

## Stellungnahme zu den Entwürfen der Bildungspläne

### Mitglieder der Sozietät, in deren Namen diese Stellungnahme verfasst ist:

Prof. Dr. Ute Berns (UHH-GW, stv. Vorsitzende der Sozietät), Prof. Dr. Andreas Bonnet (UHH-EW, Vorsitzender der Sozietät), Annette Deutschendorf (UHH-GW), Aaron Gowen (UHH-GW), Martina Hoffmann (LI-F), Silke Merkel (ZLH), Dr. Maike Reichart-Wallrabenstein (UHH-EW), Dr. Ada Rohde (BSB-STs), Silke Schubert (BSB-Gy), Prof. Dr. Peter Siemund (UHH-GW, stv. Vorsitzender der Sozietät)

### 1. Zustandekommen der Stellungnahme

Die Sozietät 18/19e hat sich intensiv mit den Bildungsplänen befasst. Silke Schubert und Ada Rohde haben als Fachreferentinnen der BSB die Entwürfe für die Sekundarstufe maßgeblich mitverfasst und auf der Sozietätssitzung den politischen Auftrag und Hintergrund erläutert. Maike Reichart-Wallrabenstein ist im Verlauf der Entwicklung der Entwürfe intensiv einbezogen worden und hat Teile des Entwurfs der Kerncurricula für die Grundschule mitverfasst. Martina Hoffmann war von Februar 2021 bis Februar 2022 in einer Bildungsplangruppe an der Erstellung der beiden Pläne für die Sekundarstufe I und II beteiligt und hat von Februar bis Juni 2022 an der Überarbeitung mitgewirkt. Die Bildungsplangruppe umfasste Lehrkräfte aus verschiedenen Schultypen (Gymnasium, STS, Berufliche Gymnasien). Andreas Bonnet hat zum ersten Entwurf der Pläne für die Sekundarstufe im Januar 2022 eine umfangreiche Stellungnahme abgegeben, die in Teilen berücksichtigt wurde. Alle Mitglieder der Sozietät haben die Referentenentwürfe der Bildungspläne gelesen und in der Sitzung am 15.06.2022 diskutiert. Diese Stellungnahme gibt die von den Mitgliedern der Sozietät mehrheitlich geteilte Meinung wieder.

### 2. Rückmeldungen zum Allgemeinen Teil und zu Teil 1 des Bildungsplan Englisch

Die Sozietät ist der Auffassung, dass es in diesem Teil gut gelungen ist, aktuelle gesellschaftliche Herausforderungen (z.B. Digitalisierung oder Erosion gemeinsamer Werte und demokratischer Umgangsweisen) sowie bildungswissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen und in Prinzipien, die in allen Fächern und außercurricularen Aktivitäten berücksichtigt werden müssen, umzusetzen. In der Diskussion wurde für das Fach Englisch besonders betont, wie wichtig im Sinne eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts kooperative Lernsettings sind und dass im Sinne des in den Grundlagen genannten selbstgesteuerten Lernens *Autonomie* ein angemessenerer Begriff als *Individualisierung* ist. Während *Individualisierung*, so wie oft im von Kompetenzrastern gesteuerten Lernbüro der STS, auch vollständig heteronom erfolgen kann und damit lediglich marginale Selbststeuerung erlaubt, zielt *Autonomie* explizit auf sowohl methodische als auch inhaltliche Selbststeuerung ab. Die Sozietät 18/19e empfiehlt daher, Individualisierung durch Autonomie zu ergänzen. Die Sozietät ist weiterhin der Auffassung, dass der Übertrag dieser allgemeinen Prinzipien in den jeweils ersten Teil der fachlichen Teile zu Englisch ebenfalls gut gelungen ist. Dies gilt insbesondere für das Unterkapitel „Didaktische Grundsätze“. Der fachliche Rahmenplan ist daher in dieser Hinsicht mit dem Allgemeinen Teil konsistent.

### 3. Rückmeldungen zur Formulierung der Kompetenzen im Bildungsplan Englisch

Anders sieht dies in Hinblick auf die Konsistenz der drei Teile der Bildungspläne Englisch aus. Die im ersten Teil ausgeführten Prinzipien werden im einleitenden Passus wieder aufgenommen. Dieser Passus betont erneut Kreativität und Eigenständigkeit der Lernenden und spricht nun sogar davon, dass sie „Handlungsschritte durchdenken und planen“. Außerdem betont er das Primat der Kommunikativität des Unterrichts mit dem Ziel, die SuS sprachlich und kulturell

handlungsfähig zu machen. Dies ist konsistent mit den überfachlichen Lernzielen und mit den in der Eingangspassage formulierten Zielstellungen.

Der entscheidende Bruch geschieht dann aber mit der Gleichsetzung von kommunikativer Kompetenz und den Teilfertigkeiten (*four skills* und Sprachmittlung), sowie der Einführung der sog. sprachlichen Mittel. Die Teilfertigkeiten sind in sich nicht kommunikativ. Hier wird – wie schon in der vorherigen Version – das zentrale Problem des GER in den Bildungsplan importiert. Aus Gründen der Normierung und zur Operationalisierung von Kompetenz zum Zweck ihrer Diagnose wurden die Teilfertigkeiten umfassend beschrieben. Damit wird aber auch nahegelegt, man könne Sprachkompetenz durch das Training isolierter Fertigkeiten erwerben. Indem man dann noch die in sich inkonsistente Kategorie „sprachliche Mittel“ hinzufügt und darin die traditionellen Elemente formorientierten Unterrichts hineinschreibt, wird die zuvor mühsam und glaubwürdig aufgebaute Kommunikationsorientierung eines auch persönlichkeitsbildenden Unterrichts konterkariert. Dies ist besonders problematisch im Bereich der Grundschule, in der es unbedingt unterbleiben muss, den Unterricht von isolierten und formorientierten sprachlichen Mitteln her zu strukturieren. Gleiches gilt im Bereich der Kultur, in dem soziokulturelles Orientierungswissen und damit doch wieder die Landeskunde an erster Stelle steht.

Um Missverständnisse zu vermeiden: Die Sozietät ist unbedingt der Auffassung, dass es die Aufgabe des Englischunterrichts ist, den Schüler\*innen den Erwerb der durch die *can-do*-Beschreibungen operationalisierten Teilfertigkeiten zu ermöglichen. In der Vorbemerkung wird auch deutlich, dass die drei Kompetenzniveaus als zu bestimmten Zeitpunkten zu erreichende Fähigkeiten betrachtet werden. Darin liegt eine sinnvolle Orientierungsfunktion für alle am Unterricht Beteiligten. Andererseits steht diese Progression im Widerspruch zu den zuvor formulierten Prinzipien der Schüler-, Prozess- und Handlungsorientierung und führt zu folgenden Problemen: (1) Die Darstellung reproduziert den GER und führt damit zum auch vom GER erzeugten (und international beschriebenen) Problem, dass die Darstellung der Teilfertigkeit missverstanden wird als Aufforderung, sie auch isoliert zu trainieren und auf Progression im Gleichschritt der Lerngruppe hin zu unterrichten. (2) Damit werden die zuvor umfassend dargelegten und für die Erreichung der überfachlichen Lernziele notwendigen Prinzipien eigenverantwortlichen Lernens außer Kraft gesetzt.

Wenn also die so genannte Kompetenzorientierung in der jetzigen Form beibehalten werden soll, dann hält es die Sozietät für dringend notwendig, das dadurch erzeugte Problem in der Vorbemerkung explizit zu benennen und macht dazu folgenden Vorschlag: „Die folgende Darstellung der Kompetenzen als Teilfertigkeiten hat eine Orientierungsfunktion für Lehrer\*innen und Schüler\*innen. Sie hilft Lehrenden und Lernenden, die von den Schüler\*innen erreichten sprachlichen Fertigkeiten einzuschätzen und ist in diesem Sinne diagnostisch. Dass dazu einzelne *skills* benannt werden, darf nicht so verstanden werden, dass kommunikative Kompetenz als isoliertes Training von Teilfertigkeiten erworben werden könnte. Und sie darf nicht so verstanden werden, als könnten die Individuen einer Lerngruppe die verschiedenen Teilfertigkeiten im Gleichschritt und mittels einer letztlich grammatischen Progression erwerben. Für die Unterrichtsgestaltung gelten stattdessen die im Abschnitt zu den didaktischen Prinzipien ausgeführten Prinzipien der Handlungs-, Schüler- und Prozessorientierung.“

Die eigentliche Formulierung der Teilfertigkeiten folgt den mit dem GER etablierten Prinzipien. Die Deskriptoren für die drei Niveaustufen A2, B1- und B1+ unterscheiden die Stufen, indem Adjektive oder Adverbien bzw. adverbiale Bestimmungen variiert werden. Sie differenzieren damit z.B. in den Bereichen der Komplexität, Genauigkeit oder Angemessenheit von Äußerungen, oder in Bezug auf Umfang, Tiefe oder Differenziertheit vermittelter oder entnommener Informationen. Diese Vorgehensweise ist etabliert und prinzipiell sinnvoll. Soweit

die Sozietät dies erkennen kann, ist damit die Orientierungsfunktion der Kompetenzbeschreibung erfüllt. In einigen Bereichen sind zusätzlich zu den rein sprachlichen Differenzkriterien Kategorien eingefügt, die sich nicht auf Spracherwerb, sondern auf Gegenstände und Lehrziele des Englischunterrichts beziehen, z.B. den analytischen Umgang mit fiktionalen Texten. Hier wird die linguistische Ebene der Deskription sprachlicher Performanz verlassen, und derartige Deskriptoren lassen sich nicht konsistent auf die sprachlichen Kategorien beziehen. Insgesamt kann daher das dargestellte Deskriptorensystem nicht zur niveauscharfen *output*-Diagnostik verwendet werden (dazu müssten feiner ausdifferenzierte und auf Konsistenz geprüfte Deskriptoren abgeleitet werden). Im Sinne der oben genannten orientierenden Funktion stellt es aber ein funktionales und hilfreiches System dar.

#### **4. Rückmeldungen zur Formulierung von Inhalten im Bildungsplan Englisch**

Dieser, in der Diskussion der Bildungspläne generell als Kerncurricula bezeichneten inhaltsbezogener Teil, muss in Bezug auf die modernen Fremdsprachen grundsätzlich diskutiert werden. Fachübergreifend ist festzuhalten, dass die Idee eines Kerncurriculums dem Ansatz der Kompetenzorientierung widerspricht. Mit der Kompetenzorientierung wurde der Wechsel von einer *input*- zu einer *output*-Steuerung des Bildungssystems vollzogen. Kerngedanke war es, langfristige Ziele vorzugeben und es den jeweiligen Schulen zu überlassen, wie sie unter den Voraussetzungen, die ihre Schüler\*innen mitbringen, diese Ziele erreichen. Dies sollte der großen Diversität einer Metropole wie Hamburg Rechnung tragen, in der die Varianz zentraler Faktoren (z.B. sozio-ökonomischer Hintergrund oder sprachlich-kulturelle Identität) dazu führt, dass sich die Kontextbedingungen im Schulvergleich gravierend unterscheiden können. Durch zusätzlich zur konstanten Migration immer wieder auftretende Fluchtereignisse wie sie durch die Kriege in Syrien oder der Ukraine ausgelöst wurden, wird diese Problemlage nochmals verschärft. Die mit der Kompetenzorientierung verbundene Standardisierung ist ein eigenes Problem, das wir hier nicht diskutieren können. Selbst wenn man diese Logik aber akzeptiert, dann wird das prinzipiell sinnvolle Prinzip der Kompetenzorientierung, das einen adaptiven Unterricht ermöglicht, durch umfassende inhaltliche Festschreibungen, wie sie das Kerncurriculum vornimmt, konterkariert.

Für die modernen Fremdsprachen ergibt sich die besondere Situation, dass der Unterricht nicht auf den Erwerb expliziten Wissens in den im Kerncurriculum genannten Gegenstandsbereichen abzielt. Die Themen sind lediglich die thematischen Kontexte, in denen Schüler\*innen kommunikative Kompetenz erwerben – also: die Fähigkeit, ihre Mitteilungsabsichten zu realisieren. Wir möchten dies kurz an einem Beispiel erläutern. Eine der zentralen Mitteilungsabsichten ist das Verbalisieren von Emotionen. Dies ist anhand von vielen Themen möglich: Dazu eignen sich hobbies genauso wie family relations, my school, oder holidays. Aus der Sicht des Spracherwerbs ist es also gleichgültig, welches Thema behandelt wird. Aus Sicht der Schüler\*innen allerdings ganz und gar nicht. Spracherwerb setzt *low anxiety* und *high motivation* voraus. Beides kann nur bewerkstelligt werden, wenn in der Lerngruppe eine partizipative Lernkultur etabliert ist und inhaltlich interessante Themen behandelt werden. Beides setzt voraus, dass die Schüler\*innen (und auch die Lehrer\*innen) maximale thematische Wahlmöglichkeiten haben. Wenn der Bildungsplan diese Wahlmöglichkeiten ohne Not beschneidet, wird dies – insofern Lehrer\*innen sich daran halten – zu einem Verlust von Unterrichtsqualität führen. In den modernen Fremdsprachen gilt daher: Will man das verlässliche Erreichen kommunikativer Kompetenz sicherstellen, muss man möglichst umfassende thematische Flexibilität ermöglichen. Diese Orientierung auf Mitteilungsabsichten hin ist im Bildungsplan Englisch der Grundschule deutlich stärker umgesetzt als in den Plänen für Mittel- oder Oberstufe. Die Sozietät empfiehlt, dass diese grundsätzliche Orientierung an Mitteilungsabsichten auch für die letztgenannten Schulstufen umgesetzt wird. In Mittel- und Oberstufe kann dies durch eine Orientierung an *Diskursfunktionen* und *Genres* geschehen.

Dies gilt analog auch für die kulturellen Bildungsziele. Das sog. soziokulturelle Orientierungswissen, das letztlich in der dichotomen Eigen-Fremd-Kategorisierung der Landeskunde verbleibt, ist – wie oben bereits ausgeführt – keine geeignete Zielperspektive für Fremdsprachenunterricht in einer multilingualen und kulturell hybriden Welt. Es sind vielmehr die prozessualen Fertigkeiten wie Kontingenzbewusstheit oder Perspektivübernahme, sowie die dazu gehörigen emotionalen Dispositionen wie z.B. Ungewissheitstoleranz, deren Erwerb im Bereich der interkulturellen Kompetenz ermöglicht werden muss. Auch dafür gilt aber, dass die Inhalte, mittels derer dies geschehen kann, kontingent sind. Und es gilt auch hier, dass der potenzielle Erfolg des Kompetenzerwerbs umso größer ist, je mehr thematische Flexibilität besteht und je mehr Einfluss die Schüler\*innen auf die Auswahl der Inhalte haben. Aufgrund der genannten Gründe halten wir daher die Festschreibung von Inhalten für kontraproduktiv. Einen Inhaltskatalog abarbeiten zu müssen (und dies wird besonders im Bildungsplan Englisch für die Grundschule durch dessen listenähnlichen Charakter bei Inhalten und Redemitteln besonders suggeriert), führt nicht zu Qualität im Fremdsprachenunterricht, in dem es auf ganz andere Kompetenzen als Faktenwissen ankommt. Grundsätzlich ist daher die Formulierung von Kerncurricula als verbindliche Unterrichtsinhalte kontraproduktiv und sollte unterlassen werden. Werden die Kerncurricula hingegen als thematische Vorschläge verstanden, an denen Lehrer\*innen sich orientieren können aber nicht müssen, dann können sie eine sinnvolle Orientierungsfunktion haben. Folgt man dieser orientierenden Logik kann der Bildungsplan eine Orientierungshilfe sein, ohne kreative Kolleg\*innen ihrer größten Qualität zu berauben.

Ausgesprochen sinnvoll ist darüber hinaus, dass der Bildungsplan der Mittelstufe fordert, im jeweiligen Doppeljahrgang Lektüre und Film, und ein vertiefendes Projekt durchzuführen. Dies stellt eine sinnvolle Mindestanforderung dar, um die im Vorspann des Bildungsplans formulierten didaktischen Grundsätze umzusetzen. Bestimmte literarische Kurzgenres vorzuschreiben, erscheint uns hingegen nicht zielführend. Weiterhin erscheint uns die Unterscheidung zwischen Gy und STS prinzipiell gut umgesetzt, denn Themen, die eine sprachlich vertiefte Befassung ermöglichen bzw. erfordern, sind in die höheren Klassenstufen verschoben, in denen die Sprachkompetenz sich erwartbar erweitert hat. In Bezug auf die Grundschule empfiehlt die Sozietät beim Thema Feste auch andere als den christlichen Kontext zu berücksichtigen. Sprachlich gibt die Sozietät zu bedenken, dass in der Grundschule die long forms (also bspw. cannot anstelle von can't) zwar insbesondere im Mündlichen nicht idiomatisch sind, für die Lernenden auf dieser frühen Erwerbsstufe und angesichts einer gegenüber dem Erstspracherwerb deutlich reduzierten Inputmenge aber eine notwendige Orientierung zur sprachlichen Hypothesenbildung sind. Die Sozietät empfiehlt daher, auch die Langformen zu verwenden, dies aber für die Lehrpersonen im Sinne der zuvor formulierten spracherwerbstheoretischen Argumentation zu erläutern.

Wir möchten abschließend darauf hinweisen, dass auch die Professionsforschung, also jener Bereich der Fachdidaktik und Schulpädagogik, der sich mit dem Wissen und Können von Lehrer\*innen befasst, die präskriptive curriculare Festschreibung von Inhalten als kontraproduktiv für Unterrichtsqualität und Professionalität von Lehrer\*innen ausweist. Die Bereitschaft zu Innovation, zur Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts und die Arbeit am eigenen Wissen und Können, sind dann groß, wenn Lehrer\*innen *ownership* entwickeln können; wenn sie also einen möglichst großen Einfluss auf die Gestaltung ihrer Schule und ihres Unterrichts nehmen können. Die uns vorliegenden Kerncurricula wirken ohne Not in eine entgegengesetzte Richtung. Der Bildungsplan für die Sek. I ist in dieser Hinsicht durch seine thematische Festlegung von Doppeljahrgängen und der teilweisen Fakultätivität von Inhalten hier noch am meisten Spielräume. Wenn die Behörde also eine Vorschreibung von Inhalten als unabdingbar ansieht, dann sollte sie sich am Grad der Optionalität der Inhalte in der Sek. I orientiert werden. Die Inhaltsbereiche selbst entsprechen weitgehend dem, was in gängigen

Lehrbüchern für die Sekundarstufe I zu finden ist. Rein pragmatisch ist der Bildungsplan in Hinblick auf die genannten Themen also umsetzbar.

##### **5. Zusätzliche Bemerkungen zum Bildungsplan der gymnasialen Oberstufe**

Das unter vier Gesagte gilt sinngemäß auch für die GyO. Der Ansatz eines inhaltlichen Kerncurriculums widerspricht dem Ansatz der Kompetenzorientierung. Wir haben dies umfassend in Bezug auf die Sekundarstufe I erläutert. Voll und ganz gilt, dass es auch auf der Sekundarstufe II unsinnig und dysfunktional ist, input- und output-Steuerung zu kombinieren. Hier begehen KMK und IQB einen schweren Fehler, den die Kultuspolitik der Länder nicht in ihre Bildungsplanung übernehmen sollte.

Was die Stellung von inhaltlichen gegenüber sprachlichen Themen anbelangt, so ist die Situation in der Sekundarstufe II etwas anders als in der Sekundarstufe I. In der Oberstufe haben die Inhalte nicht mehr ausschließlich dienende Funktion, weil die Kenntnis bestimmter Inhalte, z.B. der politischen Systeme global bedeutsamer Länder, notwendig ist, um das Bildungsziel eines/einer mündigen Bürger\*in zu erreichen. Gleichwohl gilt jedoch auch hier, dass Demokratiebildung genauso wie kulturelle Bildung nicht durch explizites Wissen definiert wird, sondern durch einen demokratischen bzw. transkulturellen Habitus, der im Prozess der Sozialisation durch Teilhabe an einer entsprechenden sozialen Praxis erworben wird. Viel wichtiger als die Behandlung der Theorie demokratischer Systeme ist es daher, dass die schulische Praxis selbst demokratisch, und damit partizipativ und selbst-reflexiv gestaltet wird. So ist es in Teil 1 des Bildungsplans auch umfassend ausgeführt. Das Kerncurriculum verhindert aber die Umsetzung der in Teil 1 dargelegten Prinzipien, denn es lässt nahezu keine Wahlfreiheit. Da der Ansatz der Kerncurricula erstens der Kompetenzorientierung, zweitens den didaktischen Grundprinzipien des Teil 1 des Bildungsplans widerspricht, und drittens sozialisatorische Demokratiebildung verhindert, ist dieser Ansatz schädlich und sollte nicht weiterverfolgt werden. Er würde, bei buchstabengetreuer Umsetzung, zu einer Verschlechterung der Qualität von Englischunterricht führen.

Im speziellen Fall der vorliegenden Bildungspläne ist die thematische Festlegung in der GyO gegenüber der Sekundarstufe noch deutlich stärker und nahezu vollständig. In der Studienstufe sind fünf Themen zu behandeln. Vier davon werden durch die Kerncurricula festgelegt. Lediglich in Bezug auf ein Thema besteht Wahlfreiheit. Innerhalb der Themen werden – markiert durch das *englische* „e.g.“ – Wahlmöglichkeiten erst auf der dritten Ebene (also bei Inhaltsdetails) eröffnet. Die Sozietät empfiehlt dringend, die Wahlmöglichkeiten zu erhöhen. Dies muss zum einen dadurch geschehen, dass statt vier nur drei Themen vorgeschrieben werden und die Lehrer\*innen damit zwei Themen selbst gestalten können. Dies ist bereits ein Kompromiss, denn es erhöht die Wahlfreiheit (die wir uns aus den dargelegten Gründen noch größer wünschen würden) nur soweit, wie die Entnahme von Aufgaben aus dem IQB-Pool noch möglich bleibt. Dieser Minimalkompromiss ist aber unbedingt erforderlich, damit ästhetische, literarische und kulturelle Themen und Vorgehensweisen gestärkt werden können, die in den Bildungsstandards deutlich zu kurz kommen.

(Wollen sie dies nicht, bietet der Inhaltskatalog des Kerncurriculums eine umfassende Orientierung zur Gestaltung weiterer Themen). Zum anderen muss dies geschehen, indem innerhalb der Themen auch bereits auf der zweiten Ebene (also bei den fettgedruckten thematischen Überschriften) durch Einfügung von „e.g.“ Wahlmöglichkeiten geschaffen werden.

##### **6. Bemerkungen zur Leistungsfeststellung und Bewertung**

Anders als in bisherigen Bildungsplänen enthält der aktuelle Entwurf einen zentralen Teil zur Leistungsfeststellung und -bewertung, der alle Schulstufen berücksichtigt und für alle Pläne

identisch ist. Die Sozietät begrüßt, dass damit Kohärenz geschaffen und den Lehrpersonen auch die Vorgehensweise jeweils anderer Schulstufen vermittelt werden soll. Die Sozietät ist jedoch in großer Sorge darüber, dass dadurch stufenspezifische Unterschiede verschwimmen und in der Praxis übergangen werden. Besonders problematisch ist aus unserer Sicht, dass der Bildungsplan die Möglichkeit einzuräumen scheint, unangekündigte Leistungsüberprüfungen durchzuführen. Dies würde die – in vielen Klassen ohnehin durch eine starke Orientierung auf formale Sprachrichtigkeit vorhandene – *anxiety* (v.a. Sprechangst) zusätzlich erhöhen. Dies wiederum würde das für den Fremdspracherwerb notwendige *risk-taking* noch weiter vermindern, was wiederum insgesamt einen geringeren Spracherwerbserfolg des Unterrichts bewirken würde.

Im Bereich der Grundschule erscheinen uns die generellen Aussagen dieses Teils hochproblematisch. Auf dieser Stufe liegt das Primat des Unterrichts eindeutig im Bereich des Mündlichen. Ein Fokus auf formale Korrektheit ist vollkommen unangebracht und für den Fremdspracherwerb abträglich. Die Sozietät empfiehlt dringend, in diesem Teil auf die Spezifik der Grundschule und insbesondere des Faches Englisch in der Grundschule einzugehen und in diesem Teil auch festzuschreiben. Geschieht dies nicht, werden auf den Englischunterricht der Grundschule Prinzipien übertragen, die für ihn vollkommen unangemessen sind. Die Sozietät ist gern bereit, hier einen entsprechenden Textbaustein bereitzustellen.

Auch im Bereich der Sekundarstufe sieht die Sozietät die Festschreibung einer gleichgewichtigen Bewertung von mündlicher und schriftlicher Leistung, sowie das Verbot, schriftliche Arbeiten durch andere Prüfungsformen zu ersetzen, sehr kritisch. Wir möchten betonen, dass wir der Schriftlichkeit in keiner Weise absprechen, ein wichtiges Feld fremdsprachlicher Kompetenz zu sein. Es erscheint uns aber unangemessen, wenn einerseits in der Mittelstufe eine Sprachprüfung hinzugefügt wird (dies halten wir im Übrigen für eine sehr gute Idee), und es gleichzeitig unterbunden wird, mündliche Prüfungsformate als Ersatz für schriftliche Formate zu verwenden. Wir empfehlen daher dringend, die bisher gültige Regelung einer Gewichtung mündlicher gegenüber schriftlicher Leistung von 60:40 beizubehalten. Weiterhin empfehlen wir dringend, wie bisher die Möglichkeit einzuräumen, eine schriftliche Leistungsüberprüfung pro Halbjahr durch eine alternative Leistungsüberprüfung zu ersetzen. Nur so kann auch das im allgemeinen Teil formulierte Prinzip einer stärkeren Berücksichtigung formativer Bewertung erfüllt werden. In diesem Zusammenhang weist die Sozietät nachdrücklich daraufhin, dass das Fach Englisch in bundesweiten Leistungsüberprüfungen ein sehr erfolgreiches Fach ist und wir deshalb nachdrücklich dazu auffordern, die offensichtlich erfolgreiche Struktur der Leistungsfeststellung und -überprüfung im Fach beizubehalten, um dieses gute Ergebnis nicht zu gefährden.

### **7. Zum (weiteren) Prozess der Erstellung der Bildungspläne**

Die Sozietät bedauert sehr, dass die fachliche Kompetenz der in der Sozietät versammelten nicht-behördlichen Expert\*innen erst zu einem sehr späten Zeitpunkt in den Prozess der Erstellung der Bildungspläne einbezogen wurde. Dies widerspricht der in Hamburg bislang etablierten guten Praxis, dass insbesondere die Universität von Anfang an eingebunden ist. Mit dieser Stellungnahme haben wir jenen Konkretisierungsgrad erreicht, der uns in der Kürze der uns zur Verfügung stehenden Zeit möglich war. Die Sozietät bittet daher dringend darum, den aktuellen Prozess der Überarbeitung der Pläne zu verlängern, damit die von uns (und da befinden wir uns in Übereinstimmung mit vielen anderen Sozietäten) angemerkten Überarbeitungsbedarfe umgesetzt werden können. In diesen Prozess bringen wir uns gern ein.