. 2013). Eigene Fehlschläge führten zu kaum messbaren Fortschritten, während fremde Fehler durchaus lehrreich waren. Scheiterte ein Kollege, zog man eher Konsequenzen daraus (Kc et al. 2013).

Ähnlich Kontrastreiches zeigt sich im Motorsport. Formel-1-Fahrer steigern ihre Siegchancen nach eigenen Erfolgen und sogar nach technischen Pannen, nicht aber nach selbst verschuldeten Unfällen (Lapré & Cravey 2022). Ein Sieg des Teamkollegen oder ein Motorschaden im letzten Rennen erhöht die Wahrscheinlichkeit, das nächste Rennen zu gewinnen; ein Crash durch Fahrfehler hingegen bringt statistisch kaum Lerneffekte mit sich (Lapré & Cravey 2022). Lernen unter Hochdruck folgt also offenbar einer eigenwilligen Logik. Der Triumph lehrt mehr als das Scheitern – zumindest dann, wenn es um das eigene Scheitern geht. Aus fremdem

Scheitern hingegen wird durchaus gelernt. Warum also lernen Menschen offenkundig unterschiedlich, je nachdem, ob Erfolg oder Misserfolg, eigenes oder fremdes Erleben vorliegt, und was bedeutet das für schulisches Lernen?

### Die Asymmetrie der Erfahrung

Die Beispiele aus Herzchirurgie und Rennsport deuten auf ein allgemeines Prinzip hin: Lernen aus Erfahrung ist asymmetrisch organisiert. Erfolgserlebnisse werden anders verarbeitet als Misserfolge, und es macht einen erheblichen Unterschied, wer einen Fehler begeht. Grundsätzlich lassen sich vier Arten von Lernerfahrung unterscheiden: eigene Erfolge, eigene Misserfolge, Misserfolge anderer und distanzierte Fehler.

Eigene Erfolge geben Selbstvertrauen und signalisieren, dass ein eingeschlagener Weg funktioniert. Sie bestärken uns darin, ähnlich weiterzumachen, was zumindest kurzfristig tatsächlich zu besseren Leistungen führen kann. Eigene Misserfolge dagegen tun weh und hinterlassen oft mehr Ratlosigkeit als Erkenntnis. Ähnliches kennt man aus eigener Erfahrung. Nach persönlichem Scheitern fühlt man sich häufig entmutigt oder vermeidet ähnliche Situationen, anstatt aktiv aus dem Fehler zu lernen.

Das bekannte Sprichwort, man müsse nicht alle Fehler selbst machen, sondern könne aus denen anderer lernen, trifft hier erstaunlich genau zu. Tatsächlich scheint es einfacher zu sein, Lehren aus fremden Missgeschicken zu ziehen, weil das eigene Ego nicht betroffen ist. Im Operationssaal beobachteten die Chirurgen genau, wenn Kollegen Probleme hatten, und passten ihre eigene Technik entsprechend an (Kc et al. 2013). Auch im Formel-1-Team profitierten Fahrer vom Sieg oder der Panne des Teamgefährten, da sie daraus wertvolle Informationen über Strategie oder Fahrzeug ableiten konnten (Lapré & Cravey 2022). Distanzierte Fehler schließlich – also Fehler in Kontexten ohne eigene emotionale Bindung – lassen sich am nüchternsten analysieren. Historische Ereignisse oder fiktive Fälle erlauben es, relativ unbefangen zu reflektieren, was schiefging und wie es besser hätte laufen können.



# Wer glaubt, der Fehler habe ausschließlich an den Umständen gelegen, sieht keinen Anlass, das eigene Handeln zu verändern.«

Diese asymmetrische Erfahrungslandschaft prägt Lernprozesse tiefgreifend. Offenbar fällt es Menschen leichter, aus Erfolgen und aus fremden Fehlern zu lernen als aus eigenem Scheitern. Die Chirurgen schöpften Motivation und Handlungsstrategien aus gelungenen Operationen, während die Erkenntnisse aus eigenen Fehlschlägen mager blieben (Kc et al. 2013). Formel-1-Fahrer verbesserten sich, wenn Teamkollegen oder Konkurrenten Erfolg hatten oder technische Probleme auftraten, doch ein selbst verschuldeter Unfall brachte keine Verbesserung (Lapré & Cravey 2022). Woran liegt das? Hinter dieser Asymmetrie stehen psychologische Mechanismen. Menschen neigen dazu, Erfolge sich selbst zuzuschreiben, während sie Misserfolge auf äußere Umstände zurückführen (Kc et al. 2013). Dieser Attributionsstil schützt zwar das Selbstwertgefühl, verhindert jedoch, dass eigene Verantwortung erkannt wird, und verbaut damit auch zentrale Lernchancen.

## Warum Fehler selten von selbst lehren

Als Lehrerin habe ich häufig erlebt, dass sich einmal gemachte Fehler schlicht wiederholen, als hätte niemand etwas daraus gelernt. Ein Kind schreibt zum fünften Mal dasselbe Wort falsch, obwohl es jedes Mal korrigiert wurde. Damit ein Fehler klüger macht, muss er bewusst als Lernchance erkannt werden – und genau das geschieht oft nicht. Die psychologischen Gründe dafür liegen nahe: Einerseits setzen Fehler negative Gefühle frei, andererseits erschließen sich ihre Lektionen kognitiv schwerer als die von Erfolgen. Emotional betrachtet kratzt ein Fehler am Selbstwert. Viele Menschen, gerade Lernende, vermeiden negative Rückmeldungen, selbst wenn diese objektiv nützlich wären (Es-

kreis-Winkler & Fishbach 2023). Häufig ist das Bedürfnis, unangenehme Botschaften über sich selbst zu vermeiden, stärker als der Wunsch zu lernen (Eskreis-Winkler & Fishbach 2023). Dieses Verhalten wird auch als „Strauß-Effekt“ bezeichnet: Man steckt den Kopf in den Sand, um schlechte Nachrichten nicht sehen zu müssen. So schauen manche Schülerinnen und Schüler nach einer misslungenen Prüfung gar nicht mehr ins Feedback, aus Angst vor Frust. Eskreis-Winkler und Fishbach (2023) berichten von Experimenten, in denen Novizen aktiv Strategien nutzen, um Misserfolge auszublenden, ähnlich wie Anleger, die in einer Börsenflaute ihre Depotauszüge lieber ungelesen lassen. Verständlich ist das durchaus, pädagogisch jedoch fatal, denn wer die Augen vor dem Misserfolg verschließt, kann nichts aus ihm lernen.

Neben der emotionalen Abwehr existieren kognitive Hürden. Ein Erfolg liefert eine klare Handlungsanweisung: So hat es funktioniert. Diese Information liegt offen und ist positiv mit einem Belohnungsgefühl verknüpft. Ein Fehlschlag hingegen zeigt lediglich, was nicht funktioniert hat; die eigentliche Lösung bleibt unklar. Die relevante Information ist indirekt und verlangt aktives Schließen: Aus dem „So nicht“ muss erst ein „Wie dann?“ entwickelt werden. Das ist kognitiv anspruchsvoller. Studien zeigen, dass viele Menschen gar nicht erkennen, wie viel sie aus einem Fehlschlag lernen könnten (Eskreis-Winkler & Fishbach 2023). Selbst in einem spielerischen, folgenlosen Kontext fiel es vielen schwer, den Nutzen von Fehler-Feedback zu erkennen.

Ein Fehler enthält zugespitzt formuliert oft mehr Lernsinn als ein Erfolg, doch der Zugang zu dieser Information ist versperrt – emotional durch Frust und Scham, kognitiv durch mangelnde Zugänglichkeit. Hinzukommt: Scheitern wird gern äußeren Umständen zugeschrieben, während Erfolg dem eigenen Können zugerechnet wird (Kc et al. 2013). Wer glaubt, der Fehler habe ausschließlich an den Umständen gelegen, sieht keinen Anlass, das eigene Handeln zu verändern.

## Schule und die falschen Fehler

Im schulischen Kontext verschärfen sich diese Probleme noch. Fehler sind hier selten privat, sondern geschehen vor den Augen der Lehrkraft und oft der gesamten Klasse. Ich erinnere mich an Situationen, in denen ein Fehler im Klassenzimmer alles andere als Neugier oder Analyse auslöste. Gibt ein Kind eine falsche Antwort, folgen nicht selten tuschelnde Blicke oder unterdrücktes Kichern. Das Gesicht des Kindes wird rot, der Blick senkt sich, und für den Rest der Stunde meldet es sich nicht mehr. In diesem Moment

lernt das Kind nichts über die Sache, aber viel darüber, dass es gefährlich ist, einen Fehler zu machen.

Fehleröffentlichkeit und soziale Dynamik spielen dabei eine fatale Rolle. Hascher und Hagenauer (2010) zeigen, dass sich viele Lehrkräfte um einen unterstützenden Umgang mit Fehlern bemühen, die Reaktionen der Mitschülerinnen und Mitschüler jedoch kaum kontrollierbar sind. Ein unbedachter Lacher genügt, um einen Fehler zur Demütigung werden zu lassen. Fehler werden so zu sozialen Makeln, die tief in das Selbstwertgefühl eingreifen und in der Wettbewerbssphäre Schule schnell zur Bedrohung werden (Hascher & Hagenauer 2010). Kein Wunder also, dass viele Kinder und Jugendliche versuchen, Fehler zu vermeiden oder zu verbergen. Lieber schweigen sie, als etwas Falsches zu sagen.

Hinzukommt der permanente Leistungsdruck durch Bewertung. Im Unterricht wird oft nicht klar zwischen Lern- und Prüfungssituation getrennt (Hascher & Hagenauer 2010). Schülerinnen und Schüler fühlen sich kontinuierlich beurteilt, selbst wenn eigentlich geübt werden sollte. In ihrer Wahrnehmung verschmilzt jeder Fehler mit der Angst vor schlechten Noten oder negativer Bewertung. Wenn aber jeder Fehlversuch als Versagen gilt, wagt niemand neue Lösungswege. Die pädagogische Botschaft „Fehler machen ist erlaubt“ kollidiert dann mit der impliziten Regel „Fehler kosten Punkte“. So entsteht eine verkehrte Fehlerkultur.

Manche Schulen versuchen gegenzusteuern, indem sie eine positive Fehlerkultur installieren wollen. Doch es reicht nicht, auf Bloßstellung zu verzichten (Hascher & Hagenauer 2010). Auch gut gemeinte Strategien wie das kommentarlose Übergehen eines Fehlers – das sogenannte „Bermuda-Dreieck“ (Oser et al. 1999, zitiert in Hascher & Hagenauer 2010) – sind wenig hilfreich. Wird ein Fehler ignoriert, bleibt das Kind ratlos zurück. Die Botschaft bleibt dieselbe: Fehler sind unerwünscht. So produziert schulische Praxis häufig Fehler, die nicht zum Lernen, sondern zum Rückzug führen.

## Lernen braucht Fehler – aber andere

Dennoch gilt: Lernen braucht Fehler. Ohne Irrtum keine Korrektur, ohne Scheitern keine Innovation. Entscheidend ist jedoch, um welche Art von Fehlern es sich handelt. Die bisherigen Überlegungen machen deutlich, dass insbesondere die Schule eine andere Fehlerkultur benötigt. Fehler müssen ihren Schrecken verlieren, ohne ihren Informationsgehalt einzubüßen. Ein vielversprechender Ansatz ist das absichtliche Einbauen von Fehlern in den Lernprozess, in der Psychologie als „deliberate erring“ bezeichnet (Wong 2023). Anstatt Fehler passiv zu erleiden, werden sie aktiv erzeugt

und ausgewertet. Lernende formulieren bewusst falsche Antworten oder Hypothesen und korrigieren sie anschließend. Dieses vorsätzliche Irren zwingt zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Stoff und entkoppelt den Fehler vom persönlichen Versagen. Studien zeigen, dass so gelernte Inhalte besser behalten und flexibler angewendet werden (Wong 2023). In Experimenten von Wong (2023) schnitten Studierende, die zunächst falsche Definitionen formulierten, später besser ab als Vergleichsgruppen. Besonders bemerkenswert ist, dass sie das Wissen auch auf neue Kontexte übertragen konnten.

Ein Grund dafür liegt im Konzept des negativen Wissens, also dem Wissen darüber, was falsch ist (Oser et al. 1999). Wer versteht, warum eine Antwort nicht stimmt, entwickelt ein klareres Verständnis für die richtige Lösung. Für den Unterricht bedeutet das: Fehler sollten nicht vermieden, sondern gezielt genutzt werden. Aufgaben mit typischen Denkfehlern oder risikofreie Vermutungen ohne Notendruck können produktive Lernanlässe schaffen. Entscheidend ist ein Klima des Vertrauens. Wie Hascher und Hagenauer (2010) betonen, gelingt Lernen aus Fehlern nur in einer unterstützenden Umgebung. Dann können Fehler das werden, was sie im Idealfall sind: temporäre Irrwege, die den Weg zum Verständnis sichtbar machen. Lernen braucht Fehler – aber solche, aus denen man wirklich lernen kann.

## Kontakt:

isabel.schlichting@schule-sh.de



## Fenster zur Zukunft. Eine Polemik. Prof. Dr. Marcus Steinweg

Prof. Steinweg setzt sich kritisch mit den akademischen Ausbildungsgängen auseinander und erkennt dabei den zunehmenden Verzicht auf Reflexion und Bildung im universitären Bereich.  
→ Lesen Sie den vollständigen Essay in der online-Ausgabe auf S.62 (aus Platzgründen leider nicht im Printformat)

# Fehler: Mehr als nur richtig oder falsch

## WAS SICH AUS DER DEBATTE UM KI FÜR EIN FEHLERVERSTÄNDNIS IM SCHULISCHEN ALLTAG LERNEN LÄSST

FOTO PRIVAT



**Dr. Sylvia Kühne**

ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im AI Ethics Research Hub an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Wenn im schulischen Kontext von Fehlern die Rede ist, dann meist im Modus pädagogischer Steuerung: Fehler erscheinen als notwendige, aber letztlich zu überwindende Zwischenstufen auf dem Weg zum richtigen Ergebnis. Diese Sichtweise hat sich in der didaktischen Forschung vielfach differenziert – etwa durch Konzepte produktiver Fehler oder einer positiven Fehlerkultur (vgl. z. B. Oser/Spychiger 2005; Weingardt 2004), die etwa danach fragen, ob Fehler als Lerngelegenheiten gesehen werden und wie offen über Fehler gesprochen wird. Gleichwohl bleibt der Fehler dabei häufig ein individuell zurechenbares Ereignis, gebunden an Lernende und ihre kognitiven Leistungen.

### Grenzen statischer Fehlerbegriffe

Mit der zunehmenden Integration digitaler und KI-gestützter Technologien in Schule und Unterricht verschiebt sich jedoch der Rahmen, in dem Fehler entstehen, wahrgenommen und bewertet werden. Lernplattformen, adaptive Übungssysteme, automatisierte Feedback- und Diagnosetools oder generative KI-Anwendungen wie Chatbots erzeugen neue Formen von Fehlersituationen, die sich nicht mehr eindeutig einzelnen Personen zuschreiben lassen (vgl. z. B. Williamson 2017). Gerade hier zeigt sich, dass traditionelle, eher statische Fehlerbegriffe an ihre Grenzen stoßen. Digitale Lerntechnologien bringen häufig implizite Vorstellungen davon mit, was als „richtige“ oder „falsche“ Leistung gilt. Adaptive Lernsysteme klassifizieren Antworten, berechnen Kompetenzniveaus oder prognostizieren Lernverläufe. Fehler erscheinen hier als Abweichungen von modellierten Soll-Zuständen, etwa wenn ein Algorithmus eine Antwort als „falsch“ markiert oder einen Lernenden als „leistungsschwach“ einstuft. Diese Logik ähnelt stark dem ingenieurwissenschaftlichen Fehlerverständnis, in dem Fehler als

messbare Abweichungen von einer Norm auftreten. Gerade bei KI-gestützten Anwendungen ist es jedoch wichtig zu beachten, dass diese Normen weder neutral noch stabil sind. Trainingsdaten, Bewertungslogiken und Schwellenwerte beruhen auf Vorannahmen darüber, was Lernen ist, wie es sich zeigt und wie es gemessen werden kann. Fehler entstehen hier nicht nur, wenn Technik „versagt“, sondern auch dann, wenn Lernprozesse nicht in die vorgegebenen Kategorien passen.

### Fehler als relationale Ereignisse

An dieser Stelle bietet der Diskurs der sozialwissenschaftlichen Technikforschung, auch unter dem Begriff der Science and Technology Studies (STS) bekannt, eine produktive Irritation schulischer Fehlerlogiken. Aus dieser Perspektive erscheinen „Fehler“ in technischen und organisationalen Systemen nicht einfach als Abweichungen. Ihre Vertreterinnen und Vertreter (z. B. Suchman 2007; Bowker/Star 2000, Kitchin 2016) machen demgegenüber darauf aufmerksam, dass „Fehler“ stattdessen in der Interaktion zwischen Menschen, Strukturen und Kontextbedingungen entstehen und wahrgenommen werden. Übertragen auf schulische KI-Anwendungen heißt das: Wenn ein Diagnosesystem den Lernstand eines Kindes „falsch“ einschätzt, ist dies nicht nur ein technischer Fehler. Es verweist auf Entscheidungen darüber, welche Daten erhoben werden, welche Kompetenzen relevant sind und welche Lernwege als normal gelten. Fehler werden damit epistemisch – sie betreffen Fragen des Wissens, der Klassifikation und der Geltung. Diese Einsicht findet sich auch in kritischen Analysen algorithmischer Systeme, die zeigen, dass automatisierte Bewertungen bestehende Ungleichheiten reproduzieren können, etwa wenn sozioökonomische Faktoren indirekt in Leistungsprognosen einfließen (Eubanks 2018).

### Schulische Technologien als Mit-Akteure der Fehlerkultur

Besonders deutlich wird dies bei KI-gestützten Schreib-, Feedback- oder Chatbotsystemen, die zunehmend im Unterricht eingesetzt werden. Wenn Schülerinnen und Schüler mit generativen KI-Systemen arbeiten, verschiebt sich die Fehlerfrage erneut: Ist ein „falsches“

Ergebnis ein Fehler des Lernenden, der Technik – oder der Aufgabenstellung? Wer trägt Verantwortung, wenn eine KI fehlerhafte oder irreführende Antworten liefert? STS-Forschung würde diese Situation nicht auflösen, sondern produktiv offenhalten: Fehler erscheinen hier als Aushandlungsprozesse, in denen Lehrkräfte, Lernende und Technologien gemeinsam Sinn erzeugen. Genau darin liegt auch ihr pädagogisches Potenzial, denn für die Schule bedeutet dies: Fehler sind nicht nur Lernanlässe, sondern auch Indikatoren für die normativen Grenzen von Lernmodellen. Dieser Ansatz erweitert damit das Fehlerverständnis über individuelle Leistung hinaus: Er fragt danach, welche sozialen und systemischen Bedingungen Fehler hervorrufen und wie sie in der Gemeinschaft interpretiert werden. Damit zeigt diese Perspektive, dass auch im schulischen Kontext Fehlerinterpretationen nicht losgelöst von den organisationalen Strukturen und sozialen Bedingungen verstanden werden können. Aus dem Diskurs über Fehler und Technik ließen sich so drei zentrale Impulse für eine zeitgemäße schulische Fehlerkultur ableiten:

#### (1) Fehler entindividualisieren.

Fehler sollten (auch und insbesondere im Kontext digitaler Lernumgebungen) nicht primär als individuelle Defizite verstanden werden, sondern als Ergebnis sozio-technischer Konstellationen. Das entlastet Lernende und eröffnet Räume für Reflexion über Aufgabenformate, Bewertungskriterien und eingesetzte Technologien.

#### (2) Technik als Lerngegenstand ernst nehmen.

Fehler, die im Umgang mit KI-Systemen entstehen, bieten Anlass, über Daten, Modelle und algorithmische Entscheidungen zu sprechen. Eine reflektierte Fehlerkultur macht sichtbar, dass Technik nicht objektiv ist, sondern Annahmen über Wissen und Lernen einschreibt.

#### (3) Fehler als Anlass für kollektives Lernen nutzen.

Anstatt Fehler zu korrigieren oder zu verdecken, können sie als Ausgangspunkt gemeinsamer Analyse dienen: Warum stuft das System eine Antwort als falsch ein? Welche Alternativen gäbe es? Solche Fragen verschieben den Fokus von Leistungsbewertung hin zu epistemischer Reflexion – und stärken demokratische Kompetenzen im Umgang mit Technik.

### Aus Reflexionen über Technik mehr über Fehler und ihre Bewertung lernen

Eine schulische Fehlerkultur, die sich an STS-Perspektiven orientiert, verabschiedet sich insofern von der Idee des Fehlers als bloßer Normabweichung, die es zu korrigieren

gilt. Auch genügt es nicht, sie als messbare Indikatoren des Lernprozesses zu verstehen. Vielmehr gilt es, sie als ein Ergebnis eines Zusammenspiels von Aufgabenformat, Bewertungspraxis, Sozialklima, Kommunikation und individuellen Lernbiografien zu verstehen, in und durch diese jeweils entstehen und in denen sie wiederum auch als solche interpretiert werden.

Gerade im Umgang mit KI-basierten Technologien eröffnet dies die Möglichkeit, Lernen nicht nur als Aneignung richtigen Wissens, sondern als kritische Auseinandersetzung mit den Bedingungen seiner Hervorbringung zu gestalten. Eine konstruktive Fehlerkultur bedeutet dann auch, ein tieferes Verständnis davon zu erlangen, wie Fehler als Phänomene innerhalb sozialer Systeme (wie Schule) entstehen und bewertet werden. Diese Sichtweise eröffnet neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten, die über korrigierende Maßnahmen hinausgehen und Fehler als systemischen Teil nicht nur des Lernens, sondern auch des Lehrens begreifen. Sie hat dann auch praktische Konsequenzen für Unterrichtsgestaltung, Feedback-Kultur und Lernklima, indem sie eine reflexive und dialogische Auseinandersetzung mit Fehlern befördert, die institutionelle Rahmenbedingungen, Gruppendynamiken und individuelle Lernprozesse gemeinsam in den Blick nimmt.

### Literatur:

Bowker, Geoffrey C./Star, Susan Leigh (2000): *Sorting Things Out. Classification and Its Consequences*. Cambridge/London: The MIT Press.

Eubanks, Virginia (2018): *Automating Inequality: How High-Tech Tools Profile, Police, and Punish the Poor*. New York: St. Martin's Press.

Kitchin, Rob (2016): *Thinking critically about researching algorithms*. In: *Information, Communication & Society* 20(1): 14–29.

Oser, Fritz/Spychinger, Maria (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim u. a.: Beltz.

Suchman, Lucy (2007): *Human-Machine-Reconfigurations*. Cambridge u. a.: Cambridge University Press.

Weingardt, Martin (2004): *Fehler zeichnen uns aus. Transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

Williamson, Ben (2017): *Big Data in Education: The digital future of learning, policy and practice*. London u. a.: Sage.

### Kontakt

Kuehnes@hsu.hamburg

# Wenn der Graben wächst

## WIE SCHULEN EINE KONSTRUKTIVE FEHLER- UND FEEDBACKKULTUR FÖRDERN KÖNNEN

*Warum Kommunikation  
manchmal scheitert – und wie  
systemisches Denken hilft,  
Vertrauen neu aufzubauen*

Viele Schulen spüren ihn: einen still wachsenden Graben zwischen Kollegium und Schulleitung. Er zeigt sich nicht sofort, sondern im Alltag zwischen Stundenplan, Elterngesprächen und Korrekturen. Eine kürzlich veröffentlichte Studie der Universität Göttingen hat erstmals valide Zahlen für Hamburg vorgelegt: Lehrkräfte der Sekundarstufe II leisten jährlich rund 625.000 Stunden Mehrarbeit, über die Hälfte befindet sich in einem erhöhten Gesundheitsrisiko. In einem solchen System wird Schweigen schnell zu Selbstschutz – und Kommunikation zur Kraftanstrengung.

### Wo Kommunikation ins Stocken gerät

In unserer Arbeit mit Hamburger Schulen begegnen uns immer wieder ähnliche Situationen: In Konferenzen wird ein schwieriges Thema angesprochen. Es wird kurz still. Niemand sagt etwas. Im Nachhinein jedoch wird ausführlich darüber gesprochen – auf dem Flur, in der Pause, in kleinen Gruppen. Die Leitung hat das Gefühl, „nichts zurückzubekommen“, und das Kollegium fühlt sich „nicht wirklich gefragt“. Beide Seiten nehmen die Situation völlig unterschiedlich wahr – und der Abstand wächst.

Oder ein neues Konzept wird vorgestellt: durchdacht, gut gemeint, sorgfältig vorbereitet. Doch das Kollegium reagiert zurückhaltend. Nicht weil die Idee schlecht wäre, sondern weil die Beteiligung fehlte. Kommunikation scheitert hier nicht am Inhalt, sondern am Prozess.

Ein anderes Beispiel: Eine engagierte Kollegin bringt wiederholt Vorschläge ein. Sie erhält kaum Rückmeldung. Nicht Zustimmung, nicht Ablehnung. Irgendwann bringt sie nichts mehr ein. Das Team verliert eine Stimme – leise, aber spürbar. Solche Szenen sind keine individuellen Fehler. Sie sind systemische Muster, Hinweise darauf, dass Rollen, Erwartungen oder Kommunikationswege unklar sind oder aufgrund der aktuellen Arbeitslast nicht eingehalten werden.



**Katharina Pollok und Marcus Rosik**  
sind systemische Supervisorinnen und Fortbildner in Hamburg und Bremen. Sie begleiten Schulen in Veränderungs- und Entwicklungsprozessen mit Fokus auf Kommunikation, Teamkultur und Führung.

### Vom Fehler zum Signal

Systemisch betrachtet sind Fehler keine Störungen, sondern Signale des Systems. Sie zeigen, dass etwas nicht mehr trägt: eine Struktur, ein Informationsfluss, eine Beziehung. Wenn Schulen beginnen, Fehler als Ressource zu verstehen, verändert sich etwas Grundlegendes:

- Rückmeldungen werden normal – nicht Ausnahme oder Pflichtübung.
- Kolleginnen und Kollegen trauen sich zu sagen: „Das hat nicht gut funktioniert.“
- Schulleitung muss nicht „alles richtig machen“, sondern kann gemeinsam gestalten.



Systemische Materialien als Denkwerkzeuge: Räume öffnen, Perspektiven verschieben, Zusammenhänge sichtbar machen

→ Schülerinnen und Schüler erleben Erwachsene, die Fehler als Lernprozess begreifen – und übernehmen diese Haltung.

Aus „Wer ist schuld?“ wird „Wie hängt das zusammen?“. Aus „Du schon wieder mit deiner ...“ wird „Was meinst du genau, wenn du sagst, ...?“. Das schafft Entlastung in einem ohnehin belasteten System.

### Wie Schulen diesen Wandel gestalten können

Entscheidend ist nicht ein einzelner Workshop, sondern der Transfer in den Alltag. Neue Kommunikationsformen müssen regelmäßig geübt werden, sonst bleiben sie Theorie.

In den Workshops arbeiten wir deswegen darauf hin, dass die Teilnehmenden sich zum Ende hin mit dem Transfer in ihren Alltag beschäftigen. Wie kann es mir gelingen, das Gelernte, schon gleich morgen im Schulalltag einzusetzen? Hilfreich dafür sind beispielsweise Timeboxen<sup>1</sup> in bestehenden Veranstaltungen, die Buddy-Methode<sup>2</sup> oder auch feste Supervisionstermine.

Wir unterstützen Schulen für eine gelingendere Kommunikation dabei mit drei Workshop-Formaten:

| Format                                | Wirkung                                                        | Für wen geeignet                             |
|---------------------------------------|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Workshop</b><br>(1 Tag)            | Gemeinsame Sprache, Einstieg in Fehler- und Feedbackkultur     | Gesamtkollegium                              |
| <b>Supervision</b><br>(regelmäßig)    | Geschützter Raum für schwierige Themen, Entlastung und Klärung | Steuergruppen, Leitungsteams, Jahrgangsteams |
| <b>Workshop-Reihe</b><br>(3–5 Module) | Nachhaltiger Transfer, Aufbau neuer Routinen                   | Schulen in Entwicklungsprozessen             |

Unser Ansatz: Wir schaffen einen sicheren Raum für Entwicklung sowie Lern- und Übungsfelder im Schulalltag. Keine Ideale, keine Rezepte – sondern erlebnisorientiertes Lernen, das Vertrauen wachsen lässt. Das Element „Transfer in den Alltag“ macht den Unterschied. Denn wenn Gelerntes sofort angewendet werden kann, erhöht das nachhaltige Entwicklung und reduziert, dass die Wirkung aus dem Workshop einfach so verpufft.

<sup>1</sup> „Time boxing“ ist eine Technik der Projektplanung und setzt einen verbindlichen Zeitrahmen.  
<sup>2</sup> Die Buddy-Methode hilft neuen Mitarbeitenden bei der Orientierung und Einarbeitung und dient der kollegialen Teambildung.

Damit das gelingen kann, wählen wir Übungen aus, die einfach anzuwenden sind, beispielsweise mit der Übung *Position beziehen*.

### Position beziehen

Diese Methode dient dem respektvollen Austausch. Denn ganz oft können wir in Kommunikationen beobachten, dass der Versuch unternommen wird, Gesprächspartnerinnen und -partner auf die eigene, persönliche Position zu „ziehen“. Genau das unterlassen wir mit dieser Methode. Dadurch entsteht eine Wahlmöglichkeit, die oft einen anderen Kommunikationsverlauf bewirkt.

1. Ich wiederhole das, was ich von meinem Gegenüber verstanden habe.
2. Ich „beziehe“ meine eigene Position, indem ich sie der anderen Position gegenüberstelle, vielleicht indem ich sage: „Interessant, meine Position zu dem Thema ist ...“. So wird deutlich, dass beide Positionen ihre Berechtigung haben.
3. Wir beenden das Gespräch und lassen das Gehörte mindestens eine Nacht sacken.
4. Dann sprechen wir das Thema erneut an. Dazu kann in Schritt drei eine Verabredung getroffen werden.

### Fazit

Fehlerfreundlichkeit ist kein „weiches Thema“. Sie ist ein struktureller Schutzfaktor für Gesundheit, Zusammenarbeit und Lernkultur. Wo Schulen offen über Fehler sprechen können, sinkt Belastung, steigt Klarheit – und der Graben schließt sich.

### Kontakt

**Katharina Pollok**  
systemischepraxis.pollok@gmail.com  
www.katharinapollok.com

**Marcus Rosik**  
marcus@marcusrosik.de  
www.marcusrosik.de

# Scheitern will gelernt sein!

## ZUR ETABLIERUNG PSYCHOLOGISCHER SICHERHEIT IM SCHULALLTAG

### Pia Eck

ist Vorstandsmitglied und Kommunikationsverantwortliche bei FUN Hamburg, Inhaberin der Kommunikationsagentur C.FISH in Wien & Hamburg sowie ausgebildete Gymnasiallehrerin für die Fächer Deutsch und Französisch.



FOTOS PRIVAT

### Robert Radloff

ist Gründer von und Vorstandsvorsitzender bei FUN Hamburg, arbeitet hauptberuflich als Manager für Kulturveränderung und Kommunikation bei AIRBUS und engagiert sich ehrenamtlich in mehreren sozialen Projekten.



„Ich finde es peinlich, wenn ich vor der ganzen Klasse englisch sprechen muss, weil mir immer viele Fehler passieren.“

„Fehler machen mich dumm.“

„Am meisten Angst bei mündlichen Abfragen habe ich, weil dann alle lachen, wenn ich was Blödes sage.“

Solche und ähnliche Aussagen hat Robert Radloff, Gründer von FUN Hamburg e. V. und „Fuckup Nights Hamburg“, in vielfacher Ausführung gehört, als er sich mit Schülerinnen und Schülern des Wilms-Gymnasiums Delmenhorst in einem großen Workshop zu psychologischer Sicherheit an Schulen auseinandergesetzt hat. Über 60% der Kids konnotierten Fehlermachen dabei als etwas Negatives.

Und die Zahlen sprechen hier für sich. So ist etwa die Schulangst laut wissenschaftlicher Studien signifikant erhöht, wenn Kinder Opfer von Mobbing werden. Und „Fehler“ sind eine der häufigsten Ursachen für Mobbingfälle. Als fehlerbehaftet zählen sowohl sichtbare Fehler wie falsche Antworten, Missgeschicke und Regelverstöße. Aber auch sogenannte „soziale Abweichungen“ wie Unsicherheit, Anderssein oder starke emotionale Reaktionen. Wie sich die Betroffenen dabei fühlen? Sie empfinden Scham, Angst und reagieren mit Rückzug sowie vermeidendem Verhalten, etwa Schule schwänzen. Das geht so weit, dass Forscherinnen und Forscher den Blick auch auf Suizidfälle schärfen und dabei feststellen konnten, dass wir in Deutschland jedes Jahr über 250 Suizide von Kindern verzeichnen, deren Wahrscheinlichkeit am 1. und 2. Schultag nach den Ferien um 30 % erhöht ist, so ein Studienergebnis des RWI – Leibniz-Instituts für Wirtschaftsforschung.

„Fehler sind peinlich.“

„Wenn ich einen Fehler mache, gehe ich aufs Klo.“

Was führt dazu, dass junge Menschen sich so allein, missverstanden, hilflos und verzweifelt fühlen? Die Antworten, die die Schülerinnen und Schüler des Delmenhorster Gymnasiums im Workshop mit FUN Hamburg e. V. gaben, dürften teilweise überraschen. Denn wider Erwarten ist es nicht das Schul- oder Notensystem per se, das ja doch auch besagte Fehler „abstraft“. Ebenso wenig sind es die Konflikte zwischen Lehrkräften und Lernenden. Das eigentliche Problem seien laut eigenen Aussagen der Jugendlichen einerseits die Konflikte zwischen den Lernenden selbst und andererseits die Ressourcenverfügbarkeit des Lehrpersonals, dem es im vollgepackten Schulalltag oft an Zeit und Kompetenz im Umgang mit positiver Fehlerkultur fehlt. Die Stundenpläne sind randvoll, es fehlt vielerorts an Fachlehrkräften und die Ausfallstunden türmen sich. Da bleibt wenig bis kein Raum für ein nachhaltiges Lernen im Umgang mit Fehlern und Scheitern.

### 1 Million Ausfallstunden pro Woche in Deutschland

Scheitern lernen, ein positiver Umgang mit Fehlern. Definitiv ein Defizit in unserer Gesellschaft, findet Robert Radloff, der sich bereits seit über zehn Jahren mit psychologischer Sicherheit auseinandersetzt. Etwas zu ändern, ist ein Wunsch, der aus seiner Konzernarbeit bei Airbus entstanden ist, wo er sich tagtäglich mit Kulturwandel und Strategieentwicklung auseinandersetzt. Mit der Gründung des international existierenden Eventformats „Fuckup Nights“ in Hamburg ermöglicht er bereits seit einigen Jahren Erwachsenen, sich mit den eigenen Fehlern auseinanderzusetzen. Das Event läuft dabei stets ähnlich ab: Drei Menschen erzählen auf einer Bühne über ihr eigenes Scheitern und lassen andere

an ihrem daraus Gelernten teilhaben. Gar kein so einfaches Unterfangen, aus der eigenen Komfortzone zu kommen und im öffentlichen Raum die eigene Schamgrenze zu überschreiten. Das erfordert Mut und Selbstreflexion. Und ein Publikum, das mit seiner Reaktion für einen sicheren Raum sorgt, wo die erzählten Fehler nicht verurteilt, verlacht oder heruntergespielt werden.

### „Wir stellen nicht das Scheitern zur Schau, sondern ermöglichen das Lernen aus Fehlern in einem sicheren Raum“

Die Tickets für die „Fuckup Nights Hamburg“ sind kostenlos, denn jeder und jede soll die Möglichkeit erhalten, kollektiv andere am Lernen teilhaben zu lassen und Menschen dazu zu befähigen, Vorbild für psychologische Sicherheit zu sein. Ein Bildungsauftrag, den der gemeinnützige Verein FUN Hamburg e. V. seit 2024 auch an Schulen etablieren möchte.

„Wir sind selbst Eltern und haben erkannt, dass psychologische Sicherheit nicht nur ein Thema für Erwachsene ist, sondern bereits in der frühen Kindheit zum Thema wird“, so Robert Radloff. „Atychiphobie, also die Angst vor dem Scheitern, ist eine reale Herausforderung, mit der wir uns unser gesamtes Leben konfrontiert sehen. Der Umgang und die Bewältigung dieser Angst erfordern das Erlernen der richtigen Skills und Kompetenzen. Indem wir psychologische Sicherheit an Schulen thematisieren, befähigen wir Lernende und Lehrkräfte, besser mit Fehlern umzugehen und bereits früh in der Kindheit und Jugend eine positive Fehlerkultur zu etablieren. FUN Hamburg möchte Bildungseinrichtungen zu Orten machen, an denen sich Menschen sicher, wertgeschätzt und gesehen fühlen. Fehler sollen als Lernchance verstanden werden, nicht als Stigma.“

### Die Vision: Eine Gesellschaft, in der Fehler keine Schwäche sind, sondern ein selbstverständlicher Teil des Lernens, Wachsens und Miteinanders

Die Mitglieder des Vereins suchen Wege und Mittel, sinnvolle und altersgerechte Angebote als Ergänzung im Schulalltag zu schaffen. So wurden gerade 1.000 FUNLAB in a Box – Fehler & Lernen in Auftrag gegeben, die allen Lehrenden und Lernenden die Möglichkeit geben, selbstständig und spielerisch das Scheitern zu lernen. Die FUNLAB in a Box-Edition ist das erste Produkt einer interaktiven Lernreihe, die sich perfekt eignet, um eine der vielen Ausfallstunden sinnvoll zu nutzen. Die Schülerinnen und Schüler gehen einfach ans Regal, schnappen sich eine FUNLAB in a Box und dürfen einmal hautnah erleben, wenn nichts klappt. Gemeinsam fühlen sie, was es bedeutet zu scheitern. Welche Konsequenz daraus entsteht, z. B. spontane Schuldzuweisungen, das Gefühl zu versagen und verantwortlich gemacht zu werden, obwohl

sie vielleicht gar nicht „schuld“ sind. Den daraus entstehenden Lernmoment erarbeiten sie im Austausch miteinander und teilen eigene Fehler in kleinen und danach in größeren Gruppen. Der Fokus liegt dabei auf dem Lernen aus Fehlern.

Die FUNLAB in a Box-Produkte werden allen interessierten Schulen kostenlos zur Verfügung gestellt. Auch die angebotenen Workshops für Lehrkräfte, die sich in psychologischer Sicherheit im Praxisalltag weiter fortbilden möchten, bietet das Vereinsteam im Sinne des gelebten Bildungsauftrags ehrenamtlich an. „Damit möchten wir noch einmal die Gemeinnützigkeit unseres Vereins unterstreichen“, erklärt Robert Radloff. „Auch die Tickets zu den ‚Fuckup Nights Hamburg‘ waren von Anfang an kostenfrei, damit der positive Umgang mit Scheitern und Fehlerkultur etwas ist, was möglichst niederschwellig jedem Menschen zur Verfügung steht.“

**FUN Hamburg e. V.** ist ein gemeinnütziger Verein, der sich für eine neue Fehlerkultur in Schulen, Kitas und Erwachsenenbildung einsetzt. Wir glauben daran, dass Mut zum Scheitern, offenes Lernen und psychologische Sicherheit Voraussetzungen für eine gesunde Entwicklung von Menschen jeden Alters sind. Unsere Mission ist es, Räume zu schaffen, in denen Menschen sich trauen, Fehler zu machen – und daraus zu wachsen. Unser Engagement zeigt sich in Vorträgen, Workshops und Austauschformaten, die Menschen verbinden und zum Umdenken anregen. Dabei arbeiten wir interdisziplinär mit Bildungseinrichtungen, Unternehmen, Kreativen und wissenschaftlichen Institutionen zusammen.



Der Verein ist stets auf der Suche nach Multiplikatoren in der Bildung, aber auch in der freien Wirtschaft, um das wichtige Thema voranzutreiben und gesellschaftsfähig zu machen. Dafür stehen die Vereinsmitglieder in und außerhalb von Schulen für Workshops, Vorträge und andere Plattformen des Austauschs sowie der Interaktion zur Verfügung. Und natürlich freut sich das Team über Unterstützung in Form von Spenden, Förderungen und Feedback.



Projektteam – Workshop mit Lehrenden und Lernenden am Wilms-Gymnasium in Delmenhorst

Ein weiteres Produkt, das gerade finalisiert wird, ist ein extra auf Schulen zugeschnittenes Kartenspiel, das einen kreativen Zugang zu Werten ermöglicht. Die Schülerinnen und Schüler lernen Werte kennen und verstehen, sortieren und vergleichen diese und begründen eigene Wertentscheidungen. Dadurch entsteht Klarheit darüber, was ihnen selbst wichtig ist. Gleichzeitig entwickeln sie ein Verständnis dafür, dass andere Menschen andere Werte haben. Gerade in Klassen oder Lerngruppen schafft dieser Prozess einen geschützten Raum für ehrliche Kommunikation, gegenseitigen Respekt und Empathie. Kurz gesagt: psychologische Sicherheit.

Im Alltag wirksam ist FUN Hamburg e. V. außerdem durch die offizielle Bildungspartnerschaft mit LifeTeachUs, einer digitalen Bildungsplattform, über die engagierte Privatpersonen kurzfristig Unterricht übernehmen können, wenn an Schulen Lehrkräfte ausfallen. Grundsätzlich kann sich jeder mit seinen oder ihren Kompetenzen bei LifeTeachUs anmelden und sich als „Lehrperson“ für einzelne Stunden oder Themen zur Verfügung stellen.

### **FUN Hamburg e. V. schafft Räume, in denen Menschen jeden Alters offen über Angst, Lernen und Scheitern sprechen können**

Robert Radloff und die Mitglieder von FUN Hamburg e. V. sind sich sicher: Themen, wie psychologische Sicherheit und eine neue Fehlerkultur gehören an Schulen und damit an den zentralen Ort des Lernens für Kinder und Jugendliche. In Deutschland gibt es noch nicht viele Institutionen, die sich für eine frühe Lernreise im Umgang mit dem Scheitern und der eigenen Scham engagieren. Umso motivierter und umtriebiger ist das Team selbst, bestehend aus einem



FUNLAB in a Box – Selbstlernbox für Ausfallstunden von FUN Hamburg e. V. mit Unterstützung des Ropelius-Teams

Juristen, einem Polizeibeamten, einer Sozialpädagogin, einem Mentor, einer Kommunikationsexpertin, einem Berater, einem Lehrer, einem Psychologen und anderen engagierten Experten.

Lernen ist individuell. Scheitern ebenso. Und keines von beiden entsteht über Nacht. Es erfordert Mut, Ausdauer und Vertrauen. Kein Kind und kein Jugendlicher sollte vor den eigenen Fehlern davonlaufen müssen. Stattdessen sollten sie sich sicher fühlen, sich trauen, an ihren Fehlern zu wachsen, und auf den einen oder anderen Fehltritt auch mal mit Humor oder Stolz zurückzublicken.

#### **Kontakt**

[info@funhamburg.de](mailto:info@funhamburg.de)

[https://www.instagram.com/fuckup\\_nights\\_hamburg/](https://www.instagram.com/fuckup_nights_hamburg/)

<https://www.linkedin.com/company/fuckup-nights-hamburg/>

#### **Studienquellen:**

[https://www.rwi-essen.de/fileadmin/user\\_upload/RWI/Publikationen/Impact\\_Notes/rwi\\_impact\\_note\\_stress\\_in\\_der\\_schule.pdf](https://www.rwi-essen.de/fileadmin/user_upload/RWI/Publikationen/Impact_Notes/rwi_impact_note_stress_in_der_schule.pdf)

<https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2023.951216/full>

#### **Weitere Quellen:**

<https://www.lifeteachus.org/>

<https://www.funhamburg.de/>

# Ernsthaft spielen

## SCHULE ALS „SAFE-TO-FAIL“-UMGEBUNG



FOTO PRIVAT

#### **Dr. Benedikt Bußmann**

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Evangelische Theologie unter besonderer Berücksichtigung der Sozial- und Technikethik der Helmut-Schmidt-Universität.

**Die heutige Zeit ist geprägt von Beschleunigung, Dynamik und Flexibilität. Diese drei Schlagworte gehen allesamt mit der Notwendigkeit zur Veränderung oder Anpassung einher. Das heißt, dass Annahmen von „richtig“ und „falsch“ einer ständigen Überprüfung und Neujustierung unterzogen sind, ohne in subjektive Beliebigkeit zu verfallen. Es ist also richtig und wichtig, sich im Kontext Schule den Fragen zu stellen, die einen verantwortungsbewussten Umgang mit Fehlern und Irrtümern ermöglichen. Dies ist ein Plädoyer dafür, eine Umgebung zu schaffen, die es Kindern und jungen Erwachsenen ermöglicht, mit Veränderung, Ungewissheit und Ambiguität umzugehen.**

Dabei spielt die Wahrnehmung von Fehlern eine zentrale Rolle. Aus Sicht der Lehrenden kann das in erster Linie die Messbarkeit zur Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern sein. Aus Sicht der Lernenden stellt sich dieses Verhältnis aber vielleicht auch anders dar. Fehler können Scham bedeuten oder Versagensängste schüren, wenn sie nur dazu genutzt werden, Mängel aufzuzeigen. Dann wird eine Leistungsbeurteilung zu einem Werturteil und das ist für die Betroffenen peinlich, abwertend oder sogar demütigend.

Dadurch stellt sich ein problematisches Verhältnis zu Fehlern ein, das weit über die Schule hinausreicht und sich ebenso in der Arbeitswelt, bei öffentlichen Behörden und – natürlich – auch in der Politik wiederfinden lässt. Fehler werden vertuscht oder abgewälzt und können aus ursprünglich leicht zu behebbenden Problemchen zu gewaltigen Herausforderungen werden, nur weil Fehler allzu häufig mit persönlichen

Repressalien verknüpft werden. Kein Wunder also, dass nahezu überall der Wunsch nach einer besseren Fehlerkultur geäußert wird – nur: Wie kann das gehen? Ganz spielerisch! Das ist genauso wörtlich wie ernst gemeint. Unter dem Begriff Serious Gaming hat sich in den vergangenen Jahren eine äußerst vielfältige, adaptive und nicht zuletzt beliebte Methodik für Arbeits- und Projektgruppen etabliert. Sie ist besonders geeignet, um den Umgang mit Fehlern zu fördern, weil das zugrunde liegende Paradigma auf einer „safe-to-fail“-Umgebung aufbaut. Wer sich mit komplexen Spielen beschäftigt, wird schnell feststellen, dass ein „fehlerfreies“ Spielerlebnis kaum zu erwarten ist – es ist also ziemlich sicher, wenn nicht sogar gewollt, dass Fehler oder Irrtümer begangen werden. Die andere Bedeutung, die sich hinter „safe-to-fail“ verbirgt, setzt genau an dieser Unvermeidbarkeit von Fehlern an. Durch die Spielsituation – die sehr schnell vergessen werden kann – befinden sich die Spielenden in einem „sicheren Umfeld“, um Fehler zu begehen, weil keine Konsequenzen für die Realität außerhalb des Spieles drohen.

Dieser Kontext erlaubt es also, Risiken zu testen und im Zweifel auch katastrophale Fehlentscheidungen zu treffen. Das zeigt eigene Handlungsgrenzen und Potenziale zur Verbesserung auf. Pädagogisch wertvoll ist es dann, wenn die Spielenden in diesem Prozess begleitet werden, damit sie eine Lernkurve entwickeln können. Da diese mit einem unmittelbaren Feedback in Form „erfolgreicheren Spielens“ verknüpft ist, sind Irrtümer und Fehler in erster Linie konstruktiver Ausgangspunkt, um neue Denkwege kennenzulernen.

Der Anreiz im Serious Gaming besteht also darin, dass undurchsichtige Problemsituationen gelöst werden müssen, in denen nicht alle Variablen bekannt sind. Das schult zum einen den Umgang mit Ungewissheiten und versetzt die Spielenden in die Rolle handelnder Akteure, die nicht nur die Spielinhalte konsumieren, sondern aktiv mitgestalten. Wissensgenerierung ist spielerisch mit Transferleistungen in andere Wissensgebiete verknüpft, wodurch auch abstrakt wirkende Schulfächer eine erfahrbare Dimension erhalten



„Es ist nicht wichtig,  
was wir spielen, sondern  
wie wir spielen“

können, um notwendige Verstehensleistungen zu unterstützen. Spielen ist dann nicht nur Spielen um des Spielens willen, sondern Mittel, um Zusammenhänge herzustellen, soziales Verhalten zu fördern und performatives Feedback auf eigene Entscheidungen zu erhalten – ganz ernst eben. Es überrascht also nicht, dass es sich dabei nicht um Spieleklassiker wie „Mensch-ärgere-dich-nicht“ oder „Mau-Mau“ handelt, sondern um Spielformate, die deutlich komplexere Spielmechaniken beinhalten und sowohl kooperativ als auch kompetitiv gestaltet sein können. Die Spieldesigns können abwechslungsreich wie lehrreich sein und bieten Räume für unterschiedliche Spieltypen. Von analogen Rollenspielen, in denen Spielende eigene Geschichten formen, Rätsel lösen und miteinander interagieren müssen, über themenzentrierte Spiele zu Klimawandel oder Geopolitik gibt es für Einsteiger und Fortgeschrittene eine bunte Auswahl.

Eine Kombination mit digitalen Medien ist möglich und kann besonders für Schul-AGs spannend sein, in denen sich die Schülerinnen und Schüler an einer eigenen Spielentwicklung probieren können. Dafür sind technikbegeisterte Köpfe genauso gefragt wie künstlerische Freigeister. Regeln und Spielmechaniken müssen ermittelt und abgewogen, Texte und Geschichten geschrieben sowie Bildkarten und Spielfiguren designt werden. Was wird dafür gebraucht?

In erster Linie, wie eigentlich überall, ein Zusammenschluss motivierter Menschen. Wenn im Kreise des Lehrkörpers bereits passionierte Spielerinnen und Spieler versteckt sind, ist das meistens ein guter Anfang, um eigene Konzepte zu verwirklichen. Gerade im Entstehungsprozess gilt das Credo „safe-to-fail“ für alle Beteiligten.

Serious Gaming braucht aber nicht (nur) Menschen, die selbst spielbegeistert sind. Das volle Potenzial, insbesondere im Hinblick auf Fehlerkultur, entfaltet die Methode in erster Linie in der Analyse von spielmechanischem und sozialem Verhalten, getreu dem Motto: „Es ist nicht wichtig, was wir spielen, sondern wie wir spielen“. Komplexe Spiele sind aufwendiger und nicht immer einsteigsfreundlich, so dass gerade am Anfang der Zeitaufwand nicht unterschätzt werden sollte.

Wenn sich eine „safe-to-fail“-Spielkultur erst einmal entwickelt hat, können vielleicht auch Leistungsbeurteilungen mit weniger Druck und Scham verarbeitet werden. Denn paradoxerweise ermöglicht das Spielen einen deutlich realistischeren Umgang mit Fehlern, als man zunächst annimmt. Fehler sind menschlich und aus zwischenmenschlicher Interaktion und kreativen Entwicklungsprozessen nicht wegzudenken.

Wenn Lernende in der Schule aber nur am fehler- bzw. mangelhaften Zustand gemessen werden, handelt es sich um eine bisweilen gefährliche Illusion. Weitaus besser wäre es, wenn die Schule ein Ort wäre, an dem Kinder lernen, Fehler zu erkennen und einzuordnen. Und dafür müssen sie Fehler machen dürfen, ohne Ängste durchleben zu müssen. „Richtig“ und „Falsch“ sind auch im Spiel keine beliebigen Kategorien. Also wo, wenn nicht „nur im Spiel“, können Kinder lernen, dass es völlig normal ist, Fehler zu machen?

#### Kontakt:

[benediktbusmann@hsu.hamburg](mailto:benediktbusmann@hsu.hamburg)

# Angstfrei lernen

## EIN GESPRÄCH ÜBER DAS PRINZIP DER PSYCHOLOGISCHEN SICHERHEIT



FOTO PRIVAT

#### Prof. Dr. Amy Edmondson

ist Professorin für Leadership und Organisationsverhalten an der Harvard Business School. Sie forscht zu Lernen, Zusammenarbeit und Fehlern in Organisationen und prägte den in der Fehlerforschung sehr einflussreichen Begriff psychological safety.

#### Kontakt:

[aedmondson@hbs.edu](mailto:aedmondson@hbs.edu)  
[marco.gutjahr@li.hamburg.de](mailto:marco.gutjahr@li.hamburg.de)

**Amy Edmondson beschäftigt sich seit vielen Jahren mit der Frage, wie Menschen in Organisationen lernen, zusammenarbeiten und Verantwortung übernehmen. Bekannt wurde sie durch eine Irritation, die ihren weiteren Weg entscheidend geprägt hat. In einer Krankenhausstudie der 1990er-Jahre zeigte sich, dass ausgerechnet die leistungsstärkeren Teams mehr Fehler meldeten als andere. Nicht weil sie häufiger scheiterten, sondern weil sie offener darüber sprachen.**

#### Irritation, Unbehagen, Erkenntnis. Wie psychologische Sicherheit entsteht

**Marco Gutjahr:** Sie haben den Begriff „Psychologische Sicherheit“ nicht im Elfenbeinturm erfunden, sondern aus einer empirischen Verlegenheit heraus, aus der Irritation, dass ausgerechnet die besseren Teams in Ihrer Krankenhausstudie mehr Fehler meldeten, nicht weniger. Mich interessiert zunächst dieser Moment des Missverstehens, der zu einem kreativen Ausgangspunkt wird: Was bedeutet es, dass eine ganze Theorie aus einem Irrtum hervorging? War das rückblickend ein Beispiel für das, was Sie später „die richtige Art von Fehlern“ genannt haben, also Fehler, die die Wahrnehmung schärfen, statt sie zu korrigieren? Und hat dieser Moment Sie auch gelehrt, dass Erkenntnis selbst immer eine Form von Risiko ist, eine Bewegung auf unsicherem Boden?

**Amy Edmondson:** Der Befund war für mich gerade deshalb erschütternd, weil er eine feststehende Annahme infrage stellte, nämlich, dass eine bessere Performance natürlicherweise mit weniger gemeldeten Fehlern korrelieren würde. Was ich zunächst als einen Fehler in der Durchführung betrachtete, stellte sich dann als Interpretationsfehler heraus. In diesem Augenblick wurde ich gezwungen, langsamer heranzugehen und mich zu fragen, was da sonst noch los sein könnte. Rückblickend entstand aus diesem Irrtum sehr viel Gutes: ein Irrtum, der die Wahrnehmung eher geweitet denn verengt hat. Das hat mich gelehrt, dass man, möchte man tiefer blicken, auch etwas riskiert, da wir von offensichtlichen Erklärungen Abstand nehmen müssen, noch bevor neue zur Verfügung stehen. Ein Lernprozess beginnt häufig nicht mit Einsicht, sondern aus einem Unbehagen heraus.

**MG:** „Unbehagen“ ist ein gutes Stichwort. In Ihren Texten insistieren Sie darauf, dass psychologische Sicherheit nichts mit Harmonie oder Komfort zu tun habe. Sie schreiben, sie habe mit „Aufrichtigkeit“ zu tun und ermögliche „produktive Meinungsverschiedenheiten und freie[n] Austausch der Ideen“<sup>1</sup>. Das ist eine überraschend kantige Formulierung, weil sie das Konzept vom Psychologischen ins Ethische verschiebt. Wie würden Sie das heute formulieren, fast drei Jahrzehnte nach Ihrer ersten Definition? Hat sich Ihr Verständnis von Aufrichtigkeit verändert, seit Sie gesehen haben, wie der Begriff global, manchmal auch modisch, verwendet wird? Und noch etwas: Sie betonen, dass „zwischenmenschliche Risiken“<sup>2</sup> zum Normalfall jeder Kooperation gehören. Diese Äußerung ist anthropologisch stärker, als sie zunächst klingt. Heißt das, wir irren, wenn wir glauben, man könne die Verletzlichkeit aus Organisationen heraushalten?



Die Fortsetzung des Interviews finden Sie in der Onlineversion des Heftes ab S.57.

1 Amy Edmondson, Die angstfreie Organisation. Wie Sie psychologische Sicherheit am Arbeitsplatz für mehr Entwicklung, Lernen und Innovation schaffen, München: Vahlen, 2020, S. 14.  
2 Ebd., S. XV.



ILLUSTRATION ADOBESTOCK.COM / MMDRZA



FOTO PHILINE HAMANN

## HMS INTERVIEW

Familien-Staatsrätin Michaela Peponis, Senatorin Ksenija Bekeris und  
Bildungs-Staatsrätin Katharina von Fintel (von links)

# Drei Frauen, eine Mission

DREIER-INTERVIEW MIT SENATORIN KSENIJA BEKERIS, BILDUNGS-STAATSRÄTIN  
KATHARINA VON FINTEL UND FAMILIEN-STAATSRÄTIN MICHAELA PEPONIS

**Liebe Senatorin, liebe Staatsrätinnen, jetzt ist die Zusammenlegung der ehemaligen Schulbehörde mit dem Amt für Familie schon über ein halbes Jahr her – ein guter Zeitpunkt für eine Zwischenbilanz. Wo steht die neue Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung jetzt, wie weit ist das neue Leitungsteam gekommen?**

**Senatorin Ksenija Bekeris:** Ich spreche ja sehr häufig mit Bürgerinnen und Bürgern, mit Vertreterinnen und Vertretern der Stadtgesellschaft und weiß daher, dass es nicht nur eine sehr hohe Akzeptanz gibt, sondern auch sehr großen Rückenwind dafür, dass wir in der Behörde jetzt die Bereiche Bildung und Familie gemeinsam verantworten und die Bereiche zusammen denken – und zwar horizontal wie vertikal. Das meine ich im Sinne einer Bildungsbiografie ab dem ersten Lebensjahr bis zum Schulabschluss oder zum Ende der Berufsausbildung und darüber hinaus. Stichwort: Lebenslanges Lernen! In unserer neuen Behördenkonstellation geht es nicht nur darum, die Bildungskette zu be-

gleiten, sondern auch darum, die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen zu begleiten und zu flankieren. Wir sind uns der Herausforderung, die die Familien in dieser Stadt tragen, bewusst, greifen diese auf und führen Bildung und Familie zusammen.

**Bildungs-Staatsrätin Katharina von Fintel:** Was die internen Vorgänge dieser Behördenumstrukturierung betrifft, sind wir noch mitten im Prozess. Viele formelle und strukturelle Aufgaben haben wir bereits bewältigt, beispielsweise die Überführung des Personals oder das Einrichten einheitlicher E-Mail-Adressen etc. Der Rahmen ist also gesetzt. Was wir aber spüren, ist dass die inhaltliche Zusammenarbeit der Kolleginnen und Kollegen aus dem Amt für Bildung, dem HIBB, der Verwaltung und aus dem Amt für Familie und den weiteren nachgeordneten Stellen Schritt für Schritt zusammenwachsen muss. Nach und nach sehen wir weitere Themen, an denen wir gemeinsam Schnittstellen

»  
Innerhalb der  
Behörde erleben wir  
auf allen Ebenen eine  
breite Zustimmung  
und ein hohes Maß an  
Unterstützung für die  
Neuaufstellung. «

Familien-Staatsrätin Michaela Peponis

und Kooperationsaufgaben haben. Wenn wir mit Mitarbeitenden aus den verschiedenen Einrichtungen und Ämtern zusammensitzen und sehen, wie wir uns gegenseitig unterstützen können, weil wir aus unterschiedlichen Perspektiven auf dasselbe Thema blicken, die Informationen leichter zusammenfinden und so sehr viel vollständigere Ausgangsbeschreibungen entstehen, dann wird der Sinn der Behördenumstrukturierung greifbar. Und wir unterstützen uns gegenseitig im Handeln, indem wir uns gegenseitig beraten.

**Familien-Staatsrätin Michaela Peponis:** Innerhalb der Behörde erleben wir auf allen Ebenen eine breite Zustimmung und ein hohes Maß an Unterstützung für die Neuaufstellung. Die Kolleginnen und Kollegen der neuen Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung teilen die Überzeugung, dass es zielführend und richtig ist, dass frühkindliche Bildung, der Kita-Bereich, Schule, Berufsbildung und Hilfen zur Erziehung in einem Haus verantwortet werden. Aber wir erfahren diesen Zuspruch auch von außen. Auch aus Gesprächen mit Vertreterinnen und Vertretern von Verdi aus dem Kita-Bereich habe ich die Rückmeldung erhalten, dass es als richtig angesehen wird, den Kita-Bereich in einer Behörde zu verorten, die auch Bildung verantwortet. Schon in der ersten Woche nach der Umstrukturierung wurde auf einer Personalversammlung deutlich, dass sich die Kita-Mitarbeitenden als Anbietende der ersten Bildungseinheit auf dem Weg ins Erwachsenenleben sehen und so wahrgenommen werden wollen. Dieser Zuspruch von innen und außen gibt uns Auftrieb, wenn wir gemeinsam um gute Lösungen ringen. Das ist nicht immer einfach, weil die Ämter unter-

schiedliche Traditionen und Herangehensweisen mitbringen. Wir sind Schulträger, wir sind aber eben nicht Träger von freien Institutionen. Dieser Unterschied ist ein Thema, das uns herausfordert, zugleich aber konstruktiv wirkt. Man kann sagen, dass wir einen guten Start hatten. Natürlich gibt es ganz viele Themen, sowohl auf der Mikrosteuerungsebene als auch in den großen Bereichen. Doch wir erleben Führungsteams wie auch Kolleginnen und Kollegen, die diesen Weg gemeinsam mit uns annehmen und mitgestalten.

**Von Fintel:** Wir möchten noch einmal sehr deutlich zum Ausdruck bringen, wie froh wir darüber sind, vertrauensvoll mit hochkompetenten Mitarbeitenden arbeiten zu dürfen. Für uns ist spürbar, wie positiv sich hoch fachliche Diskurse entwickeln, weil sich Kolleginnen und Kollegen gegenseitig stärken und ergänzen und wissen, dass der oder die andere weiß, worüber er oder sie spricht. Ich glaube auch, dass wir die Potenziale, die aus dieser Umstrukturierung geweckt werden, noch gar nicht vollständig erfasst haben. Auch der Bereich der Erwachsenenbildung wurde gestärkt. Wir haben jetzt neben der VHS zwei eigene Fortbildungsinstitute (LI und SPFZ), die sowohl das gesamte Feld „Personal an Schule“ als auch das Thema „Personal an Kita“ wunderbar abdecken. Ich glaube, wir werden sehen, dass wir die Qualifikation, die wir bei uns im Gesamtsystem brauchen, zu sehr großen Teilen selbst aus- und fortbilden können. Uns wurden wahrscheinlich Möglichkeiten eröffnet, die wir im Moment noch gar nicht alle sehen.

**Kommen wir auf Sie als Personen hinter Persönlichkeiten zurück. Sie haben alle sehr unterschiedliche Biografien, die Sie in Ihre Aufgaben einbringen, und Sie sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Behörde gestartet. Wie sehen Sie sich jetzt als Team? An welchen Stellen merken Sie, dass Sie sich ergänzen in ihren Persönlichkeiten und ihren Herangehensweisen an die Themen? Und wo liegen die Unterschiede, die das Ganze vielleicht auch beleben?**

**Bekeris:** Nachdem ich zu Beginn einen ganz tollen Staatsrat an meiner Seite hatte, der mich in die Behörde begleitet hat, freue ich mich, jetzt mit zwei so großartigen Frauen zusammenzuarbeiten. Wir haben ein sehr gutes Miteinander und ein ebenso gutes gemeinsames Herangehen an das Lösen von den großen Aufgaben, die wir hier haben. Wir sind uns einig, dass wir das Ganze hier in diesem Haus mit wirklich großartigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern tun, die wir fordern, die uns im Gegenzug aber auch immer wieder fordern. Gemeinsam haben wir hier Großes zu bewegen und wollen auch Großes bewegen. Ich finde es wichtig, dass wir mit unserer dreier Haltung ins Haus hineinwirken und zeigen, wofür wir als Behörde stehen. Und gleichzeitig auch zeigen, was sich in der Stadt noch tun muss. Ich denke, wir drei nehmen durch unseren gemeinsamen Auftritt auch viele mit und können viele überzeugen.

**Von Fintel:** Ich möchte nochmal auf den Punkt von eben zurückkommen. Nämlich dass es mir sehr wohl tut zu wissen, dass wir uns in den zentralen Punkten so einig sind. Wir alle drei stehen für Teilhabe. Auch wenn wir aus unterschiedlichen Berufsbiografien kommen, haben wir alle einen Blick auf die Frage, wo die Hürden sind, die Teilhabe verhindern und junge Menschen aus der Kurve tragen. Für den Abbau dieser Hürden wollen wir sensibel sein. Das Wissen, dass wir gemeinsam auf diese Fragen schauen, macht es mir leicht! Ich weiß, dass durch die verschiedenen Perspektiven am Ende ein Gesamtbild entsteht und wir ein gemeinsames Verständnis entwickeln, wie wir vorgehen können.

**Peponis:** Genau, wir betrachten die Sache mit derselben Grundhaltung, die uns eint. Wir haben ein gemeinsames Menschenbild, das von Wertschätzung und Respekt geprägt ist. Was mich sehr trägt, ist die Erfahrung, dass wir miteinander so sein können, wie wir sind. Dann können wir offen ansprechen, was uns beschäftigt, oder auch einmal über uns selbst lachen. Und das tut gerade in Phasen hoher Anspannung gut. Auch die schon angesprochenen unterschiedlichen Lebens- und Berufsbiografien empfinde ich als sehr bereichernd. Wir wissen, dass die jeweils andere immer auch etwas dazu beiträgt und – so empfinde ich es – dass wir gemeinsam mehr Wirkung entfalten als jede für sich. Das hat sich in den letzten Monaten sehr deutlich gezeigt, auch in der Entwicklung unserer Zusammenarbeit.

**Jetzt möchte ich gerne auf Ihre Arbeitsschwerpunkte zu sprechen kommen. Ich wäre Ihnen dankbar, wenn jede von Ihnen ein Thema aus den vielen komplexen Themen der Behörde aufgreift und einmal kurz über den aktuellen Stand berichtet, über die Herausforderungen und wie der weitere Weg sein wird.**

Wir brauchen kritische junge Leute, die durch Medienkompetenz stark sind in all dem, was unsere Demokratie ausmacht.«

Senatorin Ksenija Bekeris

**Bekeris:** Ich würde vor dem Hintergrund dessen, was wir in den nächsten Jahren noch bewegen müssen, gerne zwei Themen nennen, die in unserem Bereich entscheidend dafür sind, wie wir zukünftig Kinder und Jugendliche darin begleiten, gut groß zu werden. Das ist zum einen das Thema Schulsozialarbeit, stellvertretend dafür, wie sich Bildungseinrichtungen aufstellen. Sozialarbeit sehen wir perspektivisch auch in der Kita. Insgesamt brauchen wir Multi-Professionalität in all unseren Institutionen, denn die Kinder und Jugendliche verbringen dort einen Großteil ihrer Zeit. An dieser Stelle wird das Zusammenwachsen unserer Behörde aus den zwei Teilen Schule und Familie wieder relevant. Wir brauchen die Eltern als Erziehungspartnerinnen, und dafür ist die Schulsozialarbeit ein ganz wichtiger Punkt. Wir brauchen diese Multi-Professionalität an Schule, denn Schule ist mehr als ein als ein Lernort, sie ist ein Lebensort. Die Schülerinnen und Schüler bringen alles, was sie bewegt, mit in den Klassenraum und ich als Lehrerin weiß selbst, was das auch mit mir als Person macht und wie mich das an Schule beeinflusst.

Das zweite ist ein Thema, welches wir in den letzten Wochen sehr bewegt haben, bei dem uns auch einzelne Schicksale sehr bewegt haben. Es geht um das Thema des digitalen Raums, der Medien und der Auseinandersetzung mit ihnen, in die wir Kinder und Jugendliche auch bringen müssen mit allem, was ihnen dort begegnet. Wir brauchen kritische junge Leute, die durch Medienkompetenz stark sind in all dem, was unsere Demokratie ausmacht. Aber gleichzeitig müssen wir sie auch schützen. Sie sollen um ihre Rechte wissen, die sie haben. Wir dürfen sie nicht schutzlos allem aussetzen, was in einem digitalen Raum passiert, der für uns teilweise undurchdringbar wirkt. Dazu gehört auch, dass sie ganz viele analoge Erfahrungen machen müssen. Aus diesem Grund haben wir kürzlich unsere Empfehlungen ausgesprochen in Bezug auf die Nutzung der digitalen privaten Endgeräte an Schule. Die Kinder und Jugendlichen müssen ganz viele analoge Erfahrungen machen, um wiederum alles, was ihnen im digitalen Raum begegnet, überhaupt einschätzen zu können. Das beginnt schon bei den ganz Kleinen. Wir wissen, dass sich schon die kleinsten Kinder im digitalen Raum bewegen und orientieren. Das ist etwas, das mich nicht sorgenfrei lässt – und meine beiden Staatsrätinnen auch nicht. Diesen beiden Schwerpunktthemen müssen wir uns verstärkt widmen.

**Peponis:** Ergänzen möchte ich einen sehr zentralen Punkt: die gesellschaftliche Teilhabe – und dazu gehört unmittelbar auch die Bildungsteilhabe. Kinder erleben bereits sehr früh ungleiche Ausgangsbedingungen, die sich aus dem sozioökonomischen Status ihrer Familie und aus ihren Lebensbedingungen ergeben. Wir haben in den letzten Jahren

Damit meine ich, dass wir von der frühen Bildung an das „Lernen lernen“ unterstützen müssen.«

Bildungs-Staatsrätin Katharina von Fintel:

oft gesehen, dass weder die Kita noch die Grundschule es schaffen, diese ungleichen Startbedingungen vollständig auszugleichen. Uns ist sehr wichtig, dass wir sowohl die Kita- als auch die Grundschulzeit nutzen, um diese Diskrepanz zwischen dem, was Kinder mitbringen – die einen wachsen stabil und gesund auf, die anderen nicht – systematisch zu verringern.

**Von Fintel:** An diesen Punkt kann ich sehr gut anknüpfen, weil wir nochmal den Blick darauf richten, wie wir Rahmenbedingungen verändern müssen, damit sich Kinder und Jugendliche gesund entwickeln können und Lernumgebungen haben, die sie unterstützen. Wir müssen unser gesamtes Bildungssystem immer wieder darauf hin angucken, ob wir das Richtige tun. Ich spreche jetzt nicht davon, noch mehr Unterrichtsstunden aufzubauen, denn die Kinder sind schon im Ganzttag, sind quasi von der Vorschule bis zur Berufsausbildung fast vollständig in einer ganztägigen Bildungssituation. Jetzt kommt es darauf an, dass wir uns noch einmal fragen, ob wir die Kompetenzen, die notwendig sind, um selbst lernen zu können, wirklich in allen Aspekten so stärken, dass die Kinder und Jugendlichen ihre Chancen auch tatsächlich nutzen können. Damit meine ich, dass wir von der frühen Bildung an das „Lernen lernen“ unterstützen müssen. Was können wir tun, um spielerische Angebote pädagogisch so zu stärken, dass wir die Brücken bauen, damit Kinder und Jugendliche über sich hinauswachsen können. Wir reden nicht davon, in der Vorschule klassischen Unterricht zu machen, sondern wir reden darüber, wie Spielgelegenheiten altersgerecht so gestaltet werden können, dass es Spaß macht, sich mit Formen, mit Rhythmen, mit zeitlichen Abständen so zu beschäftigen, dass Nachteile, die viele Kinder aus bildungsfernen Haushalten haben, schlicht und einfach kompensierbar sind. Damit müssen wir früh

anfangen, denn wir wissen genau, dass die Schere sonst rasend schnell auseinander geht.

**Ich komme zu meiner letzten Frage. Diese Ausgabe von „Hamburg macht Schule“ hat als Schwerpunkt „Umgang mit Fehlern – Fehlerkultur“. Fällt Ihnen spontan ein Fehler ein, von Ihnen selbst oder im Team, an den Sie sich erinnern? Und falls ja, wie sind Sie damit umgegangen?**

**Von Fintel:** Na klar! Zu ungeduldig und zu schnell sein.

**Peponis:** Sich manchmal zu wenig Zeit für Abstimmungen nehmen. Denn wir gehen eher in Termine mit Kooperationspartnerinnen und -partnern, mit Kolleginnen und Kollegen aus dem Haus, als uns bewusst Zeit für interne Abstimmungen zu nehmen. Diese Zeit fehlt uns dann gelegentlich, weil sie an anderer Stelle durch Themen oder Telefonate gebunden ist.

**Bekeris:** Ich glaube, ich mache laufend „Fehler“. Aber das Wichtige ist ja, dass ich das wahrnehme, und was ich dann daraus mache. Wir arbeiten hier in einer Umgebung, die das nicht nur zulässt, sondern in der wir auch wissen, dass man auf den einen oder die andere auch zählen kann. Und dass der eine oder die andere auch einspringt. Ich denke, diese Unfehlbarkeit, die manche für sich beanspruchen, ist ehrlicherweise unglaublich anstrengend. Und die ist auch irgendwann nur noch eine Fassade. Dementsprechend ist es sogar gut, den einen oder anderen Fehler zu machen, dann aber wirklich auch zu schauen, was man daraus lernt und wie man gemeinsam damit umgeht.

**Von Fintel:** Ich erlebe uns so, dass wir drei sehr stabile Persönlichkeiten sind, die ausdrücklich sagen: Ihr dürft mich korrigieren! Wenn ich einen Fehler mache, dann gebt mir bitte die Rückmeldung, dass ich etwas falsch eingeschätzt oder nicht die Ausgangslage insgesamt gesehen habe. Damit können wir umgehen, wir können mit Fehlern umgehen, das ist etwas richtig Gutes! Wir fühlen uns nicht in der Rolle degradiert, sondern nehmen das als Wertschätzung.

Das Interview wurde Anfang Dezember 2025 geführt.



## Erfolg beginnt mit Fehlern – und wächst mit Mut

**Hand aufs Herz: Haben Sie heute schon einen Fehler gemacht? Erinnern Sie sich, was dann genau passiert ist? Vielleicht haben Sie kurz gezögert, den Fehler schnell korrigiert oder elegant kaschiert und gehofft, dass niemand genauer hinschaut. Vielleicht haben Sie sich gefragt, was dieser Moment über Sie aussagt – ob Sie kompetent wirken, ob jemand etwas merkt, ob daraus noch etwas Großes entsteht.**

Genau hier zeigt sich Fehlerkultur. Nicht im Fehler selbst, sondern darin, wie wir damit umgehen – und wie unsere Umgebung reagiert. Entsteht Raum für Nachdenken und Austausch oder sofort Druck und Rechtfertigung? In diesen Sekunden entscheidet sich, ob Lernen möglich wird oder ob der Fehler einfach verschwindet.

### Warum Fehler uns so beschäftigen

Die Angst vor Fehlern sitzt tief in uns – sie ist Teil unserer menschlichen Natur. Über Jahrtausende war sie ein wichtiger Schutzmechanismus: Früher konnten Fehler tatsächlich lebensbedrohlich sein. Ein falscher Schritt, eine Fehleinschätzung, und die Konsequenzen waren gravierend. Diese

Erfahrung hat sich in unserem kollektiven Gedächtnis verankert und prägt bis heute unser Verhalten – auch wenn die meisten Fehler im Arbeitsalltag längst nicht mehr existenziell sind.

Doch schon damals war nicht nur das Vermeiden von Fehlern entscheidend, sondern auch die Fähigkeit, aus den Fehlern anderer zu lernen. Wer aufmerksam beobachtete, wie andere in schwierigen Situationen handelten und welche Fehler sie machten, konnte daraus wichtige Erkenntnisse für das eigene Überleben gewinnen. So entstand ein kollektives Wissen, das von Generation zu Generation weitergegeben wurde und Gemeinschaften stärkte.

Heute sind Fehler oft mit Scham oder Unsicherheit verbunden, weil sie unser Selbstbild und unsere Stellung im Team berühren. Die Erwartungen an Perfektion sind hoch, und Fehler werden schnell mit mangelnder Kompetenz gleichgesetzt. Doch wenn wir uns bewusst machen, dass diese Reaktion tief in unserer Geschichte verwurzelt ist, können wir beginnen, sie zu hinterfragen und einen neuen, konstruktiven Umgang mit Fehlern zu entwickeln.

KI-GENERIERT MIT CHATGPT

»  
Das Ziel: Aus Fehlern lernen, gemeinsam reflektieren und den konstruktiven Umgang mit Rückschlägen fördern. «

### Positive Lernkultur: Offenheit schafft Innovation, Teamgeist und Lernfreude

Im Austausch mit Führungskräften und Mitarbeitenden in der BSFB erleben wir immer wieder: Viele haben Angst, Fehler zu machen. Diese Sorge hält uns oft davon ab, neue Wege zu gehen oder frische Ideen einzubringen. Die Angst, nicht kompetent zu wirken oder kritisiert zu werden, führt dazu, dass wir lieber auf Bewährtes setzen statt mutig zu experimentieren.

Gerade mit unserem Führungsleitbild eröffnet sich die Chance, neu zu denken und eingefahrene Muster zu hinterfragen. In der Personalentwicklung haben wir das Thema Fehlerkultur – oder wie wir es lieber nennen: „Positive Lernkultur“ – ganz bewusst an die Spitze unserer Agenda gesetzt. Denn wir sind überzeugt: Eine positive Lernkultur fördert Innovation, stärkt das Vertrauen im Team und ebnet den Weg für echte Weiterentwicklung. Sie schafft ein Umfeld, in dem Offenheit und gegenseitige Unterstützung selbstverständlich sind und in dem jede und jeder die Möglichkeit hat, sich einzubringen und zu wachsen.

Wir möchten unsere Führungskräfte gezielt darin unterstützen, in ihren Teams einen offenen Umgang mit Fehlern zu ermöglichen. Dazu haben wir verschiedene Angebote entwickelt, darunter auch den Workshop „Wie wird aus einem Fehler ein Helfer?“. Hier üben wir den konstruktiven Umgang mit Fehlern, tauschen Erfahrungen aus und entwickeln gemeinsam Strategien, wie Fehler zu Impulsen für Verbesserungen und Innovation werden können. Mit diesen Angeboten machen wir deutlich: Eine positive Lernkultur ist für jede Einzelne und jeden Einzelnen und für die gesamte Behörde ein echter Erfolgsfaktor.

Ein inspirierendes Beispiel für gelebte Fehlerkultur sind sogenannte „Fuck Up Meetings“, die es bereits in Firmen gibt. In diesen Formaten berichten Menschen ganz bewusst von ihren gescheiterten Projekten, Fehlentscheidungen oder Missgeschicken – offen, ehrlich und oft mit einer Prise Humor. Das Ziel: Aus Fehlern lernen, gemeinsam reflektieren und den konstruktiven Umgang mit Rückschlägen fördern. Auch in den Behörden könnten solche Meetings wertvolle Impulse setzen. Sie schaffen einen Raum, in dem Fehler nicht versteckt, sondern als Lernchancen betrachtet werden. Wer den Mut hat, über eigene „Flops“ zu sprechen, lädt das Team ein, mitzudenken, nachzufragen und gemeinsam Lösungen zu entwickeln. So entsteht kollektives Lernen, das weit über die einzelne Erfahrung hinausgeht.

### Fehler als Wegweiser – und Motor für Fortschritt

Fehlerkultur ist mehr als ein Schlagwort – sie ist ein Gefühl, das wir gemeinsam gestalten. Stellen Sie sich vor, Sie könnten offen sagen: „Hier ist mir etwas passiert – lasst uns gemeinsam schauen, wie wir es besser machen können.“ Was würde das verändern? Vielleicht entsteht ein Gespräch, ein Lächeln, eine neue Idee. Vielleicht merken Sie, dass Sie nicht allein sind, sondern Teil eines Teams, das gemeinsam wächst.

Fehler sind Wegweiser, keine Stolpersteine. Sie zeigen uns, wo wir noch wachsen können, wo neue Lösungen gefragt sind, und wo wir als Team zusammenrücken können. Fehler machen uns menschlich, mutig und offen für Veränderung. Und manchmal sind sie der Anfang von etwas richtig Gutem. Sind wir als BSFB nicht geradezu prädestiniert, eine positive Fehlerkultur vorzuleben? Unsere zentrale Aufgabe ist es, Bildung zu gestalten und zu vermitteln. Wir wissen aus pädagogischer Erfahrung: Lernen lebt vom Ausprobieren, Fragen und dem Umgang mit Fehlern. Kinder und Jugendliche lernen nicht durch Perfektion, sondern durch das mutige Ausprobieren und das Akzeptieren von Fehlern als Teil ihres



KI-GENERIERT MIT CHATGPT



Design Thinking Prozess

Entwicklungsweges. Genau diese Haltung sollten wir auch in unserer Verwaltung verankern. Als Fachleute für Bildung und Entwicklung sind wir Vorbilder – nicht nur für die Schulen, sondern für alle, die mit uns zusammenarbeiten.

Manchmal sind es gerade die kleinen Fehler, die Großes bewirken. Ein berühmtes Beispiel aus der Wissenschaft zeigt, wie aus einem Missgeschick eine bahnbrechende Entdeckung werden kann: Als Alexander Fleming 1928 versehentlich eine Petrischale offenstehen ließ, bemerkte er später, dass sich darauf ein Schimmelpilz gebildet hatte, der das Wachstum von Bakterien hemmte. Was zunächst wie ein Laborfehler aussah, wurde zum Ausgangspunkt für die Entdeckung des Penicillins – des ersten Antibiotikums, das Millionen Menschenleben gerettet und die Medizin revolutioniert hat.

Dieses Beispiel macht deutlich: Fehler sind nicht immer das Ende, sondern oft der Anfang von etwas völlig Neuem. Sie eröffnen ungeahnte Möglichkeiten, wenn wir bereit sind, hinzuschauen, zu reflektieren und daraus zu lernen. Und genau dafür braucht es eine Kultur, die den Raum gibt, Fehler zuzulassen, sich offen mit anderen auszutauschen und gemeinsam nach Lösungen zu suchen.

Wenn wir eine Kultur schaffen, in der offen über Fehler gesprochen wird, entsteht kollektives Lernen. Wer von einem Missgeschick berichtet, lädt die Kolleginnen und Kollegen ein, mitzudenken, nachzufragen und gemeinsam zu reflektieren. So werden Fehler zum gemeinsamen Kompass, der vor zukünftigen Stolperfallen schützt und neue Wege er-

öffnet. Aus einzelnen Irrtümern entstehen wertvolle Lernressourcen, die Innovation und Sicherheit fördert. Wer diese Dynamik nutzt, macht Fehler zum strategischen Vorteil – und stärkt die Zusammenarbeit nachhaltig.

### Die Balance: Aus Fehlern lernen, Erfolge feiern

Beides zählt: Fehler zu erkennen und daraus zu lernen, aber genauso die eigenen Erfolge und das, was gut läuft, bewusst wahrzunehmen und wertzuschätzen. Das erlebe ich immer wieder im Schulalltag mit meinen Kindern. Wenn sie von ihren Klausuren berichten, steht meist die Fehlerquote im Mittelpunkt – der Blick richtet sich auf das, was nicht geklappt hat. Die vielen Aufgaben, die sie richtig gelöst haben, geraten dabei oft in den Hintergrund. Dabei wäre es genauso wichtig, die eigenen Stärken und das Gelungene zu feiern und sich darüber zu freuen.

Auch im Berufsleben kennen wir das: 95 Prozent der Aufgaben sind korrekt erledigt, aber die Aufmerksamkeit richtet sich auf die fünf Prozent, die nicht perfekt waren. Natürlich ist es wichtig, Fehler zu erkennen und daraus zu lernen – aber mindestens genauso wichtig ist es, die eigenen Stärken und Erfolge zu sehen und wertzuschätzen.

### Fazit: Gemeinsam mutig und erfolgreich – für eine starke BSFB

Eine positive Fehler- und Lernkultur bedeutet, offen mit Fehlern umzugehen und Erfolge zu feiern. Sie macht Mut, Neues auszuprobieren, stärkt das Miteinander und schafft ein Klima, in dem Lernen und Entwicklung wirklich möglich sind.

Vielleicht sind Sie ja beim nächsten Mal sogar ein bisschen stolz auf Ihren Fehler – weil er Ihnen gehört, weil Sie daraus lernen, und weil er vielleicht der Anfang von etwas richtig Gutem ist. In diesem Sinne: Lassen Sie uns gemeinsam neugierig bleiben, ausprobieren und wachsen – Fehler inklusive!

#### Text:

Maren Runge, BSFB,  
maren.runge@bsfb.hamburg.de

## FOLGE 2

### GESPRÄCHE MIT WIRKUNG

# „Mit Kindern im Gespräch“ lässt das Startchancen-Programm in Hamburg konkret werden.

Wie Kinder denken, wie sie sprechen – und wie Schule beides gezielt fördern kann: „Mit Kindern im Gespräch“ (MiKiG) setzt genau hier an. Seit Oktober 2025 wird das Qualifizierungskonzept an ausgewählten Hamburger Startchancen-Schulen erprobt, unter anderem an der Fridtjof-Nansen-Schule in Hamburg-Lurup. Erste Rückmeldungen zeigen: Der Ansatz lässt sich gut in den Schulalltag integrieren und entfaltet bereits in der frühen Umsetzungsphase Wirkung

### Startchancen-Programm in Hamburg: nachhaltig, strukturiert, wirksam

Das Startchancen-Programm in Hamburg unterstützt Schulen gezielt in ihrer Weiterentwicklung und setzt auf nachhaltige Schul- und Unterrichtsentwicklung. Im Mittelpunkt steht das Chancenbudget (Säule II), das den Schulen ermöglicht, aus einem qualitätsgesicherten Portfolio zentrale Angebote auszuwählen. Diese Angebote sind auf die Bedarfe und Herausforderungen der Schulen zugeschnitten. Die Struktur der zentralen Angebote sorgt dafür, dass nicht nur kurzfristige Impulse gesetzt werden, sondern langfristige Veränderungen im Schulalltag entstehen. Zu den zentralen Elementen jedes Angebots gehören Fortbildungen für das pädagogische Personal, Sachmittel, Diagnostik und Datenrückmeldungen sowie zusätzliche personelle Ressourcen, um die Umsetzung an den Schulen zu erleichtern. Von Beginn an ist die Verstetigung und Weiterentwicklung der Maßnahmen innerhalb der Schulen eingeplant, damit diese dauerhaft profitieren. Hamburg versteht die zentralen Angebote als „lernende Struktur“: Ressourcen werden nicht einfach verteilt, sondern konzeptionell gerahmt, begleitet und gemeinsam weiterentwickelt. Der Bereich Sprachbildung nimmt dabei eine Schlüsselrolle ein – und genau hier ist MiKiG verortet.



LMS-Seite zu den zentralen Angeboten  
für Startchancen-Schulen in Hamburg  
(Zugang als Gast möglich)

# STARTCHANCEN

### MiKiG: Sprachförderung im Alltag

„Mit Kindern im Gespräch“ ist eines der zentralen Angebote, aus denen die Hamburger Startchancen-Schulen zum Schuljahr 2025/26 wählen konnten. Der Ansatz wurde in Rheinland-Pfalz im Rahmen der Bund-Länder-Initiative BiSS – Bildung durch Sprache und Schrift – entwickelt und richtet sich an pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte in Kitas und Grundschulen. An Hamburgs Grundschulen soll MiKiG dazu beitragen, die mündliche Sprachkompetenz der Kinder nachhaltig zu verbessern. Im Mittelpunkt stehen dabei konkrete Gesprächsstrategien, mit denen Gespräche im Unterricht und im pädagogischen Alltag gezielt sprachfördernd gestaltet werden können. Es geht nicht um zusätzliche Förderstunden oder Materialien, sondern um die bewusste Weiterentwicklung der eigenen Gesprächsführung. „Das Ganze ist ein alltagsintegriertes Konzept, das man in den Unterrichtsalltag einbinden kann, ohne dass man viel an seiner Methodik ändern muss,“ erklärt Stefanie Huber, Beraterin für Sprachförderung in der Primarstufe am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz.



Ein bedeutsamer Aspekt  
von Unterrichtsqualität  
ist die sprachliche  
Interaktion als Bestandteil  
kognitiver Aktivierung.«

Patricia Goebel,  
Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz



Diese MiKiG-Materialien helfen den Pädagoginnen und Pädagogen, die trainierten Sprachförderstrategien mit den Schülerinnen und Schülern im Blick zu behalten.

### Der Ansatz: gezielt fragen, modellieren, rückmelden

MiKiG setzt auf eine Professionalisierung der Pädagoginnen und Pädagogen von der Vorschulklasse bis zur Jahrgangsstufe 4. Sie lernen, sprachfördernde Situationen zu erkennen, um dann bestimmte einfache sowie komplexe Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung oder Rückmeldestrategien gezielt einzusetzen. So üben die Pädagoginnen und Pädagogen beispielsweise, die Kinder zum eigenständigen Sprechen und Denken anzuregen, indem sie offene Fragen stellen, zum Herstellen von Zusammenhängen anregen und Äußerungen der Kinder durch Rückfragen vertiefen. Es entstehen intensive Gespräche mit mehreren Sprecherwechseln, die nachweislich das aktive Gesprächsverhalten und die Sprachentwicklung fördern. Denn: „Das Sprechen lernt man am besten dadurch, dass man die Gelegenheit hat, oft zu sprechen – und dass man durch gute Fragen herausgefordert wird“, weiß Patricia Goebel, Referentin für Sprachförderung am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz. Gemeinsam mit Stefanie Huber gehört sie zum Entwicklerinnenteam des MiKiG-Ansatzes um Professorin Dr. Gisela Kammermeyer.

Eine wichtige Erkenntnis: Alle Kinder profitieren – unabhängig von ihrer sprachlichen Ausgangslage. Studien aus dem Elementarbereich zeigen, dass alle Kinder durch die gezielten Gesprächsstrategien kognitiv aktiviert und ihr Sprachverständnis signifikant verbessert werden.

### Expertise aus Rheinland-Pfalz

Die insgesamt viertägige MiKiG-Fortbildung für die Hamburger Startchancen-Schulen wird von Patricia Goebel und Stefanie Huber vom Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz durchgeführt.



Die Gesprächsstrategien sind identisch und können in Kita und Grundschule gleichermaßen eingesetzt werden.«

Patricia Goebel,  
Pädagogisches Landesinstitut Rheinland-Pfalz

### „Mit Kindern im Gespräch“ (MiKiG)

#### Was?

Qualifizierungskonzept zur gezielten Sprachbildung durch professionelle Gesprächsführung

#### Für wen?

Pädagoginnen und Pädagogen von der Vorschulklasse bis zur 4. Klasse an Hamburger Grundschulen

#### Worum geht es?

Einfache und komplexe Frage- und Modellierungsstrategien, Strategien zur Konzeptentwicklung und Rückmeldestrategien gezielt im Gespräch mit Kindern einsetzen, um Kinder zum Sprechen anzuregen

#### Warum?

Nachweislich profitieren alle Kinder – unabhängig von ihrer sprachlichen Ausgangslage in Hamburg:

Zentrales Angebot im Startchancen-Programm (Säule II), seit Schuljahr 2025/26 an elf Grundschulen der Pilotierungsphase



Ein Teil des MiKiG-Teams der Fridtjof-Nansen-Schule: Funda Capan, Martin Kelpke und Klaus Lemitz (von links).

Das Fortbildungskonzept ist bewusst praxisnah angelegt: Impulskarten, digitale Begleitmaterialien und Erprobungsphasen zwischen den Fortbildungstagen unterstützen die Übertragung der Fortbildungsinhalte in den Unterricht. In Hamburg werden drei bis vier Personen pro Schule qualifiziert, die den Ansatz anschließend ins Kollegium weitertragen.

### MiKiG an der Fridtjof-Nansen-Schule: gute Voraussetzungen, schnelle Erfolge

Die Fridtjof-Nansen-Schule in Hamburg-Lurup ist eine große Grundschule mit rund 650 Schülerinnen und Schülern an zwei Standorten. Sprachförderung ist hier seit Jahren ein zentrales Thema, da viele Kinder die Mindeststandards im sprachlichen Bereich noch nicht erreichen. „Wir stellen fest, dass sich immer mehr Kinder sprachlich nicht adäquat ausdrücken können – und dass sie so wenig sprechen,“ berichtet Schulleiter Klaus Lemitz.

Der didaktische Leiter Martin Kelpke ergänzt: „Deswegen ist es ein wichtiges Ziel für uns, das aktive Sprechen der Kinder gezielt zu fördern – als Grundlage für alle weiteren Lernprozesse.“

Die Schule hatte sich bereits intensiv mit kognitiver Aktivierung beschäftigt – ein Ansatz, den MiKiG konsequent aufgreift. „In den Zeiträumen zwischen den Fortbildungstagen haben wir die Aufgabe, Bausteine im Unterricht zu erproben. Wir, drei Lehrkräfte und eine Vorschulpädagogin von der Fridtjof-Nansen-Schule, treffen uns hier intern, tauschen uns aus und sprechen ab, was wir als Nächstes ausprobieren wollen“, berichtet Martin Kelpke. In der ersten Erprobungsphase zeigten sich schnell Veränderungen im Unterrichtsgeschehen, zum Beispiel beim dialogischen Lesen. Funda Capan, eine der zwei Deutsch-Fachleitungen der Fridtjof-Nansen-Schule, ist begeistert: „Die Kinder haben sich deutlich mehr beteiligt als sonst und sprachliche Beiträge gebracht, die mich auch überrascht haben.“

Eine kleine Veränderung des Unterrichtssettings, die schnell Wirkung gezeigt hat.

### Alltagstauglich und wirkungsvoll

Besonders überzeugt das MiKiG-Team der Fridtjof-Nansen-Schule die einfache Umsetzbarkeit. Gespräche sind ohnehin fester Bestandteil des Unterrichts – MiKiG schärft den Blick für deren Qualität. „Wir brauchen keine zusätzlichen Materialien oder extra Zeitfenster. Es geht darum, wie wir sprechen – und wie wir zuhören,“ sagt Funda Capan. Die Gesprächsstrategien und konkrete Methoden wie das dialogische Lesen lassen sich ohne großen Mehraufwand integrieren und führen zu intensiveren Lernprozessen.

### Ausblick: Verstetigung und schulübergreifender Austausch

Die MiKiG-Fortbildungsreihe läuft noch bis März 2026. Schon jetzt planen die teilnehmenden Schulen, wie sie den Ansatz auf das gesamte Kollegium ausweiten können. Die Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung (BSFB) begleitet den Prozess über die Fortbildung hinaus – unter anderem durch Austauschformate und zusätzliche Ressourcen.

MiKiG zeigt damit beispielhaft, wie das Hamburger Startchancen-Programm wirkt: praxisnah, nachhaltig und mit einem klaren Fokus auf Unterrichtsentwicklung.

### Literatur:

Gisela Kammermeyer, Patricia Goebel u.a.: *Mit Kindern im Gespräch. Strategien zur Sprachbildung und Sprachförderung von Kindern in der Grundschule*. Augsburg 2017.  
Gisela Kammermeyer, Patricia Goebel u.a.: *Mit Kindern im Gespräch – Impulskarten Grundschule. Anregungen für den Austausch zur alltagsintegrierten Sprachförderung in Kollegien und Schulteams*. Augsburg 2024.  
Stefanie Horner, Gisela Kammermeyer u.a.: *Langfristige Wirkungen des Fortbildungsansatzes „Mit Kindern im Gespräch“ zur Sprachförderung in Kindertagesstätten*. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht* 66 (2019) 4, S. 285-302.  
Stefanie Horner, Gisela Kammermeyer: *Differential long-term effects of a language based professional development program on instructional support quality*. In: *Journal of Early Childhood Teacher Education* 45 (2024) 5, S. 1-19.

### Text:

Lena Müller, Silvia Schulz, Silvana Safouane (BSFB)

### Kontakt:

Startchancen-Programm:  
startchancen@bsfb.hamburg.de  
Silvana Safouane (Referat Steigerung der Bildungschancen), silvana.safouane@bsfb.hamburg.de



FOTO ADOBESTOCK.COM

# Zwischen Schutz und Teilhabe im digitalen Raum

## WIE SCHULEN MIT SMARTPHONES UMGEHEN KÖNNEN

**Digitale Medien sind ein fester Bestandteil des Lebensalltags von Kindern und Jugendlichen, in der Freizeit ebenso wie in der Schule. Das Smartphone ist dabei das zentrale Medium: Es dient der Kommunikation, der Orientierung, dem Lernen und dem sozialen Austausch. Gleichzeitig wirft die zunehmende Nutzung im schulischen Kontext Fragen auf: Wie gelingt der Spagat zwischen pädagogischem Freiraum und notwendigem Schutz? Was dürfen Schulen regeln und was dürfen sie nicht? Und welche Rolle spielen Eltern dabei?**

### Befähigung

Die Freie und Hansestadt Hamburg (FHH) setzt bewusst auf einen pädagogisch orientierten Ansatz. Schulen entwickeln in eigener Verantwortung Regelungen zum Umgang mit privaten Endgeräten, eingebettet in ihre jeweiligen Medienbildungskonzepte. Ziel ist dabei die Verwirklichung der Kinderrechte auf Schutz, Befähigung und Teilhabe in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen.

Dies bedeutet auch, Kinder und Jugendliche schrittweise zu befähigen, digitale Angebote sicher und reflektiert zu nutzen. Schulen benötigen dafür verbindliche Rahmenbedingungen und praxisnahe Unterstützungsmaterialien.



Der Hamburger „Werkzeugkasten Medienbildung“ bietet Lehrkräften hierfür konkrete, altersspezifische Bausteine: von Unterrichtsmaterialien zu kritischer Medienanalyse über sichere Kommunikation bis hin zu Datenschutz, Recherchekompetenz und Kreativtools. Für Eltern bedeutet dies, Medienkompetenz wird systematisch gebildet.



Die „Handreichung Digitale Endgeräte“ ergänzt diese Perspektive, indem sie beschreibt, wie Schulen schrittweise zwischen analogen und digitalen Lernphasen wechseln, wie Geräte rechtssicher bereit-

gestellt und wie Schülerinnen und Schüler in die verantwortungsvolle Gerätenutzung eingeführt werden können. So entsteht ein Rahmen, in dem Kinder digitale Kompetenz begleitet, verständlich und altersgerecht erwerben.

### Dabei geht es insbesondere um

- den Aufbau digitaler Kompetenzen in strukturierten Lernsettings;
- einen sicheren Umgang mit Social Media und Online-Kommunikation;
- die Förderung von kritischem Denken, Urteilsfähigkeit und Selbststeuerung;
- Unterstützungsangebote für Familien, gerade bei geringerer Medienerfahrung;
- eine enge Verzahnung von schulischer Medienbildung und familiärer Begleitung.

Vor diesem Hintergrund zeigt sich deutlich, dass digitale Mündigkeit nicht durch möglichst frühe oder intensive private Nutzung entsteht, sondern durch pädagogisch begleitetes Lernen, durch klare Regeln und durch die Unterstützung von Schule und Elternhaus.



Eine ergänzende Liste medienpädagogisch empfehlenswerter Links und Tipps für Eltern und andere Erziehende, Kinder, Jugendliche, Lehrer/innen und Erzieher/innen finden Sie unter

→ <https://www.bzjkj.de/bzjkj/wegweiser>.

### Vertrauen und Verantwortung

Digitale Medien bieten große Chancen: Sie fördern eigenverantwortliches Lernen, regen zur Kreativität an und eröffnen neue Formen gesellschaftlicher Teilhabe, etwa durch Projekte, gemeinschaftliches Arbeiten oder den Zugang zu Wissen. Gleichzeitig sind Kinder und Jugendliche mit Risiken wie digitalem Leistungsdruck, Cybermobbing, Reizüberflutung oder exzessiver Nutzung konfrontiert.

Mediennutzung muss im schulischen Kontext daher pädagogisch begleitet und konzeptionell eingebettet werden. Hamburg verfolgt den Ansatz, nicht pauschal zu verbieten, sondern gezielt zu befähigen.

### Austausch und gemeinsame Beschlüsse der Bundesländer



Die Jugend- und Familienministerkonferenz (JFMK) traf sich im Mai 2025 in Hamburg, um u. a. die Bedeutung der Digitalisierung und der Nutzung von Social Media für Kinder und Jugendliche zu diskutieren. Dabei wurde betont, dass digitale Medien sowohl Chancen als auch Risiken bergen.

Die Ministerinnen und Minister forderten verstärkte Präventions- und Bildungsangebote, um junge Menschen im Umgang mit digitalen Medien zu stärken und sie vor Gefahren wie Cybermobbing und Desinformation zu schützen. Zudem soll die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe, Schulen und anderen relevanten Akteuren verbessert werden, um eine ganzheitliche Medienkompetenzförderung zu gewährleisten. Die Finanzierung entsprechender Projekte und Initiativen soll ausgebaut werden, um die digitale Teilhabe und den Schutz junger Menschen in sozialen Netzwerken zu verbessern.

### Kinder- und Jugendmedienschutz

Die Bundesregierung hat zum Kinder- und Jugendmedienschutz eine neue Expertenkommission „Kinder- und Jugendschutz in der digitalen Welt“ eingesetzt, die im Herbst 2025 ihre Arbeit aufgenommen hat. Ziel der Kommission ist es, eine Strategie mit konkreten Handlungsempfehlungen zu entwickeln, wie Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt besser geschützt werden können. Dazu zählt beispielsweise ein sicheres digitales Umfeld, die Auseinandersetzung mit gesundheitlichen Folgen von Mediennutzung und die Stärkung der Medienkompetenz von Kindern, Eltern und Fachkräften. In die Arbeit werden Bund, Länder, Zivilgesellschaft und junge Menschen eingebunden, und es wirken 16 Fachleute aus Wissenschaft und Praxis mit.



### Was bedeutet das konkret für Schulen?

In Hamburg gibt es kein flächendeckendes Handyverbot. Stattdessen gilt: Jede Schule entscheidet eigenverantwortlich, unter Einbeziehung der Eltern, Schülerinnen und Schüler und des Kollegiums, wie der Umgang mit mobilen Endgeräten geregelt wird. Die Grundlage dafür bildet § 42 HmbSG (Hamburgisches Schulgesetz).

Die Schulbehörde empfiehlt, Regelungen nicht restriktiv, sondern pädagogisch begründet zu gestalten, differenziert nach Jahrgangsstufe, Unterrichtssituation und sozialem Kontext. Zentral ist die Trennung von Unterrichtsnutzung (z. B. für Lern-Apps, Recherche, Gruppenarbeit) und privater Nutzung in Pausen oder auf dem Schulhof.

### Rechtliche Perspektive

Rechtlich ist der Umgang mit privaten Geräten an Schulen über das Hausrecht (§ 42 HmbSG) geregelt. Schulen dürfen die Nutzung einschränken, aber nicht pauschal verbieten oder private Geräte zur Pflicht machen. Wichtig ist:

- Regeln müssen transparent sein, idealerweise schriftlich fixiert in Schulordnung oder Medienkonzept.
- Die Regelungen sollten sich an entwicklungspsychologischen Kriterien und pädagogischen Zielen orientieren.



Die elterliche Aufsichtspflicht endet nicht an der Schultür, Schulen und Eltern stehen in gemeinsamer Verantwortung.

### Smarter Start. Ein Smartphone ab 14?

In der Fachwelt wird darüber diskutiert, ab wann ein Smartphone in Kinderhände gehört. Der Kinderschutzbund empfiehlt, Geräte erst dann freizugeben, wenn Kinder in der Lage sind, mit Risiken wie Datenschutz, Social Media oder Gruppendruck reflektiert umzugehen – häufig ab etwa 13 oder 14 Jahren.

**Smarter Start: Erst Kindheit. Dann Smartphone.** Genau hier möchte die Initiative „Smarter Start ab 14“ eine Lösung bieten, damit Familien selbst entscheiden können, wann der richtige Zeitpunkt ist. „Smartphones sind kein Kinderrecht, aber Kinderschutz ist eines.“, sagt Tobias Windbrake, Vorstandsmitglied der Elternbewegung „Smarter Start ab 14“. „Wir wollen keine Verbote, sondern Verantwortung und Zeit für Entwicklung.“ Damit plädiert er für ein Umdenken: nicht digitale Verbote, sondern bewusste Phasen der Vorbereitung, in denen Kinder begleitet, informiert und gestärkt werden. Danach ginge es nicht um digitale Abstinenz, so Windbrake, sondern um Zeit zum Wachsen. Begleitung heißt, Kinder schrittweise stark zu machen und nicht, sie früh sich selbst zu überlassen.



Der gemeinnützige Verein bietet hierfür gleichgesinnten Eltern eine Vernetzungsplattform und Informationsangebote, um gemeinsam den Zeitpunkt für die eigene Geräteverfügbarkeit hinauszuzögern.

→ <https://www.smarterstartab14.de/>

### Social Media ab 16 – der aktuelle Diskurs

Neben der Frage des passenden Einstiegsalters für ein eigenes Smartphone wird derzeit intensiv diskutiert, ob Social-Media-Plattformen erst ab 16 Jahren genutzt werden sollten. Studien und Einschätzungen, u. a. der Leopoldina, verweisen darauf, dass jüngere Jugendliche besonders anfällig für algorithmische Verstärkungsmechanismen, sozialen Vergleichsdruck und unmoderierte Inhalte sind.

International setzen bereits Länder wie Australien auf ein Mindestalter von 16 Jahren und verpflichten Plattformen zur Altersverifikation. Das EU-Parlament hat aktuell eine Initiative beschlossen, die die EU-Kommission auffordert, nach diesem Vorbild auch einen Gesetzesvorschlag für Europa zu entwickeln. Konkret soll dieser ein Verbot von Social-Media-Plattformen sowie für KI-Apps für alle unter 13 Jahren beinhalten. Jugendliche im Alter zwischen 13 und 16 Jahren sollen die Netzwerke nur mit Zustimmung der Eltern nutzen können.

In Deutschland untersucht die von Bundesfamilienministerin Karin Prien eingesetzte Expertenkommission, welche politischen Maßnahmen ergriffen werden können und sollen. Das Gremium soll bis zum Sommer 2026 Empfehlungen erarbeiten.

Die vom Verein „Smarter Start ab 14“ initiierte Petition „Social Media ab 16“ hat die Verbotsdebatte in die öffentliche Anhörung des Petitionsausschusses des Deutschen Bundestages gebracht. Ziel der Initiatorinnen und Initiatoren ist es, Kinder und Jugendliche besser vor den Risiken kommerzieller Social-Media-Plattformen zu schützen und Verantwortung stärker bei den Anbieterinnen und Anbietern zu verankern, nicht allein bei den Familien. Der Petitionsausschuss betonte in der Sitzung, dass die bestehenden Instrumente des Jugendmedienschutzes nicht mehr ausreichen, um Minderjährige wirksam vor algorithmisch erzeugten Risiken, manipulativen Inhalten und unmoderierten Kommunikationsräumen zu schützen. Gefordert werden u. a. verbindliche Altersverifikationssysteme, strengere Kontrollen und klare gesetzliche Vorgaben für Plattformen.

Der Deutsche Lehrerverband lehnt eine gesetzliche Altersgrenze für soziale Medien ab. Er betont, dass Kinder und Jugendliche in einer digitalen Welt aufwachsen, in der sie lernen müssen, sich sicher und verantwortungsvoll zu bewegen. Verbote allein helfen dabei nicht weiter. Stattdessen fordert der Verband eine gezielte Förderung der Medienkompetenz, sowohl in Familien als auch vor allem in Schulen. Dazu gehören eine verbesserte Lehrerbildung und eine bessere Ausstattung, damit Heranwachsende altersgerecht an den eigenverantwortlichen Umgang mit digitalen Medien herangeführt werden können. Er plädiert für mehr Möglichkeiten, Bildung und sichere Online-Räume statt pauschaler Verbote.

Diese breite Diskussion zeigt, dass es beim Thema Social Media nicht allein um familiäre Entscheidungen geht, sondern zunehmend um eine gesamtgesellschaftliche und politische Verantwortung.

#### Liste weiterführende Informationen & Links:

→ <https://zsj.hamburg.de/2025/12/03/regelungen-fuer-handynutzung-und-umgang-mit-digitalen-medien/#weiterfuehrende-informationen-links>

#### Text:

Johanna Helmke, Jessica Pain (BSFB, Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ))

FOTO ADOBESTOCK.COM



# Cybermobbing ist Mobbing ist Gewalt

Mobbing und Cybermobbing hinterlassen tiefgreifende Spuren – nicht nur bei den Betroffenen, sondern auch bei den Täterinnen und Tätern sowie im gesamten sozialen Umfeld. Dies gilt für Schulen, Arbeitsplätze, Vereine, Nachbarschaften und Online-Communities gleichermaßen. Die psychischen Belastungen sind oft erheblich und können bis ins Erwachsenenalter andauern. Häufige Folgen sind Ängste, Depressionen, Schlafstörungen und ein vermindertes Selbstwertgefühl. Viele Betroffene ziehen sich zurück und verlieren das Interesse an Hobbys sowie schulischen oder beruflichen Aktivitäten. Ob in der Schule, im Beruf oder im privaten Alltag: Mobbing kann überall auftreten und das Leben der Betroffenen massiv beeinträchtigen.

Bei den Betroffenen treten häufig Konzentrationsschwierigkeiten, Leistungsabfall oder Vermeidungsverhalten auf, wie etwa Schulverweigerung, Kündigung des Arbeitsplatzes oder Rückzug aus Vereinen. Manche wechseln die Schule, den Arbeitsplatz oder den Verein, um der Situation zu entkommen. Erfahren die Täterinnen und Täter jedoch von diesem Wech-

sel, kann das Mobbing fortgesetzt werden – insbesondere im Internet, wo es keine räumlichen oder zeitlichen Grenzen gibt. Der Ausschluss aus Gruppen, Chats oder sozialen Kreisen führt bei den Betroffenen oft zu Einsamkeit und einem Vertrauensverlust gegenüber anderen.

Unbehandelt können diese Folgen bis ins Erwachsenenalter reichen, beispielsweise in Form von sozialer Angst oder Schwierigkeiten, stabile Beziehungen aufzubauen. Darüber hinaus kann Mobbing weitere Auswirkungen haben: Einige Betroffene übernehmen das erlebte Verhalten und werden selbst zu Täterinnen oder Tätern. Andere versuchen, die Situation durch ständiges Weglächeln oder Verharmlosen zu bewältigen, was sie jedoch noch tiefer in das belastende Muster hineinzieht.

Die Folgen sind nicht nur individuell, sondern prägen oft ganze Gruppen, Teams, Klassen oder Freundeskreise und können das Klima langfristig vergiften.

Auch für die Täterinnen und Täter hat Mobbing Konsequenzen: Es kann disziplinarische Maßnahmen nach sich ziehen, wie Schulverweise, Abmahnungen oder Kündigungen am Arbeitsplatz sowie den Ausschluss aus Vereinen. Bei schweren Vorfällen, wie Beleidigungen und Bedrohungen in Chats, sozialen Medien oder im direkten Kontakt oder der Verbreitung privater Fotos ohne Erlaubnis, drohen strafrechtliche Folgen.

→ [www.polizei-beratung.de/cybermobbing](http://www.polizei-beratung.de/cybermobbing)

Betroffene haben zudem die Möglichkeit, zivilrechtliche Ansprüche geltend zu machen, beispielsweise Schadensersatz oder Unterlassung zu fordern. Für minderjährige Täterinnen und Täter gelten spezielle Regelungen des Jugendstrafrechts, die Erziehungsmaßnahmen anstelle von Haftstrafen vorsehen.

Es ist von großer Bedeutung, Beweise zu sichern. Screenshots, Chatverläufe oder Zeugenaussagen sind entscheidend, um rechtliche Schritte einzuleiten. Bei schwerwiegenden Vorfällen kann es ratsam sein, eine Anzeige bei der Polizei zu erstatten.

#### **Mobbing in der Schule beginnt häufig unauffällig.**

Es manifestiert sich oft durch einen ungeklärten Streit zwischen zwei Personen, wobei ein deutliches Machtgefälle besteht. Eine Person äußert wiederholt abwertende und verletzende Bemerkungen – beispielsweise über das Aussehen, die Kleidung, den sozialen Status oder die Art zu sprechen

#### **Rechtliche Situation**

Rechtlich betrachtet stellt Cybermobbing kein Bagatelldelikt dar. Es kann strafrechtlich verfolgt werden, insbesondere bei folgenden Tatbeständen:

- Beleidigung (§ 185 StGB)
- Üble Nachrede (§ 186 StGB)
- Verleumdung (§ 187 StGB)
- Bedrohung (§ 241 StGB)
- Verletzung des höchstpersönlichen Lebensbereichs durch Bildaufnahmen (§ 201a StGB)
- Nötigung (§ 240 StGB)

der anderen Person. Zu Beginn wird darüber gelacht, während andere schweigen. Von außen betrachtet, erscheint es wie ein gewöhnlicher Streit, doch die eine Person nutzt jede Gelegenheit, um die andere zu demütigen. Während die Umgebung zunächst wegschaut, entwickelt sich ein Muster: Die eine Person gewinnt Kontrolle, während die andere mit einem zunehmenden Gefühl der Ohnmacht zurückbleibt. Im Laufe der Zeit beteiligen sich immer mehr Personen. Die betroffene Person wird möglicherweise nicht mehr in Gruppen gewählt, niemand möchte neben ihr sitzen, oder sie erhält abfällige Blicke in der Pause. Manche lästern oder flüstern hinter ihrem Rücken. Fast alle nehmen das Leid wahr, doch aus Angst, selbst zum Ziel von verbalen Angriffen zu werden, wagt niemand, einzugreifen.

Oft verlagert sich das Mobbing ins Internet, was als Cybermobbing bezeichnet wird. In privaten Klassenchats wird die betroffene Person verspottet, und Fotos werden mit abwertenden Kommentaren versehen. Es entstehen Umfragen darüber, wer „nervt“ oder „komisch“ sei. Cybermobbing findet jedoch nicht nur in Klassenchats statt, sondern in sämtlichen digitalen Räumen, wie sozialen Medien, Foren oder Messengerdiensten.

#### **Fallbeispiel für eine Intervention, die misslungen ist (fiktiv):**

In der Klasse 9b wird Luca seit Wochen gemobbt. Einige Mitschülerinnen und Mitschüler machen sich sowohl im Chat als auch direkt auf dem Schulhof über sein Outfit lustig, kritisieren seine vermeintliche Unmännlichkeit und schließen ihn aus. Die Klassenlehrerin bemerkt, dass etwas nicht stimmt, und schlägt eine Intervention in der Klasse vor. Das Gespräch verläuft jedoch unglücklich. Es gab keine angemessene Vorbereitung, und die Lehrerin hat nicht deutlich gemacht, dass es vor allem um den Schutz von Luca geht. Stattdessen dominieren die Täterinnen und Täter das Gespräch und verharmlosen das Problem mit Aussagen wie „Luca ist zu empfindlich!“ oder „Das waren doch nur Witze!“.

Luca fühlt sich bloßgestellt, da er vor der gesamten Klasse über seine Gefühle sprechen soll, während andere die Augen verdrehen. Am Ende sagt die Lehrerin lediglich: „Seid nett zueinander“, und die Situation bleibt unverändert.



Mobbing ist eine  
Form von Gewalt und  
niemals akzeptabel.  
Niemand hat das Recht,  
andere Menschen  
schlecht zu behandeln  
oder auszuschließen.«

Die Angriffe im Internet sind besonders belastend, da

- sie rund um die Uhr stattfinden und keine Rückzugsorte bieten;
- sich Inhalte schnell verbreiten: Ein Beitrag, Foto oder Video kann innerhalb von Minuten eine große Gruppe erreichen, sei es die gesamte Schule, das Team oder eine Online-Community;
- die Inhalte dauerhaft bestehen bleiben: Selbst wenn die Originalbeiträge gelöscht werden, können Screenshots weiterverbreitet werden.

Diese Vorgänge geschehen nicht einmalig, sondern über Tage, Wochen oder Monate hinweg. Die betroffene Person zieht sich zunehmend zurück und fühlt sich ohnmächtig, wird trauriger und verunsicherter. Sie entwickelt Angst vor der Schule und ist allein nicht in der Lage, das Mobbing zu stoppen. Daher benötigt sie Unterstützung.

Es wäre vorteilhaft gewesen, zunächst ein persönliches Gespräch mit Luca zu führen und ihn zu fragen, ob und wie er über das Thema sprechen möchte. Die Lehrerin hätte klare Gesprächsregeln aufstellen sollen, um zu verdeutlichen, dass Mobbing kein Streit, sondern ein ernstes Problem darstellt. Zudem hätte eine neutrale Person, wie beispielsweise eine Schulsozialarbeiterin, das Gespräch moderieren können.

Informationen zum Thema Intervention:

- <https://www.hamburg.de/politik-und-verwaltung/behoerden/bsfb/einrichtungen-beratung/gewaltpraevention/gewalthandlungen/mobbingintervention-120978>

Mobbing ist eine Form von Gewalt und niemals akzeptabel. Niemand hat das Recht, andere Menschen schlecht zu behandeln oder auszuschließen. Mobbing betrifft nicht nur die direkt Betroffenen, sondern die gesamte Klasse oder Gemeinschaft. Für die betroffene Gruppe oder Community führt Mobbing zu einem Vertrauensverlust und schafft ein toxisches Klima. Viele Personen haben Angst, selbst zum Ziel zu werden, und greifen daher nicht ein. Ob in der Schule, im Sportteam oder in der Nachbarschaft – wer schweigt und wegschaut, empfindet später oft Schuld, weil er oder sie nicht geholfen hat.

Daher ist Zivilcourage entscheidend: Wer Ungerechtigkeiten beobachtet, sollte nicht wegsehen, sondern aktiv eingreifen – sei es durch ein klares „Stopp!“, durch Unterstützung der Betroffenen oder durch das Hinzuziehen von Erwachsenen. Gemeinsam lässt sich Mobbing wirksam beenden.

**Schulen, Arbeitgeber und Vereine sind verpflichtet, Mobbing zu unterbinden. Bei Untätigkeit können sie haftbar gemacht werden.**

#### **Anlaufstellen für Betroffene und Eltern**

In der Schule sind Vertrauenslehrkräfte, Schulsozialarbeiterinnen und Schulsozialarbeiter oder die Schulleitung (zum Beispiel für Eltern) erste Ansprechpersonen. Sie können offizielle Maßnahmen einleiten wie Gespräche mit Täterinnen und Tätern oder deren Eltern. Am Arbeitsplatz können es die Vorgesetzten oder die Personalabteilung sein, sofern kein Betriebsrat vorhanden ist.

#### **Anlauf- und Informationsstellen online:**

- [www.jugendnotmail.de](http://www.jugendnotmail.de)
- [www.polizei-beratung.de/cybermobbing](http://www.polizei-beratung.de/cybermobbing)
- [www.polizeifuerrdich.de](http://www.polizeifuerrdich.de)
- [www.handysektor.de/cybermobbing](http://www.handysektor.de/cybermobbing)
- [www.saferinternet.at](http://www.saferinternet.at)
- [www.jugendschutz.net](http://www.jugendschutz.net)
- [www.klicksafe.de](http://www.klicksafe.de)
- [www.juuuport.de](http://www.juuuport.de)
- [www.nummergegenkummer.de](http://www.nummergegenkummer.de)

#### **Text:**

Lars Hertling (BSFB, Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ))



## Einblicke: Hamburgs politisches System in neuer Form

Das Angebot „Einblicke“ der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg ist ab sofort als digitale Bildungsplattform verfügbar. Die Seite ermöglicht einen interaktiven Zugang zur Funktionsweise der Bürgerschaft, des Senats, der Gerichtsbarkeit und der Bezirke der Freien und Hansestadt Hamburg. Dafür stehen Videos, Infografiken, Bilder und zahlreiche Hintergrundtexte zur Verfügung. Alle Inhalte können auch angehört werden und stellen so einen barrierearmen Zugang sicher.

Verfassungen und grundlegende Gesetzestexte bilden komplexe Zusammenhänge ab – und da ist es nicht verwunderlich, dass sie sich oft kompliziert und abstrakt anhören. Wo es auf jedes Wort ankommt, wird um jeden Buchstaben gerungen. Lesbarkeit und einfache Verständlichkeit können da auf der Strecke bleiben.

Genau hier setzt politische Bildung an. Die Texte, die schließlich die Grundlagen des demokratischen Zusammenlebens regeln, müssen allen zugänglich sein, damit Mitbestimmung bis in die Detailfragen möglich ist.

Die Landeszentrale für politische Bildung Hamburg hat dazu seit vielen Jahren eine analoge Publikation in Papierform herausgegeben, die „Einblicke.“

Da sich sowohl die Politik als auch die medialen Möglichkeiten stetig verändern, hat auch die Landeszentrale beschlossen, bei diesem zentralen Angebot einen neuen Weg einzuschlagen. Anstelle der regelmäßig überarbeitet herausgegebenen Print-Ausgaben gibt es ab sofort eine digitale Plattform: einblicke-hamburg.de.



**Christin Renno,**  
Landeszentrale für politische Bildung  
in Hamburg.

Die Umstellung ins Digitale hat die Landeszentrale zum Anlass genommen, „Einblicke“ grundlegend anzupassen. Hintergrundtexte, Originalquellen und Bildmaterial wurden überarbeitet, umgeschrieben, überprüft, verschlankt, vereinfacht.

Daneben rücken nun auch andere Formen der Darstellung und Vermittlung in den Fokus. Eine ganze Reihe an Erklärungsvideos bildet dabei den Kern der neuen Formate. Daneben erweitern Grafiken, Fotografien und Lernspiele die Inhalte. Zusätzlich sind alle Texte auch als Audiospur verfügbar. Die einzelnen Themenbereiche umfassen die gesamte Bandbreite des politischen Systems. Neben einem zeitlichen Abriss über die Entwicklung der Demokratie in Hamburg wird jede der drei Gewalten – Bürgerschaft, Senat und Gerichtsbarkeit – sowie die Ebene der Bezirke genauer beleuchtet. Darüber hinaus geht einblicke-hamburg.de genauer auf den Ablauf der Wahlen, Beteiligungsmöglichkeiten für Bürgerinnen und Bürger und Aufgaben, Konstituierung und Arbeitsweise von Senat und Bürgerschaft ein.

Wir laden Sie herzlich ein, einblicke-hamburg.de zu entdecken. Wir freuen uns über Ihre Rückmeldungen und Anmerkungen zur Bildungsplattform sowie den Materialien. Falls Sie weitere Ideen zur Einbindung in den Unterricht haben, freuen wir uns ebenfalls über einen Hinweis, gerne per Mail.

### Text:

Christin Renno, Markus Hengelhaupt  
(BSFB, Landeszentrale für politische Bildung (LZ))

### Kontakt:

christin.renno@bsfb.hamburg.de

### Materialien für Lehrkräfte: kostenfrei und frei verfügbar



Für Lernende an Hamburgs Schulen finden sich auf der Seite spezielle didaktisch aufbereitete Materialien zur Nutzung der Plattform in unterrichtlichen Zusammenhängen. Diese orientieren sich an den Anforderungen der Hamburger Bildungspläne für Stadtteilschulen und Gymnasien der Fächer Gesellschaftslehre und PGW (Politik – Gesellschaft – Wirtschaft). Lehrkräfte finden hier u.a. Material zum Thema „Mein Bezirk und ich“ für die Stadtteilschule Klassenstufe 5/6, um praxisnah und interaktiv die Schulumgebung und den Bezirk zu erkunden. Werfen Sie gerne auch einen Blick auf das Material zu Partizipationsmöglichkeiten in Hamburg für die Klassenstufe 8/9/10 – hier finden Sie unter anderem einen Link zu einem passenden und jederzeit einsetzbaren Kahoot-Quiz. Es sind sowohl fertige Unterrichtsentwürfe zum unkomplizierten Einsatz in der eigenen Lerneinheit vorhanden, als auch weiterführende Anregungen und Hinweise.



Auch Proteste und öffentlicher Druck sorgen dafür, dass aktuelle Themen in die Verfassung aufgenommen werden.

# Hamburger Verfassung in Leichter Sprache

Mit der Publikation „Hamburger Verfassung in Leichter Sprache“ öffnet die Landeszentrale für politische Bildung Hamburg ein zentrales Dokument unserer Stadt für Menschen, die bisher von einer Sprache ausgeschlossen wurden, die für sie nur schwer verständlich war.

Leichte Sprache ist ein Schlüssel, Hamburg mitzugestalten. Diese so genannte Teilhabe baut Barrieren ab, die oft unsichtbar sind. Sie öffnet Türen zu Wissen und Rechten, die allen zustehen. Wer nachlesen und verstehen kann, was in unserer Verfassung steht, wie sie aufgebaut ist, und welche Möglichkeiten sie bietet, kann selbstbestimmt handeln und Verantwortung übernehmen. Das sind die Voraussetzungen von Inklusion.

Damit alle Bürgerinnen und Bürger am gesellschaftlichen Leben mitwirken können, muss beispielsweise Wissen geteilt werden. So bleibt niemand zurück. Alle, die möchten, gestalten Hamburg mit: Ob man eine Beeinträchtigung hat oder nicht, ganz gleich, woher man kommt, oder was man in seinem Leben schon erlebt hat. Das ist gelebte Inklusion. Inklusion bedeutet, dass alle Menschen gleichermaßen am gesellschaftlichen Leben teilhaben können. Teilhabe bedeutet, lebendig und tatkräftig mitzugestalten, mitzureden und mitzuentcheiden. Kurz: sich mit Sachverstand aus der eigenen Sichtweise der Dinge in Diskussionen einzumischen. Eine Demokratie lebt davon, dass möglichst viele Stimmen gehört werden. Sie wird stärker, je vielfältiger ihre Beteiligten sind.

Die Publikation der Hamburger Verfassung in Leichter Sprache macht genau das möglich. Sie öffnet die Türen zu unserem wichtigsten Regelwerk für alle, unabhängig von Bildungshintergrund, Sprachkenntnissen oder persönlichen Voraussetzungen.

## Verfassung der Freien und Hanse-Stadt Hamburg, kurz: Hamburger Verfassung in Leichter Sprache



Die Hamburger Verfassung ist kein fernes Regelwerk, sie wirkt in unseren Alltag hinein. Sie beschreibt Werte wie beispielsweise Würde, Freiheit, Gleichberechtigung, Solidarität, Achtung der Menschenwürde und Zusammenhalt. Sie legt fest, wie politische Entscheidungen getroffen werden, wie die Rechte jeder einzelnen Person geschützt werden. Aber auch, wie wir als Gemeinschaft unser Zusammenleben gestalten. Die Hamburger Verfassung stärkt die Beteiligung der Hamburgerinnen und Hamburger und schützt Grundrechte – damit wir einander respektvoll begegnen und gemeinsam Verantwortung tragen.

Mit dieser Publikation möchten wir erreichen, dass Menschen ins Gespräch kommen, Fragen stellen und tatkräftig am öffentlichen Leben teilnehmen. Denn

unsere Verfassung gehört uns allen! Sie wird erst lebendig, wenn wir sie gemeinsam leben.

Die Publikation „Hamburger Verfassung in Leichter Sprache“ kann als Unterrichtsmaterial sowohl in Internationalen Vorbereitungsklassen (IVK) als auch in der Grundschule oder in Stadtteilschulen und Förderschulen eingesetzt werden. Die Publikation stellt den Beginn einer neuen Reihe dar, in der politische Sachverhalte in Leichter Sprache erläutert werden.



Die Publikation können Sie per Download (s. QR-Code) oder in gedruckter Form im Infoladen der Landeszentrale für politische Bildung Hamburg (LZ), Dammtorwall 1, kostenfrei erhalten.

### Text:

Dr. Matthias Greite (BSFB, Landeszentrale für politische Bildung (LZ))

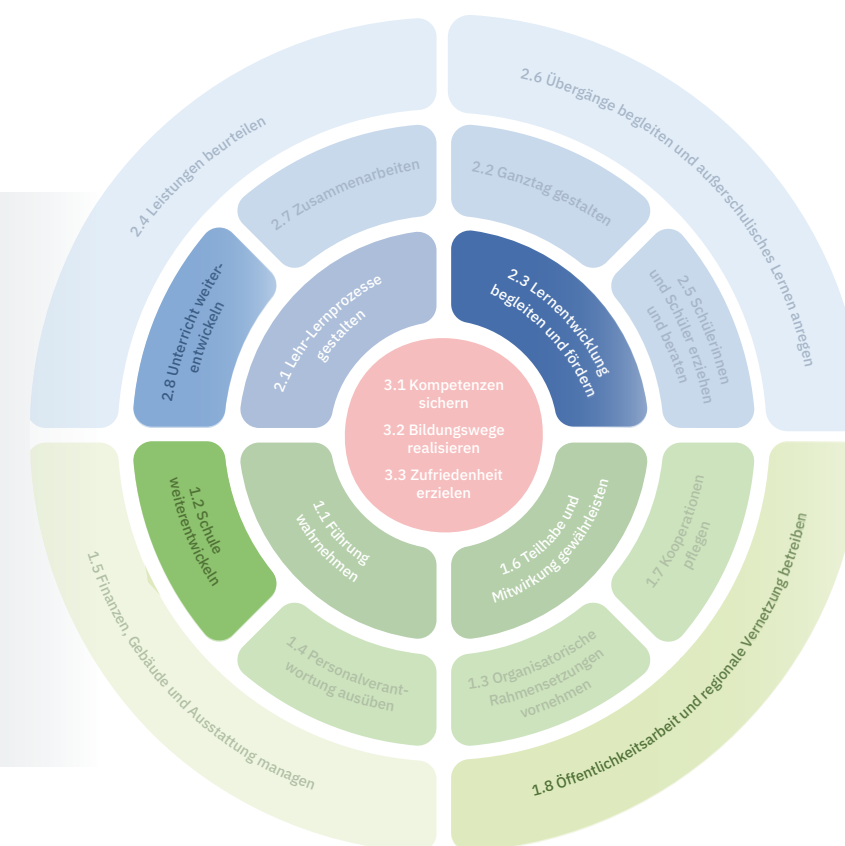


## BLICKPUNKT Schulqualitätsentwicklung

GRAFIK BOY | STRATEGIE UND KOMMUNIKATION

### → DAS IFBQ-PORTAL

Die Serie „Blickpunkt Schulqualitätsentwicklung“ widmet sich entlang des Orientierungsrahmens Schulqualität in jeder Folge einem Aspekt der Entwicklung von Schulqualität. Neben dem Erfahrungswissen aus der Schulpraxis werden die Erkenntnisse aus theoretischer und empirischer Forschung berücksichtigt.



„Hamburger Orientierungsrahmen Schulqualität 2023“, vollständig unter:  
<https://schulqualitaet-hamburg.de/>

FOLGE 13

### DAS IFBQ-PORTAL: EIN DIGITALER ORT FÜR ALLES RUND UM DATENGESTÜTZTE QUALITÄTSENTWICKLUNG

Eine der zentralen Aufgaben von Schule und ihren Mitarbeitenden ist es, das eigene System, den Unterricht und die Entwicklung der Lernenden regelmäßig zu reflektieren und gezielte Maßnahmen zur Weiterentwicklung zu ergreifen, sodass Lernende in ihrer Leistungsentwicklung unterstützt und gefördert werden.

Erhebungsverfahren und die daraus gewonnenen Daten sind dabei wertvolle Werkzeuge: Sie helfen, die Ausgangslage zu diagnostizieren und Veränderungen zu beobachten.

Das IfBQ stellt Hamburger Schulen hierfür verschiedene Verfahren zur Verfügung, etwa das Testsystem Kermit für Leistungstests, SCHNABEL und die Diagnostik überfachlicher Kompetenzen (ÜKO). Damit werden fachbezogene und überfachliche Diagnosen in den Schulen sowie die Erstellung von Monitoringberichten des IfBQ zu den Themen Förderungen oder zentralen Abschlussprüfungen ermöglicht. Auch die Schulinspektion und interne Evaluation liefern datenbasierte Informationen zu unterschiedlichen Aspekten der Schulqualität und Schulentwicklung.



Bisher wurden diese Verfahren und die zugehörigen Rückmeldungen dezentral und über verschiedene Zugänge bereitgestellt. Das führte immer wieder zu Herausforderungen im Arbeitsalltag, wie zum Beispiel zu folgenden Fragen:

- Wo finde ich die Informationen zu einem bestimmten Verfahren?
- Wie lauteten nochmal mein Nutzernamen und Passwort?
- Wo ist die E-Mail mit den Ablaufhinweisen geblieben?
- In welchem Ordner habe ich die Rückmeldungen für Klasse xy vom letzten Jahr gespeichert?
- Wo sind die Datenblätter und Ergebnisse für das bevorstehende Qualitätsentwicklungsgespräch?
- Wie kann ich als Schulentwicklungsbegleitung auf die relevanten Daten der Schule zugreifen, damit ich mich vorbereiten und gemeinsam mit der Schule damit weiterarbeiten kann?

### Das IfBQ-Portal – Eine zentrale Lösung

Um die Suche und den Zugang zu den verschiedenen Angeboten des IfBQ zu erleichtern, gibt es jetzt das IfBQ-Portal. Hier sind alle Verfahren und Angebote zur datengestützten Qualitätsentwicklung sowie zur Individualdiagnostik gebündelt und übersichtlich auf einer Plattform verfügbar. Die integrierte Mediathek und Suchfunktion helfen dabei, gezielt und schnell die gewünschten Informationen zu finden.

Das Portal gliedert sich in einen öffentlichen Bereich mit frei zugänglichen Informationen und Materialien (s. Abbildung 1) sowie einen geschützten Bereich für berechtigte Nutzende aus Hamburger Schulen und der Verwaltung.

Auf den Unterseiten der einzelnen Verfahren – beispielsweise für den Leseflüssigkeitstest LIFT – erreicht man über ein einheitliches Navigationsmenü am linken Rand alle relevanten Informationen (s. Abbildung 2).

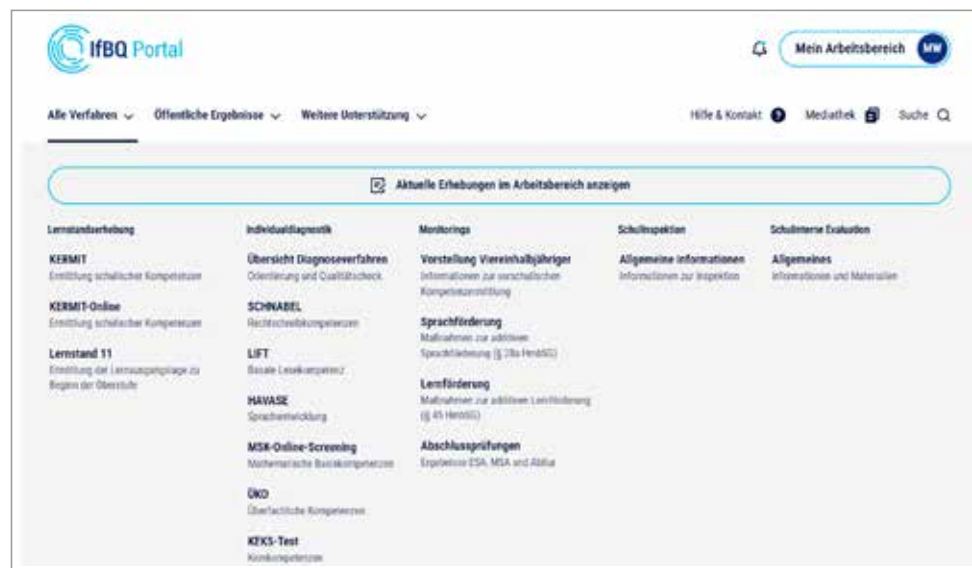


Abbildung 1: Screenshot der Startseite des IfBQ-Portals mit Navigation zum Hauptmenüpunkt „Alle Verfahren“

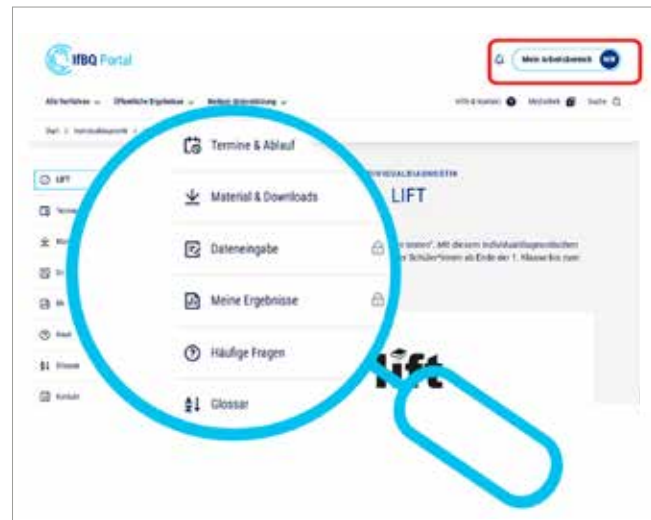


Abbildung 2: Startseite des Verfahrens LIFT im IfBQ-Portal mit Zoom auf die links liegenden Menüpunkte.

### Zugang und Berechtigungen – einfach und sicher

Für den Zugang zum Portal ist kein neuer Account erforderlich, es wird der bestehende Zugang verwendet:

- Lehrkräfte melden sich mit dem für DiViS genutzten dWebTor-Account an.
- Schulleitungen und Mitarbeitende der Verwaltung nutzen den Single-Sign-On mit ihrem Verwaltungsnetz-Account (über den Dienstrechner im LAN oder per VPN).

Die Berechtigungen für Lehrpersonen werden aus DiViS übernommen, sodass der Aufwand für die Einrichtung und Pflege minimal bleibt. Außerdem können Schulleitungen über das Portal Anpassungen vornehmen, zum Beispiel für Funktionsträgerinnen und -träger oder perspektivisch für Schulentwicklungsbegleitungen des LI. Die Möglichkeit, Berechtigungen flexibel an die Anforderungen der jeweiligen Schule anzupassen, war ein zentrales Anliegen der Schulleitungen - und ist direkt in die Entwicklung der Plattform eingeflossen.

Die Berechtigungen – auch für die Datenrückmeldungen – folgen einem mit den zuständigen Personalräten und der behördlichen Datenschutzbeauftragten abgestimmten Berechtigungskonzept. Dieses entspricht im Wesentlichen den schon vorher praktizierten Berechtigungen und folgt wie bisher dem Motto: Berechtigungen werden passend zu den Aufgaben bzw. der Rolle einer

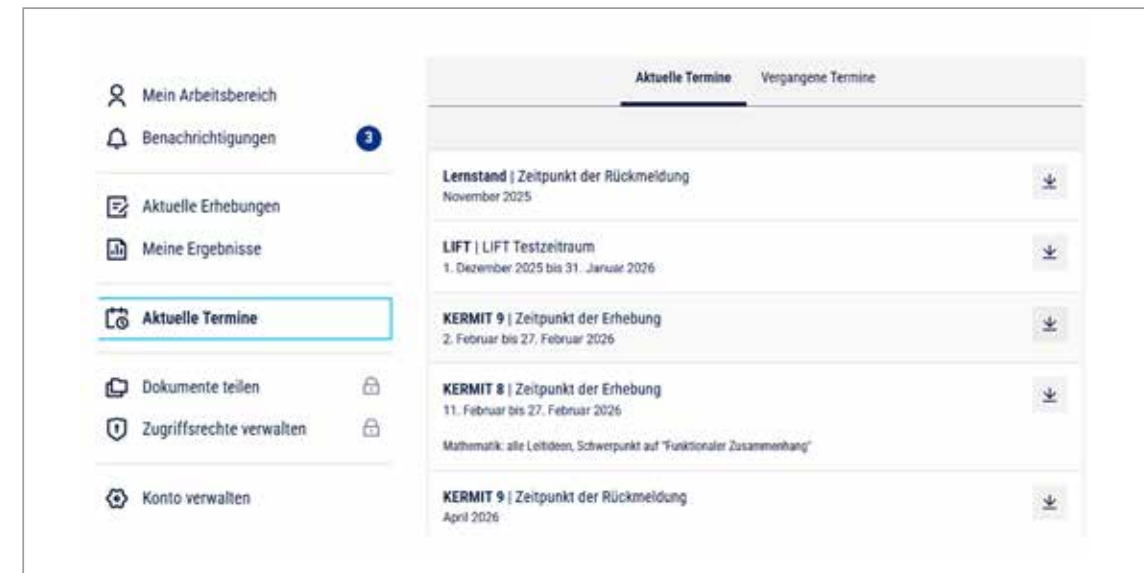


Abbildung 3: Menüpunkte in „Mein Arbeitsbereich“ und Einblick in den Menüpunkt „Aktuelle Termine“

Person vergeben. Auch die Schulaufsicht hat Zugriff auf aggregierte Ergebnisse der Schulen in ihrem Zuständigkeitsbereich.

### Ein persönlicher Arbeitsbereich

Nicht berechtigte oder nicht angemeldete Personen erkennen geschützte Menüpunkte und Materialien an einem kleinen Schlosssymbol. Nach der Anmeldung wird der persönliche Arbeitsbereich freigeschaltet (s. Markierung oben rechts in Abbildung 2 und Abbildung 3). Dort sind rollenspezifisch alle anstehenden Datenerhebungen, Ergebnisse, Termine und Benachrichtigungen übersichtlich zusammengestellt.

### Wir entwickeln weiter

Schon jetzt sind alle Anwendungen und Rückmeldungen über das Portal erreichbar. Das Portal wird dabei kontinuierlich weiterentwickelt, sodass perspektivisch alle Erhebungen und Rückmeldungen ohne erneute Anmeldung aufgerufen werden können. Auch bei den Datenrückmeldungen werden neue Formate erprobt: Statt der bisherigen Rückmeldungen im PDF werden interaktive Formate (Dashboards) entwickelt, die beispielsweise Entwicklungen im Zeitverlauf abbilden und über Filterungen die Fokussierung auf eigene Fragestellungen ermöglichen.

### Probieren Sie das IfBQ-Portal aus!

Nutzen Sie die Vorteile einer zentralen Plattform: Mit dem IfBQ-Portal finden Sie alle wichtigen Verfahren, Materialien und Datenrückmeldungen gebündelt an einem Ort – übersichtlich, zeitsparend und sicher. Testen Sie das Portal und erleben Sie, wie es Ihnen den Zugang zu relevanten Informationen erleichtert. Ihr Feedback hilft uns, das Angebot weiter zu verbessern!



- Alle Informationen und Materialien an einer Stelle
- Alle Ergebnisse an einer Stelle
- Persönlicher Arbeitsbereich
- Kein neues Passwort
- Sicher und datenschutzkonform

Abbildung 4: Die Stärken des IfBQ-Portals



QR-Code zum IfBQ-Portal

### Text:

Maike Warmt, Mandy Färber (BSFB, Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ))

### Kontakt:

ifbq-portal@ifbq.hamburg.de

# Sprachen lernen in Hamburg

## EINE NEUE BROSCHÜRE ZEIGT WEGE DURCH DIE VIELFALT DER SPRACHENANGEBOTE

Ob bilingualer Sachfachunterricht, Unterricht in den Altsprachen oder Herkunftssprachenunterricht: Hamburg verfügt über ein außergewöhnlich breites und differenziertes Sprachenangebot. Mit der im Herbst 2025 digital erschienenen Broschüre „Sprachen lernen in Hamburg“ stellt die Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung (BSFB) diese Vielfalt übersichtlich dar – und bietet Orientierung für Eltern, Schülerinnen und Schüler sowie Schulen.

### Orientierung in einer vielsprachigen Stadt

Hamburg ist eine weltoffene, international geprägte Stadt. Mehrsprachigkeit gehört für viele Kinder und Jugendliche selbstverständlich zum Alltag. Genau hier setzt die Broschüre an: Sie bündelt systematisch alle schulischen Sprachenangebote in Hamburg – von der Grundschule bis zur Studienstufe, von den klassischen Fremdsprachen bis zu den Herkunftssprachen.

Im Mittelpunkt steht dabei nicht nur die Frage, welche Sprachen gelernt werden können, sondern auch wie und unter welchen Rahmenbedingungen das Sprachenlernen in Hamburg organisiert ist.

### Englisch und weitere Sprachen - klare Strukturen

Die Broschüre macht transparent, wie sich die Sprachenfolge nach dem verbindlichen Englischunterricht in der Regel ab Jahrgangsstufe 1 in der Sekundarstufe I und II fortsetzt. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der vorausschauenden Sprachenwahl: Eltern, Schülerinnen und Schüler erhalten Hinweise, wie sie die Anwahl weiterer Sprachen im Hinblick auf Abschlüsse und mögliche Studienwege sinnvoll planen können.

### Mehrsprachigkeit als Ressource anerkennen und nutzen

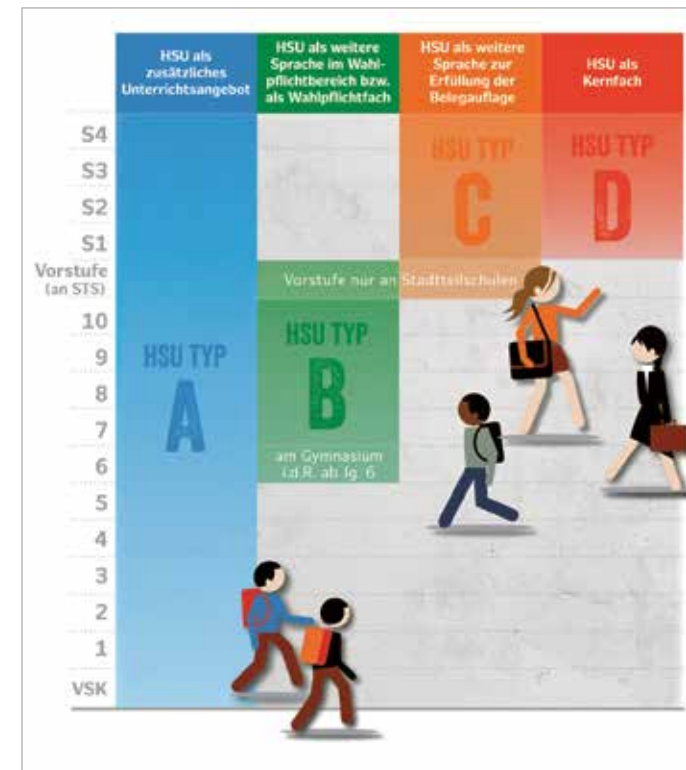
Ein zentrales Kapitel widmet sich dem Herkunftssprachenunterricht (HSU). Hamburg trägt damit der sprachlichen Vielfalt seiner Schülerschaft Rechnung und betrachtet Mehrsprachigkeit als wichtige Ressource. Schließlich wächst fast die Hälfte der Hamburger Schülerinnen und



Sprachen lernen in Hamburg –  
online zu finden unter  
[www.hamburg.de/go/818544](http://www.hamburg.de/go/818544)

Schüler in Familien auf, in denen neben Deutsch noch eine andere oder mehrere andere Sprachen gesprochen werden. Seit mehreren Jahrzehnten haben Hamburgs Schülerinnen und Schüler schon die Möglichkeit, am Herkunftssprachenunterricht teilzunehmen. Die Broschüre erläutert verständlich die unterschiedlichen Formen des HSU in Verantwortung der Schulbehörde, die Anwahlmöglichkeiten in der Grundschule und an weiterführenden Schulen sowie die Möglichkeiten, Herkunftssprachen bis zum Abitur zu belegen. Damit wird deutlich: Herkunftssprachen sind kein Zusatzangebot am Rand, sondern fest im Hamburger Bildungssystem verankert.

Mit dem neuen Rahmenplan „Neuere Sprachen“ für die Sekundarstufe I wird auch nicht mehr zwischen den unterschiedlichen Formen des Sprachenunterrichts unterschieden. Der Terminus „Sprachenunterricht“ ersetzt damit zunehmend die Begriffe „Herkunftssprachenunterricht“ und „Fremdsprachenunterricht.“ So wurde auch aus der ehemaligen „Fremdsprachenbroschüre“ nun die neu konzipierte und jährlich aktualisierte Broschüre „Sprachen lernen in Hamburg“. Die traditionellen „Hamburger Fremdsprachentage“ am Landesinstitut werden am 11./12. September 2026 erstmals übrigens auch als „Hamburger MehrSprachenTage“ Fortbildungsangebote für Hamburger Lehrkräfte



Typen des HSU in Verantwortung der Hamburger Schulbehörde © Andrea Lühr

machen, die die Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler und die Vielfalt der Sprachenangebote aufgreifen.

### Bilingual lernen: Fachunterricht in zwei Sprachen

Ein weiterer Schwerpunkt der Broschüre „Sprachen lernen in Hamburg“ liegt auf dem bilingualen Lernen. Die Broschüre zeigt, wie Sachfächer in einer Partnersprache unterrichtet werden können – von einzelnen Modulen bis hin zu bilingualen Zweigen und Abschlüssen. Auch bilinguale Grundschulen werden vorgestellt, an denen Kinder bereits früh in eine zweite Sprache „eintauchen“ und den Sachunterricht zweisprachig erleben. So wird eine Sprache nicht nur gelernt, sondern auch als Arbeits- und Denksprache genutzt.

### Von Albanisch bis Ukrainisch: die ganze Sprachenvielfalt im Blick

Den größten Raum nimmt der Überblick über die einzelnen Sprachenangebote ein. Vorgestellt werden sowohl klassische Fremdsprachen wie Französisch, Spanisch oder Latein als auch zahlreiche weitere Sprachen – darunter beispielsweise Albanisch, Arabisch, Farsi, Polnisch, Türkisch oder Ukrainisch.

Für jede Sprache enthält die Broschüre

→ kurze fachliche und kulturelle Einordnungen;

## Die Broschüre auf einen Blick

**Titel:** Sprachen lernen in Hamburg

### Inhalt:

- Sprachenfolge von der Grundschule bis zum Abitur
- Herkunftssprachenunterricht (HSU)
- Bilinguales Lernen
- Hinweise zu den einzelnen Sprachen inkl. konkreter Schulstandorte
- Hinweise zum Sprachenlernen bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern
- Sprachfeststellungsprüfung (SFP)
- Weitere Angebote zum Sprachenlernen an Hamburger Schulen

### Zielgruppe:

Eltern, Schülerinnen und Schüler, Schulen, Lehrkräfte

### Verfügbarkeit:

als Download unter  
→ [www.hamburg.de/go/818544](http://www.hamburg.de/go/818544)



- ggf. Hinweise zu besonderen schulischen Angeboten;
- sowie Liste von Schulen, an denen die entsprechende Sprache schulintern oder schulübergreifend unterrichtet wird.

Damit wird die Broschüre zu einem hilfreichen Nachschlagewerk für Schulen und Familien.

### Ein Werkzeug für Beratung, Schule und Elternarbeit

„Sprachen lernen in Hamburg“ ist mehr als eine Informationssammlung. Die Broschüre eignet sich ausdrücklich als Beratungsinstrument – etwa für Übergangsgespräche, Elternabende oder schulische Beratungssituationen. Die Hinweise zum Sprachenlernen bei neu zugewanderten Schülerinnen und Schülern einschließlich der neuen Informationen zur Sprachfeststellungsprüfung (SFP) sollen den Übergang aus einer IVK in eine Regelklasse erleichtern.

So macht die Broschüre deutlich, dass Sprachenlernen in Hamburg strategisch gedacht ist, nämlich als Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit.

### Text:

Silvana Safouane, BSFB,  
[silvana.safouane@bsfb.hamburg.de](mailto:silvana.safouane@bsfb.hamburg.de)



HmS 02/2024  
„Mehrsprachigkeit“



FOTO © LITERATURHAUS

Leseköniginnen beim Jubiläum des 20. Kinder auf den Lesethron im Festsaal des Literaturhauses Hamburg

# 20 Jahre „Kinder auf den Lesethron!“

„Kinder auf den Lesethron!“ ist ein fester Bestandteil des Kinder- und Jugendprogramms im Jungen Literaturhaus des Literaturhauses Hamburg. Seit 20 Jahren lesen Schülerinnen und Schüler auf der Bühne im großen Festsaal des Literaturhauses einmal im Jahr ihre eigenen Geschichten vor. Ein samtroter Thron dient ihnen als Sitzgelegenheit und symbolisiert den besonderen Wert von Literatur und Sprache im Leben. Die Veranstaltung richtet sich an Grundschulkinder und lädt sowohl einzelne Kinder als auch Gruppen oder ganze Klassen ein, sich im Vorfeld anzumelden und ihre Beiträge vorzubereiten.

„Kinder auf den Lesethron!“ ist Teil der langjährigen Veranstaltungsreihe „Spaß mit Büchern“. Sie besteht seit 1989 unter dem Dach des Literaturhauses und bietet Grundschulkindern eine Bühne. Während „Spaß mit Büchern“ klassische Lesungen, Buchpräsentationen und kreative Zugänge zur Kinderliteratur umfasst, legt „Kinder auf den Lesethron!“ einen besonderen Schwerpunkt auf das eigene Schreiben und Vortragen des jeweiligen Textes.

Wo sonst erwachsene Autorinnen und Autoren lesen, übernehmen an diesen Nachmittagen Kinder das Mikrofon. Sie tragen eigene Geschichten vor: fantasievolle Erzählungen über Abenteuer, Tiere und magische Welten, aber auch Alltagsgeschichten und überraschende Ideen. Die dazugehörigen Illustrationen werden während der Vorträge an eine große Leinwand projiziert. Auch die Moderation übernehmen Kinder, was die partizipative Atmosphäre zusätzlich verstärkt.

Im Saal herrscht während der Lesungen meistens eine konzentrierte Stille. Alle Augen sind auf die jungen Literatur-

schaffenden gerichtet. Das Publikum besteht aus anderen Schülerinnen und Schülern sowie ihren Eltern und Lehrkräften, die aufmerksam zuhören und im Anschluss gebührend applaudieren. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erfahren Selbstwirksamkeit und werden in ihrem Selbstvertrauen gefördert.

„Kinder auf den Lesethron!“ entstand im Rahmen des Literaturhaus-Programms für junge Lesende und wird in Kooperation mit dem Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ) realisiert. Die inzwischen pensionierte Grundschullehrerin Erika Huth hat das Format einst initiiert, um die Schreib- und Lesekompetenz ihrer Schülerinnen und Schüler zu stärken und ihnen die Möglichkeit zu bieten, vor Publikum aufzutreten.

„Kinder auf den Lesethron!“ steht für die Idee, dass Literatur nicht nur konsumiert, sondern von Anfang an aktiv mitgestaltet werden kann. Es fördert Leselust, Schreibkompetenz, Fantasie und Präsentationsfähigkeit und zeigt, wie bedeutend es ist, Kindern eine eigene literarische Stimme zu geben.

Weitere Informationen, Kontakt und Anmeldung unter:

→ <https://zs.j.hamburg.de/veranstaltungen-und-projekte/lesefoerdernde-projekte/>

→ <https://www.literaturhaus-hamburg.de/junges-literaturhaus/reihen-und-projekte/spass-mit-buechern/>

**Text:**

Jessica Pain (BSFB, Zentrum für Schul- und Jugendinformation (ZSJ))

## Personalien

Die Behörde für Schule, Familie und Berufsbildung hat den folgenden Bestellungen zugestimmt:

### zur Schulleitung:

(Grund-)Schule Kroonhorst: Carola Müller-Belau

Grundschule am Gut: Maïke Claudia Naruga

Adolph-Schönfelder-(Grund-)Schule: Katrin Saffian

(Grund-)Schule Kapellenweg: Anne Wacker

(Grund-)Schule Ratsmühlendamm: Martina Margret Weckmann

Stadtteilschule Fischbek/Falkenberg: Ute Gold-Peeck

Ilse-Löwenstein-(Stadtteil-)Schule: Julia Sammoray

### zur stellv. Schulleitung:

Carl-Cohn-(Grund-)Schule: Nina Denker

(Grund-)Schule Öjendorfer Damm: Sonja Hoffmann

(Grund-)schule Bekassinenau: Julie-Marie Ruth

Stadtteilschule Osterbek: Ron Marian Dygas

Traute-Lafrenz-(Stadtteil-)Schule: Kerstin Ulrike Eidam

Stadtteilschule Flottbek: Michael Fliedner

Stadtteilschule In den Reethen: Heidi Lösekann-Schröder

Gymnasium im Eilbektal: Jörg Heinz Burkhard Milde

Wilhelm-Gymnasium: Dr. Meike Plehn

### zur Abteilungsleitung:

(Grund-)Schule Fuchsbergredder: Jana Rinka

Grundschule Marienthal: Christina Schnever

Traute-Lafrenz-(Stadtteil-)Schule: Susanne Stauga

Otto-Hahn-(Stadtteil-)Schule: Rainer Zastrutski

Gymnasium Finkenwerder: Sören Box

Margaretha-Rothe-Gymnasium: Eike Koopmann



Das Post-It ist im Rahmen eines „Design Thinking Prozesses“ entstanden. Mithilfe dieser Methode können Teams in einem kreativen Prozess Lösungen für komplexe Probleme entwickeln. Vor allem in den Phasen des Prototyping und Testens werden bewusst unvollkommene Prototypen gebaut, um Annahmen schnell zu testen und Lösungen zu verbessern. Dieses fehlerfreundliche Vorgehen setzt eine psychologisch sichere Arbeitsatmosphäre voraus, in der Teammitglieder mutig denken und Ideen ausprobieren dürfen – zugleich fördert die Methode diese Atmosphäre auch. (Dr. Andrea Albers)



### Und da hoppelt er dahin ...

Texte zu schreiben, ist ein wesentlicher Bestandteil meiner Arbeit. Texte für parlamentarische Anfragen, Sachstände, Vermerke und natürlich Schreiben aller Art, auch für die Behördenleitung. Vor einigen Jahren nun sollte sehr schnell ein Briefentwurf für die damalige Senatorin geschrieben werden. Dabei gab es einen gewissen

Zeitdruck. Es sollte möglichst schnell ein in der Sache verbindliches und gleichzeitig sehr freundliches Schreiben entworfen werden. Gesagt getan, in kürzester Zeit wurde der Entwurf vorgelegt, die Senatorin hat es zwischen zwei Terminen unterzeichnet, das Vorzimmer umgehend natürlich in der Papierfassung versandt. Eine Kopie nach Versand ging mir zur Kenntnis zu, voller Zufriedenheit warf ich einen letzten Blick auf das Schreiben und erstarrte: „... besonders freuen wir uns in der Freien und Hasenstadt Hamburg über das gute Ergebnis ...“ Vor meinem geistigen Auge hoppelten die Hasen durch das Tor unseres Landeswappens und ich fragte mich, ob der Adressat Humor haben und herzlich lachen wird oder sich fragt, ob sie in der Behörde keine Autokorrektur-Funktion kennen. (Uta Köhne)

Was mich nachhaltig beeindruckt hat, war eine Postkarte, die mein Sohn von seiner Klassenlehrerin geschenkt bekam. Auf der stand:

**Fehler sind Helfer.**

Es hat eine Weile gedauert, bis wir durchdrungen hatten: Beide Worte sind aus den gleichen Buchstaben zusammengesetzt – nur die Reihenfolge ist anders...

(Dr. Sibylle Reichmann)

### Sehr geehrter Herr Aart, ...

Bei dem Namen Aart werden viele Kolleginnen und Kollegen an den ehemaligen Leiter des ZLH, Aart Pabst, denken. Und genau der war auch gemeint, als ich mich mit dieser Anrede mit einer ersten Mail als Mitarbeiterin im ZLH bewarb. Wie peinlich! Mir war der Vorname Aart nicht geläufig, beim Nachnamen war ich unsicher, ob er mit b oder p geschrieben würde und es musste schnell gehen. So schrieb ich ihn versehentlich mit Vornamen an. Gesprochen haben wir nie darüber, die Stelle habe ich trotzdem bekommen und später dazuten wir uns dann auch tatsächlich. Ich habe jedenfalls gelernt, dass Aufregung, Eile, Unkenntnis und Unsicherheit keine gute Mischung für Schriftverkehr mit Sorgfalt sind.

(Dr. Kristina Hackmann)

**HAMBURG**  
**MACHT**  
**SCHULE**



<https://zsj.hamburg.de/beratung-und-information/publikationen/hamburg-macht-schule/>

ISSN 0935-9850

**AE:** Bei psychologischer Sicherheit ging es nie um Geborgenheit, Harmonie oder Nettigkeit. Es geht um Ehrlichkeit – darum, ob Menschen sich in der Lage fühlen, zu sagen, was sie denken, besonders wenn sie damit anecken könnten, in Widerspruch treten, der Gedanke noch unsicher oder unausgereift ist. Mit der Zeit und umso weitere Kreise der Terminus zog, habe ich diesen Unterschied immer expliziter formuliert. Aufrichtigkeit ist nicht die Abwesenheit von Spannung; gerade die Anwesenheit von Respekt und einem gemeinsamen Ziel ist es, was Spannungen erlaubt, produktiv zu werden. Zwischenmenschliches Risiko ist essenziell für jegliche Teamarbeit. Verletzlichkeit ist nichts, was Organisationen einfach eliminieren können; sie können nur entscheiden, ob man sie bestraft oder nutzbar macht.

**MG:** Sie greifen in *Die angstfreie Organisation* ein Wort von John Maxwell auf: „Der größte Feind des Lernens ist das Wissen“<sup>3</sup> In Ihrer Argumentation scheint sich dieser Gedanke zu wenden, man könnte fast sagen, Sie übersetzen ihn vom Bereich des Wissens in den Bereich des Fühlens, denn bei Ihnen wird deutlich, dass der eigentliche Feind des Lernens nicht nur das Wissen, sondern auch die Angst ist. Dieser Satz ist zugleich schlicht und radikal, weil er Lernen nicht als kognitiven, sondern als sozialen Akt beschreibt, als eine Bewegung im Angesicht möglicher Beschämung. Wenn man das ernst nimmt, müsste man sagen: Lernen beginnt dort, wo Angst in Sprache verwandelt wird. Würden Sie dem zustimmen? Mich interessiert dabei auch die anthropologische Tiefe Ihres Ansatzes. Sie sprechen von „vorbereiteten Ängsten“<sup>4</sup>, von Scham, von Status und Zugehörigkeit, das sind ja auch durchaus existenzielle Kategorien, nicht nur pädagogische. Ist psychologische Sicherheit in diesem Sinne weniger eine Managementtechnik als der Versuch, den evolutionären Reflex der Selbstverteidigung zu unterbrechen? Wie kann eine Organisation oder ein Team diesen evolutionären Reflex überhaupt kompensieren? Ist es ein sozialer Versuch, unsere Angst zu zivilisieren?

**AE:** Lernen beginnt dort, wo man sich Ängsten stellt und sie überwindet. Wissen ist nicht der Feind des Lernens, sondern zu glauben, dass man bereits alles weiß. In anderen Worten: Ist jemand überzeugt, etwas zu wissen, ist er nicht mehr offen dafür, sich zu irren, zu lernen, seine Ansichten zu ändern. Auch Ängste sind der Feind des Lernens, denn sie schränken die kognitive Leistungsfähigkeit ein, die Fähigkeit, uns auf andere einzulassen und von ihnen zu lernen. Ängste lassen Fragen ungestellt, Fehler im Verborgenen und Zweifel unausgesprochen. Psychologische Sicherheit erkennt an, dass Lernen sich nicht nur kognitiv vollzieht, sondern auch sozial und emotional. Scham, Status und Zugehörigkeit beeinflussen, ob Menschen etwas sagen. In diesem Sinne ist psychologische Sicherheit kein Management-Kniff, sondern, wie Sie ganz richtig

vermuten, eine kulturelle Intervention, ein Versuch also, unsere instinktiven Selbstschutz-Reflexe lange genug zu durchbrechen, um kollektivem Denken Raum zu geben.

Organisationen als lernendes System

**MG:** Sie haben in Ihren frühen Arbeiten gezeigt, dass „psychologische Sicherheit im Team das Lernverhalten fördern sollte“ . Darin liegt ja bereits die Idee der Organisation als lernendem System: Lernen geschieht nicht durch Strukturen, sondern durch Beiträge, die nur entstehen, wenn Menschen sich sicher genug fühlen, das Gemeinsame zu riskieren. In Die angstfreie Organisation schreiben Sie, Unternehmen, die in einer komplexen Welt bestehen wollen, „müssen eine angstfreie Umgebung schaffen“, die dazu ermutigt, „die eigene Stimme zu erheben“ . Ich frage mich, was aus dieser Forderung folgt, wenn Überforderung selbst zum Normalzustand wird, wenn also das System, das lernen soll, seine eigene Unsicherheit nicht mehr aushält. Wann verliert eine Organisation die Fähigkeit, aus Fehlern zu lernen?

**AE:** Organisationen verlieren ihre Lernfähigkeit nicht plötzlich, sondern stufenweise. Es geschieht, wenn Menschen zu spüren beginnen, dass aufrichtiges Sprechen zu riskant oder aber vergeblich ist. Manchmal sogar beides. Das kann dadurch kommen, dass Informationen unterdrückt werden oder weil Anführer überfordert sind und nicht länger zuhören. Chronische Überlastung beschleunigt diesen Verfall. Wenn die Unsicherheit unerträglich wird, wechseln Organisationen vom Lernen zum Bewältigen. Ab diesem Punkt werden sogar wertvolle Signale wie ein Hintergrundgeräusch behandelt.

**MG:** Sie schreiben, dass Führung darin besteht, die „Voraussetzungen (zu) schaffen, Mitwirkende ein(zu)laden und produktiv (zu) reagieren“ . Diese drei Gesten – Rahmung, Einladung, Reaktion – definieren ein Verständnis von Führung, das nicht auf Autorität, sondern auf Ermöglichung beruht. In diesem Sinne ist Führung kein Machttakt, sondern ein Kommunikationsmuster. Mich interessiert, wie weit diese Verantwortung reicht: Kann eine Führungskraft psychologische Sicherheit in einem System schaffen, das strukturell auf Kontrolle angelegt ist? Oder anders gefragt: Wie bleibt eine Organisation lernfähig, wenn sie ihre Mitglieder zwar zum Sprechen ermutigt, diese aber kein Gehör für das Gesagte finden?

**AE:** Führung, so wie ich sie verstehe, ist zutiefst kommunikativ. Es geht darum, wie man Arbeit kontextualisiert, zur Teilnahme einlädt und Beiträge aufgenommen werden. Führungen können nicht aus sich selbst heraus und allein psychologische Sicherheit herstellen, besonders nicht innerhalb von Systemen, die auf Kontrolle basieren. Doch sie können lokal Voraussetzungen schaffen, die Ängste entweder verstärken oder dämpfen. Jemanden aufzufordern, seine Stimme zu er-

heben, ohne dann auch zuzuhören, ist schlimmer als Schweigen, denn so bringt man Leuten bei, dass Ehrlichkeit entweder sinnlos oder gefährlich ist. Verantwortung erstreckt sich deshalb so weit, wie eine Führung gewillt ist, wirklich zu hören, was gesagt wird.

Schule unter Druck

**MG:** In Wertvolle Fehler unterscheiden Sie drei Formen des Scheiterns – „grundlegende“, „komplexe“ und „intelligente“<sup>8</sup> Misserfolge. Nur die letzte, schreiben Sie, hätte es verdient, „gefeiert zu werden“, weil sie „wertvolle neue Erkenntnisse“, bringt, „die wir auf keine andere Weise hätten gewinnen können“<sup>9</sup>. Diese Typologie öffnet einen weiten Blick: Sie zeigt, dass Fehler nicht nur Ereignisse sind, sondern Strukturen. Wenn wir das auf Organisationen übertragen – und vielleicht auch auf Bildungseinrichtungen –, stellt sich die Frage, ob Überlastung, Dauerstress und Abstimmungsdefizite nicht Formen „komplexer Fehler“ sind? Könnte man sagen, dass eine lernende Organisation daran zu erkennen ist, wie sie solche komplexen Fehler sichtbar macht, bevor sie systemisch werden?

**AE:** Ja, ich würde auch sagen, dass man lernfähige Organisationen daran erkennt, wie schnell sie potenzielle Verursacher komplexer Fehler ausfindig machen. Komplexe Fehler manifestieren sich selten voll ausgeprägt; sie entstehen aus vielen kleinen, sinnvollen Handlungen, die in unerwarteter Weise ineinandergreifen. Lernfähige Organisationen, die Anomalien eher als Daten, denn als Störungen behandeln, sind besser darin, komplexe Fehler zu verhindern. In ihnen klopfen die Leute regelmäßig das System nach Erkenntnissen ab, bevor sich ein Problem in unvorstellbarer Weise festfährt.

**MG:** Lehrkräfte leben in einem paradoxen System: Sie tragen Verantwortung für das Lernen anderer und verlieren dabei oft die Möglichkeit, selbst zu lernen. Zwischen pädagogischem Idealismus und administrativer Erschöpfung entsteht eine Art moralischer Überhitzung – man gibt alles und fühlt sich dabei ständig am Rand des Versagens. Eine aktuelle Hamburger Befragung unter Lehrkräften zeigt genau diese Spannung: hohe Identifikation bei gleichzeitig wachsender Erschöpfung. Trifft das nicht den Nerv schulischer Wirklichkeit, die nur zu funktionieren scheint, solange ihre Mitglieder sich selbst erschöpfen?

**AE:** Wenn Organisationen auf Verschleiß betrieben werden, können sie resilient erscheinen, während sie sich eigentlich selbst aushöhlen. Mit der Zeit kümmern sich die Leute eher um ihr Überleben als um Verbesserungen. Lernen braucht Muße – kognitiv, emotional, zeitlich. Ohne sie ziehen sich sogar die hingebungsvollsten Angestellten aus Selbstschutz zurück, und die Organisation verliert ihre Anpassungsfähigkeit.

**MG:** Genau, jede kleine Improvisation, sei es eine Vertretung, ein zusätzlicher Bericht, eine private Ausnahme usw., gleicht dann einem notdürftigen Pflaster auf einem strukturellen Bruch. So hält sich das System selbst am Leben und verhindert zugleich sein eigenes Lernen. Wie lässt sich aber verhindern, dass eine Kultur der Dauerkompensation in den nächsten großen Kollaps führt?

**AE:** Einen Kollaps zu vermeiden bedeutet, Systeme so neu zu gestalten, dass nicht mehr auf ständiges Improvisieren (Provisorien) zurückgegriffen werden kann. Wenn jedes Problem durch individuelle Kompetenzüberschreitungen gelöst wird, kann die Organisation nie etwas lernen. Prozesse werden nie verbessert. Die zugrunde liegenden Probleme bleiben un-

| Kontext               | Beständig           | Veränderlich                                                 | Neuartig                 |
|-----------------------|---------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------|
| Beispiel              | Fließband           | Operationssaal                                               | Wissenschaftliches Labor |
| Wissensstand          | Gut entwickelt      | Gut entwickeltes Wissen, anfällig für unerwartete Ereignisse | Begrenzt                 |
| Unsicherheit          | Niedrig             | Mittel                                                       | Hoch                     |
| Häufigste Fehlerarten | Grundlegende Fehler | Komplexe Fehler                                              | Intelligente Fehler      |

Abb. Die Bedeutung des Kontexts für des Scheitern (vgl. Amy Edmondson, Wertvolle Fehler, a. a. O., Tab. 1.)

3 Ebd., S. 163.  
4 Amy Edmondson, Wertvolle Fehler — Right kind of Wrong. Die praktische Wissenschaft des klugen Scheiterns, München: Vahlen, 2024, S. 171.

8 Amy Edmondson, Wertvolle Fehler, a. a. O., S. 28.  
9 Ebd. S. 26.

gelöst. Klare Prioritäten und gemeinsame Problemlösungsmechanismen sind essenziell, wenn Systeme sich anpassen sollen, ohne ihre Mitglieder in den Burn-out zu treiben.

**MG:** Sie sagen „gemeinsame Problemlösungsmechanismen“, das leuchtet unmittelbar ein, denn kaum ein Berufsstand ist so kollektiv organisiert wie der der Lehrkräfte, weshalb es geradezu erstaunlich ist, wie sehr doch trotzdem über Einsamkeit geklagt wird. Das Lehrerzimmer als sozialer Raum ist gerade nicht der Ort, an dem man über Fehler spricht, denn Vertrauen endet dort, wo die Angst vor Bewertung beginnt ...

**AE:** ... Vertrauen unter Kollegen bedeutet nicht, dass man einander mögen muss. Es geht um Verlässlichkeit und Respekt. Es wächst durch wiederholte Erfahrungen des Gehört-Werdens, dass man ernst genommen und unterstützt wird. Selbst wenn institutionelle Rahmenbedingungen Misstrauen erzeugen, können lokale Kulturen Vertrauen, und damit auch psychologische Sicherheit, bereitstellen, mittels kleinteiliger und wiederholter Anwendung aufrichtiger Kommunikation.

Unterricht, Bewertung und Motivation

**MG:** Es klingt schlicht, „dass Angst das Lernen und die Zusammenarbeit einschränkt“<sup>10</sup>, trifft aber den Kern jeder pädagogischen Erfahrung. Wie lässt sich ein Unterricht gestalten, der nicht nur Wissen vermittelt, sondern ein Klima, in dem Irrtum zum selbstverständlichen Bestandteil des Lernens wird? Wann wird die Anforderung produktiv, wann lähmend?

**AE:** Unterricht wird einfacher, wenn Fehler (unbeabsichtigtes Abweichen von vorhandenem Wissen oder Prozessen) und Versagen (unerwünschte Ergebnisse) eher als Informationen, denn als Beweis von Inkompetenz bewertet werden. Produktive Herausforderungen erweitern Verständnis und wahren dabei ein Gefühl der Würde. Lähmende Herausforderungen bedrohen im Gegensatz dazu die Identität. Der Unterschied liegt nicht im Schwierigkeitsgrad, sondern in den Umständen, unter denen man Schwierigkeiten begegnet.

**MG:** Dann müsste man sich zumindest auch fragen, wie Lernen unter Bedingungen von Ungewissheit überhaupt organisiert werden kann. Könnte man daraus schließen, dass Unterricht ein gemeinsames Erforschen des Ungewissen ist? Und wie lässt sich eine solche Haltung mit einem System vereinbaren, das Erfolg noch immer über Reproduzierbarkeit definiert?

**AE:** Ich glaube fest daran, dass Lehre eine Form des kollektiven Experimentierens ist. Jeder Klassenraum ist ein lebendiges System, geprägt durch Unsicherheit und Diversität. Wenn Lehrer und Lehrerinnen anleiten und dabei Nicht-Wissen zulassen, gestalten sie Lernen eher als Erkundung, denn als Performance. Dieser Ansatz lässt sich schwer mit Systeme-

men in Einklang bringen, die Standardisierungen hochhalten, aber es kommt der Realität, wie Lernen eigentlich vonstattengeht, näher.

Öffentlichkeit, Politik und Zukunft

**MG:** Ich würde das bisherige Dreieck aus Schulleitung, Lehrkräften und Lernenden gern nach außen erweitern – hin zu Eltern, Medien und Politik. Schule steht nie für sich, sondern bewegt sich in einem öffentlichen Raum, in dem Entscheidungen kommentiert und Erwartungen permanent adressiert werden. Wie lässt sich unter diesen Bedingungen eine Form von Vertrauen aufrechterhalten, die es erlaubt, Unsicherheit und Nicht-Wissen zu artikulieren?

**AE:** Psychologische Sicherheit in der Beziehung zwischen Schulen und der Öffentlichkeit würde bedeuten, dass man Unsicherheit artikulieren kann, ohne dass dies als Inkompetenz verstanden würde. Nicht-Wissen ist oft ein Zeichen von Verantwortung innerhalb komplexer Systeme. Um eine solche Kultur am Leben zu erhalten, müssen wir unsere Interpretation von Transparenz verschieben, von einem Anspruch auf Sicherheit hin zu einer Einladung zum Dialog.

**MG:** Wenn man diesen Gedanken auf die Ebene politischer Steuerung überträgt, stellt sich die Frage, wie ein Bildungssystem gestaltet sein müsste, das Lernen tatsächlich ermöglicht. Wie lässt sich Regierungshandeln denken, das politische Verantwortung übernimmt, ohne pädagogische Autonomie zu stören oder gar zu zerstören?

**AE:** Eine Regierung, die das Lernen unterstützt, schafft Verantwortlichkeit nicht ab, sondern setzt sie in einem anderen Kontext. Anstatt nur danach zu fragen, wer versagt hat, fragt sie auch, was gelernt wurde. Sie schafft Schutzräume zum Experimentieren und behandelt Unsicherheit als etwas, das eher organisiert, denn vermieden werden muss.

**MG:** Sie schreiben, dass Menschen nur dann wirklich lernen, wenn sie sich auf gemeinsame Ziele statt auf Selbstschutz konzentrieren. Wie lassen sich solche gemeinsamen Ziele in einem Klassenzimmer denken, in dem Beobachtung und Bewertung zum Alltag gehören?

**AE:** Gemeinsame Ziele werden in Klassenräumen sichtbar, wenn das Lernen – nicht Schein oder Rangfolgen – das Hauptziel darstellt. Selbst in Bewertungskontexten können Lehrkräfte Fortschritt, Verständnis und gemeinsame Sinnstiftung über individuelle Leistung stellen.

**MG:** Wenn Bewertung den schulischen Alltag prägt, stellt sich unweigerlich die Frage nach ihren Nebenwirkungen. Sie haben beschrieben, dass Kulturen der Schuldzuweisung dazu führen, dass Probleme erst dann sichtbar werden, wenn es fast zu spät ist. Gilt das auch für schulische Noten?

| Kontext       | Hohes Risiko                                                                                                                                                                             | Niedriges Risiko                                                                                  |
|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|
| physisch      | Tätigkeiten, bei denen es um Leben oder Tod geht oder bei denen die Gefahr schwerer Schäden besteht, wie zum Beispiel das Fliegen eines Flugzeugs oder die Durchführung einer Operation. | Eine neue Sportart ausprobieren, bei der es zu Muskelkater oder kleinen Verletzungen kommen kann. |
| finanziell    | Eine große Summe Geld in eine riskante Investition zu geben.                                                                                                                             | Eine Kinokarte kaufen, ohne etwas über den Film zu wissen.                                        |
| rufschädigend | Tätigkeiten, die einer breiten öffentlichen Kontrolle unterliegen und auf die Sie möglicherweise nicht ausreichend vorbereitet sind oder für die Sie nicht qualifiziert sind.            | Eine kontroverse Meinung auf einer Party gegenüber jemandem äußern, den Sie nicht gut kennen.     |

Abb. Zusammenhänge zwischen Risiko und Kontext (vgl. Amy Edmondson, Wertvolle Fehler, a. a. O., S. 207.)

**AE:** Benotung kann zu einem institutionalisierten Reflex werden, der Ängsten Vorschub leistet, wenn sie die Bedeutung von Schule dominiert. Unter solchen Bedingungen verstecken Leute ihre Probleme, bis es zu spät ist. Bewertungen an Möglichkeiten zur Wiederholung und zum Lernen zu koppeln, hilft dabei, ihre Entwicklungsfunktion wiederherzustellen.

**MG:** Begreift man, dass Noten solche Nebenwirkungen haben, schaut man zwangsläufig anders auf Feedback. Wie würden Sie dessen Platz im Unterricht beschreiben? Und was passiert dann mit dem Vergleich?

**AE:** Wenn Feedback immer als Information im Sinne von Verbesserungen behandelt würde, bräuchte man eine klare Trennung von Bildungsprozessen und summativen Bewertungen. Der Vergleich würde nicht verschwinden, aber er würde alltägliche Lerninteraktionen nicht mehr länger dominieren.

**MG:** Verliert „Vergleich“ im Lernalltag an Dominanz, verändert sich auch, was Lernen antreibt. Sie sprechen häufig von „Freude“ als einer Haltung, mit der Menschen sich in unsicheren Situationen orientieren können. Ist diese Form von Freude das, was Sie unter Motivation verstehen? Und welche Rolle spielt dabei Neugier, gerade auch im Unterschied zur Angst?

**AE:** Neugier gedeiht, wo Vertrauen Ängste verdrängt. Sobald Lehrer und Lehrerinnen vom Einfordern von Gehorsam zu einer Kultur des Erkundens übergehen, wird Motivation intrinsisch, ist nicht länger erzwungen. Dieser Übergang

braucht Zeit, besonders für Lehrkräfte, die durch straforientierte Lernkulturen geprägt sind.

**MG:** Wird Unterricht stärker als „Kultur des Erkundens“ verstanden, gibt es zugleich verbreitete Befürchtungen – bei Lehrkräften ebenso wie auf politischer Ebene –, dass damit Leistungsansprüche verwässert werden könnten. Wie verhält sich dieses „Erkunden“ zu dem Anspruch auf hohe Leistung?

**AE:** Sicherheit und starke Performance sind keine Gegensätze. Tatsächlich ermöglicht Sicherheit, jene Risiken einzugehen, die man für Verbesserungen braucht. Starke Performance kann in einem Kontext, der entweder durch Unbekanntheit, Unsicherheit oder Interdependenz ohne sowohl durch Sicherheit als auch hohe Standards (Streben nach Exzellenz) charakterisiert ist, nicht stattfinden ...

**MG:** ... Was brauchen Schulen dafür?

**AE:** Effektive Unterstützung, das heißt Ressourcen (Zeit), um Zusammenarbeit zu praktizieren, professionelles Lernen zu fördern, und sichere Gelegenheiten zum Experimentieren.

**MG:** Haben Sie Erfahrungen damit, wie lange ein solcher Transformationsprozess, bis er in der gesamten Organisation oder Schule spürbar wird, dauern kann?

**AE:** Kulturelle Veränderungen werden zuerst an der Sprache ersichtlich, das heißt an der Art und Weise, wie Menschen über Fehler und Unsicherheit reden. Tiefere Veränderung braucht Jahre und entwickelt sich ungleichmäßig, aber Durchhaltevermögen ist wichtiger als Geschwindigkeit.

10 Amy Edmondson, Die angstfreie Organisation, a. a. O., S. 13.

|                  | Beständige Kontexte    | Veränderliche Kontexte              | Neuartige Kontexte                   |
|------------------|------------------------|-------------------------------------|--------------------------------------|
| Hohes Risiko     | Aufmerksame Ausführung | Sorgsames Handeln und               | vorsichtiges Experimentieren         |
| Niedriges Risiko | »Business as usual«    | Entspanntes Handeln ist ausreichend | Freude am Lernen und Experimentieren |

Abb. Risiko

**MG:** In Ihren Texten taucht immer wieder die Frage auf, wie Systeme mit Ungewissheit umgehen können, ohne sie zu verleugnen. Was hat beispielsweise die Zeit der Pandemie Ihrer Ansicht nach über das Verhältnis von Angst, Verantwortung und Vertrauen offenbart? Hat sich psychologische Sicherheit im Ausnahmezustand verändert oder ist sie gerade dort, wo Strukturen zerbrechen, sichtbarer geworden?

**AE:** Die Pandemie hat gezeigt, wie zerbrechlich Vertrauen sein kann, aber auch wie wesentlich es ist. Dort, wo es psychologische Sicherheit gab, wurde es zu einer Quelle der Resilienz. Wo es sie nicht gab, intensivierte Furcht und Schweigen die Krise ...

**MG:** ... Das lässt sich kaum auf den Krisenfall beschränken. Was bedeutet psychologische Sicherheit für Institutionen insgesamt und insbesondere für politische Systeme, die stark auf Kontrolle, Effizienz und Wettbewerb setzen?

**AE:** Psychologische Sicherheit hat eine demokratische Komponente. Vertrauen ist kein Resultat von Kontrolle. Es ist die Voraussetzung, die kollektives Lernen und kollektives Urteilen erst möglich macht. Ohne Vertrauen wird Teilhabe nur performativ und nicht substantiell.

**MG:** Ihr Denken hat die Sprache von Organisationen verändert – vom Management bis zur Schule. Mich interessiert, wohin es sich selbst bewegt. Gibt es für Sie ein Ziel, eine Vollendung dieser Arbeit, oder bleibt psychologische Sicherheit immer ein offenes Projekt, das sich mit den Gesellschaften verändert, in denen es gedacht wird? Was wünschen Sie sich, wenn Sie an die kommenden Generationen von Lernenden, Lehrenden, Forschenden, Führungskräften denken – an jene, die mit Ihren Ideen aufwachsen? Soll psychologische Sicher-

heit einmal selbstverständlich geworden sein, oder lebt sie gerade davon, dass sie immer wieder neu errungen werden muss?

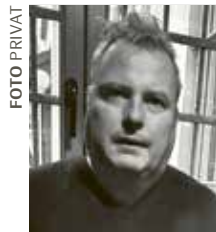
**AE:** Ich glaube nicht, dass diese Arbeit ein endgültiges Ziel verfolgt. Psychologische Sicherheit muss kontinuierlich entlang sich verändernder Kontexte erneuert werden. Ich habe die Hoffnung, dass sie zukünftige Generationen nicht als Schlagwort behandeln, sondern als geteilte Verantwortung – etwas, dessen Abwesenheit sofort auffällt und das bewusst wiederhergestellt wird.

**MG:** Vielen Dank für dieses Gespräch. Wenn man Ihre Arbeiten nebeneinanderlegt, ergibt sich fast eine stille Dramaturgie: zunächst die Frage, wie Teams unter Unsicherheit überhaupt sprechen können; dann die Einsicht, dass Organisationen ohne Angst lernfähig bleiben müssen; und zuletzt die Unterscheidung, dass nicht jeder Fehler wertvoll ist, sondern nur jener, aus dem tatsächlich gelernt wird. Das ist kein abgeschlossenes Modell, sondern eine fortlaufende Denkbewegung. Für Schule ist diese Bewegung besonders aufschlussreich. Denn hier geht es nicht nur um Zusammenarbeit in Teams oder um organisationale Lernprozesse, sondern um eine Institution, die dauerhaft mit Nicht-Wissen, Bewertung und öffentlicher Erwartung konfrontiert ist. Vielleicht verschiebt sich die nächste Frage daher noch einmal: weg von der bloßen Fehlerbearbeitung und hin zu der Frage, wie Schulen Bedingungen herstellen können, unter denen Unsicherheit thematisierbar bleibt, ohne dass Anspruch oder Verantwortung verloren gehen.

**AE:** Bleiben wir doch im Gespräch ...

# Fenster zur Zukunft

## EINE POLEMIK



**Prof. Dr. Marcus Steinweg** ist Philosoph und hat seit 2004 als Dozent oder Professor an der HBK Braunschweig, der ZHdK Zürich, der UdK Berlin, der HfBK Hamburg und der Kunstakademie Karlsruhe unterrichtet. Er lebt in Berlin und Paris.

Die Universität befinde sich in ihrer gegenwärtigen Krise, weil es ihr nicht gelinge, sich in ein erfinderisches Verhältnis zur Vergangenheit zu setzen, meint Giorgio Agamben. Durch ihre Krise – Agamben spricht von der offensichtlichen „Demontage der universitären Institutionen“<sup>1</sup> – drückt sich die Krise aus, die Europa heute mit unbestimmtem Ausgang durchläuft. Tatsächlich hat sich der Zwang zu ökonomischer Effizienz an den westlichen Hochschulen durchgesetzt: keine auf Bildung und kritische Reflexion zielende Pädagogik mehr, sondern nur noch bloß instrumenteller Wissenserwerb. Dass in den geisteswissenschaftlichen Studiengängen – also auch denen, die auf das Lehramt vorbereiten – das vermittelte und erlernte Wissen kaum noch eine Rahmung bzw. Anleitung durch dieses Wissen übersteigenden, philosophischen Fragen erfährt, macht es blind für höhere Zwecke, die genau genommen auf Zwecklosigkeit, das heißt Freiheit, ausgerichtet sind. Die Freiheit des Denkens, die die Freiheit des Irregehens einschließt und sich keinesfalls in der Logik der Fehlervermeidung, dem Kult der Richtigkeit oder des Totalverstehens erschöpft, wird von der Unfreiheit der Ökonomie = des Nicht-Denkens kassiert. Hinzu kommt die Ideologisierung sämtlicher Wissensbereiche und Sprachzonen = ihre Uniformierung, die kritisches Denken a priori limitiert. Der Opportunismus der Institution und ihrer Lehrkräfte soll

sich auf die Studierenden übertragen, was den Bruch mit der klassischen Idee der Universität (als *unbedingte Universität*, um es mit Derrida zu sagen = als ein Ort, an dem nichts außer Frage steht) darstellt. Man erzieht zu Gedankenlosigkeit und kollektiver Unmündigkeit. Die Universität wird reaktionär. Die heutige Kapitalisierung sämtlicher Welt- und Selbstbezüge der Menschen macht auch nicht vor den Akademien halt. Viele Professorinnen und Professoren erkennen das, doch der Mut zum Widerstand fehlt. Sie machen mit, ob aus Trägheit oder Feigheit, immer aber aus Opportunismus und karrieristischer Indifferenz. Dabei sollten die Hochschulen doch Orte nicht nur vorgetäuschter, sondern faktisch praktizierter Infragestellung institutioneller, politischer und sozio-kultureller Macht sein. Mit dem Reaktionär-Werden der Universitäten korreliert die Angepasstheit der Studierenden. Kaum jemand muckt auf. Sich ohne Anleitung eines anderen seines Verstandes zu bedienen, wie Kant es in seiner Aufklärungsschrift fordert, verlangt eben tatsächlich Mut. Es ist dieser Mut, der wirklich linkes Denken ausmacht, nicht das Nachplappern ideologischer Stereotypen, die sich als links verkennen, während sie der repressiven Nomenklatur des aktuellen Fluiditätskapitalismus angehören. Sich in ein erfinderisches Verhältnis zu ihrer Vergangenheit zu setzen, heißt für die Philosophie zweifellos auch, den Sinn und die Sinnrichtung des Wissenserwerbs zu prüfen, nicht ein für alle Mal, sondern immer wieder von Neuem. Aufgabe des Philosophieunterrichts ist die Auseinandersetzung mit der Geschichte des Denkens so, dass sie sich selbst zum Problem wird, da es kein Denken gibt, das frei von Weltanschauung operiert. Auf sich selbst angewandte Kritik ist das Mindeste, was Denken leisten kann, nicht um sich zu entkräften oder zu neutralisieren, sondern um sich dem kantischen Aufklärungsausschrei anzuschließen, kurz, um kritisch im Sinne fortlaufender Selbstkritik zu sein. Zugleich überschreitet das spekulative Moment des philosophischen Denkens das kritische, indem es Räume der Ungewissheit

1 Giorgio Agamben, *Création et anarchie. L'œuvre à l'âge de la religion capitaliste*, Paris 2019, S. 8 (Übersetzung von mir). Zur Unterwerfung der europäischen Universitäten unters „marktwirtschaftliche Prinzip“ im sogenannten „Bologna-Prozess“, siehe Werner Hamacher, „Freistätte – Zum Recht auf Forschung und Bildung“, in ders., *Sprachgerechtigkeit*, Frankfurt a. M. 2018, S. 283ff.

eröffnet.<sup>2</sup> Es gibt eine Kühnheit des Denkens, die die heutige Universität ihm auszutreiben versucht. Dabei ist doch jeder wirkliche Denkmoment eine Frechheit, die das Etablierte stört oder durcheinanderbringt, weil Denken sich nicht im kleinmütigen Opportunismus, verlogenen Mitmachertum und Ausbuchstabieren der gefestigten Verhältnisse und ihrer Moral ergeht, sondern sich ihnen lustvoll widersetzt. Nur als rechtlose hat die Philosophie ihr Recht, weshalb ihre Lehre an den Universitäten a priori gefährdet war und ist. Immer stellt sie das Recht wie die Institution = das Recht der Institution infrage. Sie ruft zu deren radikaler Selbstbefragung auf. Radikalität, die nicht von innen kommen kann. Sie muss das Außen im Innen lokalisieren = das der Institution und dem Recht nicht integrierbare Element. Wenn der Institutionsbetrieb, wie es heute der Fall ist, auf Angepasstheit, Karrierismus und Denkfaulheit beruht, ist es Aufgabe philosophischen Denkens, sich dem zu widersetzen. Philosophie unterrichten heißt, dem institutionalisierten Halbwissen seine Grenzen zu ziehen. Es bedeutet, Denken als Studium der Grenzen des Denkens zu praktizieren, statt sich an der Distribution aktueller Ideologien zu beteiligen. Maurice Blanchot schreibt: „Die Rede des philosophischen Diskurses ist zunächst ohne Recht. Er sagt alles oder könnte alles sagen, aber er hat nicht die Macht, es zu sagen. Es ist ein Mögliches ohne Macht.“<sup>3</sup> Tatsächlich ist es die elementare Machtlosigkeit des Denkens, die es legitimiert, ohne Recht eine gewisse Rechtmäßigkeit zu beanspruchen. Allerdings befindet sich das Maß dieser Rechtmäßigkeit nicht in den Händen des Ministeriums oder der Institution. Es ist von der Ordnung des Unmöglichen. Als Unmögliches lässt es sich weder dem existierenden Recht noch der bestehenden Institution assimilieren. Man muss es sich als ein Fenster zur Zukunft = zu einem anderen, noch unbekannten Wissen vorstellen, das offenzuhaltende Aufgabe philosophischen Denkens ist.

2 Das Studium philosophischer Texte betreffend fordert Adorno „wiederholte[s] Lesen“ ein. Zugleich müsse „der Strenge [der Lektüre] stets ein Moment der Liberalität beigegeben.“ Sie eben deckt sich mit dem, was ich das spekulative Moment philosophischer Arbeit nenne. Vgl. Theodor W. Adorno, „Zum Studium der Philosophie“, in ders., Vermischte Schriften I, GS 20.1, Frankfurt a. M. 1986, S. 318ff.

3 Maurice Blanchot, „Der ‚philosophische Diskurs‘“, in ders., Das Neutrale. Philosophische Schriften und Fragmente, hrsg. von Marcus Coelen, Zürich / Berlin 2010, S. 207.



Philosophie unterrichten heißt, dem institutionalisierten Halbwissen seine Grenzen zu ziehen.«

#### Literaturhinweise:

Zu den Publikationen von Marcus Steinweg zählen: „Duras“ (mit Rosemarie Trockel, Berlin: Merve 2008), „Politik des Subjekts“ (Zürich/Berlin: Diaphanes 2009), „Aporien der Liebe“ (Berlin: Merve 2010), „Kunst und Philosophie / Art and Philosophy“ (Köln: Walther König: 2012), „Philosophie der Überstürzung“ (Berlin: Merve 2013), „Inkonsistenzen“ (Berlin: Matthes & Seitz 2015), „Evidenzterror“ (Berlin: Matthes & Seitz 2015), „Gramsci Theater“ (Berlin: Merve 2016), „Splitter“ (Berlin: Matthes & Seitz 2017), „Subjekt und Wahrheit“ (Berlin: Matthes & Seitz 2018), „Proflexionen“ (Berlin: Matthes & Seitz 2019), „Humor und Gnade“ (mit Frank Witzel, Berlin: Matthes & Seitz 2019), „Metaphysik der Leere“ (Berlin: Matthes & Seitz 2020), „Quantenphilosophie“ (Berlin: Matthes & Seitz 2021), „Fetzen“ (mit Marie Rotkopf, Berlin: Matthes & Seitz 2022), „Sprachlöcher“ (Berlin: Matthes & Seitz 2023), „Minima Moralia“ (Berlin: Matthes & Seitz 2025), „Schnipsel“ (Berlin: Matthes & Seitz 2025), „Subjekt als Exzess“ (Berlin: Turia+Kant 2025). Die englischsprachige Fassung einiger seiner Bücher erscheint seit 2017 bei The MIT Press; Cambr./Mass./USA.

#### Kontakt:

m.steinweg@web.de