



*Klarheit:
Struktur einer
hochwertigen Bildung*

*Vierte Potsdamer Konferenz
zur Pädagogik 2024*



POTSDAMER REPORT 4_2025

__Appetenz

__Potenz

__Performanz

__Konsequenz

I. Appetenz

Die Möglichkeit, etwas zu erlernen. Das Bewusstmachen der persönlichen Ausgangslage, die Wahrnehmung der zeitlichen und emotionalen Ressourcen und die Bereitschaft, sich auf das Lernen einzulassen und ihm Zeit und Raum zu geben.

Anschluss

In den zwei Jahren seit der letzten, Dritten Potsdamer Konferenz zur Pädagogik, wurde die Konferenz zum BNE-Akteur der UNESCO. Schon die dritte Konferenz hatte den Fokus auf die Nachhaltigkeitsziele der UNESCO gerichtet, die vierte stand ganz im Zeichen des Nachhaltigkeitszieles 4: Nachhaltige Bildung. Damit schließt sie ebenso an die Vorgängerin an wie mit dem Bezug zu Klarheit bzw. Struktur, die mit Blick auf Bildungseinrichtungen synonym verstanden werden sollen. So zumindest schlägt es das Modell von EchriS vor, das seit Beginn thematische Grundlage für die Potsdamer Konferenz zur Pädagogik war. Die Bitte, diese Genese der Konferenz und der Konferenzthemen noch einmal zu erklären, haben wir in einem eigenen Beitrag aufgegriffen.

Für Aufgabenverständnis, Struktur und Kultur stehen bei EchriS Hoffnung, Klarheit und Verantwortung. Nachdem die zweite und dritte Konferenz Hoffnung und Verantwortung in der Überschrift trugen, folgte nun Klarheit als Überschrift. Das erklärt den letztlich doch sehr sperrigen Titel dieser Konferenz, der in der Vorbereitung immer wieder auch Thema war: wer will sich schon über die Struktur von Bildung unterhalten und was ist Bildungsstruktur überhaupt. Nun, am Ende kamen rund 200 Menschen zur Konferenz, damit war sie mit Blick auf die Teilnehmerzahl die größte in der Reihe, so ganz uninteressant war das Thema also

doch nicht. Die meisten der Teilnehmer waren erstmalig dabei, viele von ihnen Schüler, manche von ihnen waren auch aktiv als Dialogbegleiter engagiert.

Auch diese Konferenz fand auf Hermannswerder im Süden von Potsdam statt, mit dem Paddelboot weniger als eine Stunde vom Ort der Potsdamer Konferenz von 1945 im Norden der Stadt entfernt, im Schloss Cecilienhof am gegenüberliegenden Ufer der Havel. Natürlich haben die Konferenz der Alliierten und die zur Pädagogik keine Gemeinsamkeiten außer dem Tagungsort. Nicht mal den Namen, denn die Konferenz der Alliierten hieß offiziell „Dreimächtekonferenz von Berlin“, auch wenn sie gar nicht in Berlin stattgefunden hat. Fragt man aber die moderne Kompetenz, also die künstliche Intelligenz (KI), dann gibt es angeblich durchaus Gemeinsamkeiten, die allerdings auch ganz erstaunlich sind. Da die KI eines der Themen der Potsdamer Konferenz zur Pädagogik war, haben wir sie mal gefragt. Die Antwort haben wir in diesen Report aufgenommen.

Die erste Potsdamer Konferenz zur Pädagogik war noch zweitägig gewesen, auch, um das gesellige Moment eines gemeinsamen Abends zu integrieren. Schon bei der zweiten musste das aufgegeben werden, weil die Auflagen wegen Corona schon einen einzigen Tag zur Herausforderung machten. Die dritte Konferenz musste sich dann aus Kostengründen auf einen Tag begrenzen, ein zweiter Tag hätte bedeutet, einen Kostenbeitrag von den Teilnehmern erheben zu müssen. Die vierte Konferenz versuchte einen Kompromiss: am Donnerstagabend gab es ein Kamingespräch mit Büffet und am nachfolgenden Freitag dann die eigentliche Konferenz mit Impulsen, Dialogen und dem Marktplatz.

Der Kaminabend fand in den Beruflichen Schulen Hermannswerder statt, wo eine Klasse von Sozialassistenten eine ungewöhnliche Sitzordnung und ein außergewöhnliches Büffet vorbereitet hatten. In der Mitte des langgezogenen Raumes saßen an beiden Seiten „die großen Drei“, wie es mit einem weiteren Augenzwinkern havelabwärts hieß: Kita, Schule und Hochschule, vertreten durch Daniel Michelis, Elke Lange, Lea Potrafke und die drei Organisatoren der Konferenz, Jana Werg, Johannes Hille und Jürgen Franzen, traten in den Dialog; wobei es nicht lange dauerte, bis die Anwesenden ins Gespräch mit einstiegen.

Der eigentliche Konferenztag begann mit zwei Krankmeldungen von Akteuren, was vor allem einen der Impulsvorträge betraf. Wenn es hier jetzt nicht aufgeschrieben wäre, würde sich vielleicht kein Teilnehmer daran erinnern, dass eigentlich zwei Impulse vorgesehen waren. Zunächst referierte Herbert Renz-Polster zu dem, was Bildung ist und sein könnte. Und das mit einem beeindruckenden Blick für die Kinder und Jugendlichen, die im Fokus der Bildung stehen. Der zweite Impuls wurde dann durch einen Dialog im Plenum ersetzt, der von Jana Werg moderiert wurde, die nach der dritten auch diese Vierte Potsdamer Konferenz zur Pädagogik moderierte. Diesmal unterstützt von einem Wurfmikrophon, das als roter Würfel durch den Raum flog. Nicht ganz selbstverständlich: die Technik funktionierte. Sowohl die Zuschaltung von Herbert Renz-Polster als auch das Wurfmikrophon und die auswertende Begleitung durch Mentimeter funktionierten. Natürlich nicht nur eine Frage der Technik, sondern auch eine des Technikers: Olaf Menzel war die NI (natürliche Intelligenz), die Störungsfreiheit sicherte.

Es stellten sich mit Susanne Anders, Dorothée und Noa Berres, Stefanie Bindemann, Ina Döttinger, Matthias Engelke, Jessica Göbel, Johannes Hille, Lena Irmeler, Ria Nolte, Vera Oostinga, Lea Potrafke, Tilo Steinbach und Christin Tamm vierzehn Fachleute mit ihren Thesen zur Bildungsstruktur vor, die nachmittags dann in elf Dialogrunden besprochen, erörtert und diskutiert wurden. Die Thesen drehten sich um Inklusion, Segregation, KI, non-formale Bildung, Demokratiebildung, Bildungsgerechtigkeit, Bildungsplanung in der Kita, Jahrgangsmischung in der Schule, professionelle Praxisausbildung, Fehlerkultur, Selbst-Bildung und selbstbestimmtes Lernen. Die Dialoge wurden von Schülern der Beruflichen Schulen Hermannswerder begleitet, die hier im Report auch als Berichterstatter der von ihnen begleiteten Dialogrunden erscheinen. An dieser Stelle sei diesen Akteuren dafür und vor allem auch für den kreativen Umgang mit krankheitsbedingten Ausfällen ein besonderer Dank gesagt.

Die Konferenz mündete nach einer intensiven Reflexion im Plenum in der Perspektive, die Dialoge der Konferenz im Potsdamer Report fortzusetzen, der nun hiermit als Tagungsdokumentation und Forum für weiteren Austausch zum Thema Bildungsstruktur vorliegt. Auf der Liste der Akteure und Autoren, die wie immer am Ende des Reports aufge-

nommen wurde, finden sich Adressdaten der Akteure und Autoren und damit die Möglichkeit, mit ihnen Kontakt aufzunehmen und den Dialog fortzusetzen.

Der Report folgt der bekannten Gliederung in die Kapitel Appetenz, Potenz, Performanz und Konsequenz. Unter Appetenz finden sich nach diesem Vorwort Nachgedanken zum Kamingespräch von Elke Lange und die kommentierte Antwort von ChatGPT, was denn wohl die Potsdamer Konferenz zur Pädagogik sei. Dazu das Programm der Konferenz. Die Einordnung des Konferenzthemas und ein Beitrag von Herbert Renz-Polster, der seinen Impuls wiedergibt, finden sich im Kapitel Potenz. Der Dialog im Plenum, der den zweiten Impulsvortrag ersetzt hat, ist hier ebenfalls abgebildet. Im Kapitel Performanz finden sich die Beiträge der oben schon genannten Dialogpartner und ein weiterer von Peggy Meyer-Hansel, die meistens, aber nicht immer die These thematisieren, die auf der Konferenz im Dialog war. Der „Club der toten Dichter“ ist eine Zusammenstellung von Filmen und Dokumentationen, die sich mit dem Thema Bildungsstruktur explizit oder auch implizit befassen, eine Anregung zum Nachdenken über Bildungsstruktur sind sie in jedem Fall. Das Kapitel Konsequenz schließlich sammelt die Berichte aus den Dialogrunden, die vorwiegend von den Dialogbegleitern stammen; einige wollten hier nicht namentlich genannt werden.

Zum Gelingen der Konferenz und zum Entstehen des Reports haben alle Teilnehmer und insbesondere die Akteure und Autoren beigetragen. Dafür vielen Dank! Um die Anmeldung und die Werbung für die Konferenz haben sich Nina Schwab und Johannes Hille gekümmert. Die Technik verantwortete wie schon erwähnt Olaf Menzel, von Andy Flischikowski und Hannah-Lisa Tauschke stammen die Fotos. Julia Klopp als Leiterin der Beruflichen Schulen Hermannswerder organisierte zusammen mit Schülern der Sozialassistenten- und der Sozialpädagogikausbildung und deren Klassenlehrern Jenny Kreyenberg, Bettina Görgens und Robert Göber den Kaminabend und die Begleitung der Dialogrunden. Alena Krylova, Eva Becker und Pierre Rejall haben die Betreuung des jüngsten Teilnehmers Benjamin übernommen, während seine Mutter an den Dialogen und dem Kamingespräch teilnahm. Eva Becker war zudem die Frau

für alles, wie immer zuverlässig genau da, wo sie gebraucht wurde. Der Report wurde wie immer von Reinhild Günther gestaltet, wobei diesmal reichlich Bildmaterial das Ergebnis noch einmal eine Spur ansehnlicher gemacht hat als es bei den Vorgängern schon der Fall war.

Die Vorbereitung und die Durchführung der Konferenz haben wir dieses Mal zu dritt organisiert. Als Repräsentanten der „großen Drei“ haben wir versucht, alle Bildungsbereiche einzubeziehen. Insofern weiß ich, dass sich Jana Werg und Johannes Hille meinem Dank an die Teilnehmer, Akteure und Autoren anschließen, mir bleibt aber auch der Vorzug, meinen beiden Mitstreitern an dieser Stelle ganz persönlich zu danken. Es war eine Freude, mit euch und all den anderen Profis zusammenzuarbeiten.

Potsdam, im Januar 2025
Jürgen Franzen



Elke Lange

Nachgedanken zum Kamingespräch

Ein Kamingespräch – Die großen 3 + 1 – Vertreter aus Universität, Schule und Kita + non-formaler Bildung diskutieren „Was bedeutet hochwertige Bildung in den verschiedenen Kontexten?“

Das Setting am Vorabend der Vierten Potsdamer Konferenz zur Pädagogik ist folgendes:

Kaminfeuer auf zwei Bildschirmen an zwei Seiten des Raumes wollen in einem Klassenraum eine wohlige Atmosphäre entstehen lassen, was eher zum Schmunzeln einlädt – ein wunderbares Buffet mit kleinen Häppchen, vorbereitet von Pauline, die sich extra in Schale geworfen hat, und Justin aus der Soa24a (Klasse der Sozialassistenten), was zum Wohlfühlen beiträgt – 50 Zuhörende bzw. Mitdiskutierende und sechs Personen aus den Bereichen Kita, Schule, Universität und non-formaler Bildung, die über die Frage: „Was bedeutet hochwertige Bildung in den verschiedenen Kontexten“ diskutieren.

Diskussionsteilnehmer und -teilnehmerinnen auf dem Podium sind Jana Werg von der Deutschen Hochschule für Gesundheit und Sport, Daniel Michelis von der Hochschule Anhalt, Lea Potrafke, Mitglied des youpaN (das Jugendforum, in dem sich junge Menschen ehrenamtlich an der Umsetzung des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) beteiligen), Jürgen Franzen, Abteilungsleiter der Hoffbauer gGmbH für berufliche Bildung und Jugendhilfe, Elke Lange, stellvertretende Leiterin der Integrationskita an der Nuthe und Johannes Hille, Geschäftsleitung Westbrandenburg der Fröbel gGmbH.

Schnell wird sich auf das „Arbeits-Du“ geeinigt und schon geht das Gespräch los. Die Vertreter und Vertreterinnen der einzelnen Bereiche berichten jeweils aus ihrer Welt, kommen so zum Dialog und motivieren sehr schnell auch die Zuhörenden, sich in diese Diskussion einzumischen und diese zu bereichern.

Johannes Hille, Jürgen Franzen und Daniel Michelis schickten mir Nachgedanken zu unserer Diskussionsrunde.

Johannes Hille

Der Kaminabend war toll. Leider viel zu kurz. Als jemand, der aus unterschiedlichsten Perspektiven – Erzieher, Psychologe, Einrichtungsleiter, Fachberater, Geschäftsleiter und Vater – tief in der frühkindlichen Bildung verwurzelt ist, schätze ich es außerordentlich, mit Pädagog*innen und Entscheidungsträger*innen aus Schule und Hochschule in den Dialog zu treten. Gemeinsam über Lernsettings nachzudenken, die Kindern und Jugendlichen ideale Bedingungen für individuelles Aufblühen, hochkompetente Begleitung und gemeinschaftliches Lernen bieten, ist von unschätzbarem Wert. Und genau diesen Dialog bot der Kaminabend. Wir haben „Räume“ erkundet, in denen Kinder mit Unterstützung selbstbewusst agieren und wachsen können.

Jürgen Franzen

Es war eine gute Idee, die „großen Drei“ am Kamin zu versammeln, also Kita, Schule und Hochschule. Dass letztlich auch die non-formale Bildung durch Lea Potrafke repräsentiert war, führt mich zu dem Gedanken, dass auch dieser Bereich und zudem noch die Fort- und Weiterbildung einbezogen werden müssten. Und mit der Hochschule wird vielleicht die berufliche Schule etwas verdrängt. Eigentlich braucht es einen Dialog darüber, wie Kinder von der Geburt bis zum Zugang zu einem Beruf (als Schlüssel für den eigenen Broterwerb und damit selbstbestimmtes Leben) von der Gesellschaft unterstützt werden können. Wenn wir weiter zwei harte Brüche haben, nämlich die Übergänge von Kita zu Schule und von Schule zu Hochschule und weiter sehr früh Weichen stellen, wird es schwierig, den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen gerecht zu werden. Wir haben sechs Jahre für die Zeit vor der Schule festgelegt, ich erkenne nicht, warum und vor allem nicht, warum so pauschal für jedes Kind (auch, wenn das teilweise schon aufweicht). Wir haben immer noch zehn Jahre Schulpflicht, aber währenddessen schon grundlegende Entscheidungen über den Bildungsgang getroffen. Auch das passt aus meiner Sicht nicht mehr so recht in die Zeit. Wir sollten deutlich mehr die Kinder, die Jugendlichen ansehen. Und wir sollten von tradierten Mustern wegkommen: Mathematik, Deutsch, Fremdsprache sind Hauptfächer. Warum nicht Kunst, Musik, Sport und Theater? Wissen generieren Wikipedia und KI. Wir müssen Menschen begleiten, die

sich so bilden, dass sie mit sich, den anderen, ihren Talenten und am Ende mit einer KI und Wikipedia umgehen können. Wir müssen Eltern begleiten, die ihren Kindern nicht alles aus eigener Kraft ermöglichen können, was diese für ihren Weg in ein selbstbestimmtes Leben benötigen.

Daniel Michelis

Die Atmosphäre war sehr angenehm und der Austausch hat gezeigt, wie wertvoll es sein kann, die unterschiedlichen Perspektiven aus Schule, Kita und Hochschule zusammenzubringen. Für mich war es besonders spannend, die Sichtweisen der Kolleginnen und Kollegen aus der Praxis zu hören und gemeinsam darüber nachzudenken, was hochwertige Bildung in den verschiedenen Kontexten bedeuten kann.

Mein Fazit

Es hat mir unglaublich viel Spaß gemacht, aus meiner Praxis zu berichten und mit den Gesprächspartnerinnen und -partnern ins Diskutieren zu kommen. Interessant waren für mich auch die Statements und Berichte aus den anderen Bildungsbereichen, vor allem den Unis, da sie von meinem Arbeitsbereich, der Kita, doch sehr weit entfernt sind. Es hat sich gezeigt, dass es nun wirklich an der Zeit ist, Dinge im Bildungssystem zu verändern und die Rahmenbedingungen anzupassen. Es muss noch viel geschehen. Beeindruckend waren auch die Redebeiträge aus dem Publikum, mutig zum Beispiel die Schilderung einer Schülerin, die aus ihrem Schulleben berichtete. Ich war froh erkennen zu können, dass wir mit unserem Ansatz in der Kita, der bedürfnisorientierten Arbeit, genau auf dem richtigen Weg sind, um Kinder auf ihr zukünftiges Leben vorzubereiten. Alles in allem war es ein toller Abend, der dann mit guten Gesprächen am Buffet allmählich ausklang.

Kurzer Chat vom 8. Oktober 2024 mit ChatGPT zur Potsdamer Konferenz

Du

Potsdamer Konferenz zur Pädagogik

ChatGPT

Die Potsdamer Konferenz zur Pädagogik, die im Jahr 1945 stattfand, ist eine bedeutende Veranstaltung in der Geschichte der deutschen Bildungsreform nach dem Zweiten Weltkrieg. Sie wurde von Vertretern der alliierten Besatzungsmächte organisiert und hatte das Ziel, die Bildungssysteme in Deutschland zu reformieren und auf die demokratischen Werte auszurichten, die während der NS-Zeit stark beschädigt worden waren. Einige der zentralen Themen und Ziele der Potsdamer Konferenz zur Pädagogik waren

Entnazifizierung: Eine grundlegende Maßnahme, um den Einfluss nationalsozialistischer Ideologie aus dem Bildungssystem zu entfernen und die Lehrpläne zu bearbeiten.

Demokratisierung der Bildung: Die Förderung von Werten wie Demokratie, Toleranz und Menschenrechten sollte in den Bildungsrahmen integriert werden.

Zugang zur Bildung: Der Fokus lag darauf, den Zugang zur Bildung für alle Schichten der Gesellschaft zu gewährleisten, unabhängig von sozialen und wirtschaftlichen Hintergründen.

Reform der Lehrerbildung: Eine Verbesserung der Ausbildung für Lehrer war notwendig, um sicherzustellen, dass sie die neuen pädagogischen Ansätze und Ideale vermitteln konnten.

Internationale Zusammenarbeit: Die Konferenz betonte die Notwendigkeit, internationale Standards in der Bildung zu berücksichtigen und einen Austausch mit anderen Ländern zu fördern.

Die Maßnahmen, die aus dieser Konferenz hervorgingen, hatten einen langfristigen Einfluss auf das deutsche Bildungssystem und trugen dazu bei, ein neues Fundament für die Bildung in Deutschland zu schaffen.

Wenn Sie spezifischere Informationen oder eine andere Perspektive zu diesem Thema wünschen, lassen Sie es mich wissen!

Die Vierte Potsdamer Konferenz zur Pädagogik war bezogen auf die etwa 200 Teilnehmer die bisher größte in der Reihe, die 2018 begründet wurde. Und naturgemäß kamen daher auch viele erstmalig zum Dialog auf die Insel Hermannswerder. Und während wir uns noch bei der dritten fragten, ob es denn nun Tradition sei, diese Konferenz abzuhalten, war diesmal schon die Frage nach der Geschichte der Konferenz Thema. Nun könnte man ja einen der Chronisten befragen, also der kleinen Gruppe Menschen, die an allen vier Konferenzen teilgenommen haben. Aber es ist doch viel moderner, das Internet zu befragen und so richtig modern ist es, eine KI antworten zu lassen. Also haben wir kurz vor der Konferenz ChatGPT als Aufschlag „Potsdamer Konferenz zur Pädagogik“ in den Chat geschrieben. Die Antwort kam nach Sekunden:

Die Potsdamer Konferenz zur Pädagogik ist ein bedeutendes Ereignis in der Geschichte der Bildungsreform in Deutschland. Sie fand 1945 statt und war Teil der Bemühungen, das Bildungssystem nach dem Zweiten Weltkrieg neu zu gestalten. Ziel war es, eine demokratische und humanistische Bildung zu fördern, die den Bedürfnissen einer sich verändernden Gesellschaft gerecht wird. Die Konferenz brachte verschiedene Bildungsexperten und Politiker zusammen, um über die zukünftige Ausrichtung der Bildung zu diskutieren. Dabei wurden Themen wie die Entnazifizierung des Bildungssystems, die Förderung von Toleranz und Demokratie sowie die Integration von neuen pädagogischen Ansätzen behandelt.

Eine erstaunliche Zusammenfassung, die zwar offensichtliche Fehler enthält (die Konferenz tagt seit 2018 regelmäßig und nicht 1945 einmalig, das muss eine Verwechslung mit einer anderen Konferenz sein), aber auch mit eigenen Worten die Intention auf den Punkt bringt: Bildungsexperten diskutieren über die zukünftige Ausrichtung der Bildung. Bevor aber hier die Ironie bzw. die fehlende Präzision der künstlichen Intelligenz übersehen wird und diesem Beitrag von ChatGPT Relevanz zugeschrieben wird, hier noch ein zweiter, deutlich seriöserer Blick ins Internet. Die UNESCO verwechselt die Potsdamer Konferenz zur Pädagogik nicht mit der Dreimächtekonferenz von Berlin 1945 und gibt auf ihrer Seite folgende Erläuterung wieder (<https://bne.unesco.de/bildung/bne-akteure/potsdamer-konferenz-zur-paedagogik>, abgerufen am 21. Januar 2025):

Die Potsdamer Konferenz ist eine in geraden Kalenderjahren stattfindende dialogische Konferenz zu aktuellen Bildungsthemen (mit Bezug zu BNE), die durch den Potsdamer Report in ungeraden Kalender-

jahren ergänzt wird, der die Konferenzergebnisse dokumentiert und den Dialog fortsetzt.

Dahinter steckt, was wir formuliert haben, als die Konferenz zum BNE-Akteur der UNESCO wurde.

Letztlich haben fünf grundlegende Ideen das Profil der Konferenz geprägt bzw. mit der Zeit verändert.

Idee 1: Münstersche Gespräche im Osten

Die erste Idee war, den Gedanken der Münsterschen Gesprächen zur Pädagogik, die seit 1982 in Münster stattfinden, in den Osten zu holen und den langen Weg nach Münster deutlich zu verkürzen. Die Münsterschen Gespräche gehen auf eine katholische Initiative zurück und versammeln regelmäßig Vertreter von Hochschulen, Schulverwaltung und Lehrerbildung um aktuelle Themen der Pädagogik zu diskutieren. So etwas wollten wir hier direkt vor der Tür haben.

Idee 2: Dialogische Konferenz

Die zweite Idee war, keine Kopie des Münsterschen Vorbildes zu sein, sondern eine dialogische Konferenz, angeregt durch das Konzept des dialogischen Lernens der Schweizer Schuldidaktiker Urs Ruf und Peter Gallin, die dann auch Gäste der ersten Potsdamer Konferenz waren. Also weniger Vorträge und Workshops mit dem Erarbeiten von themenbezogenen Ergebnissen, als intensive Dialoge zu konkreten Themen, in denen alle als Experten auf Augenhöhe ins Gespräch gehen.

Idee 3: Dimension nach EchriS

Die dritte Idee war, die Dimensionen christlicher Bildungseinrichtungen, die vor 20 Jahren von EchriS zunächst für Schulen definiert wurden, als Konferenzschwerpunkte zu wählen. Nach Hoffnung als Synonym für das Aufgabenverständnis und Verantwortung als Synonym für die Kultur in einer Bildungseinrichtung ist daher 2024 die EchriS-Dimension Klarheit als Synonym für die Struktur die Überschrift der Konferenz.

Idee 4: Die großen Drei

Die vierte Idee war, analog zum politischen Namensvetter von 1945 „die großen Drei“ an den Konferenztisch zu holen: Kita, Schule und Hochschule. Und zwar nicht nur die Verwalter dieser Bildungsbereiche,

sondern alle, die Interesse an einem Dialog haben. Und wenn 1945 Frankreich und Polen nicht zur Konferenz zugelassen wurden, so sind wir jedenfalls offen für die Jugendhilfe, die Eingliederungshilfe und die Quartärbildung als weitere Partner in Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen.

Idee 5: BNE und UNESCO

Die fünfte und jüngste Idee war nicht ursprünglich leitend für die Konferenz, sie kam erst in den Blick, als wir uns zur Dimension Verantwortung Gedanken gemacht haben: Bildung für nachhaltige Entwicklung und die 17 Nachhaltigkeitsziele der UNESCO. Eines dieser Ziele ist das SDG 4: Hochwertige Bildung. Die Konferenz handelt davon. Und einige der anderen Nachhaltigkeitsziele wurden Thema im Dialog. Den angemessenen Rahmen haben wir inzwischen auch: die Potsdamer Konferenz ist BNE Akteur der UNESCO.

Die KI kommt hier schon zu Wort, sie war auch zentrales Thema in einer der Dialogrunden. Noch macht die fehlende Präzision, die z. B. bei der Beschreibung der Konferenz offensichtlich ist, eine Einbindung schwierig oder gar unmöglich. Aber künftige Dialoge werden sicher nicht mehr ausschließlich beim Müßiggang im Garten, wie einst im Hain des Akademos stattfinden. Sie wird wesentlich auch digital stattfinden und immer öfter wird die KI mitreden. Auch das ist eine Herausforderung, der sich die Bildung und die Bildungsstruktur stellen müssen.







Programm

Donnerstag, 10. Oktober 2024

18:00 Uhr Kamingespräch zum Konferenzthema

- Dr. Jürgen Franzen, Hoffbauer gGmbH
- Johannes Hille, FRÖBEL Bildung und Erziehung gGmbH
- Elke Lange, Hoffbauer gGmbH
- Prof. Dr. Daniel Michelis, Hochschule Anhalt
- Lea Potrafke, youpaN
- Prof. Dr. Jana Werg, e-fect eG

Freitag, 11. Oktober 2024

9:00 Uhr Ankommen & Begrüßung

Eröffnung: Dr. Jürgen Franzen, Hoffbauer gGmbH

Moderation: Prof. Dr. Jana Werg, e-fect

Impulse und Austausch

- Dr. med. Herbert Renz-Polster, Arzt und Autor
- Phio Pfennigs, youpaN*

Vorstellung der Thesen und Einstieg in den Austausch

12:30 bis 13:30 Uhr Mittagspause

Dialogrunden zu den vorgestellten Themen

Dialogpartner

- Dorothée (Lehrerin Montessori) und Noa (Schülerin) Berres, Potsdam
- Stefanie Bindemann, stellvertretende Grundschulleiterin, und Matthias Engelke, Hortleiter, Mahlow
- Dr. Ina Döttinger, Geschäftsführerin der Evangelischen Schulstiftung in der EKD, Hannover
- Jessica Göbel, Leiterin der Kita Bergmännchen, Potsdam
- Johannes Hille, Geschäftsleiter Region Westbrandenburg, Fröbel Bildung und Erziehung gGmbH, Potsdam
- Dr. Lena Irmmler, Referatsleiterin, MBJS, Potsdam
- Prof. Dr. Peggy Meyer-Hansel, Tanzwissenschaftlerin, Potsdam*
- Susanne Anders, Grundschulleiterin, und Tilo Steinbach, Abteilungsleiter Primarbildung der Hoffbauer gGmbH, Potsdam
- Dr. Vera Oostinga, Bildungswissenschaftlerin, Berlin
- Lea Potrafke, youpaN, Magdeburg
- Christin Tamme, Leiterin Hort Zum Teufelssee, Potsdam

16:30 Uhr Ende des Programms

Einladung zum Austausch

Imbiss und Verabschiedung

Kaffeepausen und informeller Austausch

Markt- und Infostände während der Konferenz

- ANU-Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung
 - vita regulativ
 - youpaN – Jugend-Panel zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)
- Die Veranstaltung findet in Präsenz statt.

* diese Akteure mussten kurzfristig ihre Teilnahme absagen

II. Potenz

Das Wissen und das Können, die Kern dessen sind, was gelernt werden soll bzw. möchte. Die theoretischen Grundlagen und Voraussetzungen, die für die Umsetzung des Erlernten unerlässlich sind.

Jürgen Franzen

Klarheit: Struktur einer nachhaltigen Bildung

Konferenz der Deutschen Erziehungsminister

Die Potsdamer Konferenz, die eigentlich Dreimächtekonferenz von Berlin hieß, obwohl sie 1945 im Norden von Potsdam stattfand, hatte neben anderen das Ziel der deutschen Einheit. Das ist erst 1990 erreicht worden, aber 1948 tagte schon vor Gründung der Bundesrepublik (23. Mai 1949) und der DDR (7. Oktober 1949) die Konferenz der Deutschen Erziehungsminister, an der Verantwortliche aus allen Besatzungszonen teilnahmen. Themen waren die Dauer der Schulzeit bis zum Abitur (12 oder 13 Jahre), die Gestaltung und Dauer der Grundschule, die Frage der Einheitsschule und der Klassenteiler, der bei 72 Schülern lag. Es ging also ganz wesentlich um Bildungsstruktur in ganz Deutschland.

Weil diese Konferenz sich etabliert hatte, bevor die Verfassungen der beiden deutschen Länder in Kraft traten, blieb in der Bundesrepublik die Hoheit über Bildung, Erziehung und Betreuung bei den Ländern und der Kultusministerkonferenz. Schulen kommen im Grundgesetz nicht vor. Mit Ausnahme des Rechts, freie Schulen zu gründen, das ist in Artikel 7 garantiert. Genau das wurde in der Verfassung der DDR in deren Artikel 38 untersagt. Zwar sollten Schulen Aufgabe der Länder sein, aber mit der Option, dass die Republik selbst öffentliche Schuleinrichtungen schaffen durfte (Artikel 36). Da die Länder der DDR 1952 aufgelöst wurden, entwickelten sich in Deutschland letztlich zwei verschiedene Bil-

dungsstrukturen. Mit der Aufnahme der ostdeutschen Bundesländer in die Bundesrepublik wurden viele Strukturelemente der DDR, wie z. B. die Einheitsschule, die polytechnische Oberschule POS, abgeschafft. Allerdings wurde die Sekundarstufe auch in keinem der neuen Bundesländer dreigliedrig.

Vom Startpunkt 1949 bis zur Vierten Potsdamer Konferenz zur Pädagogik 2024 sind 75 Jahre vergangen. Da ich selbst davon 58 Jahre als Schüler, Student, Hochschuldozent, Lehrer, Schulleiter oder Schulrat erlebt habe, erlaube ich mir eine Bewertung: So richtig viel ist da nicht passiert. Zur Kita kann ich nicht viel sagen, ich bin selbst nie im Kindergarten gewesen. Aber ich habe drei Kinder in der Kita gehabt, nach gängiger Wahrnehmung bin ich deswegen ja insofern eine erfahrene Fachkraft. Womit ich eine erste provokante These wagen möchte: Wir haben vielleicht zu viele Experten, um wirklich voranzukommen. Da – fast – jeder von uns in der Kita war und jeder von uns eine Schule besucht hat und viele außerdem die Meister- oder Hochschule, redet auch jeder mit. Wir haben alle eine Meinung zum Thema. Sehr oft, ja wahrscheinlich sogar vorwiegend, geprägt von eigenen Erfahrungen. Es war ja nicht alles schlecht.

Auf jeden Fall wird mir immer noch schlecht, wenn ich an manches zurückdenke, das erschreckend lange wirken durfte. Ich habe als Schüler ein humanistisches Jungengymnasium besucht. Nur Jungen und Männer, bis auf die Sekretärin und die Frau des Hausmeisters. Viele der Lehrer waren ehemalige Wehrmachtssoldaten, manche mit fehlenden Gliedmaßen; aber weniger das, als ihr Befehlston erinnerten ständig daran. Die erste Lehrerin bekam ich in der Quinta in Kunst. Heute würde man 6. Klasse und Bildende Kunst sagen. Alles, woran ich mich aus diesem Unterricht erinnere, ist, dass ich von dieser Lehrerin die letzte Ohrfeige meiner Schulkarriere bekommen habe. Statt eine neue Aufgabe zu beginnen, hatte ich einem Mitschüler geholfen, seine zu beenden. Das war 1972 und bis 1984 war die Ohrfeige eine erlaubte „pädagogische Methode“, körperliche Züchtigung wurde in der Bundesrepublik erst im Orwell-Jahr verboten. Gewalt ist in Bildungseinrichtungen aber anscheinend noch nicht völlig abgeschafft. Warum sonst schreiben wir Gewaltschutzkonzepte?

Als ich in die Quarta kam (7. Klasse), wurden die ersten Mädchen in unsere Schule aufgenommen, die alten Herren wurden durch Lehrer ersetzt, die 1968 Studenten gewesen waren. Statt Goethe und Schiller zu lesen,

lasen wir Texte von Rudi Dutschke und Joseph Goebbels. In der Oberstufe dann aber auch von Jean-Paul Sartre und Max Frisch. Und einen echten Bildungsstrukturwandel durften wir auch erleben: die reformierte Oberstufe. Wir nannten sie im Einklang mit unseren Lehrern „deformierte“ Oberstufe, sie brachte uns Leistungskurse in Fächern, die bis dahin nur ein Schattendasein hatten: Sport, Biologie, Kunst und Geschichte konnten durch theoretisch freie Wahl zum Hauptfach erklärt werden. Ach ja: Außerdem waren in der Oberstufe die Bänke nicht mehr fest im Boden verankert, „Kippeln“ wurde zum Alltagssport. Manches ist immer so gewesen, manches ist verschwunden, manches ist neu und manches war verschwunden und ist wieder da.

Unterricht im Dreiviertelstundentakt

Was wir immer schon so gemacht haben: Wir unterrichten im Dreiviertelstundentakt bzw. werden in diesem Takt unterrichtet. An fast allen Schulen und Hochschulen. Ausnahmen sind selten, aber es gibt sie. Zu denen muss man allerdings nicht unbedingt die 90 Minuten-Einheiten zählen. Die gab es auch immer schon, sie hießen nur Doppelstunden, und sie sind wie alle Zeittaktungen willkürliche Zeiteinheiten, die nichts mit Fächern oder gar Bildungsinhalten zu tun haben. Und am allerwenigsten mit Lernphysiologie. Aber ein wenig dann doch auch schon. Ursprünglich dauerte eine Unterrichtsstunde einmal 60 Minuten. Also von Glockenschlag zu Glockenschlag vom Kirchturm. Es wurde aber irgendwie klar, dass das Lernen auch mal Pausen braucht und so wurden seit 1911 Kurzstunden von 45 Minuten eingeführt. Seither sind diese die dominante Zeiteinheit. Seit über 100 Jahren.

Fächer

Wir haben in Deutschland auch immer schon Fächer. Die beruflichen Schulen und die Hochschulen haben das weitgehend überwunden, aber auch noch nicht ganz. Alle anderen haben Mathematik, Deutsch, Fremdsprachen, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften und musische Fächer. Manche Fächer gab es nicht immer: Politik, Informatik, Ethik z. B. tauchen unter verschiedenen Namen in den einzelnen Ländern auf. Pädagogik, Arbeitslehre, Recht sind Beispiele, die es nur in einem oder zwei Ländern geschafft haben, Fach zu werden. Schönschreiben, Rechnen und Leibesertüchtigung haben die Zeit nicht überdauert,

sind mehr oder minder in anderen Fächern aufgegangen. Aber wozu machen wir das eigentlich? Wir zerlegen alles, was Menschen lernen sollen, in Fächer, und dann lassen wir die Lernenden mehr oder minder allein, wenn es darum geht, das alles wieder in der Berufs- oder Lebenspraxis zusammenzusetzen.

Noten und Zensuren

Wir haben immerschon Noten, die – auch wenn sie Zensuren genannt werden – irgendwie immer Ohrfeigen sind: ein freundliches Streicheln bei der 1 mündet im schallenden Schlag bei der 6: je höher die Zahl, desto größer die Gewalt. Angeblich muss das mit den Noten so sein, weil das Leben ja auch so ist. Ich bin mir da nicht so sicher. Vielleicht ist ja z. B. die Brutalität der Vergabe von Studien- oder Ausbildungsplätzen aufgrund der Note nur die unterstellt notwendige Fortführung eines nicht wirklich aussagekräftigen Bewertungssystems. Für die Arbeitsplätze kann ich aus Erfahrung sprechen: Ich führe seit 25 Jahren Einstellungsgespräche. Ich habe noch nie jemanden wegen seiner Note eingestellt oder auch nicht eingestellt. Auf ein solches Kriterium zurückzugreifen, finde ich unverantwortlich.

Ferien und Schließzeiten

Wir haben schon immer Ferien. Ich habe das nie verstanden und habe daher vor vielen Jahren recherchiert. Mir ist nie ein pädagogisches Argument für Ferien begegnet. Für Pausen ja – siehe oben die Erkenntnis von 1911 – aber für Ferien? Die Argumente sind teilweise noch älter als die Republik: Im Sommer und im Herbst müssen die Schüler bei der Ernte helfen, das Korn, die Reben und die Kartoffeln müssen eingeholt werden. Und an Ostern und zu Weihnachten muss die Schule geschlossen bleiben, weil das Schulhaus eigentlich der Gemeindesaal ist und der Lehrer zugleich der Pfarrer, der zu diesen Hochfesten keine Zeit hat, die Kinder zu unterrichten. Und übrigens Winterferien (gilt auch als zweites Argument für die Weihnachtsferien nach den Feiertagen): Es gibt nicht genügend Brennholz, um die Schule zu heizen. Sie glauben das nicht? Dann nennen Sie bitte andere Gründe für Ferien. Aber nicht den Massentourismus. Das Argument kenne ich schon und erinnert mich eher an Kartoffelernte als an Bildungspause. Zeitgemäße Ferien und Schließzeiten würden sich ja vielleicht daran orientieren, dass Eltern und zunehmend auch alleinerziehende Eltern nur begrenzte Urlaubsansprüche haben

und auf Kita und Schule nicht nur wegen der Bildung und der Erziehung, sondern auch wegen der Betreuung angewiesen sind.

Altershomogenität

Wir lernen altershomogen, parallel gegliedert und mit Pflichtteilnahme. Man muss spätestens mit 3 Jahren in die Kita; ungeschriebenes Gesetz. Und man muss mit 6 Jahren in die Schule; geschriebenes Gesetz. Und mit 10 bis 12 Jahren muss man entscheiden, ob man einen Hauptschulabschluss, einen Realschulabschluss oder ein Abitur haben möchte (übrigens egal, wie die Schule sich nennt, die Abschlüsse tragen diese Namen weiterhin). Und mit 16 bis 18 Jahren muss man entscheiden, welchen Berufs- oder Studienabschluss man anstrebt. Haben muss man eines von beiden jedenfalls. Kein Gesetz, deswegen gibt es zwar noch ein wenig Berufsschulpflicht (in Berlin gerade erst neu eingeführt), aber zum Erhalt des Zwanges haben wir dann in Fachschulen und Hochschulen Anwesenheitspflicht, weil bis in diese Stufe die Schulpflicht nicht hineinreicht. Immerhin, die Altershomogenität weicht mit den Jahren auf. In den beruflichen Schulen können in einer Klasse schon mal Schüler aus zwei Generationen sitzen, in der Hochschule gab es immer schon Seniorstudenten. Und nicht nur die, die sich den Abiturschnitt mit Geschichte und Musik versaut hatten und dann zehn Wartesemester für einen Studienplatz in Medizin oder Psychologie hatten, bevor das Studium begann.

Plädoyer für die Veränderung der Bildungsstruktur

Hier nun meine weiteren Thesen in einem Satz: Wir brauchen keine Fächer, keine Noten, keine Altershomogenität, keine Segregation und keine Ferien. Da wir aber die freie Entfaltung der Persönlichkeit und die freie Berufswahl als Verfassungsrecht sichern müssen, ist mehr nötig als Ferien abzuschaffen. Wir haben schon gelernt und verstanden, dass Bildung vom Elternhaus abhängt, dass hochwertige Bildung ein Nachhaltigkeitsziel sein muss. Wir brauchen dringend den Diskurs zur Bildungsstruktur. Sie ist in wesentlichen Punkten schon so lange unverändert, dass man glauben könnte, das sei alles unumstößlich richtig und tatsächlich unveränderlich. Beides stimmt so sicher nicht. Deswegen brauchen wir den Diskurs zur Bildungsstruktur und den Dialog zu den alten Glaubenssätzen, die möglicherweise ein völlig neues Denken erfordern.

Für die Vierte Potsdamer Konferenz zur Pädagogik hatten wir dem youpaN Thesen zur Kommentierung und Einordnung übergeben. Leider kam es zu keiner umfassenden Rückmeldung, wodurch die Thesen erst recht im Raum stehen. Deswegen sind sie hier noch einmal aufgeschrieben und erklärt oder eingeordnet. Nicht mit dem Anspruch auf Richtigkeit, sondern dem Anspruch auf Wahrnehmung und Relevanz und auf Diskurs und Dialog.

Schon vor Beginn der Schulzeit brauchen Kinder Bildungsangebote, wenn wir (Bildungs-) Chancengerechtigkeit wollen.

Alle Bildungsstudien weisen darauf hin, dass Bildung zuallererst eine Frage der sozialen Herkunft ist. Der Bildungshintergrund der Familie, in die ein Kind hineingeboren wird oder in die es aufgenommen wird, entscheidet wesentlich über den persönlichen Bildungsweg. Wenn es Familien gibt, die aus eigener Kraft einen solchen Bildungshintergrund nicht bieten können, brauchen sie Unterstützung durch die Gesellschaft. Und die Kinder neben der Familie hochwertige Bildungsangebote von Beginn an. Frei zugänglich und in einer verlässlichen Angebotsstruktur. Und als Angebot möglichst auch ohne zwangsweise Unterbrechung durch Schließzeiten. Selbstverständlich geht das nicht ohne die Beantwortung der Frage, welchen Stellenwert (metaphorisch und wörtlich gemeint) wir den Fachkräften einräumen: Was ist uns jede einzelne Stelle wert?

Die wachsende gesellschaftliche Vielfalt ist eine (Bildungs-) Chance, die aktiv gestaltet werden muss. Gleichzeitig bringt sie Ängste mit sich, die ernsthaft adressiert werden müssen.

Religiöse Überzeugung, sexuelle Neigung, politische Meinung, ethnische Herkunft und Behinderung sind fünf Kriterien, die durch das Grundgesetz besonders geschützt sind. Waren im vergangenen Jahrhundert diese Kriterien sehr oft nur in zwei Ausprägungen relevant, haben wir heute eine große Vielfalt an verschiedenen Ausdrucksformen, oft nicht einmal trennscharf (wozu denn auch?). Einerseits ist das ein großes Geschenk für die subjektive Freiheit und Selbstbestimmung, andererseits erhöht es in der Wahrnehmung durch das Gegenüber die Zahl der unbekannten Variablen, was dann auch Angst und eng macht, oder zumindest ver-

unsichert. Die Angst vor dem Anderen, dem Unbekannten, muss Platz haben und sich äußern dürfen. Die Bildungsstruktur muss wahrnehmen, dass es Kinder gibt, die fließend ihre Muttersprache sprechen, aber Deutsch als erste Fremdsprache. Es gibt Menschen mit Behinderungen, die weniger behindert sind, als sie behindert werden. Inklusion müsste überwunden werden, indem die Normen überwunden werden, die überhaupt erst der Grund für die Exklusion sind.

Wir brauchen bis zur 10. Klasse eine Gemeinschaftsschule.

Je früher wir separieren und segregieren, desto früher manifestieren sich die Unterschiede. Je früher wir glauben, Festlegungen bezüglich des Bildungsweges treffen zu können, desto früher werden Optionen verödet, die sich noch hätten entwickeln können. Die sechzehn Bundesländer haben sehr unterschiedliche Weichen gestellt. Nach der vierten Klasse oder nach der sechsten der Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe. Danach unterschiedliche und unterschiedlich viele Varianten in der Sekundarstufe. Und in jedem Fall eine Trennung der jungen Menschen nach diesen Zweigen der Bildungsstruktur und damit sehr oft eine Gruppenidentität innerhalb der Zweige, die auf ihre Weise eng macht und gesellschaftliche Spaltung früh vorbereitet. Ob diese Schule – wenn wir sie denn hätten – altershomogene Gruppen im Gleichschritt Jahr für Jahr eine Stufe weiterbefördert oder aussortiert, ist eine weitere Frage für den Diskurs. Man kann durchaus altersheterogene Lerngruppen bilden und jeden Schüler solange in seiner Gruppe lassen, wie sein individuelles Lernen es erfordert. Wenn am Ende Absolventen der zehnjährigen Schule nur acht oder letztlich zwölf Jahre dort waren, stünde dem nichts entgegen außer einem Homogenitätsanspruch der anschließenden Berufsausbildung oder Studienwahl. Den sollte man dann gleich in den Diskurs einbeziehen und in Frage stellen.

Projekte, Themen und Lernfelder sollten die Fächer in der Schule ablösen.

Fein säuberlich wurde das Leben oder zumindest sein theoretisches Abbild, der „Stoff“, in Fächer gegliedert und in Kurrikula, Lehrpläne und Bildungspläne gegossen. Dabei kam manchen Disziplinen wie Musik,

Biologie oder Geschichte der Status „Fach“ zu, andere wie Theater, Medizin oder Recht haben diese Weihen nur in einzelnen Bundesländern oder gar nicht erhalten. Dass es kaum ein relevantes Naturphänomen gibt, das sich in nur einer Naturwissenschaft abbilden lässt, wird ebenso ausgeblendet wie der Umstand, dass Polnisch, Italienisch oder Finnisch ebenso europäische Sprachen sind wie Französisch oder Spanisch. Fächer sind sie nicht gleichermaßen; die Kriterien für die eine und gegen die andere Sprache sind in der Regel überholt. Übrigens: unter den Personen, die zu Hause vorwiegend eine andere Sprache als Deutsch zur Kommunikation nutzten, war 2021 Türkisch mit 15 % die am häufigsten gesprochene Sprache. Danach folgten Russisch (13 %), Arabisch (10 %) und Polnisch (7 %), allesamt keine Fächer, wenn man von Russisch an vereinzelt Schulen absieht. Lebensnahe Lernsituationen, Projekte und Lernfelder, wie sie in der beruflichen Bildung schon etabliert sind, könnten als Elemente der Bildungsstruktur die heutigen Herausforderungen besser abbilden und Lernen ins Jetzt holen.

Sport, Musik, Kunst, Tanz, Theater müssen grundlegender in Kitas und Schulen werden. Nicht als Fächer, sondern als Zeiten der Selbsterfahrung.

Sich selbst als körperliches Wesen mit Möglichkeiten und Grenzen der Körperlichkeit wahrnehmen, wäre – sollte man Fächer haben wollen – ein wundervolles Fach, das wichtig für die Persönlichkeitsentwicklung ist. Eigentlich könnte das Fach Sport das leisten. Das, was Sport sein kann, ist in der Schule greifbar. Mag sein, dass der Lehrplan nur etwas individueller werden muss. Und die Bewertung dieses Faches, das im Moment noch am Ende des Fächerkanons zu finden ist. Kunst, Musik und Tanz sind drei weitere Felder, in denen Individualität, Ästhetik und Körperlichkeit im wahrsten Wortsinn zum Ausdruck kommen. Zwei sind immerhin Fach, alle drei gehören an die Spitze dessen, was Schule ermöglichen muss, wenn sie jungen Menschen helfen will, sich zu bilden. Theater – leider auch nur in einem Bundesland ein Schulfach – ist die soziale Ergänzung zu den vorgenannten. Die Rolle eines oder einer anderen einnehmen, sich in diese Person hineinzusetzen, ein anderes Leben oder Sein in Szene zu setzen als das eigene. Wunderbare Bildungsmöglichkeiten. Und wenn Schule diese Fächer inhaltlich zum Hauptfach

machen würde und zugleich Abschied vom Fachgedanken im Sinne gegliederter Bildung nähme, wäre sie ein Ort der körperlichen, der ästhetischen und der sozialen Selbstwahrnehmung. Und definitiv auch der Bildung, denn die subjektiven Erfahrungen in diesen Bereichen sind nicht nachlesbar, sie sind nur nachlebbar.

Die Gliederung der Schul- und Hochschultage in akademische Stunden muss durch sachgerechte Perioden, Epochen und Phasen ersetzt werden.

Ein Rhythmus von 45 oder 60 Minuten, der einen Tag in acht bis zehn Einheiten gliedert und sich dann in der Schule vierzigmal und in der Hochschule sechzehn- bis zwanzigmal wiederholt, um dann in lange Ferien ohne diesen Rhythmus zu münden, ist sehr übersichtlich, seit Jahrhunderten etabliert und völlig ohne Bezug zu Lernphysiologie, frei von pädagogischen Erfordernissen. Stattdessen sollten Inhalte, Fragestellungen und Themen in Zeitumfängen zu bearbeiten oder zu erleben, die dem Sachverhalt entsprechen, Teil der Bildungsstruktur werden. Ein Projekt vollständig, umfänglich und an einem Stück zu erleben, bildet sicher anders als ein wöchentliches Wiederanknüpfen für eine oder zwei Stunden. Es gibt längst auch Perioden, Epochen und Projekte. Aber noch unterbrechen sie nur komplexe Fachstundenpläne aus bis zu 36 Einheiten. Bildung könnte auch andersherum erfolgen: Projekte und Epochen werden unterbrochen von gemeinsamen Bewegungseinheiten und sind vernetzt durch das Einüben von Fremdsprachen, Mathematik (als Sprache einiger Wissenschaften) und die Verwendung von technischen Hilfsmitteln.

Bildungseinrichtungen müssen Orte des Lernens für einzelne junge Menschen und für Gruppen sein, in denen die Lernenden selbst die Struktur setzen können.

Die Vision eines Hauses des Lernens ist absolut umsetzbar. Die Villa Monte¹ in Galgenen in der Schweiz ist seit mehr als 40 Jahren der Beweis. Würde man sich verständigen, welche Kompetenzen, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten in der Schule erlernt werden sollen, könnte man

¹ www.villamonte.ch

Schule so konzipieren, dass junge Schüler diese Schule besuchen und sie nach einigen Jahren diese Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben haben. Man bräuchte dann nur noch Räume und Material, die dieses Lernen unterstützen und ermöglichen. Selbstverständlich kann man die Schüler nicht völlig alleine lassen. Aber es könnte ja Pädagogen einer neuen Generation geben, die ebenfalls diese Schule besuchen und die Kinder und Jugendlichen beraten, unterstützen und bei der individuellen Planung der eigenen Lernbiographie begleiten und Sorge tragen, dass die im gesellschaftlichen Konsens gefundenen Ziele angestrebt und nach den individuellen Möglichkeiten erreicht werden. Wer glaubt, das sei eine Utopie, der kennt die Villa Monte nicht. Sie ist nur ein Beispiel, ein weiteres ist die Alemannenschule in Wutöschingen.²

Bildungseinrichtungen brauchen Personal mit verschiedensten beruflichen Hintergründen, Ausbildungs- und Praxiserfahrungen.

Es ist zweifellos sinnvoll, dass Menschen, die die schulische und berufliche Bildung von Kindern und Jugendlichen begleiten, pädagogische Kenntnisse und Fertigkeiten besitzen. Zuallererst ist Bildung das, was subjektiv bei den Lernenden liegt. Das zu begleiten, erfordert pädagogische Kompetenz. Die zu erwerben nimmt bei pädagogischen Fachkräften großen, bei Lehrkräften einen eher nachrangigen Stellenwert ein. Das ist es sicher wert überdacht zu werden. Aber ebenso wichtig ist die fachliche Seite: Pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sollten nicht die einzigen Berufsgruppen in Bildungseinrichtungen sein. Menschen mit (mindestens) pädagogischer Grundbildung und anderen beruflichen Hintergründen, mit Erfahrungen aus der Berufspraxis möglichst vieler verschiedener Berufe sollten an der Bildungsbegleitung in den Bildungseinrichtungen beteiligt werden. Multiprofessionelle Teams ist das Schlagwort, das definitiv mehr Beachtung und Bedeutung verdient.

Ferien und Schließzeiten müssen den Bedürfnissen der jungen Menschen und deren Eltern entsprechen oder ganz entfallen.

Eine Familie besteht aus Menschen zweier Generationen, die in einer Haushaltsgemeinschaft leben. Das ist eine Definition, die sich juristisch

² www.asw-wutoeschingen.de

immer weiter durchsetzt und aktuelle Lebenssituationen abbildet: Erwachsene und Kinder leben zusammen. Die Erwachsenen erwirtschaften das Familieneinkommen, die Kinder besuchen Bildungseinrichtungen, wenn man diese Definition einmal auf Kita und Schule fokussiert. Nun haben aber berufstätige Erwachsene in Vollzeit etwa 30 Tage Urlaub, schulpflichtige Kinder hingegen 72 Tage Ferien, Kitas haben an nicht viel weniger Tagen geschlossen. Wenn sich zwei Erwachsene die Betreuung in den Ferien teilen, reicht der Urlaub immer noch nicht aus, ganz abgesehen davon, dass ja vielleicht auch noch gemeinsamer Urlaub möglich sein sollte. Da es keine pädagogische Begründung für Ferien gibt (Lernpausen sind wichtig, aber sie reichen nicht als Argument für 72 Tage in seltsamer Kumulation), sondern eine historisch gesellschaftliche, liegt es eigentlich nahe, Ferien zeitgemäß gesellschaftlich zu organisieren: Sie könnten komplett entfallen, ohne dass die Anwesenheitspflicht dadurch umfänglicher wird.

Wenn der Besuch einer Bildungseinrichtung Pflicht bleiben soll, muss Urlaubsanspruch Pflichtschließzeiten ersetzen.

Die Schulpflicht und – sofern man sie einführen wollte – auch die Kita-Besuchspflicht blockieren persönliche Lebensplanungen der Pflichtigen, des Personals und der Familien beider. Sie liegen fest im Jahreskalender und verhindern alle Auszeiten, die nicht exakt in den Ferien oder Schließzeiten liegen. Zwar gibt es die Möglichkeit, sich freustellen zu lassen, aber das ist an Bedingungen geknüpft. Da inzwischen die wenigsten Familien die Ferien- und Schließzeiten aus eigener Kraft bedienen können, könnte eine Verkürzung der Ferien mit der Einführung eines Urlaubsanspruchs für die Schüler einhergehen. Es könnten z. B. vier Wochen „Betriebsferien“ definiert werden, an denen die Schule geschlossen ist, um die Renovierung der Räume etc. durchzuführen und den frei verfügbaren Urlaub aller ein wenig zu konzentrieren. Aber selbst, wenn man Fächer, Stundentaktung und das Bild des Lehrers als Leiter einer Lerngruppe noch nicht überwindet, ist es denkbar, dass die Schule elf Monate lang geöffnet ist. Die heutigen Pflichtzeiten würden gleichmäßiger verteilt, das tageweise Fehlen einzelner Schüler oder Lehrer, die Urlaub beantragt haben, wäre planbarer und leichter auszugleichen (was ja bei individueller Krankheit auch gelingt). Selbstverständlich gäbe es auch Phasen mit

Urlaubssperre, damit Schulfeste, Schulprojekte und vorerst auch noch zentrale Abschlussarbeiten von allen besucht werden könnten. Absurd? Nicht wirklich, denn so ist das übliche Leben organisiert, nur Schule hängt als unbeweglicher Klotz in der Planung von Familie und Gesellschaft.

Bewertung von Leistung muss durch unterstützende und fördernde Rückmeldung ersetzt werden.

Leistung ist im schulischen Kontext ein Begriff, der sehr unterschiedlich bewertet wird. Menschen, die während der Teilung Deutschlands in den verschiedenen Teilen sozialisiert waren, haben sehr unterschiedliche Zugänge, Erfahrungen und oft genug auch Traumata in Bezug auf Leistung. Das wirkt über die Rolle als Lehrkraft oder Elternteil nach wie vor auch auf die Schüler. Ein Kernproblem ist, dass die vermeintlich objektive Gliederung der Leistungsbewertung in sechs Notenstufen alles andere als objektiv ist. Welche Kriterien eine Leistung der einen oder anderen Notenstufe zuordnen, ist Entscheidung einer Fachkonferenz und Auslegung jeweiliger Lehrkräfte. Hinzu kommt, dass z. B. bei einer Notenentwicklung von 6 bis 1 in einem Schuljahr eine Endnote entweder „arithmetisch“ oder „pädagogisch“ ermittelt wird, was bei 6, 5, 4, 3, 2, 1 in dieser Reihenfolge sowohl eine 4 als auch eine 1 begründbar macht. Absurde Beispiele lassen sich beliebig finden. Es ist an der Zeit, dieses System zu verabschieden und Rückmeldungen zu geben, die subjektiv sind, auf den Schüler gerichtet. Und die Herausforderung müsste sein, Rückmeldungen zu geben, die die Schüler stärken, statt sie zu bewerten.

Während der Bildungszeit junger Menschen muss der „Kompetenserwerb“ die „Leistungserbringung“ ablösen.

Wissensvermittlung war immer eine Maxime der Bildungseinrichtungen. Und daraus folgte das Abfragen von Wissen und seine Darlegung in Leistungsnachweisen. All das ist nach wie vor sehr verbreitet. Es beginnt jedoch absurd zu werden, weil das Internet sehr schnell und umfänglich Wissen bereitstellt und künstliche Intelligenz zudem die Verarbeitung dieses Wissens übernehmen kann. Wissenserwerb wird bedeutungsloser, Quellenkritikfähigkeit dafür umso relevanter. Quellen einzuordnen und zu bewerten ist eine Kompetenz, die zunehmend wichtig ist, weil Nachrichten

unabhängig von ihrem Wahrheitsgehalt verbreitet werden und oft so verpackt sind, dass sie wichtig und richtig erscheinen, ohne es zu sein. Wenn wir die Verfügbarkeit von Wissen für alle sinnvoll nutzen wollen, wird es von zentraler Bedeutung sein, die Quellen des Wissens bewerten zu können und aus dem Wissen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln. Dafür die gewonnene Zeit zu nutzen, die früher für den Wissenserwerb nötig war, kommt einem Paradigmenwechsel in der Bildung gleich. Die resultierenden Kompetenzen verlangen dann aber auch nach einer anderen Sicherung. Die Methoden, die für das Abfragen von Wissen erfunden wurden, passen nicht auf den Nachweis von Kompetenzen. Hierfür neue Wege zu erschließen, ist eine wichtige Herausforderung für Pädagogen.

Duale Berufsausbildung muss erhalten und ausgeweitet werden. Auch an Fachschulen und Hochschulen.

Unsere Schulen sind nach wie vor abstrakt, die Inhalte historisch gewachsen, der Bezug zum Alltag oft konstruiert. Die Brücke in das viel zitierte „wahre Leben“ ist mal ein Praktikum, mal eine Exkursion. Dabei sollte es eigentlich keine Brücken geben müssen. Wenn allgemeine Bildung der Schlüssel zum selbstbestimmten Leben ist und berufliche Bildung zudem der Schlüssel zur wirtschaftlichen Eigenständigkeit, dann liegt es auf der Hand, dass die Berufsausbildung nicht die Brücke von der allgemeinen zur beruflichen Bildung ist, sondern eine Straße mitten im alltäglichen Leben. Mit theoretischen und praktischen Anteilen, mit der Begleitung durch Theoretiker und durch Praktiker. Und diese Straße verläuft diesbezüglich gleichermaßen durch die Berufsschulen, die Fachschulen und die Hochschulen. Alle Berufe, die nicht in der reinen Theorie verhaftet sind, brauchen eine Verankerung in der Theorie und in der Praxis, also ein duales Profil. Gerade mit Blick auf Kompetenzen in der Nachfolge von Wissen als Schwerpunkt in der Bildung ist dies eine Herausforderung für die künftige Bildungsstruktur.

Ohne eine professionalisierte Praxisausbildung auf Meister- niveau bleibt schulische Theorie in der Ausbildung wirkungslos.

Die Idee der dualen Ausbildung ist nicht die von Parallelität von Theorie und Praxis. Parallelen sind Geraden, die sich nicht schneiden. Duale

Ausbildung sollte eher die Struktur der DNA haben: zwei ineinander gewundene Stränge, die über viele Brücken miteinander verbunden sind. Beide Seiten der Ausbildungsmedaille, Theorie und Praxis, sind wesentlich und beide müssen professionell gestaltet werden. Die theoretische Ausbildung verlangt nach qualifizierten Lehrkräften ebenso wie die praktische Ausbildung professionelle Ausbilder braucht. Dabei ist deren Professionalität in Bezug auf den Beruf und die Vermittlung in der Praxis gemeint. Ausbilder in der Praxis müssen selbst auf Meisterniveau ausgebildet sein, um die theoretische Ausbildung in der Praxis angemessen zu ergänzen bzw. den zweiten Strang der gleichrangigen Ausbildungsteile darzustellen.

Analoges und digitales Lernen müssen sich gegenseitig ergänzen und synergetisch bereichern, um bestmögliche Bildungserfahrungen zu schaffen.

Das digitale Lernen ist auf dem Vormarsch. Millionen wurden und werden ausgegeben, um Technologie in die Bildungseinrichtungen zu bringen. Es ist leicht vorstellbar, dass diese Entwicklung weitergeht und analoges Lernen ersetzt: Am Ende sitzen Schüler und Lehrer wie in Zeiten der Pandemie an entfernten Orten und schieben sich Bite für Bite Informationen zu. Es gibt sicher Menschen, die diese Vision haben und diese Entwicklung für segensreich und richtig halten. Das allerdings wäre ein Trugschluss. Wenn digitales Lernen das analoge ersetzen würde, wäre es bestenfalls eine Verschiebung, aber keinesfalls eine Weiterentwicklung der Bildungsstruktur. Die Vorteile beider Formen zu erkennen und jeweils die Form zu wählen, die einen Kompetenzzuwachs, eine Arbeitsentlastung oder eine sinnvolle Vereinfachung ermöglicht, ist eine wesentliche Herausforderung für die künftige Bildungsstruktur. Welche Mischung aus analogem und digitalem Lernen die bestmögliche Bildungserfahrung hervorbringt, kann nicht von den Lernenden alleine entschieden werden. Die kritische Begleitung in dieser Frage gehört unbedingt in die Bildungseinrichtungen als Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte, der Lehrkräfte und der praktischen Ausbilder.

Fach-, Seminar- und Abschlussarbeiten müssen andere Ausdrucksformen annehmen können als die Textform.

Schon vor 50 Jahren konnte man eine Note in Leichtathletik erwerben, indem man im Dreikampf weit sprang, schnell lief und eine Kugel von sich stieß. Die Strecken und Zeiten wurden gemessen, und über eine Tabelle wurden diese Leistungen in Bewertungen nach der Notenskala umgewandelt. Man konnte eine „1“ bekommen, ohne etwas aufzuschreiben oder auszurechnen. In Ausnahmefällen waren solche „Leistungsnachweise“ immer möglich, nicht nur in Sport, sondern auch in Kunst oder Musik. Aber nach wie vor sind Facharbeiten, Bachelorarbeiten, Masterarbeiten und Dissertationen Texte. Viele wurden wieder eingesammelt, weil sie Plagiate waren: mehr abgeschrieben als aufgeschrieben. Und aktuell versucht man Formen zu finden, die zwei möglichen Autoren einer Arbeit – NI und KI – zu identifizieren: was stammt von einer natürlichen Intelligenz, was von einer künstlichen? Es ist vielleicht an der Zeit, Abschlüsse nicht mehr aufgrund niedergeschriebener Texte, die nach scheinbar objektiven Kriterien als Leistungen bewertet wurden, sondern aufgrund anders nachgewiesener Kompetenzen zu vergeben. Das Gesellen- oder Meisterstück im Handwerk könnte Vorbild sein für Handlungen als Ersatz für Texte. Herauszufinden und zu beschreiben, welches Handeln geeignet ist, Kompetenzerwerb nachzuweisen, wäre eine Aufgabe in einer künftigen Bildungsstruktur.

Perspektive

In der Einladung zur Konferenz hatten wir geschrieben, dass wir uns die Frage stellen wollen, ob unsere Bildungsstruktur den Herausforderungen von moderner Bildung, Bildungsgerechtigkeit, Inklusion, Teilhabe und Digitalisierung überhaupt noch gerecht wird. Und wir wollten klären, ob wir Studententaktung, Unterrichtsfächer, Ferien, Lehrerbildung, Gliederung des Schulsystems, Leistungsbewertung, Anwesenheitspflichten, duale Berufsausbildung als Merkmale der Bildungseinrichtungen in Frage stellen dürfen. Unsere antizipierte Antwort war, dass wir das müssen und deswegen in den Dialog treten müssen. Die Ausführungen in diesem Text sind nicht apodiktisch. Sie sind im Detail nur Ausdruck der Autorenmeinung, wenngleich sie aus langjähriger Erfahrung erwachsen. Aber sie erheben den Anspruch, diskussionswürdig zu sein, in den Dialog über Bildungsstruktur aufgenommen zu werden und den Diskurs verdient zu haben.

Anforderungen an eine künftige Bildungsstruktur

In der Vorbereitung auf die Konferenz wurden Thesen formuliert, die für den Dialog während der Konferenz wichtig schienen. Die Mitglieder von youpaN³ erhielten die **folgenden 16 Thesen** (im vorstehenden Beitrag von Jürgen Franzen in [Blau](#)), um sie aus ihrer Sicht zu bewerten. Das Ergebnis sollte als Impuls in die Konferenz eingebracht werden.

- Schon vor Beginn der Schulzeit brauchen Kinder Bildungsangebote, wenn wir (Bildungs-)Chancengerechtigkeit wollen.
- Die wachsende gesellschaftliche Vielfalt ist eine (Bildungs-)Chance, die aktiv gestaltet werden muss. Gleichzeitig bringt sie Ängste mit sich, die ernsthaft adressiert werden müssen.
- Wir brauchen bis zur 10. Klasse eine Gemeinschaftsschule.
- Projekte, Themen und Lernfelder sollten die Fächer in der Schule ablösen.
- Sport, Musik, Kunst, Tanz, Theater müssen grundlegender in Kitas und Schulen werden. Nicht als Fächer, sondern als Zeiten der Selbsterfahrung.
- Die Gliederung der Schul- und Hochschultage in akademische Stunden muss durch sachgerechte Perioden, Epochen und Phasen ersetzt werden.
- Bildungseinrichtungen müssen Orte des Lernens für einzelne junge Menschen und für Gruppen sein, in denen die Lernenden selbst die Struktur setzen können.
- Bildungseinrichtungen brauchen Personal mit verschiedensten beruflichen Hintergründen, Ausbildungs- und Praxiserfahrungen.
- Ferien und Schließzeiten müssen den Bedürfnissen der jungen Menschen und deren Eltern entsprechen oder ganz entfallen.
- Wenn der Besuch einer Bildungseinrichtung Pflicht bleiben soll, muss Urlaubsanspruch Pflichtschließzeiten ersetzen.
- Bewertung von Leistung muss durch unterstützende und fördernde Rückmeldung ersetzt werden.
- Während der Bildungszeit junger Menschen muss der „Kompetenzerwerb“ die „Leistungserbringung“ ablösen.

³ Das youpaN ist das Jugendforum zur Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Deutschland und besteht aus 30 Abgeordneten im Alter zwischen 16 und 27 Jahren.

Über welche These möchten wir jetzt sprechen?



Interessiert mich nicht

Sehr gerne hierüber sprechen

- Duale Berufsausbildung muss erhalten und ausgeweitet werden. Auch an Fachschulen und Hochschulen.
- Ohne eine professionalisierte Praxisausbildung auf Meisterniveau bleibt schulische Theorie in der Ausbildung wirkungslos.
- Analoges und digitales Lernen müssen sich gegenseitig ergänzen und synergetisch bereichern, um bestmögliche Bildungserfahrungen zu schaffen.
- Fach-, Seminar- und Abschlussarbeiten müssen andere Ausdrucksformen annehmen können als die Textform.



Leider sagte der Impulsgeber von youpaN so kurzfristig seine Teilnahme ab, dass kein Vertreter mehr eingeladen werden konnte. Damit die Thesen dennoch ihren Platz auf der Konferenz bekamen, wurde eine Auswahl getroffen, die dem Plenum für eine Eingrenzung vorgestellt wurde, verbunden mit der Frage, welche der ausgewählten Thesen im Plenum besprochen werden sollen.

Bei der Abfrage „Spontaner Dialog zu Thesen“ mit Mentimeter (Abbildung oben) priorisierte das Plenum Leistungsbewertung und Projekt- und Lernfeldunterricht als Themen, zu denen das Plenum dann in einen moderierten Dialog trat. Die übrigen Themen wurden mit in die Pausen und vor allem die Dialogrunden am Nachmittag genommen.

Herbert Renz-Polster

Was Bildung kann, was sie nicht kann und was sie können sollte



Bildung scheint eine Art Schweizer Allzweckmesser zu sein. Die Wirtschaft verspricht sich davon qualifizierte Fachkräfte, und damit mehr Wachstum und Gewinn. Die Politik hofft auf mehr Chancengerechtigkeit und damit auf ein Mittel gegen die Ungleichheit, ja, gegen den Zerfall der Gesellschaft.

Die Bildungsforschung hat die Wirkungen von Bildung genau vermessen. Sie sieht manche an

die Bildung geknüpften Hoffnungen als begründet an, manche dagegen als unbegründet.

Ihr erster Befund ist ein Grund zum Jubeln – und um weiter nachzudenken: Noch nie waren die Menschen so gebildet wie heute. Im Durchschnitt der OECD Länder haben 80 % der Bürger im Erwerbsalter mindestens eine berufsbildende Ausbildung absolviert. 28 % verfügen sogar über einen Universitätsabschluss. Das Bildungsniveau ist insbesondere in den letzten 25 Jahren noch einmal enorm angestiegen – die Probleme in den bildungsstarken Ländern sind dabei allerdings nicht kleiner geworden.

Bildung (bzw. der Besitz der dabei erworbenen Bildungsabschlüsse) tut dem gut, der sie hat. Was den Einzelnen angeht, so gilt eindeutig: Gut gebildete Menschen haben insgesamt die größeren persönlichen Entfaltungschancen. Und sie haben im Durchschnitt höhere Berufschancen, einen höheren gesellschaftlichen Status und ein höheres materielles Einkommen. Ganz klar: Bildung ist ein riesiges Plus!

Bildung und gesellschaftlicher Erfolg hängen dennoch nur mäßig zusammen. Das liegt zum einen daran, dass Menschen ihre Lebensziele

nicht nur durch den Besitz von Bildung bzw. von Bildungszertifikaten erreichen. Sondern auch per Durchhaltevermögen, Begeisterungsfähigkeit, Kreativität, sozialer Kompetenz, innerer Stärke – eben generell „per Persönlichkeit“. Diese Faktoren werden im Bildungswesen nur in Teilen erworben (und das auch nur, wenn es dort gut läuft). Weitere, bildungsunabhängige Erfolgsfaktoren sind die soziale Herkunft sowie körperliche Attraktivität (diese Faktoren spielen auch beim Bildungserwerb förderliche Rollen, zur Rolle der sozialen Herkunft gleich mehr).

Und da kommt gleich noch eine kalte Dusche obendrauf. Die wirklich lukrativen Plätze in unserer Gesellschaft werden praktisch überhaupt nicht per Bildung vergeben – sie werden leistungsunabhängig in praktisch geschlossenen Kreisen *vererbt*. Unter den Aufsichtsratsvorsitzenden der deutschen DAX-Unternehmen etwa sind nur 8 % nicht in der Oberschicht geboren. Im Grunde handelt es sich bei unserem Bildungswesen also um eine Einrichtung, in der sich die Mittelschicht um die verbleibenden, nicht durch die Gnade der hohen Geburt vergebenen gesellschaftlichen Chancen kabbelt.

Und auch dieses Rennen ist kein faires Rennen. Die Auswertung der Bildungsergebnisse im deutschen Schulsystem zeigt immer wieder dasselbe: Ob eine Schülerin oder ein Schüler zu den Besten oder aber zu den eher Schlechteren gehört, hat in Deutschland deutlich weniger mit deren Talenten oder Anstrengungen zu tun, als vielmehr mit der sozialen Herkunft. Das deutsche Bildungssystem kann also vor allem diejenigen wei-



terbringen, deren Eltern es schon weit gebracht haben. Mit Erfolg, Lob und guten Noten werden hartnäckig diejenigen ausgezeichnet, die vom Leben bereits ausgezeichnet sind – mit den hauptfachtauglichen Talenten, dem richtigen Elternhaus, mit sozialem Rückenwind. Dieser Trend hat sich seit den 1970er Jahren eindeutig verstärkt. Im Grunde kann die heutige Bildungsformel des deutschen Bildungswesens so beschrieben werden: munter rein, munter raus. Beziehungsweise: lahm rein, lahm raus.

„Ein sehr intelligentes Kind aus niedrigen sozialen Schichten hat nur eine Chance von 50 Prozent, aufs Gymnasium zu kommen, während ein Kind mit einem IQ unter 100 aus der Mittelschicht eben auch eine 50-Prozent-Chance aufs Gymnasium hat.“⁴

Das liegt an drei Gründen, für die weder die Lehrer noch die Schüler etwas können. Der **erste Grund** ergibt sich aus dem kindlichen Entwicklungsprogramm selbst (vielleicht sollte es also bei unseren Bildungsanstrengungen stärker berücksichtigt werden?): Menschenkinder stürmen bei ihrem Lernen nicht einfach drauf los. Vielmehr brauchen sie Rückenwind: wache Augen, innere Kraft. Selbstkontrolle und Selbstsicherheit. Die Fähigkeit, mit sich selbst klarzukommen. Und mit den anderen auch. Tatsächlich ist der Flaschenhals der Bildung eben nicht einfach das BildungsANGEBOT. Oder die BildungsVERMITTLUNG. Sondern die Fähigkeit zur BildungsAUFNAHME. Und diese „weichen“ Bildungsressourcen des Kindes werden nicht etwa im Bildungssystem erworben, sondern vor allem in den sozialen Bezügen der Familie und des sozialen Milieus, aus dem die Kinder stammen. Der Haftgrund für Bildung entsteht also in großen Teilen außerhalb der Bildungseinrichtungen, und dort vor allem in der Familie. In diesem ersten Bindungsnetz legt das Kind sozusagen seine wichtigsten Vorräte für seinen Bildungsweg an. Und jedes Ergebnis der Bildungsforschung bestätigt das: Das Elternhaus ist der entscheidende Chancenvermittler (und -vernichter). Wer mit guten Bildungsvoraussetzungen in die Kita kommt, wird diese mit guten Bildungsvoraussetzungen für die Schule verlassen, und wiederum letztere mit guten Bildungsvoraussetzungen für seine weitere Ausbildung oder sein Studium verlassen (und umgekehrt).

⁴ Elsbeth Stern, in: Wie Eltern die Intelligenz ihrer Kinder fördern können, Spiegel 5.12.2017. Online unter <https://www.spiegel.de/wissenschaft/lernforscherin-elsbeth-stern-erklart-wie-man-intelligenz-foerdert-a-6644abd7-65ea-4131-9f89-016956977d8e>

Es gibt aber einen zweiten Grund, weshalb das Bildungssystem nach dem Matthäus-Prinzip wirkt („wer hat, dem wird gegeben“). Bildung wird nämlich in einem System vermittelt, das sich nicht nur um die Vermittlung von Bildung dreht (bzw. das, was in der Gesellschaft tagesaktuell als Bildung gilt). Vielmehr hat das Bildungssystem in allen Konkurrenzgesellschaften auch einen *Ausleseauftrag*. Da werden Noten vergeben, da werden die entscheidenden Bildungs-Zertifikate verteilt. Und die wiederum sind Eintrittskarten für die gesellschaftlichen Ränge. Kein Wunder, interessieren sich viele Eltern gar nicht so sehr für das, was genau ihre Kinder in der Schule eigentlich lernen, als vielmehr dafür, welche Noten sie dafür bekommen. Die Schule ist also nicht nur eine Bildungsmaschine, sie ist auch eine Chancenverteilmaschine. Und diese (oft klein geredete) Auslesefunktion verschärft das Fairness-Problem, indem es eine Art umgekehrtes Belohnungsprinzip etabliert: Auszeichnungen in Form guter Noten bekommen vor allem die Kinder mit den guten Startbedingungen. Diejenigen, die von vornherein abgeschlagen sind (und deshalb Rückenwind für ihr Lernen bräuchten), bekommen dagegen regelmäßig die Abwertungen. Nämlich Entmutigung durch schlechte Noten, ein schlechteres Selbstwertgefühl, Druck und Versagensangst – alles Bedingungen, die das Lernen nicht fördern, sondern hemmen. Kurz, diese Kinder lernen in der Schule mit einem Handicap. Das hat die bekannten Folgen: Gestresste Kinder sind weniger lernfähig, weniger selbstbewusst, weniger resilient. Sie kämpfen gegen Windmühlen.

Konkret bedeutet das: Weil die Schule eben nicht einfach eine Bildungseinrichtung ist, sondern ebenso eine Ausleseeinrichtung, steht die Motivationspyramide des Lernens auf dem Kopf. Diejenigen Kinder, die Ermutigung am dringendsten brauchen würden, werden eher entmutigt. Diejenigen Kinder, die vom Leben schon ausgezeichnet sind, bekommen eher die Auszeichnungen.

Der dritte Grund für den Matthäus-Effekt ist der: Man kann ihm nur durch eine aktive Sozialpolitik entgegenwirken. Bildungseinrichtungen, die Kinder mit schlechteren Startbedingungen versorgen und deshalb vor größeren Herausforderungen stehen, müsst(en) mehr Geld, mehr Personal, und generell mehr Unterstützung erhalten (genauso, wie es Firmen mit ihren Niederlassungen handhaben, wenn sie nicht pleitegehen wollen). Dieser Ansatz hat politisch bisher keine große Resonanz gefun-

den. Die Unterschiede in der Bildungsqualität der einzelnen Einrichtungen sind entsprechend riesig. Dieses Ungleichgewicht trifft die Kitas am stärksten – die Kinder, die eine gute Kita am nötigsten bräuchten, landen in Deutschland recht verlässlich in den qualitativ schlechteren Kitas.

Das Bild ist also ein gemischtes. Für die, die gute Bildungsvoraussetzungen haben, hält Deutschland ein vergleichsweise leistungsstarkes Bildungssystem bereit. Für die anderen Kinder erfüllt es seinen Bildungsauftrag nur bedingt oder gar nicht – eben weil es die Fähigkeiten zur Bildungsaufnahme nur wenig beeinflusst. Dieser Befund sollte bei der Diskussion um die Förderung sozial benachteiligter Kinder mehr Beachtung finden. Noch immer gehen nämlich viele Politiker davon aus, bei der sozialkompensatorischen Förderung sei es mit einem besseren Angebot getan. Sie verstehen unter Förderung im Grunde eine besondere Form der Nachhilfe. Sie vergessen dabei, dass jede Förderung benachteiligter Kinder immer auch dafür sorgen muss, dass sich der Haftgrund für Bildung verbessert – und das ist ohne eine sichernde, reichhaltige, im wahrsten Sinn des Wortes *aufbauende* Beziehungswelt gar nicht zu schaffen.

Damit zu den mit dieser Bestandsaufnahme verbundenen Forderungen (ich zitiere hier aus dem Kapitel „Mehr Kindheit wagen“ in meinem Buch „Mit Herz und Klarheit“⁵):

Schule neu denken

Wie wäre es deshalb mit einem Blick auf die Kinder – und mit einem Blick in die Lehrbücher der Lernforschung? Dort ist alles beschrieben: Wie Kinder lernen, wie sie motiviert werden, welche Bedürfnisse sie als Schüler und Schülerinnen haben. Es wundert mich, wie es der Schule gelingt, vor diesen Tatsachen so effektiv die Augen zu verschließen.

Erstens: Die Schule muss zu ihrem eigentlichen Ziel finden und das heißt: Bildung. Das System der Auslese muss deshalb weg. Keine Bildungsreform wird ihren Zweck erreichen (nämlich die Verbesserung der BILDUNG), solange die Bildungsfunktion der Schule nicht von ihrer Auslesefunktion befreit wird.

5 Herbert Renz-Polster: Mit Herz und Klarheit. Wie Erziehung heute gelingt und was eine gute Kindheit ausmacht. Piper 2024

Das würde konkret bedeuten, dass die Kinder sehr wohl Rückmeldung über ihren Lernerfolg bekommen, aber keine Benotungen im klassischen Sinn. In den Schulen, die so verfahren, funktioniert das gut. Natürlich sträuben sich dagegen die Vertreterinnen und Vertreter der alten Schule mit Händen und Füßen: „Schule hat die Pflicht zur Bewertung. Aus Noten werden Zeugnisse, aus Zeugnissen werden Abschlüsse. Wenn es nicht die Schule tut, tun es andere.“⁶ So Hans-Peter Meidinger, ehemals Vorsitzender des Deutschen Philologenverbands. Danke, denn genau das ist der Punkt: Die Leistungsbewertung müssen tatsächlich andere übernehmen. Es ergibt schlichtweg keinen Sinn, die Bewertung von Leistung dort vorzunehmen, wo sie gleichzeitig die Entwicklung von Leistungsfähigkeit behindert. Wer könnte einspringen? Diejenigen, die später die Bildung der Kinder nutzen. Die Arbeitgebenden also. Ich kenne keinen Schreiner, der nicht in der Lage wäre, innerhalb akzeptabler Zeit die für ihn geeigneten Lehrlinge auszuwählen – ohne Blick auf Schulzeugnisse. Die großen Unternehmen: ebenso.

Was diejenigen, die Noten befürworten, auch falsch einschätzen: Schulzeugnisse sind keine fairen Leistungsbewertungen. Echte Leistung spielt in der Schule eine untergeordnete Rolle. Wichtiger sind soziale Herkunft, Sympathie, Attraktivität – und die Fähigkeit zum Auswendiglernen. Kurz: Noten sind Auszeichnungen für das, was man schon hat. Mehr noch: Die ständige Benotung führt dazu, dass in der Schule praktisch ausschließlich für Prüfungen gelernt wird. Genau das aber ist die am wenigsten nachhaltige Form des Lernens – dabei werden nämlich mindestens drei Viertel des Gelernten gleich wieder vergessen (je nach Fach und Alter sogar noch mehr). Noch schlimmer: Bei dem Lernen von Klassenarbeit zu Klassenarbeit verkümmert gleichzeitig der Lerntrieb der Kinder – also das echte, selbstmotivierte und nützliche Lernen. Kurz, der Notendruck bremst das aus, um was es in der Schule eigentlich gehen sollte: effektives Lernen. Und ja, ich glaube, die meisten Lehrkräfte sind sich dessen auch bewusst. Und auch darüber darf man ruhig einmal nachdenken: Wie viele Bildungsressourcen würden von heute auf morgen frei, wenn sich die deutsche Lehrerschaft – immerhin 700.000 Lehrer und Lehrerinnen – auf Bildung statt auf Benotung konzentrieren könnte?

⁶ „Eine hingeklatschte Fünf ist nicht hilfreich“, in: SZ Online 22.6.2015, online unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/noten-in-der-schule-schule-hat-die-pflicht-zur-bewertung-1.2531857>, zuletzt abgerufen am 1.10.2023.

Zweitens: Der Inhalt der Bildung muss sich an dem orientieren, was es heute für ein gutes Zusammenleben in der Gesellschaft braucht. Die Bildung, die die heutige Schule vermittelt, ist eine Schmalspurvariante von Bildung. Die Kultusministerinnen und -minister geben das auch selbst zu, wie die Reformpädagogin Margret Rasfeld augenzwinkernd vermerkt:⁷ Sie schwärmen jetzt von einem sozialen Pflichtjahr, denn „da könnten die Kinder Empathie und soziales Engagement erlernen“! Ja, können sie – aber wären Empathie und soziales Engagement nicht unter den wichtigsten Lerninhalten der Schulzeit?

Und wie wäre es, in diese Richtung zu denken: Könnte Bildung nicht auch durch Mitmachen entstehen? Bei sozialen Projekten, beim Vorlesen in Kitas, beim Anlegen eines Schulgartens, beim Unterricht für jüngere Schüler, bei der Gestaltung des Außengeländes, beim kreativen Tun und Werken? Tatsächlich zeigt jede Erfahrung das: Wo immer Kinder mit Kopf, Herz und Hand lernen dürfen, blühen sie auf. Das spricht in keiner Weise gegen Mathematikunterricht, Sprachenunterricht oder Geschichtsunterricht. Aber es spricht für eine kind- und lerngerechte Balance. Kinder sind nicht darauf eingestellt, sich immer nur mit Theorie zu beschäftigen, sie brauchen den Bezug zur Welt, in die sie hineinwachsen. Sie wollen tätig sein, sie wollen gestalten und für andere bedeutsam sein. Und dafür bringen sie so viel mehr Talente mit als die heutige Schule abrufte. Talente, die dafür sorgen würden, dass viele von ihnen nicht auf ihre Schwächen festgenagelt werden.

Drittens: Die Schule muss zu einem Lebensraum werden, der dem Lernen förderlich ist. Die alte Schule hat ein Problem: Sie bringt gleichaltrige Kinder, die noch viel Spiel und Bewegung brauchen, in engen Innenräumen zusammen, gibt ihnen Aufgaben, die viele Kinder gar nicht interessieren, kontrolliert deren Erfüllung auf Schritt und Tritt, und trennt die Klasse so in „gute“ Schüler und „schlechte“ Schüler. Gibt es Probleme, dann gibt es schlechte Noten in Mitarbeit, manchmal auch Strafarbeiten. Die Wissenschaft würde sagen: Da kommt genau das zusammen, was langfristig ein problematisches Sozialverhalten bedingt, von Rückzug über destruktives Konkurrenzverhalten bis Mob-

⁷ <https://www.campus-schulmanagement.de/magazin/was-muss-sich-in-unserem-bildungssystem-aendern-frau-rasfeld>

bing. Diese Probleme sind mit der Einführung der Ganztagschule nicht kleiner geworden – einer Einrichtung übrigens, die für die Eltern geschaffen wurde, nicht für die Kinder, wir vergessen das manchmal. Nur gesunde, psychisch stabile und motivierte Kinder können gut lernen. Die Schule muss dem Rechnung tragen, sonst ist Bildung unmöglich. Dazu gehören Räumlichkeiten, die Wärme ausstrahlen und in denen die Kinder sich wohl fühlen können. Dazu gehört auch eine gute Schulsozialarbeit, die Kinder mit besonderen Belastungen oder in Krisenzeiten unterstützt und generell die Heranwachsenden in ihren Fragen beraten und „auffangen“ kann. Die Lehrkräfte können das nicht leisten, es ist nicht ihr Job und es führt viele in den Frust, weil sie ständig überfordert sind. Zu einem für Heranwachsende funktionierenden Bildungsprogramm gehört auch, dass die Kinder und Jugendlichen nicht nur drinnen sind, sondern auch draußen. Und dass sie nicht nur sitzen, sondern sich auch ausreichend bewegen können. Das Lernen verläuft unter einem ganz anderen Stern, wenn die Schule morgens mit einer Disko beginnt, bei der jede Klasse an einem anderen Tag auflegt. Schule läuft ebenso unter einem anderen Stern, wenn Schulklassen sich immer wieder eigene Herausforderungen stellen können – Lernen an einem anderen Ort, mit anderen Schülern, raus aus der Komfortzone!⁸

Viertens: Schule ist für alle da. Die deutsche Gesellschaft ist vielfältig. Der soziale Gradient ist immens, und 40 Prozent der Schüler und Schülerinnen haben einen Migrationshintergrund – gehen aber auf Schulen, die vor allem auf Mittelschichtskinder aus Haushalten mit höherem Bildungshintergrund zugeschnitten sind. Die mangelnde Passung mit der Realität ist offensichtlich: Jeder Schüler und jede Schülerin wird innerhalb der nächsten 20 Jahre die Aufgaben von zwei Babybooms übernehmen müssen, wollen wir unser Wohlstandsniveau halten. Das rückt den Teil der Schule in den Fokus, in dem die gemeinsamen Grundlagen der kulturellen Kommunikation – Lesen, Schreiben, Rechnen, miteinander auskommen – eingeübt werden: die Grundschule. Leider ist gerade die Grundschule in Deutschland chronisch unterfinanziert und die Lehrer und Lehrerinnen sind auf sich allein gestellt. Ansonsten fließen die Ressourcen im derzeitigen Bildungssystem vor allem dorthin, wo Bildung

8 Wie das gehen könnte, beschreibt das Deutsche Schulportal: <https://deutsches-schulportal.de/konzepte/das-projekt-herausforderung/>

gelingt. An Brennpunktschulen sind die Probleme zwar am größten, aber es fehlt am Nötigsten. Das ist weder fair noch effektiv, sondern es verstetigt die vorhandene Ungleichheit. Auch der Lehrermangel hinterlässt die schlimmsten Spuren gerade bei den Schwächsten.

Effektiver Bildungserwerb profitiert vom gemeinsamen Lernen in derselben Schule, die frühe Trennung ist nach Ansicht der Lernforschung kontraproduktiv – zumal eine solche Aufteilung die Kinder vor allem nach ihrer sozialen Herkunft trennt. Das heißt nicht, dass die Kinder dann nicht nach Interessen und Leistungsvermögen in unterschiedlichen Kursen lernen, aber es schafft einen gemeinsamen Entwicklungsraum. In einer solchen Schullandschaft ist die Unterstützung der schwächeren Schüler entscheidend – denn zum Aufholen braucht es Rückenwind.

III. Performanz

Das eigene Umsetzen des Wissens und Könnens. Das praktische Erproben und Einüben von Fähigkeiten und Fertigkeiten. Das Ausbilden eigener Erfahrung im Umgang mit Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Nach den Impulsvorträgen gingen die Teilnehmer der Potsdamer Konferenz mit Experten in den Dialog. Die Dialogpartner hatten zuvor ihre **Thesen** zum Konferenzthema vorgestellt:

Susanne Anders und Tilo Steinbach

Künstliche Intelligenz (KI) zwingt uns dazu, den Umgang mit Leistung in der Schule grundlegend zu durchdenken; letztlich sollte die Trennung von Lernen und Leisten aufgehoben und damit Prüfungen abgeschafft werden.

Dorothee und Noa Berres

Das Ende der Selektion verändert Schule und Gesellschaft.

Stefanie Bindemann und Matthias Engelke

Jahrgangsmischung kostet zu viel Zeit, die man für das Lernen nutzen könnte.

Ina Döttinger

Demokratie braucht inklusive Schule mit einem weiten Inklusionsbegriff. Inklusion heißt: alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Erfahrungen und Ausgrenzungserlebnissen im Blick zu haben und damit aktiv umzugehen.



Jessica Göbel

Ohne eine professionelle Praxisausbildung auf Meisterniveau bleibt schulische Theorie in der Ausbildung von Erzieher*innen wirkungslos.

Johannes Hille

Kitas müssen per Bundesrecht zu Bildungseinrichtungen werden.

Lena Irmeler

Demokratie lernen beginnt in der Kita – daher geht kein Weg am Bildungsplan vorbei.

Ria Nolte

Eine neue, moderne Art von schulischer Bildung hat mit Fehler machen, voneinander lernen und Wertschätzung zu tun.

Vera Oostinga

Es braucht transformative Selbst-Bildung im Sinne persönlicher Entwicklung und inneren Wachstums, um zukünftig Demokratie- und Nachhaltigkeitsbildung zu sichern. Dies unterstützt der Lern- und Erfahrungsraum Natur in besonderer Weise!

Lea Potrafke

Das große Potenzial der non-formalen Bildung, insbesondere im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung, wird im aktuellen Bildungsdiskurs zu wenig mitgedacht.

Christin Tammé

Selbstbestimmtes Lernen ab frühester Kindheit erhöht für die meisten Kinder das Risiko, sozial-emotionale Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln.

Wie bewerten wir Lernen – ein Dialog



Susanne Anders: Hallo Tilo, als ich in die Schule gegangen bin, hatte ich mit Noten kein Problem. Meine waren immer ganz gut und ich habe mich nicht darüber gewundert. Ich bin auch nicht auf die Idee gekommen, das Konzept zu hinterfragen. Es schien mir so unveränderbar wie der Wetterbericht.

Als Lehrerin habe ich in den ersten Jahren auch ganz entspannt ohne Noten gelebt. Ich habe in der Klassenstufe 1-3 unterrichtet und da gab es statt Noten Lernentwicklungsgespräche und Zeugnisbriefe.

Es kam der Moment, in dem ich den Kunstunterricht in einer fünften Klasse übernommen habe und ich musste am Ende eine Note vergeben. „Wird schon!“, habe ich mir gedacht, das Zensieren hast du ja gelernt. Auf die Transparenz kommt es an und auf Kriterien, die vorher festgelegt sind.

Also habe ich Kriterien festgelegt: Ein Plakat für den Kunstraum sollte entwickelt werden und die Kriterien, die ich am Ende mit einer Note bewerten wollte, waren unter anderem: Aussagekraft und Lesbarkeit.



Und dann hat mir eine Schülerin ein Plakat abgegeben, auf dem sie das Wort „Kunst“ viele Male aufgeschrieben hatte: in unterschiedlichen Schriften, in verschiedenen Sprachen, mit verschiedenen Schreibutensilien, auch hatte sie auf ganz unterschiedliche Art geschrieben: mit der Hand, mit dem Fuß, mit dem Mund. Das Ergebnis sah chaotisch aus, aber es war genial, obwohl (oder gerade) weil sie meine Kriterien nicht beachtet hatte. In diesem Moment ist mir klar geworden: Noten taugen nicht, um Leistung zu bewerten.

Tilo Steinbach: Hi Susanne, schön von Dir zu lesen. Mhm, das „Noten verteilen“ war lange kein Problem. Es gab feste Bewertungskriterien, die schlicht Handwerksmethoden abfragen. Schafft es die Schülerin, die mathematische Kurvenbeschreibung in korrekter Folge anzuwenden? Kann sie die historische Quelle mit den Standard „W-Fragen“ – Wer, Was, Wann – abbilden? Lernen als simples Abarbeiten. Ich, als Lehrer hatte damit kein Problem.

Ich dachte anfangs: Noten seien halt notwendig. Ich sah aber mehr und mehr, dass bei meinen Schüler:Innen ein Problem deutlicher wurde – der eigentliche Erkenntnisgewinn ging gen Null. Sie kannten die

Daten der Revolution, hatten aber kein Gefühl, warum die Menschen damals revoltierten. Sie konnten eine Kurve beschreiben, aber schlicht als Selbstzweck. Die Gespräche im Unterricht zum Thema waren geprägt von der richtigen Anwendung dieses Handwerks mit dem Ziel der Note. Die wichtigste aller Fragen, nach dem Warum, blieb oft unbeantwortet – genauso wie die eigentlichen Fragen der Schüler:Innen, die manchmal durchkamen. Zusätzlich blieb somit die Meinungsbildung auf der Strecke und damit die Frage nach der Haltung des Menschen in der Welt.

Dies lässt sich nicht mit Noten abbilden. So wuchs in mir das Gefühl: Schule verfehlt dadurch ihr eigentliches Ziel. Tut sie das, oder übertreibe ich?

Susanne: Ich finde, du bringst eines der großen Probleme gut auf den Punkt: Tests und Noten bilden ab, was sich mit Tests und Noten abbilden lässt und das ist eben nicht das, worauf es ankommt. Verständnis, kritisches Denken, Kreativität und Kommunikation lassen sich nun mal nicht so eindeutig bewerten. Also neigen Lehrerinnen und Lehrer, die Noten verteilen müssen dazu, die Dinge abzurufen, die sich dafür möglichst widerspruchsfrei anbieten: eben das, was sich mit einem eindeutigen Richtig oder Falsch beantworten lässt.

Ich habe aber noch ein anderes Problem mit den Noten. Ich arbeite an einer Schule, in der wir uns darum bemühen, Inklusion ernstzunehmen. Dafür braucht es einen Ort, an dem unterschiedliche Wege, verschiedenen Geschwindigkeiten und differenzierte Angebote selbstverständlich sind. Wie soll denn das mit traditioneller Leistungsbewertung einhergehen? Erst arbeiten alle differenziert an ihren Themen und dann schreiben alle den gleichen Test zur gleichen Zeit? Das ist paradox.

Und dann ist da noch die Frage nach der Objektivität. Warst du beim Zensurenverteilen unvoreingenommen?

Tilo: Natürlich war ich unvoreingenommen...;-) Spaß beiseite, natürlich nicht. Noten geben doch gerade den Anschein der Objektivität, obwohl die bei Pädagog:Innen wie Menschen nie vorhanden ist. Wir begleiten die ganze Zeit unsere Schüler:Innen und haben natürlich eine Wahrnehmung und Meinung, unterbewusst wie bewusst. Das ist auch gar nicht schlimm. Ehrlicher wäre es, sich diese Subjektivität einzugestehen. Damit wären wir auch wieder näher am Kern: Ich als Pädagoge kann subjektiv bewerten. Aber ich tue dies im Prozess, mir meiner Profession und

Person bewusst, positiv und nach vorn gerichtet. Und im Idealfall auch nicht allein, sondern im steten Austausch.

Damit ließen sich dann auch „Verständnis, kritisches Denken, Kreativität und Kommunikation“ – wie du es passend nennst – bewerten.

Und ich bin so dankbar über den inklusiven Ansatz. Dieser zwingt uns, die Unterschiedlichkeit anzuerkennen. Und natürlich waren „gleiche Tests“ schon vor der Inklusion falsch und paradox. Es gibt doch diese Grafik, die jeder kennt und die alles sagt. Es ist schlicht Auslese.



Karikatur von Unbekannt in Anlehnung an Hans Traxlers (1976)

Susanne: Okay, also wir sind uns einig, dass wir traditionelle Formen der Leistungsbewertung ungeeignet – vielleicht sogar schädlich – finden und mit dieser Haltung beschreiben wir genau das, was die Wissenschaft schon seit vielen Jahren deutlich sagt: Noten sollen objektiv sein, sind es aber nicht. Dazu gibt es etliche Forschungsergebnisse, die das eindeutig belegen.

Es ist auch vielfach erforscht, dass die Notwendigkeit von Prüfungen zu einem „Teaching for the test“ führt und damit andere relevante und interessante Inhalte unterdrückt.

Und der dritte ganz wichtige Kritikpunkt ist, dass dieses subjektive, weniger relevante Kenntnisse abfragende Verfahren eine riesige Selektionsmacht besitzt. Wer in diesem System gut abschneidet, bekommt am Ende die besser bezahlten Jobs, so einfach ist das. Aber das ist weder gerecht noch sinnvoll.

(Hier verbirgt sich ein Interview mit Hans Anand Pant und Silvia-Iris Beutel zum Thema: <https://m.youtube.com/watch?v=lnnnWaoEb38>)

Tilo: Hm, einmal kurz bremsen – ich bin gestolpert. Du sagst, diese Form der Leistungsbewertung ist „weder gerecht noch sinnvoll“. Das kann schon sinnvoll sein, gerecht natürlich nie, aber sinnvoll. In einer funktionierenden Ameisenkolonie wäre diese Form der Leistungsbewertung z. B. schon sinnvoll. Sie führt zu strukturierter Auslese. So ähnlich funktioniert ja auch unsere Gesellschaft seit der industriellen Revolution – Arbeit als Broterwerb. Das Ziel ist ein abgesicherter Mindeststandard. Nur ist diese Gesellschaftsphase sichtbar endlich. Den Mindeststandard übernehmen Automatisierung, Digitalisierung, KI. Der Mensch wird andere Aufgaben übernehmen müssen und sehr wahrscheinlich auch wollen. Dafür braucht er andere (Soft-) Skills, Anerkennung der Diversität der Talente und ein anderes Verständnis. Dafür ist die Note dann nicht sinnvoll, gerecht war sie wirklich nie.

Tja, wir brauchen wohl ein neu definiertes gesellschaftliches Ziel als Ausgangspunkt, wie es besser geht. Das könnte doch der inklusive Ansatz sein, oder?

Susanne: Das, was in der Schule geschieht oder auch gerade nicht geschieht, ist nicht nur Abbild des gesellschaftlichen Willens, sondern formt natürlich auch in hohem Maße die Gesellschaft der nächsten Generation. Das, was wir tun (oder lassen) ist also von großer Bedeutung. Ich denke, es ist an der Zeit, in unserem Dialog deutlich zu unterscheiden, dass Leistungsmessung vor allem drei Ziele verfolgt:

1. Sie ist das gewählte Mittel um zu selektieren.
2. Leistungsmessung in Form von Schulleistungstests (z.B. ILeA und Vera)

ermöglicht Erkenntnisse, wie es Schule gelingt, das Lernen für eine Gruppe oder für Einzelne zu ermöglichen.

3. Bei der dritten Ebene spielt der Vergleich keine Rolle, denn es geht um eine Rückmeldung während des (Lern-)Prozesses mit dem Ziel, Lernende zu unterstützen und die Qualität des Lernens (und des Ergebnisses) zu erhöhen.

Auch hier können wir jetzt noch lange weiter diskutieren. Zum Beispiel über die Frage, wie sinnvoll diese Kombination aus Selektion, Diagnostik und Prozessbegleitung ist. Wir schreiben ja aber kein Buch, das sich umfassend mit allen Aspekten des Themas befassen kann. Ich schlage deswegen vor, wir beschäftigen uns hier vor allem mit dem dritten Aspekt und schauen, welche sinnvollen (mit Blick auf die wesentlichen Aufgaben von Schule) Formen es gibt.

Wenn es also um Persönlichkeitsentwicklung und einen gesellschaftlichen Auftrag geht, sind wir wieder bei den Kompetenzen: Verständnis, kritisches Denken, Kreativität und Kommunikation. Alles nicht leicht mit einer Note abzubilden, aber zu wichtig, um es nicht in den Mittelpunkt von schulischer Bildung zu rücken. Und bevor wir dazu kommen, welche Formen der Leistungsmessung es hierfür gibt, wird deutlich, dass bereits die Auswahl der Lernanlässe eine andere sein kann. Es ist endlich Zeit, dass realitätsnahe und herausfordernde Themen ihren Platz finden. Das sind Herausforderungen, die nicht nur intrinsisch motivieren können, sondern auch alles mitbringen, was wir uns wünschen. Wie förderlich bei ganzheitlichen Lernprozessen ein auf den Prozess bezogenes Feedback ist, liegt auf der Hand und heißt dann eigentlich auch nicht mehr Feedback, sondern Feed-forward.

Mir kommt das so überzeugend vor, dass ich mich frage, warum es nicht viel mehr von solchen Prozessen in unseren Schulen gibt.

Tilo: Ich folge dir gern im Fokus auf den Prozess und nach vorn – also Feed-Forward. Simpel gesagt, unterscheiden sich hier die Schulformen nicht. Es ist in den weiterführenden Schulen sogar eher noch zwingender, da es hier noch weniger unbedingt notwendige Basiskompetenzen wie Lesen, Rechnen, Schreiben zu erlernen gibt. Das habt ihr ja schon erledigt ...:-)

Also müssen die Schüler:Innen genau das lernen bzw. einfach tun, was

wir auch aus unserem Alltag kennen. Wir sind stets Teil von Prozessen, die wir sowohl vom Ansatz wie vom Ablauf und vom gewünschten Ergebnis verstehen und aktiv begleiten müssen. In jedem Prozess kann vom jeweiligen Stand aus genau dieses Verständnis bewertet werden. Dies kann aber nur durch Prozessbeschreibung erfolgen, also im direkten Dialog mit der Schüler:In. Das kann in Schriftform, z. B. als Selbst- und Prozessbeschreibung oder auch z. B. als klassische mündliche Verteidigung erfolgen. Je weiter wir gen Schulabschluss, z. B. Abitur rücken, desto mehr kann auch eine praktische Zielvorgabe als Ergebnis für den Prozess definiert und dann bewertet werden. Dazu kann die Verteidigung als Zweitbewertung kommen. Je nach Leistungsstand können die gewählten Prozesse übrigens einfacher oder komplexer sein. Und natürlich lernen wir in diesen Prozessen auch Methodentechniken. Es eint sie aber, dass sie alle thematisch offen sind. Kein Prozess ist rein mathematisch oder geografisch. Damit wären wir dann auch realitätsnäher.

Susanne: Lass uns zum Abschluss unseres kleinen Dialoges einige Wege aufzeigen, die Lust machen, eine Rückmeldung ohne Noten oder herkömmliche Klassenarbeiten auszuprobieren.

Denn es muss ja nicht gleich eine Revolution sein, die alles anders macht, aber ein paar kleine Veränderungen auszuprobieren, kann nur gut sein.

Wie wäre es zum Beispiel mit einer Open-Book-Klausur, bei der Schülerinnen und Schüler auf bestimmte Materialien oder das Internet zugreifen können. In diesem Format wird weniger das (auswendig gelernte) Wissen abgefragt als vielmehr Verständnis und die Fähigkeit zur Anwendung der vorhandenen Informationen.

Ich finde ja auch den Test Talk eine spannende Idee. Dabei geht es um eine ganz normale Klassenarbeit. Der Unterschied besteht nur darin, dass es, nachdem alle fünf Minuten Zeit hatten, die Aufgaben durchzulesen, ein weiteres 5-Minutenfenster gibt, in dem sich die Schülerinnen und Schüler austauschen können. Danach schreibt dann wieder jede und jeder für sich.

Und dann ist da der große Bereich der verschiedenen Feedbackmethoden, mit denen man ein bisschen herumexperimentieren kann:

Nutzung von Kompetenzrastern, Peer-Feedback, regelmäßige Selbsteinschätzung, Lerntagebücher ...

Am liebsten wäre es mir, wir könnten unseren Dialog an dieser Stelle öffnen, um zu hören, was Kolleg:innen bereits ausprobiert haben und welche Erfahrungen sie mit den verschiedenen Möglichkeiten gemacht haben.

Wir freuen uns auf Eure Ideen unter

<https://hoffbauer.taskcards.app/#/board/e4b1826a-c9db-4d07-a8d1-16ed7badcc5c?token=93cc8246-7724-4a5a-bc7a-56f9759a0731>

Noa Berres

Schule und Sozialphobie

Nachdem ich die Inhalte meiner Facharbeit aus der Schule „Soziale Ängste: Macht Schule krank?“ in die Dialogrunde der Konferenz eingebracht hatte, wurde ich von den Veranstaltern gebeten, eine Zusammenfassung meiner Facharbeit für den Report zur Verfügung zu stellen. Dem komme ich mit diesem Artikel gerne nach.

Ausgangspunkt der Facharbeit

Interview mit einer betroffenen Person

Während und nach Corona hörte ich häufiger, dass die Zahl der Jugendlichen, die unter einer Sozialphobie leiden, stark gestiegen sei. Ich fragte mich, was die Schule tut, um jungen Menschen zu helfen, wieder gesund zu werden, oder ob sie das Problem eher verstärkt. Um zu verdeutlichen, wie sich eine Sozialphobie anfühlt, habe ich ein Interview mit einer betroffenen Person geführt.

Noa: „Wie fühlt es sich an, eine Sozialphobie zu haben?“

Interviewpartnerin:

„Es schwierig zu beschreiben, wie es sich anfühlt. Eine Sozialphobie macht einem das Leben schwerer. Man kann nicht einfach einkaufen gehen, ohne dass man Panik kriegt. Man zählt das Geld zwanzigmal, bevor man an der Kasse bezahlt, damit es ja nicht zu wenig oder zu viel ist. Man überlegt sich, bevor man mit einer Person redet, die man nicht so gut kennt, was man sagen kann, damit es ja nicht unangenehm wird. Man traut sich nicht, einfach so anzurufen oder nach dem Weg zu fragen. Es kostet enorme Überwindung, sich mit fremden Menschen zu unterhalten. Man versucht, nicht zu viel zu sagen und nur das Richtige. Man will perfekt rüberkommen. Dabei schaut es in einem ganz anders aus. Dein Gehirn arbeitet die ganze Zeit. Man fängt an zu zittern, es wird einem schlecht und man hat das Gefühl, nicht mehr sprechen zu können. Wenn man anfängt zu weinen, versucht man, die Tränen zu unterdrücken, weil es einem unangenehm ist, dass man weint – und das macht es aber nur noch schlimmer.

Man sagt sich selbst, dass es ja gar nicht so schlimm ist, aber der Körper reagiert nicht darauf, er ist in so einer Panikhaltung, dass du da nicht wieder

rauskommst. Einem wird häufig schwindelig oder sogar schwarz vor den Augen. Man will einfach nur noch raus aus der Situation. Man macht sich selber dafür verantwortlich, dass man so reagiert und gibt sich die Schuld dafür. Man fragt sich, warum man nicht einfach normal sein kann.

In schlimmen Situationen versucht man sich irgendwie selbst zu bestrafen, dafür, dass man nicht einfach normal sein kann. Man verletzt sich selbst, um die Wut, die man auf sich selbst hat, rauszulassen. Man versucht danach, den Situationen und Menschen aus dem Weg zu gehen, damit einem sowas nicht noch einmal passiert, doch das klappt nicht. Man durchläuft immer wieder diesen Horror und kapselt sich total von den Menschen ab, nur damit es nicht wieder passiert. Es ist ein Teufelskreis, aus dem man nicht so einfach wieder rauskommt. (Hinweis: Eine genauere Ausarbeitung der unterschiedlichen Formen und Symptome von Panikattacken und Sozialphobien habe ich in die Zusammenfassung nicht aufgenommen, da es hier vorrangig um die Auswirkungen des Schulsystems geht.)

1. Funktionen der Schule

Mehrere Funktionen der Schule (nach dem Erziehungswissenschaftler Fend) prägen maßgeblich das Leben der Schüler*innen:

– Enkulturationsfunktion

Schule soll den Schüler*innen deren Kultur näherbringen. Sie sollen zum Beispiel Schreiben und Lesen lernen und die gesellschaftlichen Normen und Werte kennenlernen.

– Qualifikationsfunktion

Die Schule hat die Aufgabe, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, die Schüler*innen auf das spätere Berufsleben vorbereiten. Dies umfasst nicht nur Fachwissen, sondern auch wichtige Schlüsselkompetenzen, die im Arbeitsmarkt benötigt werden.

– Allokations-/Selektionsfunktion

Schulen sortieren und bewerten Schüler*innen durch Noten, Prüfungen und Tests. Diese Selektion hat langfristige Auswirkungen auf die beruflichen Chancen und den sozialen Status der Schüler*innen. Untersuchungen wie die PISA-Studie zeigen, dass dabei die gesellschaftliche Schichtzugehörigkeit der Eltern eine wichtige Rolle spielt, was bedeutet, dass Schüler*innen aus sozial benachteiligten Familien oft schlechtere Chancen auf eine gute Schulbildung und damit auch auf bessere Berufsperspektiven haben.

– Integrations- und Legitimationsfunktion

Schule vermittelt gesellschaftliche Werte und Normen, die für die soziale Integration der Schüler*innen wichtig sind. Sie dient dazu, eine gemeinsame Identität zu schaffen, die mit den gesellschaftlichen Erwartungen und der politischen Ordnung übereinstimmt. Schule soll somit auch den sozialen Zusammenhalt fördern und den Schüler*innen helfen, sich in die Gesellschaft einzufügen.

– Kustodiale Funktion (ergänzend zu Fend):

In der modernen Gesellschaft übernimmt die Schule auch eine betreuende Funktion. Sie sorgt dafür, dass Schüler*innen während des Tages betreut werden, da viele Eltern berufstätig sind und keine Zeit haben, sich um ihre Kinder zu kümmern. Augenfällig wurde diese Funktion während der Corona-Pandemie, als viele Eltern plötzlich ihre Kinder zu Hause betreuen mussten.

Wie sehr sich diese Funktionen auf das Lebens- und Selbstwertgefühl von Schüler*innen auswirken, hängt sehr stark von der Haltung der Schule und der Lehrer*innen ab. Diese sind aber Teil eines Systems, in dem sie auch nicht frei entscheiden können.

2. Schule als Ort der Bewertung, Selektion und gesellschaftlichen Anpassung

Schüler*innen werden durch mündliche Mitarbeit, Tests und Prüfungen ständig beurteilt. Dies führt zu einem permanenten Leistungsdruck, der das Wohlbefinden der Schüler*innen beeinträchtigen kann.

Früher war der gesellschaftliche Status vor allem von der Herkunft der Familie abhängig. Heute entscheidet die schulische Leistung über den späteren Beruf und sozialen Status. Dieser Leistungsdruck, verbunden mit der **Selektionsfunktion**, kann zu erheblichen Ängsten und Phobien führen. Dazu gehört vor allem die **Prüfungs- und Bewertungsangst**, die im Text als eine der Hauptursachen für Sozialphobien genannt wird.

Die **Allokationsfunktion** führt zu einer ständigen Vergleichbarkeit zwischen den Schüler*innen und damit zu einem Wettbewerb um Noten und Anerkennung, der auch die persönlichen Beziehungen zu Freund*innen beeinflusst. Diese Konkurrenz führt zu Stress und psychischen Belastungen, die insbesondere bei Schüler*innen aus sozial schwächeren Familien verstärkt auftreten.

3. Zusammenhang zwischen Schulstrukturen und Sozialphobien

– Mobbing

Im schulischen Umfeld kommt es häufig zu Mobbing, bei dem Schüler*innen aufgrund ihrer Leistungen, ihrer Herkunft oder ihres Aussehens ausgegrenzt werden. Dies kann nicht nur zu sozialer Isolation führen, sondern auch das Selbstwertgefühl der betroffenen Schüler*innen nachhaltig schädigen.

– Selbstoffenbarungsangst

Ein weiteres Problem ist die Selbstoffenbarungsangst, also die Angst, sich vor anderen zu präsentieren und bewertet zu werden. Dies betrifft insbesondere Schüler*innen, die bereits von Natur aus schüchtern oder unsicher sind. In einer schulischen Umgebung, in der das öffentliche Sprechen und die Präsentation von Ergebnissen an der Tagesordnung sind, kann diese Angst die Schüler*innen stark belasten.

– Prüfungsangst

Die Prüfungsangst ist ein weiteres großes Thema. Diese Angst ist eine Reaktion auf den hohen Leistungsdruck, der durch Prüfungen und Tests verstärkt wird. Der Körper reagiert mit Stress, und viele Schüler*innen erleben einen Blackout, bei dem sie ihr Wissen nicht abrufen können. Diese Angst ist weit verbreitet und betrifft etwa 15 % der Schüler*innen.

– Schulsystem und sozialer Druck

Das deutsche Schulsystem setzt stark auf Selektion und Leistungsbewertung. Lehrer*innen agieren nicht nur als Vermittler von Wissen, sondern auch als Richter*innen über die Schüler*innen, was zu einer ungleichen Machtverteilung führt und das Vertrauensverhältnis erschwert. Schüler*innen, die in diesem System nicht mithalten können, reagieren sehr unterschiedlich. Manche zeigen herausforderndes Sozialverhalten, andere ziehen sich vollständig zurück. Viele empfinden sich als Außenseiter*innen und erleben negative Auswirkungen auf ihre psychische Gesundheit.

4. Veränderungen zur Prävention von Sozialphobien

Um den negativen Auswirkungen des Schulsystems entgegenzuwirken, werden mehrere Veränderungen vorgeschlagen:

- **Abschaffung der Selektion:** Statt Schüler*innen nach ihrer Leistung zu bewerten, sollte die Schule eine unterstützende Funktion übernehmen. Selektion führt zu enormem Druck und Angst und

verstärkt Sozialphobien. Eine Schule, die weniger auf Leistungsbewertung setzt und mehr auf individuelle Förderung, würde den Schüler*innen helfen, sich ohne Angst zu entwickeln.

- **Lehrer*innen als Lernbegleiter*innen:** Lehrer*innen sollten nicht mehr als Richter*innen agieren, sondern als Tutor*innen, die den Schüler*innen dabei helfen, ihr Potenzial zu entfalten. Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sollte auf Respekt und Unterstützung basieren, anstatt auf Kontrolle und Bewertung.
- **Weniger Prüfungen und Tests:** Schüler*innen sollten weniger häufig getestet werden. Tests und Prüfungen sollten nur dann durchgeführt werden, wenn der/die Schüler*in selbst den Wunsch äußert sich zu überprüfen. Stattdessen sollten Lernfortschritte durch regelmäßige Gespräche und individuelle Rückmeldungen ermittelt werden.
- **Individuelle Förderung und Interessenorientierung:** Schüler*innen sollten mehr Freiraum für freies Lernen haben und ihren Lernweg mitbestimmen können, z. B. durch Praktika oder das Lernen mit Expert*innen.



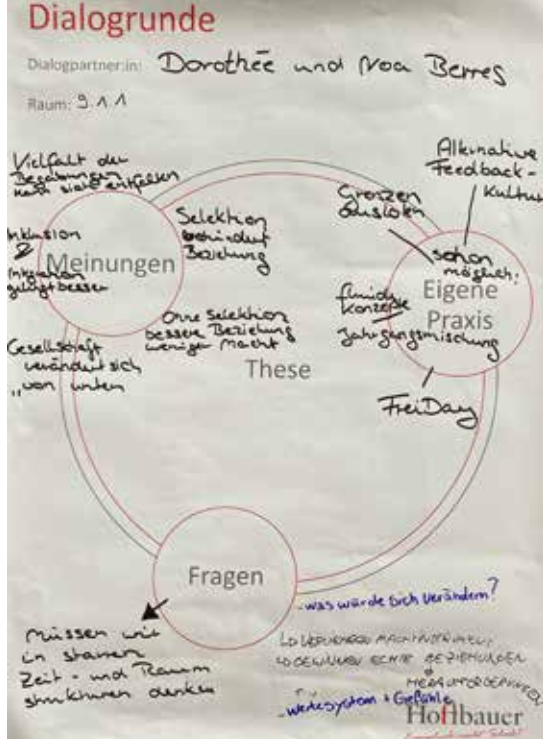
5. Unterstützung von Schüler*innen mit Sozialphobie

Um Schüler*innen mit Sozialphobie zu unterstützen, sollten Lehrer*innen aktiv das Gespräch suchen und gemeinsam Lösungen entwickeln. Es ist wichtig, dass Schüler*innen nicht vor der Klasse abgefragt werden, sondern in einer ver-



traulichen Atmosphäre arbeiten können. Alternativ können schriftliche Abgaben oder Einzelgespräche eine gute Lösung sein. Ebenso sollte es regelmäßig Gespräche mit den Vertrauenspersonen geben, um den Schüler*innen zu helfen, ihre Ängste zu überwinden.

Wenn die Ängste zu stark werden, ist es wichtig, professionelle Hilfe hinzuzuziehen, etwa durch Schulpsycholog*innen. Schüler*innen müssen sich sicher und unterstützt fühlen, damit sie ihr volles Potenzial entfalten können.



6. Fazit

Das deutsche Schulsystem fördert bzw. verstärkt Sozialphobien und soziale Ängste bei Schüler*innen, besonders durch seine starke Fokussierung auf Selektion und Leistungsbewertung. Veränderungen, wie weniger Druck, mehr individuelle Förderung und ein respektvoller Umgang, könnten dazu beitragen, die psychischen Belastungen zu verringern. Die Schule sollte ein Ort sein, an dem Schüler*innen sich ohne Angst entwickeln und ihre Persönlichkeit entfalten können. In einer Zeit voller globaler Herausforderungen, wie Klimawandel und politische Unsicherheiten, sollte die Schule den Schüler*innen nicht noch mehr Druck bereiten, sondern ein Ort des angstfreien Lernens und des Wohlbefindens sein, damit sie resilient und zuversichtlich ihren Weg gehen können.

Dorothee Berres

Das Ende der Selektion verändert Schule und Gesellschaft

Prolog: Die These „Das Ende der Selektion verändert Schule und Gesellschaft“ ist inspiriert durch die Facharbeit meiner Tochter Noa mit dem Titel „Soziale Ängste: Macht Schule krank?“.

*In ihrer Arbeit beschäftigte sich Noa unter anderem mit den vier Funktionen von Schule, die der Pädagoge Fend beschreibt: Qualifikation, Sozialisation, Selektion und Legitimation. Sie stellte fest, dass Schulen sehr unterschiedlich mit diesen Funktionen umgehen, je nach ihrer Grundhaltung. Besonders in der Selektionsfunktion sah Noa in ihrer Facharbeit keine Vorteile, die den Schüler*innen wirklich helfen, gesünder und sinnerfüllter zu lernen. Sie kritisierte, dass Noten und das dreigliedrige Schulsystem zu früh Lebenswege vorgeben, die die Persönlichkeitsentwicklung beeinträchtigen und oft sogar krankmachen würde. Für Noa war klar: Schule muss sich verändern und das Aufgeben der Selektionsfunktion könnte ein entscheidender Schritt sein. Als sie erfuhr, dass ich zur Vierten Pädagogischen Konferenz eingeladen war, um über dieses Thema zu sprechen, wollte sie gerne mitdiskutieren.*

Die Schule ohne Selektion und der Weg zu einer vertrauensvollen Lernumgebung

Unsere Dialogrunde war glücklicherweise sehr altersgemischt besetzt. Es nahmen neben Noa und Schüler*innen in der Ausbildung zur Heilpädagogik auch eine Schulleiterin, eine Psychologin sowie Lehrer*innen und ein Elternvertreter teil.

Gemeinsam „träumten“ wir von einer Schule ohne Selektion. Wir überlegten, wie ein Bildungssystem aussehen könnte, das weniger auf Noten und festen Bewertungen basiert und stattdessen auf Vertrauen, individuelle Förderung und die Vielfalt der Schüler*innen setzt. Während unseres Gesprächs ging es nicht nur um die Probleme des aktuellen Schulsystems, sondern auch um mögliche Lösungen und konkrete Ideen, wie wir Veränderungen umsetzen können. Dabei konzentrierten wir uns aus Zeitgründen nicht auf die Kritik am dreigliedrigen Schulsystem, sondern auch auf die tägliche Selektion, die durch die traditionelle Notengebung entsteht.

Der Anfang der Diskussion: Die Frage nach Selektion und Noten

Zu Beginn der Diskussion wurde schnell klar, dass Noten und die Auswahl von Lerninhalten nur einen kleinen Teil der Fähigkeiten von Schüler*innen widerspiegeln. Alle Teilnehmenden berichteten von Erfahrungen, bei denen ihre Noten nicht das abgebildet hatten, was sie wussten oder konnten. Prüfungsangst und äußere Faktoren verhinderten oft, dass sie ihr wahres Potenzial zeigen konnten. Alle waren sich einig, dass Noten oft unfair sind und die Bildungsungerechtigkeit in Deutschland verstärken.

(Lesenswert: <https://paedagogick.de/sichtweisen-98-ihrennennt-es-leistung>)

Im Gegensatz dazu müsste eine Schule ohne Selektion nicht mehr so tun, als ob sie alle Schüler*innen objektiv bewertet. Sie könnte sogar deutlich kommunizieren, dass sie besonders fördert, wo es nötig ist und besonders herausfordert, wo es möglich ist.

Kann es gelingen, das derzeitige System zu verändern und Schule neu zu denken? Als einen Ort, an dem Bildung Selbstvertrauen vermittelt, statt Angst vor Bewertung und Misserfolg zu fördern. Als einen Ort, wo junge Menschen vertrauensvolle Beziehungen zu ihrem Umfeld aufbauen und sich auf ihre Entwicklung und ihr individuelles Lernen konzentrieren.

Damit alle, insbesondere auch die Schülerinnen, ausreichend Redezeit erhielten, bildeten wir Murmelrunden, in denen wir diese Fragen intensiv diskutierten. In der Abschlussrunde brachten wir dann ganz unterschiedliche Aspekte ein, die auf den individuellen Erfahrungen, Erwartungen und Fragen der Teilnehmenden basierten.

Alternative Modelle und die Veränderung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Muss Schule immer noch nach festen Zeiten und in bestimmten Räumen organisiert sein? Viele Teilnehmer*innen fanden, dass diese Vorgaben besonders in den höheren Klassen oft mehr stören als helfen. Wenn Schüler*innen neben den wichtigen Gemeinschaftserlebnissen häufiger entscheiden dürften, wann und wo sie lernen, könnten sie sich eine freiere und individuellere Lernumgebung schaffen. Wenn sie ihre Ergebnisse nicht zur gleichen Zeit und in der gleichen Form zeigen müssten, sondern dann, wenn sie sich bereit fühlen, wäre der Lernerfolg dann nicht viel größer? Eine Schülerin fragte sich, warum junge Menschen nicht so lange zur

Schule gehen können, bis sie sich bereit fühlen, ihren Berufsweg einzuschlagen. Niemand in der Runde glaubte, dass Jugendliche dann ewig in der Schule bleiben würden. Stattdessen sahen einige eine größere persönliche Verantwortung für den eigenen Lernweg als Vorteil an. Andere betonten die bessere Möglichkeit, Menschen, die es schwerer haben, in Ruhe zu unterstützen, ohne sie zu beschämen. Niemand müsse ohne Abschluss die Schule verlassen. Außerdem sollte Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund die Zeit und die Chance gegeben werden, neben Deutsch auch ihre

Herkunftssprache gut zu lernen. Dies sei wichtig für ihre Identität und ihr Selbstbewusstsein und führe erwiesenermaßen zu besserer Integration. Einige sahen eine große Chance für Betriebe und Institutionen, junge Menschen auszubilden, die selbstbewusst sind und an sich glauben. Sicher müssten sie neue Wege finden, um die passenden Bewerber*innen auszuwählen, aber das ist heute in vielen Firmen und vielen Studiengängen sowieso schon üblich – sie verlassen sich nicht mehr auf Noten. Einige Kolleg*innen berichteten, dass sie oft in einem Dilemma stecken – einerseits eine gute Beziehung aufbauen zu wollen, aber andererseits selektieren müssen. Interessanterweise hatten die Schüler*innen darüber bisher kaum nachgedacht, da sie sich oft unterlegen und im Machtgefälle sahen.

Eine Schule, die nicht selektiert, würde die Beziehungen zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen verändern. Statt einer hierarchischen Beziehung, gäbe es einen kooperativen Austausch, bei dem es vorrangig



darum geht, die Lernenden zu unterstützen und ihnen gleichzeitig Verantwortung für ihr eigenes Lernen und Leben zuzutrauen.

In einem Lernumfeld ohne Selektion spielen Konzepte wie Jahrgangsmischung, projektbasiertes Lernen und Kreativität eine wichtige Rolle. Wenn Schüler*innen unterschiedlichen Alters zusammen lernen, profitieren jüngere und ältere voneinander. Diese Mischung fördert das Lernen und stärkt das Vertrauen, weil sie sich gegenseitig unterstützen und ihre Stärken einbringen können. In einem System ohne Selektion wären Vielfalt und Inklusion keine Herausforderung, sondern wertvolle Ressourcen, die das Lernen bereichern.

Vertrauen gewinnen: Wie Eltern, Schüler*innen und Lehrer*innen einbezogen werden

Doch wie können wir Eltern, Lehrer*innen und Schüler*innen davon überzeugen, einer Schule ohne Selektion zu vertrauen? Besonders Eltern, die auf Grund ihrer eigenen Lernbiografie an das alte System mit Noten und festen Leistungszielen gewöhnt sind, haben häufig Schwierigkeiten, neue Konzepte zu akzeptieren.

Eine Idee: Den Eltern die Vorteile einer Schule ohne Selektion direkt zu zeigen und ihnen die Möglichkeit zu geben, neue Bildungskonzepte kennenzulernen. Dafür könnten zum Beispiel Projekttag organisiert werden, bei denen Eltern aktiv am Unterricht teilnehmen. Auch Besuche an Schulen, die bereits alternative Bildungskonzepte praktizieren, würden helfen, den Eltern die Praxis dieser Schulen näherzubringen.

Ein weiterer, sehr innovativer Vorschlag eines Schülers war die Gründung eines „Bildungsrats von unten“. Dieser Rat sollte sich aus Schüler*innen, Eltern, Lehrer*innen, Wissenschaftler*innen, externen Expert*innen, Schulsozialarbeiter*innen*, Vertreter*innen der Bildungspolitik und der Wirtschaft zusammensetzen und regelmäßig darüber sprechen, wie sich das Schulsystem weiterentwickeln sollte. Er sollte sich mit erfolgreichen Konzepten im In- und Ausland befassen, Leuchtturmschulen besuchen, unterschiedliche Perspektiven berücksichtigen und konkrete Vorschläge für Verbesserungen an die Bildungspolitik geben.

Ein langer Weg?

In unserer Dialogrunde waren sich alle einig, dass der Übergang zu einer Schule ohne Selektion nicht von heute auf morgen geschehen wird. Gleichzeitig gab es große Einigkeit darüber, dass Bildungsgerechtigkeit und mentale Gesundheit endlich zu einem entscheidenden Maßstab in der Bildungspolitik werden sollten. Schulen dürfen heute keine Orte mehr sein, die Kinder und Jugendliche „krank machen“. Deshalb sollten wir schnell erste Schritte in eine neue Richtung gehen.

Es braucht einen Übergang, der das neue Lernen erfahrbar macht, ohne die Skeptiker*innen vollständig zu überfordern. Ein guter erster Schritt wären Formate wie der „Frei Day“. Dieser findet schon an vielen Schulen an einem Vormittag in der Woche statt und beinhaltet eine neue, unbenotete Lernkultur. Die Schüler*innen entwickeln eigene Projektideen zu Themen der 17 Nachhaltigkeitsziele der UNESCO. Sie arbeiten handlungsorientiert mit externen Expert*innen zusammen und können ihre eigenen Interessen und Talente einbringen. So erleben die Schüler*innen und damit auch Eltern und Lehrer*innen ihre Selbstwirksamkeit. Alle Beteiligten erfahren, wie die Schule sich öffnet und zu einem Ort wird, an dem Themen wie Demokratiebildung, Nachhaltigkeit, Kunst und Kultur spannend gelernt und gelebt werden und zu beeindruckenden Ergebnissen führen, ganz ohne Notendruck.

Einen herzlichen Dank an diese Dialogrunde

Alle diese in so kurzer Zeit geteilten Gedanken und Ideen machen Hoffnung. Die Diskussion zeigte, dass es bei einer Schule ohne Selektion um eine grundsätzliche Veränderung des Systems geht, um eine neue Lernkultur, die auf Vertrauen, Kreativität und individueller Förderung basiert. Eine solche Veränderung gelingt nur, wenn Schüler*innen, Lehrer*innen und Eltern partizipativ mitwirken. Das ist die größte Herausforderung: sich von alten Erfahrungen zu lösen und Schule neu zu denken. („Das hat mir auch nicht geschadet“, ist wirklich kein gutes Argument und stimmt auch oft nicht so ganz, wenn wir ehrlich sind.) Besonders wichtig ist es, die Veränderungen transparent zu erklären und im Austausch zu bleiben. Nur so wächst das Vertrauen und wir können ein gerechteres und inklusiveres Bildungssystem schaffen, in dem Schule wirklich zum Lebensraum wird.

Stefanie Bindemann & Matthias Engelke

Jahrgangsmischung in der Schule

Wir waren zur Potsdamer Konferenz eingeladen worden, um von unseren Erfahrungen mit der Jahrgangsmischung zu berichten. In diesem Zusammenhang war für uns klar, dass wir eine Lanze brechen wollen für die Jahrgangsmischung. Wir arbeiten beide in der Evangelischen Hoffbauer Grundschule Mahlow und begleiten dort eine jahrgangsgemischte Klasse in den Klassenstufen vierte bis sechste Klasse.

Wenn wir einrichtungsfremden Kolleg/innen oder auch schulfremden Bekannten vom Konzept der Jahrgangsmischung erzählen, reagieren diese oft mit Unverständnis. Gerade in Zeiten, in denen die (schulische) Bildungslandschaft vor großen Herausforderungen steht (demografische Veränderungen, Lehrkräftemangel und der höhere Anspruch, individuelles Lernen zu fördern), klingt das Konzept der Jahrgangsmischung oft nach zusätzlicher Arbeitszeit, die doch besser anders investiert werden sollte. Kritiker befürchten, dass diese Struktur „wertvolle Unterrichtszeit kostet, die besser für gezielten Unterricht eingesetzt werden könnte“. Doch ist diese Annahme gerechtfertigt?

Unserer Erfahrung nach bietet Heterogenität im Gegensatz zur Homogenität in Klassen einige Vorteile. Von diesen berichten wir hier gerne.

Dem jahrgangsgemischten Unterricht wird oft nachgesagt, dass man ja quasi gleichzeitig mehrere Klassenstufen unterrichten müsste. Tatsächlich ist es doch aber so, dass sowieso jedes Kind individuell gefördert werden soll. Dies ist in homogenen Klassenstrukturen viel schwieriger umsetzbar. Alle Schüler/innen sollen da möglichst im gleichen Tempo



voranschreiten. Dies kann leistungsstärkere oder leistungsschwächere Schüler/innen benachteiligen. In der Jahrgangsmischung hingegen können die Kinder angepasst an ihr Niveau lernen. Fünftklässler, die in Mathe Schwierigkeiten haben, aber in Deutsch sehr leistungsstark sind, können auf unterschiedlichen Klassenniveaus in unterschiedlichen Fächern unterrichtet werden. Sie können so in ihrem eigenen Tempo voranschreiten und haben nicht den permanenten Druck „mit den anderen mitzuhalten“. Schüler/innen, die in einer Jahrgangsstufe verbleiben, bleiben dennoch Teil ihrer Klasse und haben keine Versagenserfahrung, sondern brauchen lediglich etwas mehr Zeit.

Generell bereiten wir in der Regel nicht für jeden Jahrgang einzeln etwas vor und haben dann die dreifache Unterrichtsvorbereitung. Stattdessen findet der Unterricht themenzentriert statt. Das heißt, wir fokussieren uns mit allen Jahrgängen auf ein Thema und bearbeiten es mit allen zeitgleich. Die Anforderungen und Themen orientieren sich immer am Leistungsniveau der sechsten Klasse, dann wird für jedes Kind individuell „runterdifferenziert“. Der Lehrplan folgt einem dreijährigen Curriculum, so dass die Themen konstant durchwechseln und am Ende der drei Jahre jedes Kind jedes Thema einmal behandelt hat.



Durch die Fokussierung auf die individuellen Lernstände lernen die Schüler/innen auch ihren eigenen Lernfortschritt besser zu beurteilen und einzuschätzen. Sie entscheiden idealerweise selbst, wann sie bereit sind, in das nächste Thema einzusteigen und haben so auch die Freiheit, sich intensiver mit Inhalten zu beschäftigen, die sie interessieren. Sie übernehmen so auch mehr Eigenverantwortung für den eigenen Lernfortschritt. Diese Selbstbestimmung stärkt ihr Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und natürlich auch ihre Motivation, sich zu verbessern und an sich zu arbeiten.

Die Kinder lernen jedoch nicht nur eher, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen, sondern auch Verantwortung für ihre (jüngeren) Mitschüler/innen. In Projekten und Gruppenarbeiten bilden die Kinder oft jahrgangsgemischte Gruppen und müssen sich gegenseitig unterstützen, um gemeinsam zu arbeiten. Ältere Schüler/innen lernen hierbei, Verantwortung zu übernehmen. Albert Einstein sagte einst: „Wenn du es nicht einfach erklären kannst, hast du es nicht gut verstanden.“ In diesem Sinne können die älteren Kinder durch die Weitergabe ihrer Erkenntnisse die eigenen Lerninhalte nochmal festigen. Das Erklären von Sachverhalten führt bei älteren Schüler/innen zu einem tieferen Verständnis und stärkt zudem ihr Selbstvertrauen, weil sie ihre Kenntnisse aktiv anwenden und weitergeben können. Und nicht selten haben wir es erlebt, dass ein Kind einem anderen Dinge kindgerechter erklären konnte, als wir es könnten.

Unterschiedliche Altersgruppen bringen unterschiedliche Denk- und Betrachtungsweisen mit sich, die den Unterricht bereichern. Wir alle erleben in unserem Alltag, unabhängig vom Beruf, dass Kolleg/innen unterschiedlichen Alters oft unterschiedliche Betrachtungsweisen haben. Auch hier lernen junge Kolleg/innen von älteren. Ältere Kolleg/innen profitieren von „frischem Wind“, den junge Kolleg/innen oft mitbringen. Generell ist Altersheterogenität an nahezu allen Ecken der Gesellschaft Alltag. Nur in der Schule lernen Kinder eine homogene Gesellschaft kennen.

Fazit

Generell lässt sich nicht leugnen, dass eine Jahrgangsmischung unter den richtigen Bedingungen absolut fördernd und sinnvoll ist. Sie stellt die Bedürfnisse der Kinder in den Mittelpunkt und es erleichtert oft das

individuelle Betrachten und Fördern der Kinder. Dennoch gibt es natürlich Grundvoraussetzungen für das Gelingen dieses Konzepts. Wir beide arbeiten nun schon einige Jahre zusammen. Wir vertreten unterschiedliche Professionen und begleiten eine Klasse von 26 Kindern. Wir sind eingespielt und sind in Teilen zu zweit in der Klasse. Unsere Schule hat räumliche Gegebenheiten, die eine Jahrgangsmischung gut unterstützen. Somit ist Jahrgangsmischung auch kein Allheilmittel, sondern braucht, wie jedes pädagogische Konzept, die richtigen Rahmenbedingungen, um gut gelingen zu können.

Fest steht jedenfalls, dass keiner von uns jemals wieder eine rein homogene Klasse begleiten möchte.

Ina Döttinger

Demokratie braucht inklusive Schule mit einem weiten Inklusionsbegriff

Inklusion heißt: alle Kinder und Jugendliche mit ihren Erfahrungen und Ausgrenzungserlebnissen im Blick zu haben und damit aktiv umzugehen.

Der Titel der Vierten Potsdamer Konferenz nennt einen Anspruch, der in Deutschland oft schwer zu erfüllen ist: Es gibt nicht eine, sondern viele Strukturen – 16 föderale, segregierte Schulsysteme, die ihren Ursprung wesentlich im 19. Jahrhundert haben, eine hohe Anzahl an Trägern über die ganze Bildungsbiographie, kein einheitlicher Bildungsplan wie etwa in Schweden, Norwegen oder Großbritannien, große regionale Unterschiede; Bildungshoheit der Länder. Zur Segregation gehört auch ein sehr ausgeprägtes Förderschulsystem, in den Ländern je verschieden mit bis zu neun verschiedenen Förderschultypen. Seit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (2006) in Deutschland 2009 hat es hier kaum Fortschritte gegeben, wie sowohl die letzten Zahlen zum gemeinsamen Lernen von Kindern mit und ohne Förderbedarfe zeigen⁹, als auch die Staatenberichte zu Deutschland.¹⁰ Dabei ist Inklusion ein Schlüssel für Demokratie: Nur, wenn alle da sind, können alle mitreden, und nur, wenn alle da sind, können sich Menschen kennenlernen – und das ist die Grundvoraussetzung dafür, dass keine Berührungsängste entstehen und Lösungen für alle gefunden werden.

Es gibt in Deutschland eine Vielzahl ausgezeichneten Schulen – im Wortsinne, etwa die Preisträger des Deutschen Schulpreises und die Preisträger des Jakob Muth-Preises für inklusive Schule, der von 2009 bis 2019 vergeben wurde, oder im übertragenen Sinne: Schulen, die ihre Arbeit ausgezeichnet machen. Eine davon, die evangelische Grundschule Mahlow, war Teil unserer Dialogrunde. Anschaulich schilderte Schulleiterin Daniela Führ im Dialog, was Inklusion an ihrer Schule bedeutet – ganz

⁹ Vgl. die Zahlen zum Schuljahr 2022/23, wie sie von der Bertelsmann Stiftung 2024 veröffentlicht worden sind.

¹⁰ Alle Staatenberichte können beim Deutschen Institut für Menschenrechte abgerufen werden: Staatenberichtsverfahren.

im Sinne des oben genannten Inklusionsbegriffs: Wenn Jonas¹¹ endlich seinen ungeliebten Geburtsnamen nicht mehr benutzen muss, wie in der Kita, wo die Erzieherinnen ihn unbedingt Johanna nennen wollten. Wenn Merle sich bei Stress wie eine Katze unterm Tisch zusammenrollen kann, und alle Kinder wissen: Jetzt kurz in Ruhe lassen! Was bei Eltern noch manchmal auf ungläubige Nachfragen trifft, ist für die Kinder selbstverständlich. Daniela Führ ermuntert Eltern mit Fragen, sich direkt an ihre Kinder zu wenden – und Eltern, die bisher Herausforderungen ihrer Kinder eher geheim halten wollten, damit offen umzugehen. Dadurch entsteht eine offene und wertschätzende Atmosphäre, in der die Unterschiedlichkeit aller Kinder und ihre verschiedenen Bedürfnisse ernst genommen und thematisiert werden – in dem Wissen, dass Inklusion und auch Demokratie nur dann wirklich funktionieren, wenn Erfahrungen, Erleben, Ausgrenzung und Bedürfnisse von allen Seiten möglichst klar kommuniziert werden.

Gleichzeitig erleben wir gerade, dass in zwei Bundesländern eine Partei stärkste oder zweitstärkste Kraft im Landtag ist, die in diesen Ländern als gesichert rechtsextrem gilt. Hier zeigt sich, wie auch in den Wahlanalysen, wie stark gefährdet Demokratie auch in Deutschland ist, wenn über wesentliche Themen und Erfahrungen – wie Rassismus, systemische Benachteiligung, Sexismus, Ableismus¹², Verständnis von Nationalismus, die Bedeutung von Verantwortung in Freiheit, Bürokratie, etc. nicht geredet wird, Gruppen nicht miteinander ins Gespräch gehen, und statt gegenseitigem Verständnis Ängste geschürt werden.

Was kann Schule dagegen tun – und welche Klarheit, welche Strukturen braucht es, damit das gelingt? Hier tut sich ein Widerspruch auf: Schule ist immer noch in vielen Teilen eine hierarchisch organisierte Institution mit klarem Machtgefälle – und gleichzeitig sitzen hier die Wähler*innen und Entscheidungsträger*innen der Zukunft. Wie kann Schule wirken angesichts mangelnder Kommunikationsfähigkeit, Populismus und wachsender Akzeptanz von Rechtsextremismus – und wie dem etwas entgegensetzen?

¹¹ Alle Kindernamen und identifizierbare Merkmale sind verändert.

¹² Ableismus bezeichnet unterschiedliche Diskriminierungsformen gegenüber Menschen mit Behinderung.

Eine Schule, die kürzlich zu diesen Themen und zum aktiven Umgang mit Freiheit, zu Selbstwirksamkeit und echtem Lernen die Gemüter bewegt hat, ist die Siebengebirgsschule in Bonn. Sie ist Hauptpreisträger des Deutschen Schulpreises 2024.

Die Schule macht großartige Arbeit – die Kinder und Jugendlichen lernen individuell. Durchaus im Gegensatz – oder besser: in Weiterentwicklung zum Kriterium „Unterricht“ – geht es NICHT um Unterricht – sondern um Lernen. Damit hat die Siebengebirgsschule einen wichtigen Schritt gemacht – heraus aus dem klassischen Verständnis „guter Schule“, das oft mit „gute Schule ist guter Unterricht“ beschrieben wird. Und hinein in das Selbstverständnis: „Gute Schule ermöglicht allen Kindern gutes Lernen“. Eine Schule der Selbstwirksamkeit – mit selbstgesteuertem Lernen, großer Offenheit, gleichzeitig einem Blick für Strukturen und dafür, dass Freiheit gelernt sein will – ist eine wichtige Voraussetzung für aktives demokratisches Handeln. Eindrucksvolle Beschreibungen der Arbeit finden sich auf dem Deutschen Schulportal und im Portrait der Schule.

So weit – so gut. Warum ist diese Schule mit ihrer großartigen Arbeit dann nicht auf allgemeine Begeisterung gestoßen? Und hier liegt der Hase im Pfeffer: Die Schule macht großartige Arbeit. Sie arbeitet mit einer sehr, sehr heterogenen Schüler*innenschaft und es gelingt ihr, auf jedes Kind, jeden Jugendlichen einzugehen.

Gleichwohl ist sie nicht inklusiv – denn nicht jeder, der so lernen will, darf das an dieser Schule. Der Grund liegt in der Schulform. Die Siebengebirgsschule ist eine Förderschule im Verbund, für die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung. Wer also keinen entsprechenden Förderbedarf vorweisen kann (oder einen Verdacht darauf hat), der darf dort nicht lernen.

Die Tatsache, dass der Hauptpreis an eine Förderschule gegangen ist, hat in der Community derer, die sich für Inklusion stark machen, zu großer Sorge geführt. Insbesondere war und ist die Sorge groß, dass die Tatsache, dass es sich um eine Förderschule handelt, von Inklusionsgegner*innen künftig ins Feld geführt wird, um die Notwendigkeit der Schulform der Förder- oder Sonderschule zu betonen.

Eine Chat-GPT-Analyse der Headlines, die ich im November 2024 vorgenommen habe, zeigt, dass diese Sorge durchaus berechtigt ist: Etwa

zwei Drittel der Headlines titeln etwa „Förderschule gewinnt Hauptpreis beim Deutschen Schulpreis“, manche auch mit „Brennpunkt-Schule“. Schulministerin Feller würdigte gar wie folgt: „Dass eine Förderschule den Hauptpreis gewinnt, ist ein besonderes Signal und unterstreicht, wie wertvoll es ist, zwischen Schulen des Gemeinsamen Lernens und Förderschulen je nach individuellem Bedürfnis wählen zu können.“¹³



In beiden Fällen spielen Schulform oder Lage eine größere Rolle als das, was eigentlich ausgezeichnet worden ist: Schule innovativ gestalten und allen Kindern Lernen ermöglichen.

Dabei steht das Prinzip der Förderschule – nicht die Arbeit, nicht die dort praktizierte Förderung, nicht das Konzept sonderpädagogischer Förderung – im Widerspruch sowohl zur UN-Behindertenrechtskonvention als auch zum Leitbild des Bundesbehindertenbeauftragten Jürgen Dusel: „Demokratie braucht Inklusion“: Denn nur, wenn alle mitreden und die Strukturen so sind, dass alle mitreden können¹⁴, ist tatsächlich Demokratie möglich.

In einem Table.Bildung sprechen Vertretende der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Schulpreises, der Schulleiter der Siebengebirgsschule Achim Bäumer, Michael Wrase und Frauke Ackfeld über dieses Spannungsfeld.

Schnell werden dabei drei Dinge klar:

- Die Jury des Schulpreises hat über die Schule – unabhängig von der Schulform – anhand der sechs Bewertungskriterien des Schulpreises geurteilt.

¹³ Ministerin Feller: Exzellente Unterrichtsqualität aus Nordrhein-Westfalen – Gratulation zum Hauptpreis beim Deutschen Schulpreis | Land.NRW

¹⁴ Vgl. dazu auch Teresa Bücker in „Alle Zeit“.

- Die Tatsache, dass die Diskussion trotzdem über die Schulform und NICHT über die tatsächliche Arbeit der Schule geführt wird, zeigt die Strukturproblematik der Schulsysteme in Deutschland auf.
- Die intendierte und die tatsächliche Außenwirkung stehen im Widerspruch zueinander.

Hier drückt sich die gesamte Problematik der deutschen Schulsysteme aus: Die Struktur hochwertiger inklusiver Bildung, so lassen sich die Beiträge von Dagmar Wolf, Leitung des Bildungsbereichs der Robert Bosch Stiftung zusammenfassen, würde verlangen, in Deutschland tatsächlich das zu tun, was in fast allen anderen Ländern gang und gäbe ist (außer in Österreich und einigen Kantonen der Schweiz) und oft erheblich höheren Bildungserfolg zeigt: ein eingliedriges Schulsystem einzuführen, in dem es in erster Linie darum geht, dass Kinder und Jugendliche individuell, gemeinsam und mit Freude am Lernen lernen.¹⁵

Das hieße: Ein Abschied von der frühen Sortierung – auch, wie Wolf in dem Gespräch anmerkt, vom Gymnasium. Breidenstein 2023¹⁶ zeigt auf, wie schon die Ungleichheit in der Grundschule und die mangelnde inklusive Beschulung selbst dort unweigerlich Kinder benachteiligt – und stellt fest: „Wenn man die Tatsache anerkennt, dass die Grundschule als Institution eine Chancengleichheit für alle Kinder nicht gewährleisten kann, steht die gesellschaftliche Legitimation für schulische Selektion insgesamt in Frage. Insbesondere die in Deutschland sehr frühe und folgenreiche Aufteilung von Schüler:innen auf unterschiedlich aussichtsreiche Schulformen wäre (neu) zu debattieren.“

Der Wunsch der Jury mit der Bepreisung der Siebengebirgsschule war es, die vorbildliche Arbeit der Schule mit den Kindern, die sie hat, zu prämiieren und anderen Schulen damit als Vorbild zu dienen. Es ging darum, sichtbar zu machen, welche Macht darin liegt, Kindern ihr eigenes Lernen in die Hand zu geben. Damit bewegt sich die Siebengebirgsschule deutlich heraus aus dem Schonraumcharakter, den Förderschulen sonst manchmal haben – sie will weniger fördern als abholen und besonders:

15 Die Auswertungen aus PISA 2022 zeigen, dass die Kombination aus sehr früher Segregation (Tracking) und Sitzenbleiben – in Deutschland – nicht zu höheren Leistungen führt: Deutschland hat dort fast so schlecht abgeschnitten wie im ersten PISA-Durchgang. Die meisten OECD-Länder separieren erst mit 14 oder 15 Jahren; der Anteil von Kindern an Förderschulen ist in Deutschland höher als erwartet (ebd).

16 Ungleiche Grundschulen und das Versprechen der „Leistungsgerechtigkeit“ im Schulsystem | Bildung | bpb.de

fordern. Und das macht Schule: Tatsächlich kommen laut Schulleiter Achim Bäumer vor allem Regelschulen derzeit zur Hospitation, um von der Schule zu lernen.

Jury und Preisgeber allerdings müssen sich gleichzeitig dem stellen, dass trotz ihrer guten Absicht die Bepreisung auch den gegenteiligen Effekt hat: nämlich, wie u. a. die Aussage von Ministerin Fellner und auch ein Kommentar auf den Seiten des Deutschen Schulportals zeigen, die vermeintliche Notwendigkeit der Förderschulen zu rechtfertigen. Die geliebte Lernwirklichkeit der Schule tritt dabei zu Unrecht in der Wahrnehmung hinter der Tatsache zurück, dass es sich um eine ausgrenzende Schulform handelt, die, der UN-BRK zum Trotz, aufgrund dieser Ausgrenzung, nicht aufgrund der dort geleisteten Arbeit, für wichtig erachtet wird. Diese nicht intendierte Nebenwirkung zeigt die Problematik der Schulsysteme in Deutschland: Ihnen fehlt die Strukturklarheit, die hochwertige Bildung benötigt – Eingliedrigkeit mit einem Fokus auf das Lernen jedes einzelnen Kindes, in seinem jeweiligen Tempo, unabhängig von ethnischer und sozialer Herkunft, Behinderung, sexueller Orientierung, ausgerichtet an den jeweiligen Unterstützungsbedarfen, die kindstatt systemabhängig sind, verankert in der Überzeugung, dass jedes Kind lernen kann.

Eine demokratische Gesellschaft ist auf zweierlei angewiesen: Darauf, dass Menschen miteinander in den Dialog gehen, und entsprechend darauf, dass es Begegnungsräume im Alltag gibt, die das ermöglichen. Schule ist dafür – an sich – prädestiniert: wenn etwa der Klassenrat tatsächlich genutzt wird, um Fragen und Belange der Kinder in funktionierenden Strukturen weiter zu Entscheidungsträger*innen zu tragen, so dass sie Selbstwirksamkeit erfahren können. Das ist umso wichtiger, je mehr Zeit Kinder in Schule verbringen – vor dem Hintergrund des Ganztagsanspruchs ein virulentes Thema, weil damit weitere Begegnungsräume wegfallen. Ein eingliedriges Schulsystem mit einer anderen Zeit- und Lernkultur wäre ein guter Anfang dafür, weil es Begegnungsflächen eröffnet, die in einem gegliederten Schulsystem nicht existieren können. Und vielleicht wagt die Siebengebirgsschule es ja, mit einem Schulversuch zur Inklusion einen Schritt dahin zu machen, dass auch Kinder ohne Förderbedarfe von ihrem Verständnis von Lernen profitieren!

Das Ergebnis könnte ein erster Schritt sein in die klare Struktur hochwertiger Bildung, mit der sich die Vierte Potsdamer Konferenz beschäftigt hat. Beispiele für diese Strukturen und ihren Erfolg gibt es viele – jetzt ist es an der Zeit, den Mut zur Umsetzung zu finden.

Literatur

Bertelsmann Stiftung, 2024. *Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen*, abgerufen am 11.12.2024.

Beteiligungsfüchse, 2024. *Der Klassenrat: Ein Schlüsselwerkzeug für Demokratiebildung in Schulen – Beteiligungsfüchse*, abgerufen am 12.12.2024.

Bildung.Table Live Briefing • Table.Media, abgerufen am 12.12.2024.

Breidenstein, Georg, 2023. „Ungleiche Grundschulen und das Versprechen der „Leistungsgerechtigkeit“ im Schulsystem“, bpb. Online unter: *Ungleiche Grundschulen und das Versprechen der „Leistungsgerechtigkeit“ im Schulsystem | Bildung | bpb.de*, abgerufen am 11.12.2024.

Bücker, Teresa (2023). *Alle Zeit*. Ullstein.

Deutsches Institut für Menschenrechte 2024. *Staatenberichtsverfahren*, abgerufen am 11.12.2024.

Land NRW: Ministerin Feller: *Exzellente Unterrichtsqualität aus Nordrhein-Westfalen – Gratulation zum Hauptpreis beim Deutschen Schulpreis | Land.NRW*, abgerufen am 12.12.2024.

Schleicher, A. (2018), *World Class: How to Build a 21st-Century School System, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, OECD Publishing

PISA 2022 Results (Volume II) : *Learning During – and From – Disruption | PISA | OECD iLibrary*, abgerufen am 11.12.2024



Jessica Göbel

Warum eine professionelle Praxisanleitung so wichtig ist

Ohne eine professionelle Praxisausbildung auf Meisterniveau bleibt schulische Theorie in der Ausbildung von Erzieher*innen wirkungslos.

Die Wichtigkeit der Praxisanleitung in der Ausbildung zum Erzieher

Die Ausbildung zum Erzieher ist eine der zentralen Säulen für die Qualifizierung von Fachkräften im Bereich der Kinder- und Jugendbetreuung. Neben der theoretischen Wissensvermittlung in Fachschulen nimmt die praktische Ausbildung eine besonders bedeutende Rolle ein. Die Praxisanleitung, die in den jeweiligen Einrichtungen durch erfahrene Fachkräfte erfolgt, stellt dabei einen entscheidenden Faktor für den Lernerfolg und die berufliche Entwicklung der angehenden Erzieher dar.

Rolle der Praxisanleitung in der Ausbildung

Die Praxisanleitung dient als Brücke zwischen Theorie und Praxis. Während die Fachschule die Grundlagen der Pädagogik, Psychologie und Didaktik vermittelt, ermöglicht die Praxis den Auszubildenden, dieses Wissen direkt im Arbeitsalltag anzuwenden. Die Praxisanleitung ist dabei von großer Bedeutung, da sie den Lernprozess strukturiert und begleitet. Sie hilft den Auszubildenden, ihre theoretischen Kenntnisse zu reflektieren, sie im Alltag anzuwenden und ihre Fähigkeiten weiterzuentwickeln.

Förderung von Fach- und Sozialkompetenzen

Ein zentraler Aspekt der Praxisanleitung ist die Förderung von Fachkompetenzen. Praxisanleiter zeigen den Auszubildenden, wie sie pädagogische Konzepte in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen umsetzen können. Dabei geben sie konkrete Anleitungen, wie z. B. das Planen und Durchführen von Bildungsangeboten, die Beobachtung und Dokumentation kindlicher Entwicklungsprozesse oder der Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen.

Gleichzeitig spielt die Entwicklung von Sozialkompetenzen eine wichtige Rolle. Durch regelmäßiges Feedback lernen die Auszubildenden, mit Kritik umzugehen, sich selbst zu reflektieren und an ihren Schwächen zu arbeiten. Ebenso wird der Umgang mit Eltern, Kollegen und Kindern geschult, um eine professionelle und respektvolle Kommunikation zu gewährleisten.

Individuelle Unterstützung und Begleitung

Eine gute Praxisanleitung berücksichtigt die individuellen Lernbedürfnisse und den Entwicklungsstand des Auszubildenden. Dies erfordert von der anleitenden Fachkraft nicht nur Fachwissen, sondern auch pädagogisches Geschick und Empathie. Die Auszubildenden werden ermutigt, Fragen zu stellen, eigene Ideen einzubringen und sich auszuprobieren. Durch die kontinuierliche Begleitung und Unterstützung können Unsicherheiten abgebaut und das Selbstvertrauen gestärkt werden.

Qualitätssicherung und Berufsorientierung

Die Praxisanleitung trägt maßgeblich zur Qualität der Ausbildung bei. Eine fundierte Anleitung hilft den Auszubildenden, sich auf die vielfältigen Anforderungen des Erzieherberufs vorzubereiten. Sie ermöglicht es ihnen, frühzeitig herauszufinden, ob sie den Anforderungen und Herausforderungen des Berufs gewachsen sind und ob dieser Beruf zu ihren persönlichen Stärken und Interessen passt.

Fazit

Die Praxisanleitung ist ein unverzichtbarer Bestandteil der Ausbildung zum Erzieher. Sie ermöglicht den Auszubildenden, ihre theoretischen Kenntnisse in die Praxis zu übertragen, ihre fachlichen und sozialen Kompetenzen zu entwickeln und sich auf die Herausforderungen des Berufslebens vorzubereiten. Für eine erfolgreiche Ausbildung ist es daher entscheidend, dass die Praxisanleitung von qualifizierten und engagierten Fachkräften durchgeführt wird, die den Auszubildenden mit Wertschätzung, Geduld und Fachwissen begegnen. Eine gut strukturierte und unterstützende Praxisanleitung ist nicht nur für die individuelle Entwicklung der angehenden Erzieher von Bedeutung, sondern auch für die Qualität der pädagogischen Arbeit in den Einrichtungen insgesamt.



Johannes Hille & ChatGPT 4o

Kitas müssen per Bundesrecht zu Bildungseinrichtungen werden!

Als die Abgabefrist für meinen Beitrag zum Potsdamer Report unheilvoll ihrem definitiven Ende entgegenrückte und ich gewahr wurde, keine Zeit mehr für einen meinen Ansprüchen genügenden Text aufbringen zu können, überlegte ich, wie ich mich elegant aus der Affäre ziehen könnte. Da kam mir mein stochastischer Papagei, ChatGPT 4o, in den Sinn. Er scheint mir mittlerweile in pädagogischer Philosophie und Essayistik ganz kompetent zu sein. Und da wir die Potsdamer Konferenz nutzen wollten, neue Bildungsstrukturen zu erkunden, und wir außerdem den Kaminabend zum Auftakt der Potsdamer Konferenz mit von KI produzierter Musik einleiteten, kam mir der kühne Gedanke, dass ich meinen Beitrag gemeinsam mit der KI schreiben könnte. So würde ich gleich praktisch testen können, wie sich KI in diesen Arbeitsbereich integrieren lässt.

Ich fragte die KI eingangs, wie sie für o. g. These gegenüber einem Pädagogen argumentieren würde und anschließend, welche Argumente, vor allem aus juristischer Perspektive, gegen die These sprächen und wie man diese Argumente widerlegen könnte. Ohne ihren Output großartig zu beachten, habe ich selbst mit eigenen Worten eine Thesen-Her-

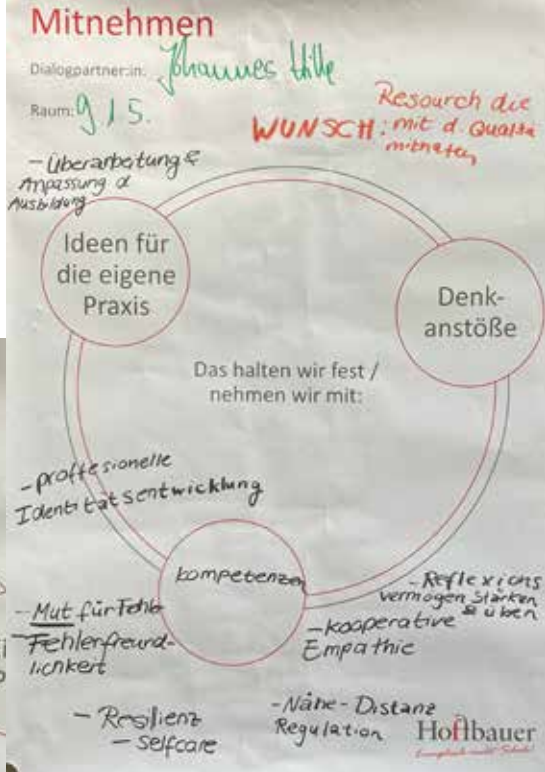
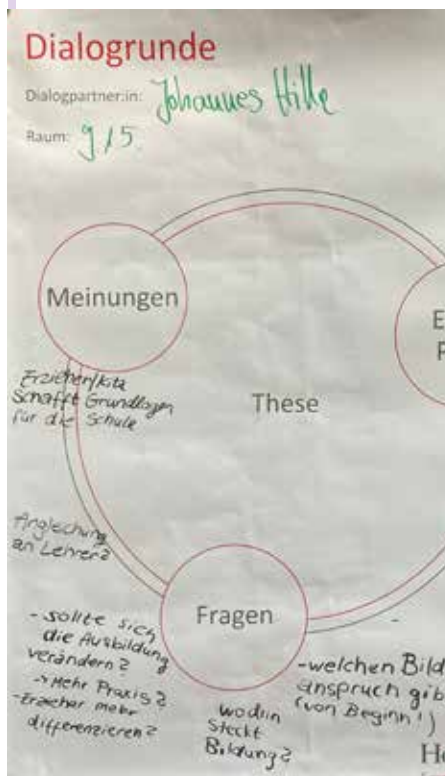
leitung entworfen und sie der KI mit folgendem Prompt (Anweisung) übergeben: „Findest du folgende Herleitung, um die These überhaupt zu platzieren, schlüssig?“ Darauf gab mir die KI eine detaillierte Bewertung meiner Argumente und am Ende ein paar Hinweise dazu, wie sie die Herleitung meiner These stärken würde. Danach bat ich sie, meine Herleitung unter Gebrauch ihrer letztgenannten Hinweise zu stärken, zu präzisieren und an Schärfe gewinnen zu lassen. Den fertigen Text habe ich sodann wie folgt geprompt: „Deine überarbeitete Herleitung gefällt mir sehr gut. Überarbeite sie bitte nochmals dahingehend, dass du deine oben gemachten Überlegungen zur Argumentation gegenüber einem Pädagogen sowie die v. a. juristischen Bedenken und deren Widerlegung sogleich in deinen Text einbeziehst. Am Ende soll eine kompakte, schlüssige und starke Thesenherleitung entstehen, ohne meinen eigenen Text grundlegend verblassen zu lassen.“

Heraus kam dieser gemeinsame Text:

„Wie kam ich auf die These „Kitas müssen per Bundesrecht zu Bildungseinrichtungen werden“? Mein Arbeitsbereich, die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung (FBBE), ist rechtlich im SGB VIII verankert und gehört somit zur familienergänzenden Kinder- und Jugendhilfe. Dort geht es um Begriffe wie „Hilfen“ und „Förderung“, die oft eine unterstützende oder kompensatorische Konnotation haben. Im Gegensatz dazu vermittelt das schulische „Wir bilden Kinder“ Selbstbewusstsein, Zukunftsorientierung und Positivität. Bildung genießt in unserer Leistungsgesellschaft einen hohen Status, und die frühkindliche Bildung sollte als Fundament jeder Bildungsbiografie denselben Stellenwert haben.

Nach dem PISA-Schock 2000, der gravierende Defizite im deutschen Bildungssystem aufdeckte, wurde versucht, das „Bildung“ in die FBBE stärker einzubinden. Politische Maßnahmen wie die KMK-JFMK-Beschlüsse führten dazu, dass Bildungspläne für Kitas entwickelt wurden. Doch der Bildungsauftrag kam quasi „durch die kalte Küche“: Bildung wurde in die Praxis eingeführt, ohne rechtliche Verankerung oder gesellschaftliche Diskussion. Kitas erhielten so eine neue Rolle, ohne dass diese Rolle ausreichend klar definiert oder rechtlich abgesichert, geschweige denn, von den Protagonistinnen, also den pädagogischen Fachkräften, mitgestaltet und gewollt wurde.

Probleme des aktuellen Ansatzes
Diese schleichende Einführung des Bildungsbegriffs in die frühkindliche Praxis wirft jedoch bis heute grundlegende Probleme auf:



(1) Es fehlt eine gesamtgesellschaftliche Verständigung darüber, was „Bildung“ im frühkindlichen Kontext bedeutet. Handelt es sich um einen Prozess der Selbstbildung, der weitgehend eigenständig von den

Kindern gestaltet wird? Oder um einen ko-konstruktiven Prozess, der von Pädagog*innen und Kindern gemeinsam getragen wird? Oder steht eine aktive „Formung“ durch bestimmte Inhalte im Vordergrund? Die fehlende Einigkeit führt zu Unsicherheiten in der Praxis und beeinträchtigt eine konsequente Umsetzung des Bildungsauftrags.

(2) Art. 7 GG stellt das Schulwesen unter staatliche Aufsicht, wodurch es rechtlich und gesellschaftlich deutlich hervorgehoben wird. Kitas hingegen gehören zum SGB VIII und werden eher als Teil der Kinder- und Jugendhilfe wahrgenommen. Die Verortung im „Hilfesystem“ suggeriert, dass Kitas nur eine unterstützende Funktion haben – eine Wahrnehmung, die ihrem tatsächlichen Bildungsauftrag nicht gerecht wird.

(3) Der „Kalte-Küchen-Effekt“: Durch die politischen Beschlüsse zur Einführung von Bildungsplänen wurde der Bildungsauftrag zwar de facto etabliert, aber nicht rechtlich abgesichert. Dies macht den Bildungsaspekt in Kitas abhängig von politischer Zustimmung und erschwert eine nachhaltige Finanzierung und Entwicklung.

Warum ein Bundesgesetz notwendig ist?

Ein Bundesgesetz, das Kitas als Bildungseinrichtungen verankert, würde diese Herausforderungen überwinden und gleichzeitig die Arbeit von Pädagog*innen aufwerten. Es würde

1. den Bildungsauftrag rechtlich absichern: Eine klare rechtliche Verankerung würde den Bildungsauftrag von Kitas verbindlich machen und langfristig absichern. Pädagog*innen hätten eine stärkere Grundlage, ihre Arbeit als Bildung zu definieren und gesellschaftlich Anerkennung dafür einzufordern.
2. den Bildungsbegriff klären und von schulischer Bildung abgrenzen: Frühkindliche Bildung unterscheidet sich grundlegend von schulischer Bildung. Ein Bundesgesetz könnte betonen, dass Bildung in Kitas auf Selbstbildung, Spiel und ko-konstruktiven Prozessen basiert. Dies würde die pädagogische Praxis stärken und vor einer „Verschulung“ der Kitas schützen.
3. Chancengleichheit fördern: Bundesweite Standards für frühkindliche Bildung könnten regionale Unterschiede ausgleichen und sicherstellen, dass alle Kinder unabhängig von ihrem Wohnort Zugang zu qualitativ hochwertiger Bildung haben. Pädagog*innen würden dadurch entlastet, da einheitliche Vorgaben die Planung und Umsetzung erleichtern könnten.
4. nachhaltige Finanzierung sichern: Mit der Anerkennung als Bildungseinrichtungen könnte der Bund stärker in die Finanzierung

von Kitas eingebunden werden. Dies würde nicht nur die personelle und materielle Ausstattung verbessern, sondern auch die Arbeitsbedingungen für Pädagog*innen nachhaltig stärken.

5. Kitas als integralen Teil des Bildungssystems positionieren: Ein Bundesgesetz würde Kitas offiziell als erste Stufe des Bildungssystems anerkennen. Das könnte den Übergang von der Kita zur Schule harmonisieren und die Bildungskontinuität stärken.

Gegenargumente und ihre Entkräftung

1. Föderalismus und Kultushoheit der Länder

- Argument: Bildung ist Ländersache, und eine bundesrechtliche Verankerung könnte als Eingriff in die Kultushoheit der Länder wahrgenommen werden.
- Entkräftung: Der Bund könnte einen Rahmen für die frühkindliche Bildung schaffen, der von den Ländern ausgestaltet wird, ähnlich wie beim Hochschulrahmengesetz. Dies würde die föderale Struktur respektieren und gleichzeitig verbindliche Standards setzen.

2. Gefahr der Bürokratisierung

- Argument: Ein Bundesgesetz könnte zu zusätzlicher Bürokratie und Belastungen in der Praxis führen.
- Entkräftung: Klare Standards und Vereinfachungen könnten administrative Doppelstrukturen abbauen und den Arbeitsalltag für Pädagog*innen erleichtern.

3. Kostenargument

- Argument: Eine bundesweite Anerkennung als Bildungseinrichtung würde erhebliche Investitionen erfordern, die Länder und Kommunen überfordern könnten.
- Entkräftung: Der Bund könnte durch gezielte Förderprogramme und zweckgebundene Mittel die Finanzierung der frühkindlichen Bildung unterstützen. Langfristige Einsparungen durch bessere Bildungschancen könnten die Investitionen rechtfertigen.

4. Gefahr der Verschulung

- Argument: Eine bundesrechtliche Regelung könnte zu einer „Verschulung“ der frühkindlichen Bildung führen.
- Entkräftung: Ein Bundesgesetz könnte klar definieren, dass der

Bildungsauftrag von Kitas auf spielerischem Lernen und individueller Förderung basiert. So wird eine Abgrenzung zur Schule gewährleistet.

Fazit: Die Chance für Kitas und Pädagog*innen

Ein Bundesgesetz zur Verankerung von Kitas als Bildungseinrichtungen wäre ein entscheidender Schritt, um frühkindliche Bildung als ersten und unverzichtbaren Baustein des Bildungssystems anzuerkennen. Es würde die Arbeit von Pädagog*innen aufwerten, den Kindern bessere Bildungschancen ermöglichen und gesellschaftliche Gerechtigkeit fördern. Gleichzeitig würde es rechtliche und finanzielle Unsicherheiten beseitigen und langfristige Stabilität schaffen. Damit würde die „kalte Küche“ durch eine klare und verbindliche Struktur ersetzt, die allen Beteiligten zugutekommt.“

Abschlussreflexion und Ausblick

Dieser Text besteht nun ungefähr zu 30% aus eigenem Inhalt und zu ca. 70% aus KI-Inhalt. Das sind reine Schätzungen. Wörter habe ich nicht gezählt. Und die Prompts stammen ja auch von mir. (Wie wertet man das Prompting eigentlich quantitativ?) Ich habe jedenfalls genau zwei Stunden für diesen Prozess gebraucht. Hätte ich den vorstehenden Text komplett selbst erarbeitet, inkl. der notwendigen Recherchearbeit, hätte ich vermutlich – so wie ich mich kenne – etwa sechs bis acht Stunden gebraucht. Und nun habe ich gleich wieder unglaublich viele neue Fragen, z. B. wie macht man, wenn man Texte kollaborativ mit KI erarbeitet, deutlich, welche Inhalte von wem stammen? Und – wofür oder für wen ist das wichtig? Und wer darf „mein“ sagen? Usw. usw. Ich würde sagen: Auf ins KI-Zeitalter. Heute sind die „guten alten Zeiten“, denen wir in 50 Jahren hinterhertrauern werden.

Ria Nolte

Schule freiräumen

Es besteht Klarheit. 200 Teilnehmer der 4. Potsdamer Konferenz sind sich einig: Schule muss anders werden. Doch was das genau bedeuten kann, bedeuten muss, darüber ist wahrlich gut streiten.

Das Beste wäre es, eine Delle ins Schuluniversum zu schlagen. Laut Stephen Hawking gibt es diese im Universum. Ausgangspunkt für ein Wurmloch ermöglicht sie eine augenblickliche Verbindung zwischen zwei weit entfernten Galaxien. Für Schule, so wie sie heute ist, wäre es die Reise vom Gestern zum Morgen. Schule, so wie sie heute ist, ist von Gestern, vielmehr genau so wie vor 150 Jahren. Sie gestaltet Bildung für eine Gesellschaft von vor 100 Jahren, mit Inhalten aus den letzten 200 Jahren und einer Philosophie, die einem Flickenteppich aus all diesen Zeiten gleicht.

Gleichzeitig wird offensichtlich, dass Schule auch heute nicht ENT-Wickelt, sondern einem Korsett gleich einengt und manchen Schülern und auch Lehrkräften den Atem raubt. Wer kennt sie nicht, diese kleinen alltäglichen Schulgeschichten?

Ein kleiner Junge, eine große Zuckertüte im Arm, steht an seinem ersten Schultag vor seiner Klassenlehrerin mit großen freudigen Augen. Gerade ist er noch einmal zurückgelaufen, war schon mit den Eltern auf dem Weg nach Hause zur großen Einschulungsfeier. Er drückt die erfahrene Lehrerin und flüstert ihr ins Ohr: „Danke, das ist heute mein schönster Tag!“. Fünf Monate später wird er genau von dieser Frau angezählt für seine schlechte Mitarbeit. Und er sagt: „Das hat ja keinen Sinn, ich komme sowieso nie dran.“

Ein Mädchen der zweiten Klasse wird immer wieder von der Lehrerin ermahnt, doch endlich früher schlafen zu gehen, denn sie erscheint müde im Unterricht und kann nicht immer dem Unterrichtsgeschehen folgen. Darauf senkt das Mädchen den Kopf. Sie denkt an die letzte Nacht, ihre Angst, dass Mama etwas passiert und eine Träne fließt über ihr Gesicht. Die Lehrerin sieht es nicht.

Ein Junge hat wieder seine Hausaufgaben nicht. Obwohl er sie sucht und beteuert, dass er sie zu Hause gemacht hat. Die Lehrerin schüttelt den Kopf, schreibt eine 6 in ihre Notenaufzeichnungen. Doch sie sieht nicht, dass der Junge verzweifelt nach hinten zu zwei anderen Mitschülern schaut, die in der Pause an seinen Materialien waren.



Ein Mädchen einer 8. Klasse ist felsenfest davon überzeugt, dass sie keine Mathematik kann. Ihr Mathelehrer hat ihr gesagt, sie sei dafür zu blöd, weil sie nicht logisch denken kann.

Eine Abiturientin wird geschätzt für ihre offene und ehrliche Art und auch für ihre konstruktive Kritik. Eine neue Lehrerin gefällt dies nicht und die Schülerin schafft genau durch verpatzte Prüfungen in diesem Fach, obwohl sie bis zu diesem Zeitpunkt gute und sehr gute Noten hatte, das Abitur nicht.

Ein Lehrer kümmert sich sehr intensiv um einen Jungen, der sich nicht konzentrieren kann. Er wird jedoch von der Schulleiterin zurückgepiffen. Er solle sich doch darum kümmern, seinen Rahmenplan zu erfüllen. Der Junge wird sowieso bald die Schule verlassen müssen.

Und auch diese Geschichte gibt es: Ein Schüler sitzt im Klassenraum. Zusammen mit 25 weiteren Schülern brütet er über einer schriftlichen Leistungskontrolle. Sein Kopf ist gesenkt, damit keiner seine Tränen sieht.

Mitnehmen

Dialogpartner:in:

Ria Nolte
(Star Trek Fan)

Raum: 9.2.3

Methode: Zettel schreiben
neinander einen versucht
Positives über sich selbst
zu schreiben.

Bsp:
Ich bin
gut in
Mathe
weil...
Mehr
Psychologische
Förderung
für Kinder
lernen in
Tunen zu
arbeiten.
Gemeinsamer
Austausch
Lösungen können

Ideen für
die eigene
Praxis

"Ich bin gut
du bist gut"
Meinung und
Kompassion
finden.
Inspiration
nehmen.

Wertachtung
für die gelebten
und auch gelebten
Über den Zeit hinaus
kennen, um
die Zukunft zu gestalten.
(Kompetenz stärken)

Das halten wir fest /
nehmen wir mit:

Freiraum

Auf Ideen der
Schüler
eingeht

Denk-
anstöße



Doch die Lehrerin, die bis gerade eben noch am Lehrertisch saß, steht plötzlich neben ihm und legt ihre Hand auf seine Schulter. Dann gibt sie ihm zu verstehen, dass er kurz an die frische Luft gehen soll. Nach drei Minuten ist er wieder da, nickt der Lehrerin zu, setzt sich wieder an seinen Platz und arbeitet weiter. Als der Schüler am Ende der Stunde die Arbeit abgibt, hört die Lehrerin ein leises Danke.

Dialogrunde

Dialogpartner:in:

Ria Nolte

Raum: 9.2.3

Wenig Freiraum durch Traditionen

Nehme dir deine Zeit. Nutze dein Freiraum.

Mut machen.

Ich muss nicht alle
mitnehmen.

Ziel ist gegeben
dadurch sieht
man den
Freiraum
nicht.

Wird
Mein
Körper
ist ein
Problem

Meinungen

Schule kann "Gift"
sein. (Eig: Geschenk
Der: Gift?)
Wir müssen die Welt in die Schule rein bringen
Man lernt
von Schülern.

Eigene
Praxis

Mitgefühl
zeigen
für Schüler
Fung
einfach
aus!

Offene Kommunikation
und Authentische sein.

Sich selbst Wertschätzen

damit man andere Wertschätzen
kann. Freiräume werden
mit "Müll" gefüllt.

Entspannt sieht man besser
neugierig.

Was mache ich
wenn "schon wieder"
Hausaufgaben gegeben
werden?

Was brauche
ich um zu
bestehen?

Ist es notwendig
das System zu ändern?
(-)

Fragen

These:

Es ist eine
moderne
Art von
individuelle Bildung
hat mit Leben
und dem vorhandenen
Lernen, Wertschätzung
zu tun.

Als Vorbild voran
gehen. (entspannter)

Wenig Zeit + es muss
Leistung werden

Der erste Schritt
machen

Sich trauen!
Mit haben

Wie können wir es
zusammen schätzen?

performanz

Hofbauer
Eingelassen wird: Schüler

All diese Geschichten sind wahr, hätten von den Teilnehmern an der Konferenz auch weiter fortgesetzt werden können. Und hinter ihnen verbergen sich so viele Schicksale. Täglich spiegeln sie die Machtstrukturen in der Schule wider – Schule als seelische Giftküche oder aber als persönliches Geschenk.

Und der Gedanke liegt nahe, dass die Delle im Schuluniversum damit beginnt, dieses Gift zu entfernen. Doch wie können wir schulische Bildung zu einem Geschenk für alle Beteiligten werden lassen?

Das System Schule ist verstaubt, vermüllt, vergiftet, vollgeräumt und überlastet, genau so wie es die meisten Lehrerzimmer sind. Man fühlt sich einfach nicht wohl, die Möbel sind verbraucht und sperrig, von Geborgenheit keine Spur. Überall liegen Bücher aus den vergangenen Schuljahren, alte Kopien, vergilbte Plakate und kaputte Arbeitsmaterialien herum. Man ärgert sich jeden Tag, weiß nicht, wo man anfangen soll. Es allein zu probieren, ist Verschwendung von Zeit und Kraft. Man könnte ja auch wegräumen, was eventuell noch gebraucht werden könnte. Und am nächsten Tag ist schon wieder neuer Müll da.

Doch genau hier können WIR beginnen.

Schule in die Zukunft zu bringen, bedeutet in erster Linie AUFRÄUMEN, FREIRÄUMEN, WEGWERFEN, sich von alten Dingen trennen, auch wenn sie viele Jahre gut waren. Irgendwann sind sie verschlissen. Offensichtlich lässt sich das System nicht von oben herab verändern. Gesetze und Verordnungen von außerhalb können den notwendigen Wandel nicht bewirken. Wie heißt es doch so treffend: Möchtest du, dass sich etwas ändert, dann beginne bei dir.

Aufräumen, das bedeutet, in den Köpfen zu beginnen, Gedanken von Altem befreien, überschüssige Inhalte loslassen, Methoden zu hinterfragen und allen Beteiligten, Schülern und Lehrern die Möglichkeit zu geben, sich und den anderen in freien Räumen wachsen zu lassen.

Freiräume schaffen beginnt in den Köpfen, im Denken, setzt sich im Handeln fort und schafft sich Platz in neuen Inhalten, Methoden und verändert wiederum das Denken aller Beteiligten.

Doch bevor wir wieder vor diesem großen Ziel den Kopf in den Sand stecken, fangen wir doch einfach mal mit drei kleinen großen Schritten an.



Erstens beginnt eine neue Art schulischer Bildung mit einer neuen Fehlerkultur. Fehler sind notwendig, um lernen zu können, Fehler sind die größte Triebfeder, wenn man sie zulässt und nicht bewertet, sondern daraus Schlussfolgerungen ableiten kann. Fehler sind didaktische Wegbegleiter einer interaktiven Lernkultur. Und dies gilt sowohl für Schüler als auch für Lehrer. Heute gibt es keinen Lehrer, der in allen Bereichen klüger ist als seine Schüler. Das Wissen eines jeden Einzelnen ist endlich und die Schnittmengen des Wissens der Personen sind kleiner als wir denken. Wir müssen unseren Schülern nur zuhören. Und wenn wir Fehler machen und uns diese eingestehen können, dann lockert das unsere Anspannung, perfekt sein zu müssen. Erst in einer entspannten Atmosphäre kann man Freiräume erkennen und sie auch nutzen. Auch Fragen sind ungeheuer wichtig. Fragen sind keine Provokation. Sie lassen – wenn wir uns darauf einlassen – erkennen, wo unsere Art zu denken nicht übereinstimmt, wo die gedanklichen Wege eben nicht die gleichen sind. Es wird immer offensichtlicher, dass die Entwicklung des Gehirns bei den Menschen sehr unterschiedlich verläuft. Die neuronalen Prozesse des Erfassens von Inhalten, des Verknüpfens und Merkens sind so vielfältig, dass es einer geistigen Verkümmern gleichkommt, nur unseren eigenen Weg als richtig gelten zu lassen. Hört einem kleinen Kind nur zu, wenn es dir erklärt, wie es auf eine mathematische Lösung kommt und

dir dabei erklärt, dass bestimmte Zahlen bei ihm ihre eigenen Farben haben. Darf es so rechnen? Natürlich. Es ist seine Art zu denken.

Zweitens: Eine neue Art von schulischer Bildung gelingt durch eine neue gemeinschaftliche Art des Lernens. Ich nenne es Reverse Mentoring – voneinander lernen. Ich bin der Mentor meiner Schüler, sie sind meine Mentees. Doch auch ich bin ein Lernender, ein Mentee und lerne von meinen Schülern. Schon allein die Entwicklung von KI, Social Media, Computertechnologie verdeutlichen, dass unsere Schüler hier sehr schnell viel weiterkommen. Denn sie tun dies aus Neugier und Freude am Ausprobieren. Uns Ältere machen diese Entwicklungen Angst. Wir sehen viel mehr die Probleme und Schwierigkeiten, die damit einhergehen, ohne zu wissen, wie man sie genau nutzt und welche Potenzen in ihnen stecken. Doch in jeder persönlichen Entwicklung stecken Lernprozesse. Und genau dieses lebenslange Lernen leben wir vor oder auch nicht.

Und es gibt noch einen weiteren Punkt, der deutlich macht, wie wichtig das Reverse Mentoring ist. Die Augenhöhe zwischen Lehrer und Schüler verändert sich. Aus einer unüberbrückbaren Kluft wird ein Miteinander, man braucht den anderen, um weiterzukommen. Das Verständnis und die Nähe wachsen, ohne dass es zur „Kumpelei“ wird.

Der dritte Schritt ist Wertschätzung, Wertschätzung für sich und andere. Wie viele Lehrer brennen aus, weil sie sich auf dem Weg durch die alltäglichen Tiefen des Berufs verloren haben. Sie verstoßen gegen den Satz: Erst wenn es mir gut geht, kann ich anderen helfen, sie brennen aus, können nicht mehr und drehen der Schule den Rücken zu. Sie haben sich schlichtweg vergessen. Doch da hilft keine wöchentliche Yogastunde oder mal ein Schulterklopfen. Einer der wichtigsten Schritte ist, sich selbst und auch sein Gegenüber wertzuschätzen. IHN nicht heruntersetzen, SIE ernstnehmen, Emotionen zulassen und darüber reden. Leistungen zu werten entsprechend des Fortschritts, auch die eigenen und nicht darauf zu schauen, was der andere besser kann. Sich gemeinsam über erreichte Teilziele freuen und dies auch zu kommunizieren, ist Grundlage jeder wertschätzenden Kommunikation. Dazu gehört auch, sich selbst und den Schülern einzugestehen, dass man nicht jeden Tag einen guten Tag hat. Unsere Schüler wollen Authentizität und Klarheit,

auch was uns Lehrer betrifft. Es sind die kleinen alltäglichen Gesten, die zu einer großen gegenseitigen Wertschätzung führen. Gehen wir davon aus, dass sowohl wir gut sind, wie wir sind, und dies auch für unser Gegenüber gilt, egal, ob groß oder klein.

Natürlich braucht es für die drei kleinen großen Schritte Mut, Weitblick, Resilienz und Kraft. Diese wünsche ich allen, die sich schon auf den Weg gemacht haben, denen, die noch zögern und auch denen, die momentan noch im staubigen Lehrerzimmer sitzen und sich über die Unordnung ärgern.

Danke für die inspirierenden Gespräche und Gedanken während der Vierten Potsdamer Konferenz.

Lasst uns GEMEINSAM die Delle im Schulsystem sein und den Weg ins Morgen freiräumen!

Vera Oostinga

Resonanz in und mit der Natur und deren persönliche und transformative Innen- und Außenwirkungen¹⁷

Rosa (2016) spricht von *sensiblen Resonanzen* zwischen Körper und sowohl sozialen Einflüssen als auch rhythmischer, ständig in Veränderung begriffener, herausfordernder Natur. Dies ist das Ergebnis einer Kulturleistung – der Eigenständigkeit und Entfernung des kulturellen Lebens von (lokalen) Naturgegebenheiten. „Tatsächlich ist jene Emanzipation die Voraussetzung dafür, dass die Natur zu einer – oder vielleicht sogar zu der – zentralen Resonanzsphäre der Moderne werden konnte.“ (ebd., 455). Für Rosa ist die Voraussetzung für Resonanzerfahrungen die Aussicht bzw. gewisse Überzeugung eines Menschen, in der Natur innere Berührung zu erfahren, die ihm wichtig ist und welche unabhängig von eigenen Vorstellungen und Wünschen auftaucht. Eine Bedingung für Resonanz mit einer naturgegebenen *Entität*, etwas, das in der Natur existiert, sei deren Eigensinn bzw. Eigenleben, Unbestimmbarkeit und ‘antwortendes’ Potenzial. „Ohne die Konzeption eines solchen Gegenübers fällt es Menschen zumindest schwer, wenn es ihnen nicht unmöglich wird, sich selbst zu bestimmen und eine Identität zu entwickeln.“ (ebd., 456). Nach Bauer (2019) beginnt die Entwicklung und Ausprägung des menschlichen Selbst im Säuglings- und Kleinkindalter auf der Basis von Resonanzvorgängen mit den engsten Kontaktpersonen. Das resonierende Kind übernimmt die vorgegebene Weise zu fühlen, die Umwelt einzuschätzen und sich zu verhalten. Dieser Vorgang setzt sich in abgeschwächter Form das gesamte Leben lang fort und unser Selbst gestaltet sich somit als Sammlung entsprechend vieler Themen. (vgl. ebd. 8)

„Je weiter wir heranwachsen und persönlich reifen, desto mehr wird das Selbst zu einem Akteur, der mitspricht und beeinflusst, was mit ihm geschieht. Wir entwickeln ein Gefühl, das uns spüren lässt, welche an uns herangetragenen Angebote zu uns passen und zu einem stimmigen Teil unseres Selbst werden könnten, und welche unserer

¹⁷ Auszug aus der Dissertation von Oostinga, V. (2024): Subjektive Interpretationen von Naturerfahrungen im Kontext bildungstheoretischer Perspektiven. Naturerleben und Selbstbildung als gesundheitsfördernde Faktoren. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.

Identität Gewalt antun würden. Der Mensch ist das einzige Wesen, das sich an der Konstruktion seiner selbst – und seines Selbst – beteiligen kann.“ (ebd., 8)

Rosa (2016) erscheint es „[...] durchaus plausibel, dass die objektiven Gegebenheiten des Landschaftsraumes [...] in eine leibliche Wechselwirkung mit dem Subjekt treten“ (ebd., 457) und auch, „[...] dass unsere Weltbeziehung selbst in ihren leiblichen Dimensionen immer kulturell und kognitiv mitgeprägt ist“ (ebd., 458). Die weit verbreitete spätmoderne Natursehnsucht basiert auf der Sichtweise und Erfahrung, sich in der Natur in einem vom Menschen wertungsfreien und nicht stigmatisierendem Raum zu befinden und sich dort, nicht gelenkt in Austausch, Beziehung und Verbindung mit z. B. Stimmungen und Atmosphären begeben zu können. Erschwerend beeinflusst jedoch der subjekt-objekt-spaltende Blick die persönliche Offenheit für eine Resonanzqualität von Naturphänomenen, da der moderne Mensch meist „[...] strikt zwischen einer *beseelten Kultur* und einer *stummen Natur* unterscheidet.“ (ebd., 461)

„Das Dilemma besteht darin, dass sich diese erfahrene und gelebte Beziehung kognitiv nicht rechtfertigen lässt, und dass sie in den institutionalisierten Weisen der Naturbearbeitung nicht vorkommt. Sie steht den beiden vorherrschenden Naturbearbeitungsformen der Moderne – der wissenschaftlichen Naturerforschung und vor allem der technisch-produktivistischen Naturaneignung – beziehungslos gegenüber, denn diese lassen Natur zu einer nur kausal und instrumentell mit uns verbundenen Rohstoffquelle einerseits und einem Gestaltungsobjekt andererseits werden. [...] unsere eigene und die äußere Natur erscheinen dann nicht mehr als gegeben, sondern als gemacht. Das aber hätte ein Versiegen der Natur als Resonanzquelle zur Folge.“ (ebd., 461f.)

Es hat zur Konsequenz, dass rein rationales Umweltbewusstsein emotionales Umwelthandeln nach wie vor dominiert und somit die Frage nach dem, was uns wichtig und wert ist, getan zu werden, gerade im Umgang mit Natur als vielleicht letzter Motivationskraft, tendenziell verloren geht. Dies führt „[...] zu einer weltbezogenen Orientierungslosigkeit und zum Verlust der Fähigkeit zur Selbstbestimmung.“ (ebd., 463)

„Hier scheint mir die Wurzel der ökologischen Grundangst der Spätmoderne zu liegen: Nicht dass wir die Natur als Ressource verlieren, sondern, dass die Natur als Resonanzsphäre verstummen könnte, als ein eigenständiges Gegenüber, das uns antworten kann und damit Orientierung zu stiften vermag, ist der Kern der tiefschürfenden Umweltsorge der Gegenwart. Das Verstummen der Natur (in uns und außer uns), ihre Reduktion auf Verfügbares und Noch-verfügbar-zu-Machendes ist aus resonanztheoretischer Perspektive das eigentliche kulturelle Umweltproblem spätmoderner Gesellschaften. Der Umweltsoziologie und der Umweltpolitik und erst recht den naturwissenschaftlich orientierten Disziplinen fehlen aber die konzeptuellen Mittel, die sich abzeichnende Resonanzkatastrophe zu erfassen und zu artikulieren: Sie interpretieren daher die ökologische Krise weiterhin als eine Krise versiegender Rohstoffe und verhängnisvoller kausaler Wirkungsketten.“ (ebd., 463)

Die Diskrepanz zwischen Umweltbewusstsein und Umwelthandeln besteht für Rosa in der „[...] Unfähigkeit zu einer ausgleichenden Vermittlung zwischen diesen beiden Beziehungsweisen, aber hat ihre Ursache im erkenntnistheoretischen und handlungspraktischen Auseinanderfallen der beiden Kerndimensionen der Resonanzbeziehung, des pathischen Berührtwerdens und des selbstwirksamen, intentionalen Handelns.“ (ebd., 467) Rosas Selbstwirksamkeitserfahrungen sind gemeint als aktive Momente des 'In-sich-Aufnehmens', 'In-sich-Verarbeitens' und 'Aus-sich-heraus-Gebens' von ursprünglichen Naturimpulsen bzw. Natur-Entitäten. Bleiben Selbstwirksamkeitserfahrungen jedoch auf der Stufe von zwar gefühltem, aber passivem Berührtsein, also keiner aktiven Anverwandlung und antwortenden Auseinandersetzung stehen, handelt es sich eher um eine einseitige Wahrnehmung von beispielsweise Erhabenheit und Schönheit der Natur. Dies begründet häufig Selbstwirksamkeit in Form von Selbst- und Naturbeherrschung durch z. B. Extremsportarten und Selbstbehauptungsreisen in der Natur und eine sich dadurch



eher verstärkende Subjekt-Objekt-Dichotomie. Natur dient hier als Grundlage und nutzbares Allgemeingut zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse und wird damit zu einer organisierten Ware, die man konsumiert. In diesem Fall ist keine echte Resonanzbeziehung möglich, da Natur verfügbar gemacht wird und beim Subjekt keine tiefe Bereitschaft zur Selbsttransformation vorhanden ist. Natureindrücke werden lediglich angehäuft. (vgl. ebd., 468f.) „Die Verbannung der Naturbegegnung in zeitlich und räumlich standardisierte und kommodifizierte Resonanz-oasen ist deshalb eine problematische Form spätmoderner Resonanz-praxis.“ (ebd., 469) Rosa betont den responsiven, tätig anverwandeln-den, intentionalen Aspekt einer Resonanzbeziehung, welcher von der kontemplativen, pathischen Seite einer romantisierenden bürgerlichen Naturästhetik dominiert wird und somit aktivisch-produktivistisches Umwelthandeln behindert. Dennoch misst er der Resonanzqualität natur-ästhetischer Erfahrungen einen hohen Wert bei, auch, weil sie künstle-risch resonante Momente enthalten. (vgl. ebd., 470ff.)

Böhme (2005) betont, dass das Pa(the)tische – als leibliche Erfahrung, in der sich Natur in einem selbst meldet – zugelassen und als solches analysiert werden muss, wenn man das anerkennen will, was Natur ist und was sie uns schenkt, nämlich eine Vielgestaltigkeit und Vielseitigkeit an Möglichkeiten in der Wahrnehmung natürlicher Phänomene. Natur zeigt sich uns spontan und von selbst. Sie wahrzunehmen und zu erfah-

ren, setzt allerdings bestimmte heute durch Üben erworbene kulturelle Praxen voraus wie Hingeben, Vertrauen, Mitgehen. Böhme führt hier beispielhaft den natürlichen Geburtsvorgang als sich selbst vollziehenden Prozess an. Dieses Selbst-Natur-Sein als leibliches Sein ist in der Moderne zur Aufgabe geworden, die nur durch eine übende Praxis in leiblichem Spüren subjektiver 'Tatsachen' gelöst werden kann. Übungen, in denen das 'Leib-sein-Können' gefördert wird, sind in den modernen technisierten Umgebungen, in denen Natur als etwas nur Äußerliches angesehen und der eigene Körper instrumentalisiert wird, unerlässlich, wenn Menschen sich selbst empfinden und sich emotional und rational mit sich selbst auseinandersetzen wollen. So, wie die Erfahrungen des eigenen Leibes Erfahrungen eigener Unkontrollierbarkeit sein können, können auch Naturerfahrungen Erlebnisse von Naturgewalten sein, die wir nicht bestimmen können. Dieser Aspekt einer größeren, unbeeinflussbaren Natur sollte im Zuge einer von Böhme benannten Humanisierung der Natur, „[...] d. h. die Gestaltung der Natur in mittleren Größenordnungen als Lebensraum des Menschen [...]“, anerkannt und berücksichtigt werden. (ebd., 25) Nach Böhme ist Leib-Sein Selbst-Natur-Sein und als leibliches Spüren nur in praktischer Selbsterfahrung gegeben. Das eigene Natur-sein und die äußere Natur zeigen sich von selbst und müssen als leibliche Erfahrung in Worte gefasst werden, um sie entsprechend zu würdigen und bewusst zu machen. (vgl. ebd., 13-25) Auch für Seel (1996) ist es die leibliche Existenzweise, die bestimmt, ob einem eine Landschaft entgegenkommen kann. Der Grad der Wirkung einer existentiellen Naturerfahrung hängt also ab von der Fähigkeit, empfänglich zu sein. Seel betrachtet dabei auch die Beeinflussung der eigenen Geschichte und des emotionalen psychischen 'Gestimmt-Seins' auf die korrespondierende Naturwahrnehmung. (vgl. ebd., 90ff.)

Quellen

- Bauer, J. (2019). *Wie wir werden, wer wir sind. Die Entstehung des menschlichen Selbst durch Resonanz*. München: Karl Blessing Verlag.
- Böhme, G. (2005). *Naturerfahrung: über Natur reden und Natur sein*. In M. Gebauer, U. Gebhard (Hrsg.), *Naturerfahrung, Wege zu einer Hermeneutik der Natur*. Kusterdingen: Die graue Edition. S. 9-27.
- Rosa, H. (2016). *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Suhrkamp Verlag: Berlin.

Das Potenzial der non-formalen Bildung

Aus dem Bereich der non-formalen Bildung für nachhaltige Entwicklung kommend, bin ich überzeugt von den großen Chancen, die die non-formale Bildungsarbeit im Hinblick auf eine lebenslange, hochwertige Bildung mit sich bringt. Doch leider entsteht in den Netzwerken der non-formalen Bildungsakteur*innen wiederkehrend das Gefühl, bei der großen politischen und zivilgesellschaftlichen Frage nach Verbesserungen im Bildungssystem vergessen zu werden. Dabei bieten die non-formalen Bildungseinrichtungen viel Potenzial für hochwertige Bildung, insbesondere im Bereich Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE). Bildung für nachhaltige Entwicklung ist ein zukunftsorientiertes Bildungskonzept, welches die Kompetenzen für ein aktives Mitgestalten einer nachhaltigen Welt vermitteln möchte. Da Nachhaltigkeit alle Lebensbereiche betrifft, lässt sich Bildung für nachhaltige Entwicklung an verschiedensten Themen umsetzen. Klassische Themen der BNE sind z. B. Umwelt, Energie, Ernährung, soziale Gerechtigkeit, globale Zusammenhänge und Demokratie. Unter den Begriff der non-formalen BNE-Akteur*innen lassen sich diverse außerschulische Bildungseinrichtungen fassen. Dazu zählen beispielsweise Anbieter*innen der naturbezogenen Bildungsarbeit wie Naturparks, Waldschulen und Bauernhöfe, aber auch Anbieter*innen im Bereich der kulturellen, technischen oder globalen Bildung.¹⁸ Eine qualitative Studie aus 2020 zeigt: „Da Ziele, Methoden und Motivationsstrukturen von non-formaler Bildung und nachhaltigkeitsbezogenem Lernen besonders kompatibel sind, zeigt sich durch diese Untersuchung das vielversprechende Bild, dass hier nicht nur besondere Voraussetzungen für gute BNE liegen, sondern diese bereits in vielfältigen Kontexten realisiert werden.“ (Brock & Grund, 2020, S. 18)

Auf Basis dieser Erkenntnisse liegt es nahe, die Kooperationsmöglichkeiten formaler und non-formaler Bildung strukturell zu verbessern, um gemeinsam dem Ziel einer hochwertigen, nachhaltigkeitsbezogenen Bildung näherzukommen. In der Studie von Brock & Grund gaben 87 % der

¹⁸ Aufgrund persönlicher Interessen und Erfahrungen der Teilnehmenden der Dialogrunde bewegten sich unsere Diskussionsinhalte und Beispiele schnell in die Bereiche Umweltbildung und Bauernhofpädagogik. Uns ist bewusst, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung mehr als diese Bereiche umfasst. Um die Dialogrunde abzubilden und anschaulich zu bleiben, fokussiert sich der Bericht jedoch vorwiegend auf diese Bereiche.

befragten non-formalen Bildungsakteure an, mit anderen Bildungseinrichtungen zu kooperieren (Brock & Grund, 2020, S. 14). Doch wie können Kooperationen zwischen formaler und non-formaler Bildung gestärkt werden?

In der Dialogrunde auf der Potsdamer Konferenz konnten verschiedene Hindernisse identifiziert werden: Für Ausflüge mit Schulklassen ist das Erreichen eines anderen Bildungsorts oft schwierig. In urbanen Ballungsräumen wie Berlin sind Bildungsorte, an denen sich echte Natur erleben lässt, vergleichsweise weit weg. Zudem ist die Anreise mit dem ÖPNV oft kompliziert (oder unmöglich) und die Anreise mit einem gemieteten Bus sehr kostspielig. In der Hort-Betreuung ist das zeitlich variierende Kommen und Gehen der Schüler*innen ein Hindernis.

Ein weiteres Hindernis ist die mangelhafte Vernetzung der formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen. In einigen Kommunen wird dem inzwischen durch die Gründung regionaler Bildungsnetzwerke entgegengewirkt. Darüber hinaus gibt es zahlreiche Plattformen mit Landkarten voller außerschulischer Bildungseinrichtungen.

Hier einige Empfehlungen:

Deutschlandweit:

- BNE-Portal (www.bne-portal.de)
- Gemeinschaftswerk Nachhaltigkeit (gemeinschaftswerk-nachhaltigkeit.de)
- Karte von Morgen (www.kartevonmorgen.org)
- Portal Globales Lernen (www.globaleslernen.de)
- Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung (www.umweltbildung.de/umweltzentren-referentinnen)

Brandenburg:

- Servicestelle BNE Brandenburg (<https://www.bne-in-brandenburg.de/bne-akteure>)
- Nationale Naturlandschaften in Brandenburg (www.natur-brandenburg.de)
- Lernort-Datenbank auf dem Bildungsserver Berlin-Brandenburg (<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/lernorte0>)

Die Brandenburger BNE-AG, in der verschiedenste non-formale BNE-Anbieter*innen aus Brandenburg zusammenarbeiten, hat 2023 in einem gemeinsamen Forderungspapier an die Landespolitik Hindernisse für schwierige Kooperationen herausgearbeitet. Auch hier werden die Barrieren zum Besuch außerschulischer Lernorte, insbesondere bei der Anreise (vor allem im ländlichen Raum) und bei der Bezahlung etwaiger Eigenanteile für die Nutzung der Angebote gesehen. Um diese Hürden abzubauen, braucht es finanzielle Förderung vom Land.



Aber wenn die Lernenden nicht zum BNE-Anbieter kommen, warum kommt der BNE-Anbieter nicht zu den Lernenden?

Neben den klassischen Bildungszentren, die ihre Angebote an einem festen Ort durchführen, gibt es durchaus viele non-formale BNE-Anbieter*innen, die mit ihren Angeboten in die Schulen kommen, bzw. bei-

des tun. In oben genannter Studie von Brock & Grund gaben 75 % der Befragten an, ihre Angebote in der Natur oder Umwelt durchzuführen. 68 % nutzen die Schule als Bildungsort. 55 % der Befragten verfügen über eigene Räumlichkeiten und nutzen diese (Brock & Grund, 2020, S. 15).

In der Dialogrunde wurde überlegt, ob es diese außerschulischen Lernorte denn überhaupt braucht, wenn sie doch eh so schwer zu erreichen seien. Nach kurzer Diskussion war sich die Runde jedoch einig, dass viele Themen zwar in die Schule geholt werden können, jedoch bei weitem nicht alle. Ein Teilnehmer berichtete mit leuchtenden Augen, wie er im Rahmen seiner Ausbildung zum Erzieher einen Ausflug einer Schulklasse auf einen Bauernhof begleitet habe, und was das für ein eindrucksvolles Erlebnis für ihn selbst und die Schüler*innen war.

Zwar ließen sich die Themen Ernährung und Landwirtschaft auch gut im Klassenraum behandeln, jedoch würde diese Bildungseinheit bei weitem nicht dieselbe Wirkung haben, wenn man nicht selbst im Kuhstall gestanden habe. Schnell waren wir uns einig: Einen Bauernhof kann man nicht in die Schule bringen. Auch keinen Wald, keinen See und keine Flussaue. Ein Ausflug mit einer Schulklasse oder Kita-Gruppe an einen anderen Lernort kann zwar sehr aufwändig sein, aber zahlt sich häufig durch ein besonderes Lern-Erlebnis aus, welches oft „nachhaltiger“ wirkt als eine vergleichbare Einheit im Klassenraum.

Nichtsdestotrotz erreichen die Akteur*innen der non-formalen Bildung nicht im selben Umfang (junge) Menschen wie die formalen Bildungseinrichtungen. Insofern liegt auch bei den formalen Bildungseinrichtungen ein enormes Potenzial, Bildung für nachhaltige Entwicklung umzusetzen.

Der Nationale Aktionsplan BNE (BMBF, 2017) sieht die Verankerung von BNE in allen Bildungseinrichtungen, so auch in Kita, Schule, Berufsschule und Hochschule vor.

In ihrer Studie von 2022 beleuchten Grund & Brock die formalen Bildungsinstitutionen und stellen fest: „Das Ausmaß der Begegnung mit BNE auf der inhaltlichen Ebene steht ebenso in Zusammenhang mit nachhaltigem Verhalten. Demnach verhalten sich junge Menschen, die in ihrer Bildungsinstitution mehr Nachhaltigkeit begegnen, tendenziell auch nachhaltiger.“ (Grund & Brock, 2022, S. 16). Neben diesem sehr er-

freulichen Ergebnis konnten jedoch auch Umsetzungshürden identifiziert werden: Zum einen konkurrieren Nachhaltigkeitsthemen mit weiteren Querschnittsthemen um Einzug in den Unterricht (ebd., S. 16). Zum zweiten mangelt es vielen Lehrkräften an der Qualifikation, das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung in ihrem Unterricht umzusetzen (ebd., S. 17). Aktuell sind die Expert*innen für BNE vor allem im non-formalen Bildungsbereich zu finden. Brock & Grund sprechen hier von einem „Qualifizierungsvorsprung“ auf Seiten der Akteur*innen der non-formalen Bildung gegenüber Lehrer*innen (Brock & Grund, 2020, S. 8). Zum dritten gaben befragte Lehrkräfte an, die Umsetzung von BNE sei nicht ausreichend in den Curricula verankert (Grund & Brock, 2022, S. 18). Trotz dieser Umsetzungshürden konnte auch festgestellt werden, dass sich sowohl die jungen Menschen als auch die Lehrkräfte wünschen, mehr Unterrichtszeit für nachhaltigkeitsbezogene Bildung aufzuwenden (ebd., S. 13). Es mangelt also nicht an Interesse. Dies wurde auch in unserer Dialogrunde sichtbar: Schnell glitten wir von der Meta-Ebene in einen inspirierenden Austausch konkreter Methoden aus der BNE und Umweltbildung. Es wurde deutlich: Die anwesenden Erzieher*innen aus Kita, Schule und Hort würden selbst gern umwelt- und nachhaltigkeitsbezogene Bildung durchführen.

Da das Interesse so groß war, möchte ich hier ein paar praktische Tipps aus der Umweltbildung für die Kita, Schule und Hort geben:

1. Ihr müsst selbst keine Arten-Expert*innen sein. Es ist vollkommen okay, auf die Frage „Was ist das für ein Pilz/Käfer/Baum/Strauch?“ zu antworten: „Lass es uns gemeinsam herausfinden!“.
2. Es lohnt sich immer, Bestimmungsmaterial dabei zu haben. Es gibt verschiedene Bestimmungskarten, z. B. vom Natur-Entdecken-Shop, vom Moses-Verlag oder die „Becherlupen-Kartei“. Das Blättern in Bestimmungshilfen ist zudem ein toller Zugang, um einen Eindruck von der gewaltigen Vielfalt der Arten zu bekommen.
3. Um die Natur zu erkunden, sind Hilfsmittel wie Lupen, Augenbinden und Ferngläser toll, aber kein Muss. Man kann auch ohne Hilfsmittel viel draußen entdecken und erleben.
4. Eine tolle Methoden-Sammlung bietet der Aktionsordner von der Naturschutzjugend (NAJU, erhältlich im NABU-Shop).

5. Wer sich theoretisch einlesen möchte, kann in das „Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung“ (Bolay, Reichle) und die Bücher von Joseph Cornell (z. B. „Mit Kindern die Natur erleben“) schauen. Neben Theorie finden sich hier auch viele konkrete Praxistipps.

Wie oben bereits skizziert, ist Bildung für nachhaltige Entwicklung mehr als Umweltbildung. Sie bildet ein breiteres Themenspektrum ab und ist stärker an der Kompetenzvermittlung orientiert. Dennoch lassen sich beide Konzepte gut verbinden. Im Rahmen von Kita, Schule und Hort eine erlebnis- und entdeckungsreiche Zeit in der Natur zu verbringen und dadurch eine emotionale Verbundenheit aufzubauen, kann der Grundstein für spätere nachhaltigkeitsbezogene Bildungsarbeit und nachhaltige Handlungsweisen sein.

Abschließend möchte ich festhalten, dass sowohl der formale als auch der non-formale Bildungsbereich riesiges Potenzial bieten, um hochwertige Bildung, zu der meiner Meinung nach auch Bildung für nachhaltige Entwicklung gehört, umzusetzen. Der formale Bildungsbereich schöpft sein Potenzial vor allem daher, dass er sehr viele Menschen erreicht. Der non-formale Bildungsbereich besticht durch seine besonderen Lernumgebungen, durch die das Lernen zu einem Erlebnis wird. Aktuell finden sich die Expert*innen der Bildung für nachhaltige Entwicklung vorwiegend im non-formalen Bildungsbereich, aber das muss ja nicht so bleiben: Wenn wir es schaffen, durch gezielte Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte und Erzieher*innen die Implementierung von BNE in der Ausbildung umzusetzen, können der non-formale und der formale Bildungsbereich zusammen viel erreichen und einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Entwicklung leisten.

Literatur

- Brock, A., & Grund, J. (2020). *Non-formale Bildung für nachhaltige Entwicklung: Divers, volatil und dabei feste Säulen der Nachhaltigkeitstransformation.*
- Grund, J., & Brock, A. (2022). *Formale Bildung in Zeiten von Krisen – die Rolle von Nachhaltigkeit in Schule, Ausbildung & Hochschule.*

Peggy Meyer-Hansel

Ästhetische Bildung als Wertsteigerung einer allgemeinen Pädagogik

Die Erweiterung von allgemeinen Lehr- und Entwicklungsplänen um kulturelle und ästhetische Bildungsangebote kann das Bildungssystem dauerhaft stabilisieren.

Es ist pädagogischer Konsens, dass Bildung und Lernen ganzheitlich ausgerichtet sein sollten, wenn die Kernziele pädagogischer Arbeit – die Entwicklungsförderung, Stärkung und Kompetenzentfaltung des Individuums – erreicht werden wollen. Initiiert durch Angebote der kulturellen und (künstlerisch-)ästhetischen Bildung wurde in den zurückliegenden 15 Jahren ein neues Vermittlungsverständnis etabliert, welches den Menschen ins Zentrum von Bildungsprozessen rückt. In diesem Zusammenhang wird Lernen als Selbstlernen aufgefasst, welches die kognitiven und sinnlich-physischen Anteile des Menschen gleichermaßen integriert und jene fokussierten Selbstlern- und Selbstermächtigungsprozesse ermöglicht. Im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen des 21. Jahrhunderts (mit einer fortschreitenden Globalisierung und Internationalisierung) wird der Bereich der kulturellen Bildung vor die Herausforderung gestellt, den Spagat zwischen Subjektförderung und Lehrplanorientierung bei gleichzeitiger Veränderung von Standards, Normen, Kulturverständnis und Ästhetikkonzepten zu meistern. Dies wirft Fragen hinsichtlich der methodisch-didaktischen Möglichkeiten (und Grenzen) auf. Wie kann es gut gelingen und sich als qualitätssteigernd für eine allgemeine Pädagogik ausweisen, wenn das Freie von Kultur und Kunst in die Regelmäßigkeit und Normativität von Bildungslehrplänen eingefädelt werden soll? Wie kann das Vielfältige und Diverse, was sich im besonderen Maße für individualisierte Bildungssettings anbietet, anschlussfähig für Gruppenbildungsprozesse gestaltet werden?

Zunächst scheint es sinnvoll die beiden Begrifflichkeiten, welche in institutionalisierten Lernsettings Anwendung finden, genauer zu beleuchten: Bildung vs. Erziehung. Der Begriff der Erziehung zielt auf einen intentionalen Prozess, in welchem es um die Vermittlung spezifischer, fachlicher Inhalte über eine Vermittlungshierarchie von Alt zu Jung geht. Der Er-

ziehungsprozess gilt als abgeschlossen, wenn das zuvor definierte Ziel – bspw. das Erlernen bestimmter Sprungformen im Gerätturnen (Sportunterricht) – erreicht ist. Die Intentionalität besteht darin, dass Informationen im Lernen aufgenommen, verarbeitet und angeeignet werden (vgl. Koller 2018). Die Zielerreichung kann ge- und misslingen; zentral für den Erfolg rangieren verschiedene wertorientierte Erziehungsstile (autoritär, autoritativ-partizipativ, permissiv) (vgl. Raithel/Dollinger/Hörmann 2007, 28). Bildung stellt demgegenüber den nicht-intentionalen Prozess der Selbstbildung und des lebenslangen Lernens dar. Marotzki (1990) spricht von Lernprozessen höherer Ordnung (vgl. ders.). Das lernende Subjekt bildet sich selbst, in dem es in einen Wechselwirkungsprozess mit der Umwelt tritt, Neuem und Fremden begegnet, die Lernziele – bewusst oder unbewusst – selbst festlegt und ebenso die Verantwortung für die Ergebnisse bzw. eine Ergebnisoffenheit, die Bildungsprozesse zentral charakterisieren, übernimmt. Reichenbach (2001) bezeichnet Bildung in diesem Sinne als einen offenen Prozess der Subjektwerdung (vgl. ebd., 29). Es existieren keine Curricula und die markanten Charakteristiken sind eine Subjektfokussierung und Prozessoffenheit. Hier ergibt sich die Anschlussfähigkeit für das Vermittlungsanliegen der Kulturellen Bildung (KB) und es wird deutlich, dass Bildungsprozesse, welche eine Offenheit benötigen, auf eine Vielzahl von Formaten (formal, non-formal, informell) zugreifen. Doch weniger die Offenheit der Formate als vielmehr die Subjekteinbindung in einem Affordanzverständnis führt zu der Prozesshaftigkeit, die die Aufschichtung von individuellen Erfahrungen mit nachgelagerter Wissensverfestigung in verschiedene Formen (theoretisches, praktisches, emotionales Wissen) erzeugt. Der Rat für Kulturelle Bildung definiert KB als eine *„ästhetisch-expressive Dimension der Bildung des Subjektes in kritischer Wechselbeziehung mit der Natur. Die ästhetische Wahrnehmung von Selbst und Welt sowie die Gestaltung der eigenen Praxis im Lebensverlauf, ihrer Sinnlichkeit und Leiblichkeit werden durch sie eröffnet und kultiviert. Ästhetische Wahrnehmung, Erfahrung und Praxis stellen einen Weltzugang eigener Art dar.“* (RfKB 2013, 15f.). Die Kulturelle Bildung braucht also zwingend den Begriff des Ästhetischen, um zu verdeutlichen, was sowohl das Kernanliegen wie auch das zentrale Qualitätsmerkmal darstellt: die Einbindung des Individuums durch und in sinnliche Erlebnisse. Durch Lernsettings, die in ihrer Methodik-Didaktik das Prozesshafte und damit das unmittelbar Leibliche, Sinnenhafte

integrieren, ja zum zentralen Gegenstand machen, wird der Lernende unmittelbar angesprochen und eingebunden. Die Umwelt und mit ihr die konkreten Gegenstände der Wissensvermittlung resp. -erfahrung werden ertastet, gefühlt, gehört, gerochen – kurz: mit allen Sinnen (Sinnesorganen) wahrgenommen. Man muss also zu den markanten Charakteristika von KB neben einer Subjektfokussierung und Prozessoffenheit die ästhetische Dimension hinzunehmen. Mit Brandstätter (2013) lässt sich argumentieren, dass erst vor dem Hintergrund von ästhetischen Erfahrungen die beiden weiteren Aspekte (Subjektfokussierung, Prozessoffenheit) ermöglicht werden. Das Initiieren und Bereithalten von ästhetischen Erfahrungen bilden den Kern der KB. Brandstätter definiert sechs Merkmalspaarungen, die signifikant für die Erfahrungsqualität stehen:

- Synästhesie & Leiblichkeit
- Selbstzweck & Selbstbezüglichkeit
- Selbstbezug & Weltbezug
- Eigenzeitlichkeit & Eigenräumlichkeit
- Zwischen Ding- und Zeichencharakter der Welt
- Zwischen Differenz & Affirmation

Vor dem Hintergrund meiner eigenen Erfahrungen als Tanzpädagogin und Professorin, die in der (tanz-)praktischen Wissensvermittlung tätig ist, kann ich sagen, dass das Merkmalspaar Eigenzeitlichkeit & Eigenräumlichkeit in besonderer Weise die Qualität ästhetischer Erfahrungen für kulturelle und künstlerische Projekte repräsentiert. Der Mehrwert des Ästhetischen für die Bewältigung von Lern- und Lebensaufgaben begegnet zunehmend einer breiten Akzeptanz und hat sich bis in viele Winkel des alltäglichen Lebens als alltagsästhetischer Zugang etabliert. Dennoch gelingt es nicht allen (wohlgemeinten) Konzepten und Projekten, tatsächlich im Ästhetischen und damit im Selbstbildungsprozess anzukommen. Das, was theoretisch verstanden wurde, kann doch allzu häufig dem Versuch nicht standhalten, in eine Planbarkeit und Normativität überführt zu werden. Meist wird es mit dem Anliegen einer Didaktisierung verfolgt. In den Aspekten von Eigenzeitlichkeit und Eigenräumlichkeit wird aber deutlich, dass sich das Ästhetische einer zeitlichen und räumlichen Planbarkeit entzieht, das erfahrende Subjekt ein eigenes Maß für Zeit und Raum entfaltet – fern eines objek-

tiv-messbaren Bezugs – und damit auch das eigene Erfahrungs- und Lerntempo bestimmt. Mollenhauer (1990) verweist darauf, dass ästhetische Wirkungen nicht erzwungen werden können und nicht alles, was unter der Bezeichnung „Selbsterfahrung“ gehandelt wird, sich auch als ästhetisch darstellt (vgl. ebd., 3). Ästhetische Wirkungen resp. Erfahrungen stellen sich als „Sperrgut in einer pädagogischen Kiste“ (ebd., 484) dar. Die ästhetische Erfahrung im Raum-Zeit-Bezug zeichnet sich dadurch aus, dass das Subjekt im Moment ankommt und sich der Gegenwärtigkeit des Augenblicks bewusst wird. In der Gegenwärtigkeit des Augenblicks wird das Subjekt auch seiner Selbst gewahr. Es spürt die leibliche Eigenbewegung. Es tritt in eine Ich-Selbst-Beziehung, die dazu führt, dass Raum und Zeit in potenzierte Weise erfahren werden. Damit diese Intensität und das Eintreten in einen Kontakt mit sich selbst entstehen können, müssen ästhetische Erfahrungen von jeglicher Ziel- und Zweckorientierung suspendiert sein. Subjekte müssen in den Zustand des „interesselosen Wohlgefallens“ (Hellekamps/Musolff 1993, 285) in der Auseinandersetzung mit dem Betrachtungs-, und Beschäftigungsgegenstand eintreten. Iser (2003) spricht von der „Gegenwärtigkeit des Ästhetischen“ (ebd., 176ff. in Brandstätter 2013, 3), was Mersch (2001) als eine „Sensibilität für den Augenblick“ (ebd., 279) bezeichnet. Die Zeit kann in der ästhetischen Erfahrung (Situation) völlig anders erlebt werden, als beschleunigt, verlangsamt, angehalten oder außer Kraft gesetzt. Solche Situationen können uns im Alltag begegnen, wenn wir bspw. mit dem Auto im Stau stehen. Während uns die Situation im Lebens- und Berufsalltag stresst und zu Hektik, Frust und schlimmstenfalls wütenden verbalen Äußerungen führt, können wir dem Verkehrsstau auf der Fahrt in den Urlaub wesentlich gelassener begegnen, ihn ohne Frust und wütende Äußerungen als etwas Unabänderliches akzeptieren und stattdessen die Zeit sinnvoll nutzen zum Musik hören, Vögel beobachten, Gespräche führen oder kleine Spiele mit der Familie im Auto oder einfach ein Picknick machen. Eine Situation also, die je nach Offenheit für den Augenblick und Zweckkorrektur unterschiedlich erlebt werden kann.

Die vorgeschlagene Dialogthese propagiert eine Wertsteigerung der allgemeinen Pädagogik durch KB-Angebote. Die Wertsteigerung soll sich als dauerhafte Stabilisierung des Bildungssystems ausweisen. Stabilisierung möchte hier als ein Ausgleich zur Normativität von Curricula

verstanden werden. Erzieherische Anteile sollten mit Selbstbildungsanteilen Hand in Hand gehen und sich nicht als fremd gegenüberstehende Konzepte (resp. Akteure) begreifen. Sondern als Partner, welche gleichermaßen durch verschiedene Impulsgebungen aus dem jeweiligen Lehrverständnis und der konzeptuellen Stärken heraus an der Bildung und Subjektwerdung von Individuen (im Lebensverlauf) mitwirken. Es erscheint sinnvoll, die konzeptuellen Stärken in einem unterstützenden Netzwerk zueinander zu arrangieren. Im Rahmen von KB-Angeboten tritt das Individuum in ein Verhältnis zu sich selbst und kann Erfahrungen von Selbstwirksamkeit anlegen, welche in formalen Lehrsettings die Grundlage für eine eigenständige Auseinandersetzung und Erschließung der Lerninhalte bilden. Eine Öffnung der Lehrpläne zugunsten selbstbildender, (körper-)praktischer KB-Anteile kann eine einseitige, kognitive Überlastung des zu bildenden Subjektes ausbalancieren. Da, wo die Allgemeine Pädagogik eine grundlegende Textbezogenheit favorisiert, können von der KB wertvolle leibbezogene Impulse gesetzt werden, die das Individuum in eine unmittelbare Erfahrung mit dem Lerngegenstand einbindet. In der ästhetischen Erfahrung begegnen dem Subjekt existenzielle Erfahrungen, da immer nur das Erfahrene vor dem Hintergrund der eigenen Existenz erlebt und in einen Wissenskontext eingeordnet werden kann. Ästhetische Objekte, Formen und Kunstwerken, welche i. d. R. die Grundlage für die Prozesse der Rezeption und Beschäftigung in der KB bilden, zeichnen sich durch eine hohe Komplexität aus. In ihnen werden verdichtete Ordnungen, Strukturen und Gestalten repräsentiert. In der Rezeption und Auseinandersetzung mit dem Gegenstand werden die verschiedenen (ästhetischen) Eigenschaften als unmittelbar emotional erlebt und erkannt. Es erfolgt eine reflexiv-inhaltliche Einordnung des physisch Wahrgenommenen in den eigenen Wissenshorizont – eine kognitive Verknüpfung des Neuen mit bereits Bekanntem. Diese Verarbeitungsstrategie führt an die eigene Existenz. Und sie eröffnet einen Anschluss an lebensalltägliche, weltliche Erfahrungen. In der einschlägigen Literatur zu kultureller und ästhetischer Bildung wird mehrheitlich die Auffassung vertreten, dass KB über ihren Gegenstand der Künste hinaus den Raum für Natur- und Umwelterfahrungen öffnet (vgl. u. a. Braun & Schorn 2012, 129). Dies wird durch ein Verknüpfen der beiden Erfahrungsbereiche – Fremdes mit Bekanntem – gewährleistet. Das Fremde, Neue, noch nicht Integrierte kann nur vor dem Hintergrund der

eigenen Lebenserfahrung erkannt und eingeordnet werden. Diese Perzeptionsleistung befördert Selbstwirksamkeitspotential, welches sich positiv auf die Entfaltung des Selbstbewusstseins und eine proaktive Handlungsenergie auswirkt. Bildung in diesem Sinne wirkt transformatorisch. Sie verändert grundlegend das Verhältnis von Selbst und/zu Welt durch eine Eigenaktivität. Das lernende Subjekt ist unmittelbar in den Prozess eingebunden, ist verantwortlich, gestaltet diesen und stabilisiert ihn. Bildungsprozesse in diesem Verständnishorizont können das lernende Subjekt vor Erfahrungen des Misserfolgs bewahren, da es sich selbst bildet und zum Maßstab für den Bildungsprozess wird. In diesem Sinne kann Lernen i. R. v. Kultureller Bildung als stabilisierendes Lernen aufgefasst werden. Es stabilisiert das Individuum in seinem Lebensverlauf und daran anschließend wirkt sich die mündige, proaktive Subjektbeteiligung stabilisierend auf das intentionale, institutionalisierte Bildungssystem aus.

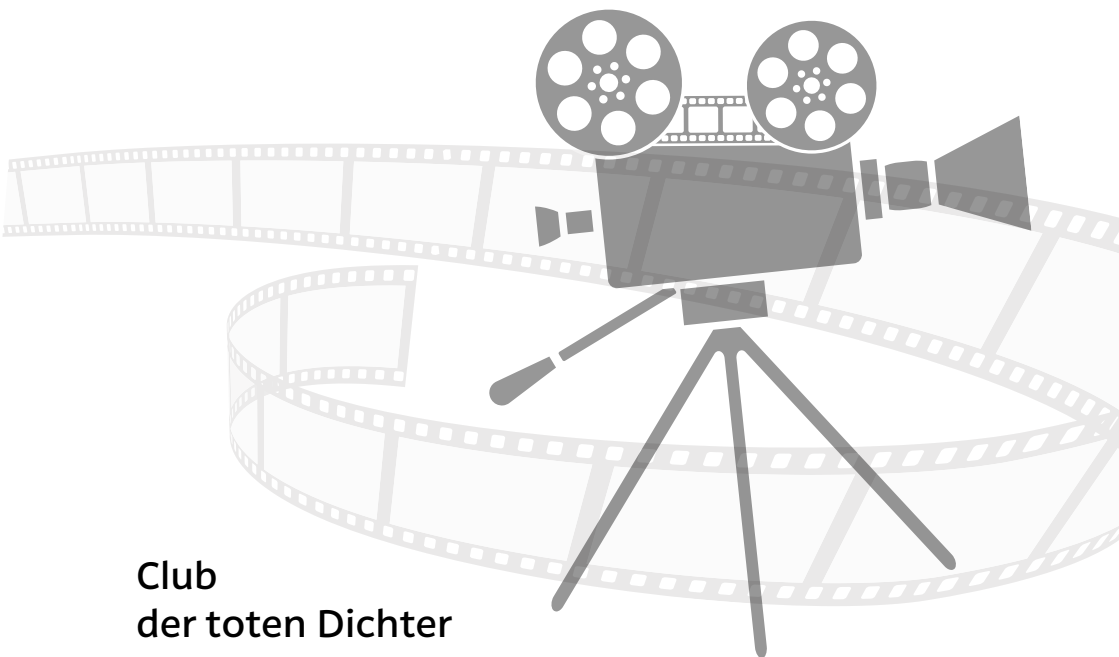
Literatur

- Bockhorst, H., Reinwand-Weiss, V.-I. & Zacharias, W. (Hrsg.). (2012). *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30). München: kopaed.
- Brandstätter, U. (2013). *Ästhetische Erfahrung*. In *Kulturelle Bildung online*: <https://www.kubi-online.de/artikel/schluesselkompetenzen-kulturellen-bildung> (letzter Zugriff am 14.06.2022).
- Braun, T. & Schorn, B. (2012). *Ästhetisch-kulturelles Lernen und kulturpädagogische Bildungspraxis*. In H. Bockhorst, V.-I. Reinwand-Weiss & W. Zacharias (Hrsg.), *Handbuch Kulturelle Bildung* (Kulturelle Bildung, Bd. 30, S. 128–134). München: kopaed.
- Dietrich, C., Krinninger, D., Schubert, V. (2013). *Einführung in die Ästhetische Bildung* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Dietrich, C. (2015). *Die Theorie der Ästhetischen Bildung bei Klaus Mollenhauer*. In Braun, T., Fuchs, M., Zacharias, W. (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 277–289). Weinheim: Juventa.
- Fuchs, M. (2015). *Kulturpädagogik und kulturelle Bildung*. In Braun, T., Fuchs, M., Zacharias, W. (Hrsg.), *Theorien der Kulturpädagogik* (S. 114–137). Weinheim: Juventa.
- Hellekamps, S. & Musolf, H.-U. (1993). *Bildungstheorie und ästhetische Bildung* (bei Mollenhauer). *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 - 2, 275–292.

- Iser, W. (2003). *Von der Gegenwärtigkeit des Ästhetischen*. In Küpper, J. & Menke, Ch. (Hrsg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung (176-202)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformativischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verl.
- Mollenhauer, K. (1990). *Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewissheit*. *Zeitschrift für Pädagogik*, 36 - 4, 481-494.
- Meyer-Hansel, P. (2009). *Kultur trifft Schule. Lernen mit Kunst und Kultur am Beispiel „Tanzunterricht an Schulen“*. In Tagungsband der 10. Nachwuchswissenschaftlerkonferenz an der HS Merseburg, 260-266.
- Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (Hrsg.). (2007). *Einführung Pädagogik: Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rat für Kulturelle Bildung e.V. (Hrsg.). (2013). *Alles immer gut. Mythen kultureller Bildung*. Essen: Rat für Kulturelle Bildung.
- Rudi, H. (2021). *Tanzverständnis im Kontext ästhetisch-kultureller Bildung*. In Dies. (Hrsg.). *Persönlichkeitsbildung durch Tanz* (S. 7-41). Wiesbaden: Springer VS, doi.org/10.1007/978-3-658-33717-9_2.



Hofbauer
*Evangelisch
macht Schule!*



Club der toten Dichter

Wie Schule ist, sein kann oder auch nicht sein sollte, ist immer wieder Thema oder Hintergrund von Filmen und Dokumentationen. Hier ist eine kleine Auswahl zusammengestellt. Alle Filme sind empfehlenswert mit Blick auf das, was über Schule erzählt wird.

Dabei ist „Die Feuerzangenbowle“ sogar vor der Gründung der Bundesrepublik entstanden und „Napola – Elite für den Führer“ spielt vor der Zeit des heutigen Bildungssystems. Was alles unverändert ist, was aber auch ganz anders ist, zeigt das ganze Paket. Auch über die deutschen Grenzen hinaus (z. B. „Captain Fantastic – Einmal Wildnis und zurück“ und „Radical, eine Klasse für sich“) und innerhalb Deutschlands, aber außerhalb der Grenzen des deutschen Bildungssystems (z. B. „Systemprenger“ und „Herr Bachmann und seine Klasse“).

Die Inhaltsbeschreibungen sind aus den Zusammenfassungen bei Wikipedia und der IMDb erstellt worden. Die Abrufe erfolgten am 20. und 21. Januar 2025. „Bildungsgang – Der Film“ hat keinen Eintrag bei Wikipedia, aber eine eigene Internetseite, die stattdessen genannt ist. Von dort stammt auch der Text zum Inhalt.



Die Feuerzangenbowle

Verfilmung des Romans von Heinrich Spoerl. Ein erfolgreicher Autor, der in seiner Jugend zu Hause unterrichtet wurde, verkleidet sich als Schüler eines Gymnasiums, um all den Spaß und die Streiche zu erleben, die er verpasst hat. Eine weitere Verfilmung stammt aus 1970.

D | 1944 | Helmut Weiss

[https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Feuerzangenbowle_\(1944\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Feuerzangenbowle_(1944))

https://www.imdb.com/de/title/tt0036818/?ref_=fn_all_ttl_1



Der Club der toten Dichter | Dead Poets Society

Ein Englischlehrer inspiriert seine Schüler, sich der Dichtkunst aus einer anderen Perspektive anzunähern: mithilfe authentischer Erkenntnisse und Gefühle.

USA | 1989 | Peter Weir

https://de.wikipedia.org/wiki/Der_Club_der_toten_Dichter

https://www.imdb.com/de/title/tt0097165/?ref_=fn_all_ttl_1



Die Kinder des Monsieur Mathieu | Les Choristes

Der neue Lehrer an einem streng geführten Knabeninternat versucht, das Leben seiner Schüler durch Musik positiv zu beeinflussen.

F, D, CH | 2004 | Christophe Barratier

https://de.wikipedia.org/wiki/Die_Kinder_des_Monsieur_Mathieu

https://www.imdb.com/de/title/tt0372824/?ref_=fn_all_ttl_3



Napola – Elite für den Führer

Der Spielfilm erzählt von der Freundschaft zweier Jugendlicher während ihrer Ausbildung in einer Nationalpolitischen Erziehungsanstalt (Napola).

D | 2004 | Dennis Gansel

https://de.wikipedia.org/wiki/Napola_%E2%80%93_Elite_f%C3%BCr_n_F%C3%BChrer

https://www.imdb.com/de/title/tt0384369/?ref_=fn_all_ttl_1



Berg Fidel – Eine Schule für alle

In diesem Dokumentarfilm erzählen vier Schüler aus ihrem Schulalltag an der inklusiven Grundschule Berg Fidel in Münster. Hier lernen hochbegabte und lernschwache Kinder genauso wie geistig oder körperlich beeinträchtigte.

D | 2012 | Hella Wenders

https://de.wikipedia.org/wiki/Berg_Fidel_%E2%80%93_eine_Schule_f%C3%BCr_alle

https://www.imdb.com/de/title/tt2154637/?ref_=fn_all_ttl_1



Captain Fantastic – Einmal Wildnis und zurück | Captain Fantastic

In den Wäldern des pazifischen Nordwestens sieht sich ein Vater, der sich der rigorosen körperlichen und geistigen Erziehung seiner sechs Kinder gewidmet hat, gezwungen, sein Paradies zu verlassen. Nun muss er sich der Welt stellen und seine Vorstellung vom Elternsein hinterfragen.
USA | 2016 | Matt Ross

https://de.wikipedia.org/wiki/Captain_Fantastic_%E2%80%93_Einmal_Wildnis_und_zur%C3%BCck

https://www.imdb.com/de/title/tt3553976/?ref=fn_all_ttl_1



Systemsprenger

Das Filmdrama erzählt von einer neunjährigen "Systemsprengerin" und deren Leidensweg durch Pflegefamilien, Psychiatrie und Heimen und erfolglosen Teilnahmen an Anti-Aggressions-Trainings.

D | 2019 | Nora Fingscheid

[https://de.wikipedia.org/wiki/Systemsprenger_\(Film\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Systemsprenger_(Film))

https://www.imdb.com/de/title/tt8535968/?ref=fn_all_ttl_1



Herr Bachmann und seine Klasse

Die Dokumentation porträtiert die Beziehung zwischen einem Lehrer und Schülern einer 6. Jahrgangsstufe. In einer Stadt mit einer Geschichte der Ausgrenzung und Integration von Ausländern, bietet ein Lehrer seinen Schülern den Schlüssel an, um sich zumindest wie zu Hause zu fühlen.

D | 2021 | Maria Speth

https://de.wikipedia.org/wiki/Herr_Bachmann_und_seine_Klasse

https://www.imdb.com/de/title/tt14035048/?ref=fn_all_ttl_1



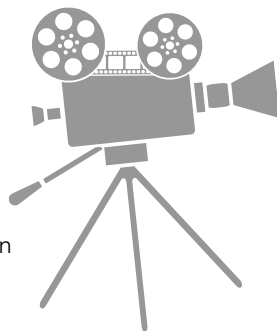
Radical – Eine Klasse für sich | Radical

Ein Lehrer in einer mexikanischen Grenzstadt, die von Verwahrlosung, Korruption und Gewalt geprägt ist, probiert eine radikale neue Methode aus, um die Neugierde und das Potenzial seiner Schüler zu wecken – und vielleicht sogar ihr Genie.

USA | 2023 | Christopher Zalla

https://de.wikipedia.org/wiki/Radical_%E2%80%93_Eine_Klasse_f%C3%BCr_sich

<https://www.imdb.com/de/title/tt14570440/>





Das fliegende Klassenzimmer

Verfilmung des gleichnamigen Romans von Erich Kästner. Es geht um die Geschichte einer Schülerin, die ein Stipendium für ein Internat bekommt. Sie gerät in die Rivalität zwischen den Internatsschülern und den „Externen“ aus dem örtlichen Dorf.

Frühere Verfilmungen stammen aus den Jahren 1954, 1973 und 2003.

D | 2023 | Carolina Hellsgård

[https://de.wikipedia.org/wiki/Das_fliegende_Klassenzimmer_\(2023\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Das_fliegende_Klassenzimmer_(2023))

https://www.imdb.com/de/title/tt2634265/?ref_=fn_all_ttl_1



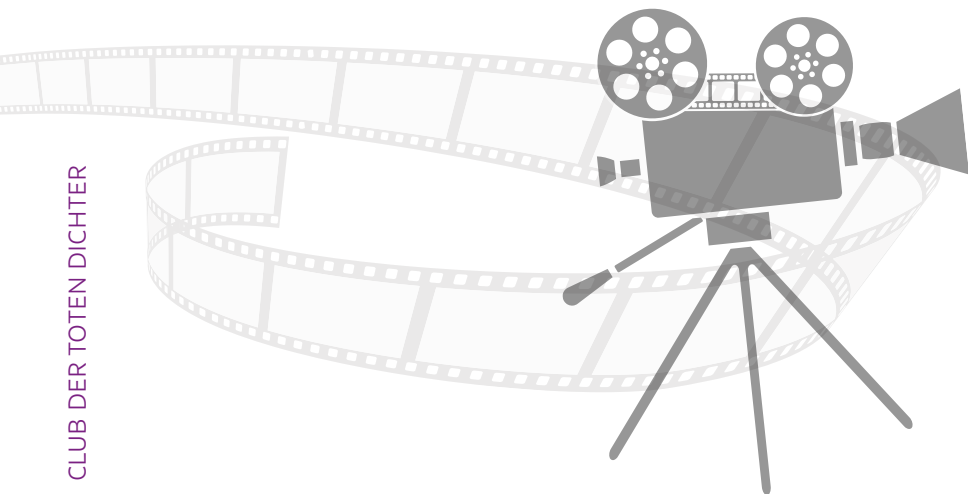
Bildungsgang – Der Film

Junge Menschen, von der Schulabbrecherin bis zum Mathematik-Studenten, vom Dorfjungen bis zur BPoC-Abiturientin reflektieren ihre Schulerlebnisse vor der Kamera. Erstmals zeigt eine Dokumentation die junge Perspektive auf unsere Bildungslandschaft, die bisher im Diskurs gefehlt hat. Im Film Bildungsgang hinterfragen sie das Bildungsverständnis und sprechen sich für eine demokratische Mitgestaltung junger Menschen in den Schulen aus.

D | 2023 | Simon Hoffmann

<https://www.bildungsgang-film.de/>

https://www.imdb.com/de/title/tt33014092/?ref_=fn_all_ttl_1



IV. Konsequenz

**Die Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Lernprozesses.
Die Betrachtung und Bewertung des Erlernten mit Blick auf die
eigene Praxis und Lebenswirklichkeit. Die Entwicklung neuer Ziele.**

Sebastian Maschke, Maximilian Schütz & Amelie Vogel

Susanne Anders und Tilo Steinbach im Dialog

**Künstliche Intelligenz (KI) zwingt uns dazu, den Umgang mit
Leistung in der Schule grundlegend zu durchdenken; letztlich
sollte die Trennung von Lernen und Leisten aufgehoben und da-
mit Prüfungen abgeschafft werden.**

Am Dialog unter der Leitung von Susanne Anders und Tilo Steinbach nahmen insgesamt elf Personen teil, um in einem offenen Austausch über ihre Erfahrungen und Vorstellungen zu diskutieren. Die Dialogpartner begleiteten den Dialog und trugen durch ihre Mitsprache wesentlich zu der Diskussion bei.

Die Teilnehmer kamen aus verschiedenen beruflichen und persönlichen Hintergründen, was zu einem vielfältigen und lebendigen Austausch führte. Jeder wurde ermutigt, seine Sichtweisen und Überzeugungen zu teilen, wobei unterschiedliche Themen von gesellschaftlichen Herausforderungen bis hin zu persönlichen Erlebnissen im Vordergrund standen. Es wurden bereits Alternativen und Lösungsansätze besprochen.

Es gab keine direkte Moderation, sondern einen offenen Dialog auf Augenhöhe. Jeder hat anregende Fragen gestellt, um das tiefere Eintauchen in das Thema zu ermöglichen und Klarheit über das Thema zu erhalten.

Am Ende des Dialogs waren sich die Teilnehmer einig, dass der Austausch wertvolle Einblicke geboten hat. Viele betonten, dass sie mit neuen Perspektiven nach Hause gehen würden. Die Atmosphäre war geprägt von Akzeptanz und Offenheit, was zu einer vertrauensvollen und konstruktiven Diskussion beitrug. Insgesamt war der Dialog erfolgreich. Er förderte nicht nur das gegenseitige Verständnis, sondern setzte auch wichtige Impulse für zukünftige Diskussionen.

Emma Minx & Björn Benicke

Dorothee und Noa Berres im Dialog

Wir haben es geschafft! Schule hat sich von ihrer Selektionsfunktion verabschiedet. Zu welchem Ort kann Schule so werden? Wie verändert sich dadurch unsere Gesellschaft? Gemeinsam begeben wir uns auf dieses Gedankenexperiment. Einzige Voraussetzung: Der Abschied steht fest.

Erwartungsvoll trafen sich die Teilnehmer und die Dialogbegleiter in den Räumlichkeiten der Beruflichen Schulen Hermannswerder.

Die vier externen Teilnehmer kamen aus verschiedenen Berufsfeldern und jeder durfte sich auf eine abwechslungsreiche und inhaltlich kompetente Dialogrunde freuen. Es fanden sich Menschen aus dem Schulamt, eine Lehrerin aus einer Schulleitung, eine Psychologin, eine Sozialarbeiterin und auch Schüler in dieser Gruppe wieder.

Insgesamt nahmen zehn Mitwirkende teil und die Dialogrunde begann mit einer angemessen kurzen, aber inhaltlich wertvollen Vorstellung und Einleitung von Dorothee Berres. Im Anschluss erhielt jeder Teilnehmer die Möglichkeit sich vorzustellen und kurz seine Erwartungen an die Dialogrunde zu formulieren.

Dorothee Berres eröffnete dann ihr Thema und ließ allen Teilnehmern genug Raum um teilzuhaben und teilzunehmen. Gerade auch die Perspektive der Schülerin Noa Berres gab in Bezug auf die These einen interessanten Einblick in ihre bewegte, erlebte Schulerfahrung.

Im Verlauf des Dialoges teilten sich die Teilnehmer in drei Kleingruppen auf. Hier wurden Gedanken über eine Gesellschaft ohne Selektion ausgetauscht und alle Teilnehmer befanden sich im angeregten Gespräch. An diesem Punkt wurde immer klarer, dass der Zeitrahmen nicht ausreichend Spielraum für die Evaluierung der einzelnen Gruppeninhalte hergab. Gleichwohl ergab sich dennoch eine kurze Abschlussrunde, in der auch die psychologische Komponente des Themas kurz beleuchtet werden konnte.

Obwohl die Zeit knapp bemessen war, haben alle Teilnehmer wertvolle Beiträge geleistet und die Diskussion bereichert. Und dennoch blieb das Gefühl, diesem umfangreichen Thema nicht vollständig gerecht zu werden, es hätte zweifellos mehr Zeit und Raum benötigt, um all seine Facetten ausführlich zu beleuchten.

Abschließend lässt sich sagen, dass die Dialogrunde eine sehr bereichernde Erfahrung war. Die vielfältigen Perspektiven und die engagierte Teilnahme haben dazu beigetragen, dass auch in kurzer Zeit wertvolle Impulse gesetzt wurden.

Bastian Köhn & Josephin Otte

Stefanie Bindemann und Matthias Engelke im Dialog

Jahrgangsmischung kostet zu viel Zeit, die man auch für das Lernen nutzen könnte.

Die Dialogrunde war durch die Dialogpartner, sechs interessierte Personen und uns als Begleiter besetzt. Diese gemütliche Runde eignete sich als Ausgangspunkt für die dialogische Erarbeitung. Wir sind dazu gut und intensiv ins Gespräch gekommen. In manchen Punkten waren wir ähnlicher Meinung, was auch nicht verwundert. Die These wurde von den Dialogpartnern aufgestellt, obwohl sie diese nicht vertreten, quasi um zu sehen, ob es denn Argumente dafür gibt.

Wir kamen schnell überein, dass die These für sich gesehen leicht widerlegt werden kann, aber es gab viele Denkanstöße bei z. B. Nachteilen bzw. Risiken, die eine Jahrgangsmischung mit sich bringen kann. Es wurde über die praktische Anwendung in der Schule gesprochen. Für uns war es interessant, aus erster Hand zu erfahren, wie gut dieses Konzept einer Jahrgangsmischung aufgehen kann. Der größte Denkanstoß war, unserer Meinung nach, das Problem bei einem Schulwechsel. Im Großen und Ganzen würden wir sagen, war es eine lehrreiche und spannende Zeit. Der Gesamteindruck war dadurch auch sehr positiv. Wir hatten einen sehr guten Austausch und wir konnten einige Inspirationen mitnehmen. Wir freuen uns auf das nächste Jahr.

Emilia S., Joshua D. & Jolie W.

Ina Döttinger im Dialog

Demokratie braucht inklusive Schule mit einem weiten Inklusionsbegriff. Inklusion heißt: alle Kinder und Jugendlichen mit ihren Erfahrungen und Ausgrenzungserlebnissen im Blick zu haben und damit aktiv umzugehen.

Die Dialogrunde begann damit, dass sich alle Teilnehmer kurz vorgestellt haben. Dann stellte Ina Döttinger auch schon die Frage, um das Gespräch einzuleiten: „Wo und wann beginnt Ausgrenzung?“. Daraufhin teilten die Teilnehmer ihre Meinungen und praktischen Erfahrungen mit. Eine Ausgrenzung und Beeinträchtigung kommt größtenteils, unserer Meinung nach, von der Umgebung. Laut einer Teilnehmerin, welche selbst Schulleiterin ist, funktioniert Inklusion nämlich sehr gut, wenn man sich darauf einlässt.

Leider lässt sich jedoch zu wenig Schulen auf Inklusion dieser Art ein. Gründe, warum Schulen sich nicht auf Inklusion einlassen können oder wollen, sind fehlende finanzielle Mittel oder Personalmangel. Es braucht jedoch nicht unbedingt viele finanzielle Mittel oder spezielle Diagnosen, sondern Inklusion benötigt passende Unterstützung von Eltern und außerhalb.

Im Gesamteindruck war die Diskussion sehr angeregt und gut besucht, mit vielen gegensätzlichen Meinungen, wobei jedoch immer respektvoll miteinander umgegangen wurde.

Michèle Busse & Larissa Brüning

Jessica Göbel im Dialog

Ohne professionelle Praxisausbildung auf Meisterniveau bleibt schulische Theorie in der Ausbildung von Erzieher*innen wirkungslos.

Insgesamt nahmen vier Teilnehmer*innen teil, die herzlich begrüßt wurden. Es war eine angenehme Atmosphäre und ein offener Austausch. Die Dialogbegleiter Larissa Brüning und Michelle Busse begleiteten den Dialog und trugen mit persönlicher Erfahrung und Impulsen zur Diskussion bei. Die Teilnehmer kamen aus verschiedenen Hintergründen, was zu vielen neuen Ansätzen anregte und viel Raum für Diskussion bot. Es wurden gezielte Fragen gestellt und besonders Schüler*innen mit eingebunden.

- Was fehlt den Schülern in der Ausbildung?
- Wie kann man die Ausbildung besser gestalten?
- Wie wurden wir angeleitet in Praktika?
- Haben wir uns begleitet gefühlt?
- Merkt man den Unterschied zwischen einem ausgebildeten Praxisanleiter und einem nicht ausgebildeten?
- Was wird an Wissen benötigt bzw. ist Abi immer von Vorteil?

Und vieles mehr ...

Es wurde engagiert diskutiert, jedoch in einem angenehmen und spannenden Rahmen. Es gab einen wertvollen Einblick in das Thema und es wurde viel Wissen mitgegeben und Raum für neue Umsetzungen und

Ideen geboten. Die Dialogrunde war respektvoll, jeder konnte seine offene/persönliche Meinung preisgeben.

Viele Teilnehmer betonten, dass sie mit neuen Perspektiven nach Hause gehen würden und der Tag viele neue Gedanken ausgelöst hat.

Wir freuen uns auf die nächste Potsdamer Konferenz zur Pädagogik, um neue wissenswerte Gedanken, Anregungen und Aspekte zu erhalten!

Kolia Brück & Talea Weigt

Johannes Hille im Dialog

Kitas müssen per Bundesrecht zu Bildungseinrichtungen werden!

Die Räumlichkeiten passen gut für die Gruppengröße, wir sitzen im Stuhlkreis und sind neun Teilnehmer.

Start mit einer Vorstellungsrunde, in der sich alle kurz vorstellen.

Vorstellung der These und Positionierung zu der These.

Gesprächskultur ist gut und rege.

Offene Gesprächsrunde

- Ist die Angleichung an die Schule gut oder erzeugt es mehr Druck?
- Einheitliches System verhindert Vernachlässigung einzelner Einrichtungen?
- Erweiterte Grundgesetze der Elementaren Pädagogik
- Sollen Sozialpädagogen mit Lehrern gleichgestellt werden?
- Einheitliche Standards für alle?
- Erzieher legen die Grundlage für die Schule.
- Besser fundierte Ausbildung.
- Erzieher mehr differenzieren?
- Welche Art von hochwertiger Bildung brauchen wir?
- Welchen Bildungsanspruch haben wir an die Kita?

Abschlussrunde

Was wünschen wir uns von den Pädagogen? (im Zusammenhang mit der These)

- Mehr Mut zu Fehlern
- Mehr Resilienz und Selfcare
- Kooperative Empathie
- Mehr Verbundenheit von Praxis und Theorie
- Überarbeitung und Anpassung von der Ausbildung
- Professionelle Identitätsausbildung
- Ressourcen, die mit der qualitativen Entwicklung standhalten

Lisa Lorenz

Lena Irmmler im Dialog

Demokratie lernen beginnt in der Kita – daher geht kein Weg am Bildungsplan vorbei.

Die Insel Hermannswerder als Ort der jährlichen Potsdamer Konferenz zur Pädagogik bot einmal mehr einen inspirierenden Rahmen für Austausch und gemeinsames Lernen. Diese Konferenz ist einzigartig darin, Menschen aus unterschiedlichsten Bereichen der Pädagogik zusammenzubringen und ermöglichte auch diesmal wertvolle Begegnungen, die sonst kaum denkbar gewesen wären.

Ein Höhepunkt war der Dialog mit Lena Irmmler zu ihrer These zum „Bildungsplan Kita“. In einer facettenreichen Runde mit zehn Teilnehmerinnen und Teilnehmern – von jungen Auszubildenden über erfahrene Erzieherinnen bis hin zu Führungspersönlichkeiten – entstand ein lebhafter, respektvoller und vor allem inspirierender Austausch.

Die Vielfalt der Perspektiven war beeindruckend. Wo sonst könnten Menschen im Alter von 16 bis 65 Jahren so frei und offen ihre Ideen teilen, aufeinander eingehen und voneinander lernen? Dank der Potsdamer Konferenz wurde genau dies möglich: ein Austausch, der geprägt war von Offenheit, Neugier und dem gemeinsamen Wunsch, die frühe Bildung zu verbessern.

Dialogrunde

Dialogpartner:in: Dr. Lena Irmeler

Raum: 9.2.1.



Das Thema „Was kann die frühe Bildung leisten?“ wurde mit Leben gefüllt – durch persönliche Erlebnisse, professionelle Einsichten und originelle Gedanken. Es wurde über die Bedeutung von Lehrkräften diskutiert, über die kleinen Freiheiten im Kita-alltag („Es gibt kein falsch herum bei Schnürsenkeln“) und auch kritisch-reflektierend festgestellt: „Hat mir auch

Mitnehmen

Dialogpartner:in: Dr. Lena Irmeler

Raum: 9.2.1.



nicht geschadet!“ Jeder Beitrag war wertvoll und bereicherte die Runde auf seine Weise.

Lena Irmeler zeigte, wie wertvoll ihre Erfahrung und gute Moderation sind. Mit Ruhe, Humor und aufmerksamer Präsenz leitete sie den Dialog, ermutigte zu neuen Gedanken und sorgte dafür, dass jede Stimme Gehör fand. Sie brachte nicht nur eigene Perspektiven ein, sondern schuf



auch Raum für einen Austausch, der tiefgreifend und nachhaltig wirkte. Es ist der besonderen Atmosphäre der Potsdamer Konferenz zu verdanken, dass dieser Dialog in dieser Form stattfinden konnte. Die Konferenz ermöglicht Begegnungen, die Menschen nicht nur beruflich bereichern, sondern auch persönlich berühren und motivieren.

Wir, die Autorin und die beiden Dialogbegleiter aus den BSH, die in aller Bescheidenheit namentlich nicht erwähnt werden wollen, danken Lena Irmeler und allen Teilnehmenden für diesen spannenden und inspirierenden Austausch. Gleichzeitig möchten wir alle herzlich einladen, auch an der nächsten Potsdamer Konferenz mitzuwirken und die wertvollen Gespräche fortzusetzen.

Yazan Al Awamleh, Milena Klobučar & Jakob Blendermann

Ria Nolte im Dialog

Eine neue, moderne Art von schulischer Bildung hat mit Fehler machen, voneinander lernen und Wertschätzung zu tun.

Am Dialog nahmen neben Ria Nolte weitere 13 Personen teil, um in einem offenen Austausch über ihre Erfahrungen und Vorstellungen zu dis-

kutieren. Die Dialogpartner Yazan A., Milena K. und Jakob B. begleiteten den Dialog und trugen durch ihre Impulse wesentlich zur Diskussion bei. Die Teilnehmer kamen aus verschiedenen beruflichen und persönlichen Hintergründen, was zu einem vielfältigen und lebendigen Austausch führte. Jeder wurde ermutigt, seine Sichtweisen und Überzeugungen zu teilen, wobei unterschiedliche Themen von gesellschaftlichen Herausforderungen bis hin zu persönlichen Erlebnissen im Vordergrund standen. Die Impulse, die während des Dialogs eingebracht wurden, regten die Teilnehmer dazu an, über die gesellschaftlichen Herausforderungen und die Verantwortung des Einzelnen nachzudenken. Ein weiterer wichtiger Aspekt war die Bedeutung von Empathie und zwischenmenschlicher Kommunikation, die als Grundlage für ein respektvolles Miteinander hervorgehoben wurde. Zudem wurden kritische Fragen zur Zukunft von Arbeit und den Auswirkungen der Digitalisierung auf die Gesellschaft aufgeworfen, was zu einer intensiven Auseinandersetzung mit den Chancen und Risiken der technologischen Entwicklung führte.

Ria Nolte moderierte den Dialog auf eine strukturierte und dennoch offene Weise. Sie stellte gezielte Fragen, die zum Nachdenken anregten und es den Teilnehmern ermöglichten, tiefer in die Themen einzutauschen. Die Dialogbegleiter ergänzten die Diskussion durch eigene Erfahrungen.

Am Ende des Dialogs waren sich die Teilnehmer einig, dass der Austausch wertvolle Einblicke geboten hat. Viele betonten, dass sie mit neuen Perspektiven nach Hause gehen würden. Die Atmosphäre war geprägt von Respekt und Offenheit, was zu einer vertrauensvollen und konstruktiven Diskussion beitrug. Insgesamt war der Dialog ein voller Erfolg, der nicht nur das gegenseitige Verständnis förderte, sondern auch wichtige Impulse für zukünftige Diskussionen setzte.

Vera Oostinga im Dialog

Es braucht transformative Selbst-Bildung im Sinne persönlicher Entwicklung und inneren Wachstums, um zukünftig Demokratie- und Nachhaltigkeitsbildung zu sichern. Dies unterstützt der Lern- und Erfahrungsraum Natur in besonderer Weise!

Vera Oostinga regte mit ihrer These das Interesse von 16 Teilnehmern der Potsdamer Konferenz an. Passend zur These wurde der Dialog nach draußen auf die Wiese verlegt. Zu Beginn wurden eigene Erfahrungen mit der Natur in der Gruppe geteilt und anschließend diskutiert. Vera Oostinga verwies auf die Beziehung zu sich selbst und wie diese durch Erfahrungen in der Natur gestärkt und weiterentwickelt werden kann. Laut Vera Oostinga hilft die Natur, sich selbst zu finden und zu regulieren. Nach Beobachtungen und Reflexionen ist der Mensch besser in der Lage, sich und seine Umwelt zu erkennen und zu verstehen. Diese Erkenntnisse können dazu beitragen, die Beziehungen zu anderen Menschen zu verbessern. Die Teilnehmer der Gruppe, welche alle in pädagogischen Einrichtungen arbeiten, bestätigten dies durch persönliche und berufliche Erfahrungen.

Die Dialogrunde bot die Möglichkeit, seine eigenen Gedanken, Erfahrungen und Anregungen zu teilen, wodurch ein intensiver Austausch zustande kam. Die verschiedenen Standpunkte nutzte Vera Oostinga, um neue Themen aufzugreifen und so den Gesprächsfluss beizubehalten. Unser Gesamteindruck war positiv: Wir hatten einen aktiven Austausch in einem ungezwungenen Rahmen, wo jeder zu Wort kommen konnte.

Lea Potrafke im Dialog

Das große Potenzial der non-formalen Bildung, insbesondere im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird im aktuellen Bildungsdiskurs zu wenig mitgedacht.

Das Treffen mit Lea Potrafke und zwei weiteren Dialogteilnehmern hat gezeigt, dass außerschulische pädagogische Angebote als vielversprechende Ergänzung zur formalen Bildung betrachtet werden. Insbesondere im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) bieten diese Angebote eine Reihe von Vorteilen.

Wir waren uns einig, dass außerschulische Angebote eine wertvolle Alternative zum klassischen Frontalunterricht darstellen. Sie ermöglichen es Schülern, ihre individuellen Stärken und Interessen gezielt zu fördern. Durch erlebnispädagogische Ansätze können beispielsweise sportliche, mathematische oder naturwissenschaftliche Fähigkeiten gestärkt werden.

Gleichzeitig wurde betont, dass außerschulische Angebote die bestehende Schulstruktur nicht ersetzen, sondern ergänzen sollten. Sie bieten die Möglichkeit, Lerninhalte auf vielfältige und anschauliche Weise zu vermitteln und so das Interesse und die Motivation der Schüler zu steigern. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in der Diskussion zur Sprache kam, ist die Inklusion. Die Teilnehmer waren der Meinung, dass außerschulische Angebote für alle Kinder zugänglich sein sollten, unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen. Auch Kinder mit Beeinträchtigungen können von diesen Angeboten profitieren und ihre Fähigkeiten weiterentwickeln.

Gleichzeitig sind wir am Ende jedes kleinen Diskussionspunkts bei den Themen Finanzierung, Personalmangel und dem hohen zeitlichen Aufwand, den jede Einrichtung zu bewältigen hat, fast gescheitert, da sich diese Punkte in naher Zukunft wohl nicht lösen werden.

Fazit

Außerschulische pädagogische Angebote spielen eine wichtige Rolle in der Förderung einer nachhaltigen Entwicklung. Sie bieten eine flexible und individuelle Lernumgebung, in der Schüler ihre Stärken entfalten

und ihre Kenntnisse vertiefen können. Um das Potenzial dieser Angebote voll auszuschöpfen, ist eine enge Zusammenarbeit zwischen Schulen, außerschulischen Einrichtungen und weiteren Akteuren erforderlich. Allerdings ist anzumerken, dass dies ein sehr aufwändiger Prozess werden könnte.

Wir empfehlen am Ende unserer kleinen Diskussionsrunde

- **Ausbau der Angebote:** Es sollte ein breiteres Spektrum an außerschulischen Angeboten geschaffen werden, um den unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden.
- **Förderung der Zusammenarbeit:** Schulen und außerschulische Einrichtungen sollten enger zusammenarbeiten, um Übergänge zu erleichtern und Synergieeffekte zu nutzen.
- **Problempunkte lösen:** Der Lösung o. g. Probleme sollte zuerst nachgegangen werden, um eine flächendeckende Ergänzung zum üblichen Frontalunterricht zu bilden.

Dorothea Buchmann & Gabriel Dünow

Christin Tamme im Dialog

Selbstbestimmtes Lernen ab frühester Kindheit erhöht für die meisten Kinder das Risiko, sozial-emotionale Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln.

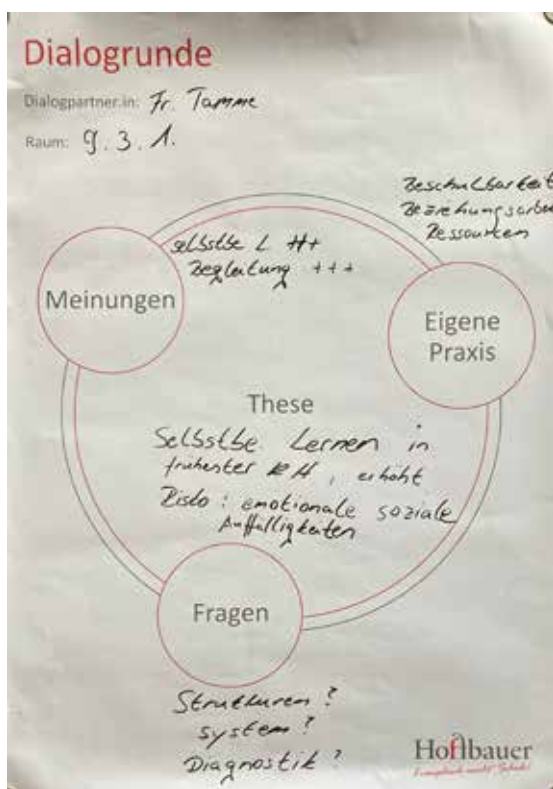
Unsere Dialogrunde mit der Dialogpartnerin Christin Tamme wurde mit 18 Teilnehmer*innen sehr gut angenommen, was vermutlich auch an der kontroversen und provozierenden These gelegen hat. Begleitet und vorbereitet wurde die Runde durch Schüler*innen der BSH.

Die räumlichen Voraussetzungen waren optimal. Unser Gesamteindruck ist positiv: Wir hatten eine kompetent besetzte Dialogrunde, welche sehr zügig und konstruktiv zum Kern der Thematik vorgedrungen ist und die These als Anti-These entlarvte. Da die Teilnehmer*innen aus verschiedenen Einrichtungen sowie aus der Ausbildung kamen, waren die Impulse vielschichtig und aus unterschiedlichen Blickwinkeln.



Christin Tamme ließ beim entstehenden Dialog viel Raum für eine vielfältige und lebendige Diskussionsrunde und brachte sich dezent und fachlich kompetent ein. Außerdem nutzten die Beteiligten die Dialogrunde zum offenen Austausch ihrer praktischen Erfahrungen und auch zur Reflexion der möglichen Schwierigkeiten im Alltag.

Auf Grund der Größe der Runde und der zeitlichen Begrenzung kam es zu keiner Feedbackrunde, in der das dialogische Prinzip angewendet werden konnte, um umfassende Lösungsmöglichkeiten zu erarbeiten. Nichtsdestotrotz empfanden die Teilnehmer*innen den Austausch anregend, das Thema zumindest weiter bewusst zu thematisieren und dafür sensibel zu bleiben.



[illegible]

Dabei hatte sie nicht ganz einfach begonnen. Viele Absagen bei angefragten Referenten, leider bis in die Nacht vor der Konferenz. Immer wieder die Frage, ob denn das Thema nicht zu sperrig sei, der Rundumschlag Kita, Schule, Hochschule nicht zu umfangreich. Aber am Ende mehr als zweihundert Teilnehmer, etwa die Hälfte waren Schüler, die meisten aus den beruflichen Schulen. Aber eben auch nur die Hälfte, die andere Hälfte kam von verschiedenen Bildungsträgern, der Bildungsverwaltung von den Kommunen bis zum Ministerium, aus der Praxis und aus der Lehre. Alles in allem bunt, jung und eben auch hungrig.

Wir hatten uns vorgenommen, sehr grundsätzlich zu werden und den Mut zu haben, die Bildungsstruktur zu hinterfragen. Das haben wir getan. Beim gemütlichen und teils sehr persönlichen Kaminabend, bei künstlichem Feuer und künstlicher Musik (es sang eine KI) noch in kleinerer Runde. Und am nächsten Tag, an dem zunächst unser Blick auf die Kinder gelenkt wurde. Dann ein Dialog im Plenum und schließlich elf teils sehr intensive Dialogrunden. Die Wortwolke meldet Bildungsverständnis als nicht essbares Ergebnis der Konferenz, aber fast ebenso prominent Bestätigung, Hoffnung und dann Motivation, Verantwortung, Achtsamkeit und Veränderung, aber auch Ratlosigkeit.

Jenseits der Wolke gab es die Rückmeldung, dass der Dialog ein gutes Format sei, das Einbeziehen der Schüler essenziell war und sein muss, wenn wir mit Hoffnung und Zuversicht, motiviert und eben auch dankbar, gestärkt und mit Herz auf die Veränderungen zugehen wollen. Selbstverständlich ist auch bei dieser Konferenz die Frage, was von all dem dauerhaft trägt. Aber das wissen wir ja nicht nach einem halben Jahr. Vielleicht ist die eine oder der andere genau auf dieser Konferenz auf eine neue Spur gekommen.

Die Beiträge im Report zeigen drei Schwerpunkte rund um das Konferenzthema „Bildungsstruktur“ auf, die so auch den Dialog auf der Konferenz geprägt haben: Die Struktur von getaktetem Unterricht, Fächern und altershomogenen Lerngruppen ist nicht mehr zeitgemäß, und es gibt längst erprobte Alternativen. Das Lernen ist etwas, das zum Lernenden gehört und von ihm selbst bestimmt sein muss, nicht von Lehrplänen und Didaktik. Bewertung und Benotung stehen dem Lernen deutlich entgegen, Schule erreicht oft das Gegenteil von dem, was sie eigentlich soll.

Erstaunlicherweise kommen diese drei Punkte immer wieder vor, aus den verschiedenen Perspektiven von Schülern, Pädagogen, Schulmanagern und Wissenschaftlern. Immer ein wenig anders formuliert, immer ein wenig anders pointiert, aber im Kern doch mit derselben Schlussfolgerung: Schule muss anders werden, wenn sie den lernenden Menschen in unserer Zeit gerecht werden will.

Es war vor der Konferenz auch Thema, ob denn „Hochwertige Bildung“ als Nachhaltigkeitsziel der UNESCO in einem Land wie Deutschland über-

haupt relevant sei und sich dieses SDG4 nicht eher an Entwicklungsländer richtet. Die Konferenz zeigt, dass das nicht zutrifft oder eben doch, wenn man akzeptiert, dass Deutschland in Bezug auf Bildung definitiv auch ein Entwicklungsland sein muss.

Das Erleben der Konferenz lässt sich im Report natürlich nicht einfach abbilden. Aber es ist doch gelungen, die wichtigsten Impulse hier wiederzugeben. Nachlesbar zu machen. Und die besondere Stimmung ist diesmal im Wortsinn auch abgebildet. Schön, wenn das eine oder andere auf diese Weise noch nachwirken kann.

Mit der Vierten Potsdamer Konferenz zur Pädagogik und diesem Report wird die Trias aus Aufgabenverständnis, Struktur und Kultur, aus Hoffnung, Klarheit und Verantwortung abgeschlossen. Der Weg ist frei für die fünfte Konferenz, die sich nun entweder – wenn sie weiter EchriS folgt – mit den Personen, also Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen, aber auch mit Pädagogen und Lehrenden befasst; oder mit Bildung, Erziehung und Betreuung. Da sich auch in der Konferenzleitung Veränderungen abzeichnen, wird es bestimmt noch einen spannenden Dialog geben, welcher Dialog denn der nächste werden wird. Wenn die Reihe fortgeführt wird und hier nur der Abschluss des Reports den Titel begründet, dann geht es weiter im Herbst 2026.

Was nehme ich vom heutigen Tag mit?

toller Austausch

Zuhören
ist Gold wert

eine sehr bereichernde,
aber auch irgendwie
emotionale
Dialog-Runde:)

neue Kontakte

Freude über Kollegen, die
sich gerne gemeinsam
auf den Weg machen

gutes Gefühl

Der Kuchen ist alle,
was jetzt?

... dass sich bei unserer
Bildung vom jüngsten
Alter bis hin zur Hoch-
schulbildung vieles
ändern sollte zum Wohl
der Beteiligten

Ich bin bestärkt in meiner
Haltung gegenüber Kindern:
Beziehungsarbeit ist das A und O.
Wir Erwachsene müssen die
Rahmenbedingungen schaffen,
damit Kinder Bildungsgelegen-
heiten haben und annehmen können.

Hoffnung

Dankbarkeit, weil es
Menschen gibt, die nicht
einfach wegschauen

gern mehrere Tage
Dauer

Zusammenarbeit,
die gut tut und
absolut notwendig ist

Ich nehme mit, dass Bildung
individuell ist und auch
dementsprechend begleitet
werden muss.
Von Anfang an!

Bestätigung des
eingeschlagenen
Weges

neue Impulse,
Gedanken, Ideen –
ein Energieschub
und Tatendrang

viel Zeit für
Austausch

Erfahrung der
Methode Dialog

Inspiration

Kindheit mit durch alle
Bildungseinrichtungen
nehmen (HRP)

Zuversicht.

Nicht nur im Bereich Kita tut
sich etwas, auch im Bereich
Schule gibt es Bewegung.
Es gibt viele Parallelen –
reden wir miteinander!

Wir können die
Entwicklung
schon leben!)

viel Input

Vielen herzlichen
Dank für den
bereichernden Tag!



Akteure der Konferenz | Autoren des Reports

Susanne Anders

Lehrerin

Leiterin der Evangelischen Grundschule Babelsberg, Leiterin des ibe – Institut für Bildung und Entwicklung

Schulentwicklung, Inklusion, Veränderungen wagen, themenorientiertes Lernen

<https://www.ev-grundschule-babelsberg.de>

susanne.anders@ev-grundschule-babelsberg.de

Eva Becker

Bewegungspädagogik und Tanz in Sozialer Arbeit B. A.

Präventive Soziale Arbeit mit dem Schwerpunkt Prävention und Gesundheitsförderung M. A.

Mitarbeiterin im Wasser- und Sport-Zentrum Hermannswerder

eva.becker@hoffbauer-bildung.de

Dorothee Berres

Lehrerin (Montessori)

Teachers for Future | Bildungswende-Jetzt! | Bildung für nachhaltige Entwicklung, Beziehungslernen (Körperarbeit und Gestalt)

dorothee.berres@web.de

Noa Malin Berres

Schülerin

Bildungsgerechtigkeit | Veränderung im Sinne der Schüler*innen

Tanzen & Reiten

noaberres@gmx.de

Stefanie Bindemann

Lehrerin | Stellvertretende Leiterin der Evangelischen Grundschule Mahlow

stefanie.bindemann@hoffbauer-bildung.de

Dr. Ina Döttinger

Pädagogische Geschäftsführerin der Evangelischen Schulstiftung in der EKD

Evangelische Schulen, Evangelisches Schulwesen, Inklusion

www.schulstiftung-ekd.de | ina.doettinger@ekd.de

Matthias Engelke

Erzieher und Heilpädagoge

Hortleiter Evangelischer Bildungscampus Mahlow

matthias.engelke@hoffbauer-bildung.de

Dr. Jürgen Franzen

Biologe, Lehrer, Coach
Abteilungsleiter Hoffbauer gGmbH
Schulen in freier Trägerschaft, Sozialmanagement, Bildungsmanagement,
Leitungscoaching
www.hoffbauer-stiftung.de | juergen.franzen@hoffbauer-bildung.de

Jessica Göbel

Fachwirtin für Kita- und Hortmanagement, Erzieherin,
Fachkraft für Integration und Inklusion
Einrichtungsleitung Betriebskita Bergmännchen in Potsdam
Fachkräfteausbildung und Weiterbildung, KOKIB- Einrichtung (Konsultations-
kindertagesstätte im Land Brandenburg)
www.hoffbauer-stiftung.de | jessica.goebel@hoffbauer-bildung.de

Johannes Hille

Psychologe MSc., staatl. anerk. Erzieher
Geschäftsleiter Westbrandenburg der Fröbel Bildung und Erziehung gGmbH
Pädagogik, Sozialpsychologie, Kommunikation, Führung
johannes.hille@froebel-gruppe.de

Dr. Lena Irmeler

Diplom-Sozialpädagogin, Diplom-Sozialarbeiterin
Referatsleiterin im MBS
lena.irmeler@mbjs.brandenburg.de

Elke Lange

Elementarpädagogin, Heilpädagogin i. A., Fachwirt im Sozial- und Gesund-
heitswesen (IHK)
ehemalige Leiterin einer Brennpunkt-Integrationskita
elke.lange@hoffbauer-bildung.de

Lisa Lorenz

Abteilungsleiterin Elementarbildung der Hoffbauer gGmbH
lisa.lorenz@hoffbauer-bildung.de

Olaf Menzel

Lehrer, Diplom-Sozialpädagoge (Medien)
Projektleitung „Online-Seminare“ des ibe – Institut für Bildung und Erziehung
kreative und praxisorientierte Problemlösung im Bereich der Informations-
technik für Bildungseinrichtungen, Medienpädagogik, Mitarbeiterschulung
www.hoffbauer-stiftung.de | olaf.menzel@hoffbauer-bildung.de

Prof. Dr. Peggy Meyer-Hansel

Dipl.-Tanzpädagogin, Tanzwissenschaftlerin, Hochschulprofessorin
Ästhetische und transkulturelle Bildung, Identitätskonstruktionen und Biographie als Körperidentität
p.meyer-hansel@hchp.de | meyerhansel@gmail.com

Prof. Dr. Daniel Michelis

Professor für Online-Kommunikation Hochschule Anhalt
Nachhaltige Inhalte in der Lehre verankern
www.hs-anhalt.de | daniel.michelis@hs-anhalt.de

Dr. Ria Nolte

Lehrerin am Evangelischen Gymnasium Hermannswerder
Trainerin und Coach für Kinder mit Lernschwierigkeiten
Podcasterin: MUTmachGeschichten mit Dr. RiNo
ria.nolte@t-online.de

Dr. Vera Oostinga

Bildungswissenschaftlerin, Friluftslivpädagogin
Dozentin für Nachhaltigkeits-, Selbst- und Gesundheitsbildung in und mit der Natur, Lehrbeauftragte an der Alice Salomon Hochschule Berlin
Hochschulausbildung, Fort- und Weiterbildung, Inner Development Goals für nachhaltige Entwicklung
LinkedIn | www.gröninga.de | veringa@gmx.net

Lea Potrafke

Studentin im Master-Studiengang Bildung-Nachhaltigkeit-Transformation, youpaN-Mitglied
Feuer und Flamme für non-formale BNE in Politik, Theorie und Praxis
lea.potrafke@posteo.de | www.youpaN.de

Dr. med. Herbert Renz-Polster

Kinderarzt, Publizist, Wissenschaftler
Schwerpunkt Publizistik: kindliche Entwicklung und ihre sozialen Bedingungen/Erziehung/Familie/Pädagogik; Schwerpunkt Wissenschaft: Schädelentwicklung des Säuglings, Säuglingsforschung generell, Plötzlicher Kindstod
www.kinder-verstehen.de | herbert.renz-polster@posteo.de

Tilo Steinbach

Nerd
Abteilungsleiter Primarbildung der Hoffbauer gGmbH
Schulentwicklung, Schulrecht, themenorientiertes Lernen, Zukunftsorientierung
www.hoffbauer-bildung.de | tilo.steinbach@hoffbauer-bildung.de

Christin Tamme

Pädagogische Fachkraft

Einrichtungsleiterin

<https://hort-zum-teufelssee.froebel.info/unser-hort/team> | [christin.tamme@](mailto:christin.tamme@froebel-gruppe.de)

froebel-gruppe.de

Prof. Dr. Jana Werg

Psychologin

Prozessbegleiterin, Evaluatorin

Nachhaltige Transformation

www.e-fect.de | werg@e-fect.de

Schüler der Beruflichen Schulen Hermannswerder – BSH

Yazan Al Awamleh

Björn Benicke

Pauline Bleike

Jakob Blendermann

Béla Boehlke

Kolia Brück

Larissa Brüning

Dorothea Buchmann

Michèlle Busse

Joshua D.

Gabriel Dünow

Nils Johannes

Milena Klobuçar

Bastian Köhn

Ceajay Lopez Medina

Sebastian Maschke

Emma Minx

Josefine Mroß

Josephin Otte

Léona von Puttkamer

Emilia S.

Max Schütz

Justin Schlosser

Amelie Vogel

Talea Weigt

Jolie W.

Yasin Zakria

Inhalt

I. Appetenz

FRANZEN Anschluss	5
LANGE Nachgedanken zum Kammingespräch	10
CHATGPT & FRANZEN Potsdamer Konferenz zur Pädagogik	13
Programm der Vierten Potsdamer Konferenz zur Pädagogik	18

II. Potenz

FRANZEN Klarheit: Struktur einer nachhaltigen Bildung	21
RENZ-POLSTER Was Bildung kann, was sie nicht kann und was sie können sollte	38

III. Performanz

THESEN	47
ANDERS & STEINBACH Wie bewerten wir Lernen – ein Dialog	49
BERRES, N. Schule und Sozialphobie	57
BERRES D. Das Ende der Selektion verändert Schule und Gesellschaft	63
BINDEMANN & ENGELKE Jahrgangsmischung in der Schule	68
DÖTTINGER Demokratie braucht inklusive Schule mit einem weiten Inklusionsbegriff	72
GÖBEL Warum eine professionelle Praxisanleitung so wichtig ist	79
HILLE & CHATGPT 4o Kitas müssen per Bundesrecht zu Bildungseinrichtungen werden!	81
NOLTE Schule freiräumen	87
OOSTINGA Resonanz in und mit der Natur und deren persönliche und transformative Innen- und Außenwirkungen	94
POTRAFKE Das Potenzial der non-formalen Bildung	99
MEYER-HANSEL Ästhetische Bildung als Wertsteigerung einer allgemeinen Pädagogik	105
Club der toten Dichter	113

IV. Konsequenz

MASCHKE, SCHÜTZ & VOGEL Susanne Anders und Tilo Steinbach im Dialog	117
MINX & BENICKE Dorothée und Noa Berres im Dialog	118
KÖHN & OTTE Stefanie Bindemann und Matthias Engelke im Dialog	119

DIALOGBEGLEITER Ina Döttinger im Dialog	120
BUSSE & BRÜNING Jessica Göbel im Dialog	121
BRÜCK & WEIGT Johannes Hille im Dialog	122
LORENZ Lena Irmner im Dialog	123
AL AWAMLEH, KLOBUÇAR & BLENDERMANN Ria Nolte im Dialog	125
MROSZ & JOHANNES Vera Oostinga im Dialog	127
ZAKRIA & BOEHLKE Lea Potrafke im Dialog	128
BUCHMANN & DÜNOW Christin Tamme im Dialog	129
FRANZEN Abschluss	131
 Akteure der Konferenz Autoren des Reports	 136
Impressum	142

.....

INSTITUTIONEN

**ANU – Arbeitsgemeinschaft Natur- und Umweltbildung e. V. –
Servicestelle BNE** | www.anu-brandenburg.de

e-fect | www.e-fect.de

Hoffbauer-Stiftung | www.hoffbauer-stiftung.de

vita regulativ | www.vita-regulativ.de

youpaN | www.youpan.de

IMPRESSUM

Herausgeber | Konzeption Dr. Jürgen Franzen
ibe – Institut für Bildung und Entwicklung
der Hoffbauer gGmbH
Hermannswerder 7 | 14473 Potsdam

Gestaltung Dr. Reinhild Günther

Fotos Andy Flischikowski • www.flischpic.de
Hannah-Lisa Tauschke (Seiten 16-19, 39, 48, Umschlag hinten)

Titelfoto SOL STOCK LTD

Druck Februar 2025



