



Stellungnahme zum Entwurf der Bildungspläne

Stand 17. Juni 2022

Die Stellungnahme der Elternkammer Hamburg gliedert sich in

- ein Fazit (grundsätzliche Kritiken),
- die eigentliche Stellungnahme (folgend der Diskussion mit BSB und Beteiligten) sowie
- einen Anhang mit Detailanmerkungen (folgend der Struktur der Bildungspläne).

Eltern leiten ihre Rechte und Pflichten nach dem Hamburger Schulgesetz (HmbSG) aus ihrer Rolle als Sorgeberechtigte ihrer (schulpflichtigen) Kinder ab.

Eltern erbringen die ihnen nach dem HmbSG obliegenden Aufgaben ehrenamtlich.

Eltern sind nur in Ausnahmefällen (auch) Pädagog:innen oder Fachdidaktiker:innen.

Dementsprechend verfolgt die Stellungnahme der EK das Ziel, den jetzt und in Zukunft Hamburger Schulen besuchenden Kindern und Jugendlichen ein aus Sicht der Sorgeberechtigten möglichst optimales Lernen zu ermöglichen und möglichst vielen von ihnen zu geeigneten Schulabschlüssen zu verhelfen. Dazu gehört, dass sich die Lehrkräfte unserer Kinder möglichst umfassend auf das Unterrichten konzentrieren können.

Jegliche Kritik an den Entwürfen der Bildungspläne ist somit ausschließlich konstruktiv angelegt. Die Umsetzung unserer (und weiterer) kritischer Stellungnahmen obliegt der BSB und ihrem fachlichen Wissen. Umfang und Grundsätzlichkeit der Kritiken – nicht nur seitens der Elternkammer – bedingen nach unserem Verständnis eine erneute Beteiligung nach Einarbeitung dieser Kritiken in neue Entwürfe.

Die Elternkammer begrüßt die Initiative der BSB zur Neufassung der Bildungspläne. Die Entwürfe bedürfen jedoch einer grundlegenden Überarbeitung. Wie nahezu alle anderen am Erörterungsprozess Beteiligten fordert die Elternkammer die Hamburger Politik und die BSB auf, die derzeitige Umsetzung der Entwürfe auszusetzen, um die Kritiken und Einwände angemessen berücksichtigen und einarbeiten zu können. Dabei sollten Elternkammer, Lehrerkammer und Schüler:innenkammer, aber auch die Schulleitungen und die Fachverbände erheblich intensiver in die Erörterung einbezogen werden, um ein (erneutes) Auseinanderfallen von Erwartung und Wirklichkeit im Anspruch und in der Umsetzung neuer Bildungspläne zu vermeiden. Das Ziel muss sein, alle Schüler:innen in ihrer Diversität so zu bilden, dass sie zur gesellschaftlichen Teilhabe befähigt werden und künftige Herausforderungen erfolgreich bewältigen können. Das ist derzeit nicht gegeben.

Hamburg, 21. Juni 2022

Der Vorstand der EK Hamburg



Fazit

Stoffverdichtung und Betonung von Klausurleistungen werden, zusammen mit dem Wegfall von Klausurersatzleistungen, dazu führen, dass weniger Schüler:innen die jeweiligen Übergänge und Abschlüsse werden bewältigen können. Zugleich werden andere, zukunftsweisende Kompetenzen vernachlässigt.

Die Leitperspektiven sind begrüßenswert, aber ungenau formuliert. Die Fachpläne müssen sich an den Leitperspektiven orientieren, nicht umgekehrt.

Die Inhaltsfülle überfrachtet die Bildungspläne, ohne dass der Sinn dieser Inhaltsfülle klar wird. Zudem werden über verpflichtend einzuführende Fachbegriffe zusätzliche Inhalte „getarnt“ eingebracht.

Inklusion, Diversität und Barrierefreiheit sind viel zu wenig berücksichtigt und ausformuliert.

Die vorhandenen Ressourcen – Personal, Zeit, Erwartungshaltung und finanzielle Mittel – passen nicht zur Aufgabe (oder umgekehrt). Das theoretische Optimum neuer Bildungspläne muss an die vorhandenen Möglichkeiten angepasst werden: inhaltlich (nicht zu viel), zeitlich (längere Einführungsphase), personell (Aus- und Weiterbildung, Übergangs- und Einführungspersonal), motivatorisch (Schulgemeinschaften mitnehmend).

Die Umsetzung ist nicht mitgedacht worden; die Entwürfe bleiben theoretisch. Die Schulleitungen aller Schulformen sprechen sich z.T. vehement gegen eine Umsetzung der jetzigen Entwürfe aus. Die Entwürfe der Bildungspläne wirken ernüchternd auf die Motivation der Schulgemeinschaften.

Fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche und z.T. auch fachwissenschaftliche Aspekte sind offenbar unzureichend gewürdigt worden (Uni HH vom 2. Mai 2022). Erkenntnisse aus der Pandemie sind nicht eingeflossen (Erfahrung des Digitalunterrichts, Lernrückstände). Unklar bleibt, ob und wie Anforderungen der (akademischen) Weiterbildung, von Ausbildungsberufen und sonstiger Wirtschaft berücksichtigt wurden.

Weder die jahrelang gestiegene Belastung aller an Schule Beteiligten (Schüler:innen, Lehrer:innen, Eltern) noch Fragen zum Leitbild der/für die Schulabgänger:innen sind sichtbar bedacht worden.

Die Folgen der Pandemie wurden nicht berücksichtigt: Schüler:innen, Lehrer:innen und Eltern sind noch mit der Aufarbeitung (Lernrückstände, Ausfälle, psychische Belastungen) beschäftigt und kaum in der Lage, die gewaltigen Anforderungen der neuen Bildungspläne jetzt (!!!) umzusetzen. Das gilt umso mehr, als die Bildungspläne noch nicht „fertig“ sind; es fehlen Teile (knapp 50%) und der Orientierungsrahmen Schulqualität. Eine Umsetzung im Herbst 2023 wäre (völlig) überhastet.

Die Verpflichtung zur Mitwirkung der Beteiligten ist unzureichend beachtet worden:

- keine Einbindung in die Abwägung von Alternativen
- keine Einbindung in die Entwurfs-Arbeiten und zur Motivation
- *Erläuterung* der Behörden-Entwürfe, keine *Beteiligung*
- deutlich zu wenig Zeit für Erarbeitung von Stellungnahmen



Stellungnahme

1 Grundsätzliches

Die Vielzahl struktureller und inhaltlicher Änderungen bedarf einer Grundlegung, die derzeit nicht gegeben ist. Unklar bleiben mindestens folgende für das Verständnis wichtige Punkte:

- Die Beweggründe für die Änderungen – jenseits legislativer Vorgaben – bleiben nebulös, sodass eine konstruktive Auseinandersetzung darüber nicht möglich ist: Sind strukturelle Änderungen geplant, wie z.B. weniger Übergänge aufs Gymnasium, weniger Absolvent:innen mit Abitur, verpflichtender Ganztag? Welchem Leitbild folgt die BSB bei ihren Überlegungen? Was soll ein:e Schulabgänger:in können?
- Die Verzahnung der verschiedenen Änderungen ist kaum überschaubar.
- Inklusion und Diversität werden nur flüchtig erwähnt, dabei sollten sie als im Alltag herausforderndes Kernziel zentral berücksichtigt und entsprechend viel ausführlicher angesprochen werden.
- Es bestehen – weder angesprochene noch aufgelöste – Zielkonflikte mindestens
 - zwischen dem A-Teil und den Fachteilen
 - zwischen den Aufträgen zur Individualisierung und der Vermittlung der 4K (Kommunikation, Kollaboration, Kreativität, kritisches Denken)
 - zwischen der Höherbewertung von Klausuren/Abschaffung von Klausurersatzleistungen und individualisiertem Unterricht
- Der Anteil gebundener Inhalte zu freien Inhalten ist deutlich zu hoch. BSB-Vertreter:innen haben immer wieder 50% als Obergrenze genannt – dieses Ziel ist definitiv nicht erreicht! Individualisierter Unterricht und Erfüllung von umfangreichen Inhaltsvorgaben konkurrieren, ohne dass dies thematisiert würde.
- Die Überprüfung der Umsetzung neuer Bildungspläne ist naturgemäß notwendig. Vorgaben und Ressourcenplanung hierfür sind nicht erkennbar.
- Unklar ist das Verhältnis zu den noch in Bearbeitung befindlichen weiteren Teilen der Bildungspläne, zu Prüfungsordnungen und einer Veränderung in der Stündigkeit von Fächern.
- Trotz eines gemeinsamen A-Teils für alle Schulformen darf es keine Nivellierung zwischen den Schulformen geben. Heterogenität von Schulformen, aber auch individuelle Profile einzelner Schulen gehören zu den Stärken des Hamburger Bildungssystems.
- Die Entwürfe scheinen vom Ergebnis „Abitur“ her aufgebaut zu sein. Damit erfahren die Bildungspläne eine Schwerpunktsetzung, die weder dem realen Schulleben entspricht (das nicht nur auf das Abitur, sondern auch auf ESA und MSA vorbereiten muss) noch den Be-



Freie und Hansestadt Hamburg

Elternkammer

dürfnissen der Wirtschaft. Auch scheinen die Bildungspläne von einheitlichen, hohen KESS-Faktoren auszugehen, was ebenfalls nicht der Realität entspricht.

- Die Aufarbeitung der durch die Pandemie entstandenen Lernrückstände in den nächsten Jahren wird ignoriert. Dazu muss es längerfristige Maßnahmen geben, beispielsweise (aber nicht notwendig) zeitlich gestaffelte Priorisierungen der verbindlichen Inhalte.
- Ebenfalls ignoriert wurden die psychischen Belastungen aus der Pandemie bei *allen* an Schule beteiligten Gruppen: Schüler:innen sind vermehrt von Depressionen/Burn-outs betroffen, Lehrkräfte scheinen sich in Teilzeitmodelle zu flüchten, Eltern leiden. Unter solchen Bedingungen bewirkt zusätzlicher Druck mehr Schaden, als dass er hilft.

2 Kritik am Beteiligungsprozess

„Eltern-, Lehrer- und Schülerkammer sind von der BSB vor Entscheidungen von grundsätzlicher Bedeutung rechtzeitig zu beteiligen, insbesondere soweit sie Fragen der Schul- oder Unterrichtsgestaltung, der Leistungsbeurteilung ... betreffen“ – § 79, Abs. 2 HmbSG.

Diesem gesetzlichen Auftrag ist die BSB nur unzureichend nachgekommen:

- Die BSB hat „erläutert“, nicht „beteiligt“. Erläuterung ist ein wichtiger, aber eben nur ein Teil von Beteiligung. Ein inhaltlicher Austausch über die Einwände fand nicht statt; die – dankenswert ausführlichen! – Gespräche zwischen BSB und Kammern sahen dies nicht vor.
- Die Menge des zu sichtenden Materials war (und ist) immens und ehrenamtlich kaum zu bewältigen. Allein deshalb hätte eine „abschichtende“, frühzeitige Beteiligung und Besprechung von Motivation, Alternativen etc. stattfinden müssen.
- Erarbeitungen und mögliche Alternativen hätten in den letzten Jahren Fach für Fach oder Thema für Thema von den Entwickler:innen und Referent:innen in den Gremien vorgestellt, erläutert, kommentiert und gemeinsam diskutiert werden können. So hätte man schrittweise eine gemeinsame Grundlage für die weitere Arbeit erzeugen können, die für Akzeptanz und bessere Umsetzungschancen gesorgt hätten.
- Die Implementation in den Schulen ist nicht mitgedacht worden. Auch wenn dies kein „Elternthema“ ist: Motivation und Arbeitszeit der Lehrkräfte leiden darunter. Und darunter leiden dann wieder unsere Kinder.
- Zu viele Daten sind nicht oder nicht gut aufgearbeitet: Es fehlt die Gegenüberstellung mit dem aktuellen Text. Grafiken hätten erläuternd wirken können. Selbst Inhaltsverzeichnisse fehlen größtenteils, obwohl sie wenigstens Überblick schaffen könnten.
- Die Belastungen aus der Pandemie sind nicht aufgenommen; der Zeitpunkt von Diskussion und geplanter Einführung der Bildungspläne ist weder nachvollziehbar noch akzeptabel.



Freie und Hansestadt Hamburg

Elternkammer

- Die Entwürfe beschreiben nur einen Teil der geplanten Änderungen. Es ist höchst ungewöhnlich und mindestens intransparent, einen Teil einer Verwaltungsanordnung umzusetzen, der von anderen, noch nicht fertigen Teilen abhängig ist.

Für den Überarbeitungsprozess erwarten wir eine frühzeitige – die Alternativen noch bedenkende – Einbindung und vor allem das Mitdenken der Umsetzung.

3 Lesbarkeit der Bildungspläne

Die neuen Bildungspläne sind deutlich umfangreicher und komplexer geschrieben als die alten. Sie sind damit viel schwerer lesbar. Sie erfordern eine „Bedienungsanleitung“: Z.B. würde es sich anbieten, die augenfällig verstärkte Feedback- und Fehlerkultur zu erläutern, eventuell auch in Form einer Grafik.

Es fehlen Inhaltsverzeichnisse. Die Verweisstruktur der Kerncurricula ist nur mühsam nachvollziehbar. Es könnte auch dazu führen, dass die Kompetenzen (zugunsten reinen Inhaltslernens) aus dem Blick geraten. Die zahlreichen Redundanzen mit Darstellungen zu anderen Schulformen, -stufen und Fächern in den Fachteilen ermüden und schrecken nicht nur Eltern ab.

Die Bildungspläne sollten gestrafft und deutlicher gestaltet werden, sodass Wesentliches und Progressionsschritte leichter erfasst werden können. Auch wäre vor Umsetzung eine Verkürzung oder Fokussierung („Zusammenfassung“) sinnvoll; im gegenwärtigen Status sind die Bildungspläne von den Schulgremien kaum aufzunehmen oder in ihrer Gesamtheit zu erfassen.

Wir regen folgende Verbesserungen an:

- Gesamtkonstrukt erkennbar machen
- Maßgebliche Unterschiede neu vs. alt übersichtlich darstellen
- Zusammenhänge in Grafiken visualisieren
- Begrifflichkeiten definieren und voneinander abgrenzen
- Glossar anbieten
- Progression leichter erkennbar machen
- Sprechende statt alphanumerische Abkürzungen in den Kerncurricula verwenden
- Redundanzen reduzieren
- Handreichungen zu „neuen“ Schwerpunkten und Best-Practice-Beispiele für alle Schulen

4 Leitperspektiven

Wir begrüßen die Formulierung von Leitperspektiven, die sich dem gesellschaftlichen und ökologischen Wandel stellen. Allerdings sind die Leitperspektiven derzeit sehr „blumig“ formuliert; zudem fehlen Konkretisierungen zur Umsetzung. Ohne Klarheit im Ausdruck und ohne eine solche Konkretisierung besteht die Gefahr unzureichender, möglicherweise sogar konträr zu den Leitperspektiven verlaufender Umsetzungen.



Freie und Hansestadt Hamburg

Elternkammer

„Friedenssicherung“ – das Nachhaltigkeitsziel 16, das uns bedauerlicherweise wohl im nächsten Jahrzehnt stärker begleiten wird – ist naturgemäß noch nicht sehr ausführlich in den Kerncurricula der Fachteile aufgenommen. Das muss nachgeholt werden.

Die Widersprüche zwischen den und innerhalb der Leitperspektiven müssen angesprochen und Zielkonflikte mit Handreichungen zu ihrer Bewältigung versehen werden (z.B. Nachhaltigkeit vs. Corona-Maßnahmen / Nachhaltigkeit vs. Umweltkosten der Digitalisierung / Werteorientierung nach Plan oder individuell).

Digitalisierung als Leitperspektive muss integrativ gestaltet sein; derzeit ist die Forderung nach digitalen Komponenten im Unterricht / bei Prüfungen additiv angelegt und verfehlt damit ihr Ziel.

Vor allem aber müssen die Leitperspektiven auch „leiten“, d.h., die Fachteile müssen sich an ihnen orientieren. Das ist ersichtlich nicht geschehen; stattdessen verweisen die Fachteile eher unspezifisch auf Ausschnitte der Leitperspektiven. Dieses Defizit in den Entwürfen macht eine grundlegende Neubearbeitung unausweichlich.

Wir regen folgende Verbesserungen an:

- Die Fachteile von den Leitperspektiven ausgehend entwickeln, nicht umgekehrt
- Absehbare Zielkonflikte offenlegen
- Lehrkräfte entsprechend aus- und weiterbilden
- Bezug zum Hamburger Masterplan 2030 herstellen
- Digitalisierung als Querschnittsaufgabe behandeln
- Kinder- und Elternrechte thematisieren
- Integrative statt additive Vermittlung von BNE und Digitalisierung

5 Sprache als Querschnittsaufgabe

Unstrittig ist die Vermittlung schriftsprachlicher Kompetenzen sehr wichtig. Diese wird vor allem durch Einüben, nicht aber durch mehr Klausuren und höheren Bewertungsdruck erreicht – siehe dazu auch Ziffer 7, Leistungsbewertung.

„Sprache“ erschöpft sich nicht in Schriftsprache; Sprache hat viele Register (z.B. Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache). Sprachaktivierender und interaktionsfördernder Unterricht ist wichtig, um fachbezogene Sprachhandlungen zu lernen und einzuüben. Fachwortschatz,

Satzanfänge und -strukturen, Textmuster dürfen aber nicht schematisch eingesetzt werden. Schüler:innen brauchen „Sprachzeit“: Zeit, um die richtige Verwendung der Fachsprache im Kontext zu hören, sie selbst zu verwenden und sich mit den Fachinhalten sprechend auseinanderzusetzen.

Diese Überlegungen finden sich nicht in den Entwürfen.

Die Entwürfe reihen ohne erkennbare Systematik Fachinhalte aneinander und stellen zahlreiche Fachbegriffe daneben, die eigentlich zusätzliche Inhalte darstellen. Sprachproduktiver Fachunterricht erscheint so kaum möglich.



Freie und Hansestadt Hamburg

Elternkammer

Die deutlich erhöhten Anforderungen an die / in der Grundschule (z.B. hinsichtlich der Beherrschung bestimmten Fachbegriffe) versprechen zwar einerseits eine wünschenswerte Beherrschung der Bildungs- und Fachsprache, scheinen in ihrer Ambition aber eine Überforderung und Frustrierung von Lehrer:innen und Schüler:innen vorzuprogrammieren. Zudem wird so die Vorschule geradezu notwendig.

Wir regen folgende Verbesserungen an:

- Zentrale, verbindlich geforderte Fachbegriffe deutlich markieren
- „Getarnte“ zusätzliche Fachinhalte über Fachbegriffslisten vermeiden
- Weniger bewerten; stattdessen intensiver üben und Rückmeldung geben
- Förderung der Sprachbildung braucht kleinere Lerngruppen, mehr „Sprachzeit“
- LRS-Diagnose niedrigschwellig ermöglichen, auch auf Elternwunsch
- LRS-Diagnose, Förderplanung und -Förderung nur durch dafür geschulte Fachleute
- Leistungsbeurteilungen für DaZ- und LRS-Schüler:innen anpassen

6 Kompetenzen und Inhalte

Die Notwendigkeit zur Aneignung von Kompetenzen *und* Inhalten ist unstrittig. Die Entwürfe legen jedoch zu viele Inhalte zu kleinteilig fest, wie vor allem von den Fachdidaktiker:innen und Pädagog:innen klargestellt wird. Der richtige Bezug auf die *21st Century Skills* wird so verwässert.

Die Elternkammer bestreitet zwar nicht, dass diese Inhalte lernenswert sind. Sie bestreitet aber, dass diese Auswahl (1) den Kernbestand darstellt und (2) in diesem Umfang unterrichtet werden kann und sollte. Inhalte verlieren schnell ihre aktuelle Bedeutung; Kompetenzen sind länger erforderlich. Die Elternkammer befürchtet, dass die Fokussierung auf Inhalte das Erlernen von Kompetenzen verdrängt.

Durch die Fokussierung auf Klausuren bei gleichzeitiger Abschaffung von Klausurersatzleistungen geraten Kompetenzen aus dem Blick, die im weiteren privaten und beruflichen Leben große Relevanz haben – allen voran Kooperation, das Lösen komplexer Probleme, umfassende Recherche, kompetentes mündliches, schriftliches und visualisiertes Präsentieren.

Die Vernetzung mit und die Bezugnahme auf die Leitperspektiven und Querschnittsaufgaben leiden unter der Inhaltsfülle.

Wir regen folgende Verbesserungen an:

- Beibehaltung der bisherigen Auswahl von Inhalten, *jedoch nur als (unverbindlicher) Vorschlag*
- Auswahl eines deutlich kleineren, dann verbindlichen, Kernbestandes (Orientierungswert: 50% der jetzigen Vorgaben)
- Auswahl der Kerninhalte konsequent an den Leitperspektiven ausrichten
- Klausurersatzleistung beibehalten.



7 Leistungsbewertung, Schriftlichkeit, Feedbackkultur

Durch die Fokussierung auf die Klausuren – höhere Gewichtung in der Zeugnisnote (50% statt bisher 40%), mehr Klausuren in der Oberstufe – und vor allem mit der Abschaffung der Klausurersatzleistungen geraten wichtige Kompetenzen aus dem Blick – allen voran Kooperation, das Lösen komplexer Probleme, umfassende Recherchen, kompetentes mündliches, schriftliches und visualisiertes Präsentieren (die sogenannten 4K). Das sind Kompetenzen, die für die individuelle private und berufliche Zukunft ebenso unerlässlich sind wie für die Zukunft der Gesellschaft und der Erde (siehe bereits unter Ziffer 6).

Die geplante Abschaffung von Klausurersatzleistungen steht damit dem Kompetenzerwerb entgegen und lässt sich schwer mit den Leitperspektiven in Einklang bringen. Ebenso wenig ist die – bedauerlicherweise schon umgesetzte – Verkürzung der Zeit in der Präsentationsleistung erklärbar.

Zudem reduziert diese Maßnahme das Spektrum an Formen, in denen Schüler:innen *fachliche* Leistungen erbringen können. Es entsteht ein Bias durch die Verknüpfung mit den schriftsprachlichen Leistungen. Dabei müsste die fachliche Leistung auch unabhängig davon ermittelt werden.

Die Erhöhung der Bewertung von Klausurleistungen (50/50) ist wenig nachvollziehbar und benachteiligt viele Kinder. Ihr scheint ein falsches Verständnis der „Beteiligung im Unterricht“ zugrunde zu liegen: Diese Beteiligung besteht keinesfalls nur aus der mündlichen Mitarbeit wie „Melden“ und „Mit-Reden“, sondern wird ganz wesentlich von schriftlichen Arbeiten der Schüler:innen geprägt (z.B. Referate, Mitschriften, Hausaufgaben).

Der von der Behördenleitung immer wieder vorgetragene Mangel an schriftlicher Ausdrucksfähigkeit Hamburger Schüler:innen verbessert sich zudem nicht durch das häufigere Schreiben von Klausuren, sondern durch *Einüben* dieser Fähigkeit. Mehr Klausuren sind für das Erlernen der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit also, darauf weisen die Pädagog:innen überzeugend hin, eher abträglich.

Vorbereitung und Korrektur von Klausuren verkürzen zudem die Unterrichtszeit für andere Themen und Aufgaben und erschweren die Einhaltung von Klausurenplänen.

Die Darstellung zur Leistungsbewertung wird durch zu viele, nicht klar definierte und voneinander abgegrenzte Begriffe erschwert. Zudem verwirrt das Springen zwischen übergreifenden Prinzipien und spezifischen Forderungen und Regelungen.

Die Forderung einer adäquaten Fehler- und Feedbackkultur begrüßt die Elternkammer sehr! Sie ist jedoch, entgegen der von der BSB in den Beratungen geäußerten Ansicht, in den meisten Schulen noch längst nicht etabliert. Die BSB ist gefordert, diese Kultur einzuführen, entsprechende Weiterbildungen anzubieten, und schließlich diese Kultur verbindlich zu machen.

Zudem betreffen die Ausführungen im Wesentlichen Feedback von Lehrkräften gegenüber Schüler:innen und Peer-Feedback. Alle anderen Richtungen bleiben außer Acht. Gefordert ist aber ein 360°-Feedback. Leistungsfeststellung ist nicht nur Lern- sondern auch Lehrfeedback. Dies umzusetzen ist nicht einfach, aber Aufgabe einer personalführenden Behörde.



Freie und Hansestadt Hamburg

Elternkammer

Es bleibt unklar, wie etwaige Widersprüche zwischen individueller Lernentwicklung und Abschneiden in standardisierten Überprüfungen, also unter Bezug auf fachliche Bezugsnormen aufgelöst werden. Zu kurz kommt sowohl das Wissen von Kindern und Eltern über den individuellen Lernprozess (Was läuft gut? Wo besteht Arbeits- und Unterstützungsbedarf?) als auch das Wissen, wie das Kind in Bezug auf fachliche Bezugsnormen bzw. Standarderwartungen abschneidet, die über die Schullaufbahn entscheiden.

Wir regen folgende Verbesserungen an:

- Deutlichere Herausarbeitung des 360°-Aspekts beim Feedback
- Klausurersatzleistungen weiterhin ermöglichen, um zukunftsfähige Formate gründlicher zu vermitteln
- Keine Vorgabe einer 50/50-Gewichtung: Klausuren gegenüber sonstige Kursarbeit.
- Es braucht keine zusätzlichen Klausuren in der Studienstufe. Diese erzeugen lediglich mehr Leistungsdruck bei den Schüler:innen und engen die wenigen Unterrichtsspielräume für nachhaltiges Lernen unnötig ein.

8 Inklusion, Diversität, Barrierefreiheit

Die Ausführungen zu diesen Bereichen sind so kurz und oberflächlich, dass sie nicht ansatzweise dem zentralen Stellenwert gerecht werden, den Inklusion, Diversität und Barrierefreiheit einnehmen sollten.

Der Nachteilsausgleich muss in die Bildungspläne aufgenommen werden.

Zu Barrierefreiheit findet sich gar nichts in den Entwürfen.

Die Diversität der Hamburger Schüler:innen findet ebenfalls keine Erwähnung.

Wir regen folgende Verbesserungen an:

- Die bestmögliche Entwicklung und angemessene Förderung *jedes* einzelnen Kindes müssen ersichtlich im Zentrum aller Bemühungen stehen.
- Der Hinweis zum Nachteilsausgleich muss aufgenommen werden.
- Eine konkrete Darstellung von Rechten und Pflichten (für alle Beteiligten, inklusive der Schulen selbst)
- Die geplanten Änderungen der AuL-Richtlinie und der NTA-Handreichung öffentlich machen diskutieren.
- Ergänzungen durch Verweise auf Vorschriften, Richtlinien und Handreichungen einstellen
- Potenzielle Benachteiligungsfaktoren müssen sichtbar gemacht werden.

9 Elternbeteiligung und schulische Selbstverantwortung

Schulpflichtige Kinder lernen nicht allein in der Schule. Ihr Umfeld, und hier besonders ihr Elternhaus, spielen eine kaum zu unterschätzende Rolle. Die Entwürfe der Bildungspläne gehen auf diese



Freie und Hansestadt Hamburg

Elternkammer

Rolle nicht ausreichend ein. Die Darstellung der Elternbeteiligung an den Lernprozessen (und damit auch für die Lernentwicklung) der Kinder muss deutlicher dargestellt werden.

Die schulische Selbstverantwortung ist im Schulgesetz verankert, § 50 HmbSG. Die darin liegende Chance haben die Hamburger Schulen in bundesweiten Leistungsvergleichen in beeindruckender Weise genutzt; sie haben sich das Vertrauen der Schulaufsichten verdient. Umso bedrückender ist das Misstrauen, welches sich in den Entwürfen spiegelt. Die Fülle an Detailregelungen, die Negierung etablierter Lern- und Unterrichtsprozesse, die mangelnde Anerkennung der zum Teil herausragenden Leistungen Hamburger Schulen schaffen ein Umfeld, in dem Kollegien die Motivation verloren geht, Schulleitungen der Ansporn genommen wird, diese Motivation dennoch zu schaffen, und den Schulgemeinschaften die Freude genommen wird, sich für ihre Schule, die Kinder und deren Begabungen einzusetzen.

10 Umsetzung, Ressourcenplanung, Zeitplan

Grundlegende Änderungen, wie die Einführung neuer Bildungspläne, erfordern eine dem Anlass entsprechende, umfängliche Ressourcenplanung (mindestens im Hinblick auf Personal, Erwartungshaltung, Zeit). Das ist nicht geschehen und muss vor der Umsetzung nachgeholt werden.

Ohne klare Vorgaben, ohne Anleitungen, Handreichungen, absehbare Fortbildungen für Lehrkräfte und auch ohne Erklärungen des Gewollten besteht die Gefahr, dass gut gemeinte Ansätze nicht angemessen berücksichtigt oder sogar zu einer Verschlechterung der bisherigen Situation führen werden.

Die BSB wird unbedingt deutlich machen müssen, dass die Bildungspläne in allen ihren facettierten Bereichen, vor allem aber bezüglich der Leitperspektiven, umzusetzen sind und die Schulen – ebenso wie die einzelne Lehrkraft – an dieser Umsetzung zu messen sein werden (Ziel- und Leistungsvereinbarungen). Das aber ist für die einzelnen Schulen nur leistbar, wenn die Motivationen klar und die Unterschiede zu den bisherigen Bildungsplänen dargestellt sind sowie neue Schwerpunkte angemessen erläutert und nachvollziehbar begründet werden.

Solche Erläuterungen können im Übrigen auch für die Lehrer:innenausbildung (Studium und Vorbereitungsdienst) genutzt werden und sollten – wenn sie schlüssig sind – eine positive Wirkung auf Anwerbungen von Lehrkräften anderer Bundesländer haben.

Jedenfalls in der Entwicklungs- und Etablierungsphase muss eine sorgfältige und vor allem flexible Ressourcenplanung erfolgen: Den Kollegien müssen zusätzliche Zeiten für die Entwicklung der schulinternen Curricula und für pädagogische Weiterbildungskonferenzen gegeben werden, und der (Schul-)Öffentlichkeit muss deren Notwendigkeit (die mit Unterrichtsausfall verbunden sein wird) vermittelt werden. Auch das erfordert eine schlüssige Begründung.

Feedback- und Fehlerkultur, aber auch Sprachbildung als Querschnittsthema und Themen des digitalen Miteinanders müssen angemessen akademisch unterrichtet und ausgebildete Pädagogen entsprechend und umfassend nach- und weitergebildet werden. Diese Ressourcenplanung muss von der BSB dargestellt und mit den Gremien besprochen werden.



Freie und Hansestadt Hamburg

Elternkammer

Für die Überwachung der Umsetzung auf schul- und Lehrkraft-individueller Ebene müssen Ressourcen der BSB vorhanden sein.

Die verbindliche Einführung kann nicht im Sommer 2023 erfolgen; bis dahin können ja kaum die fundierten Änderungsvorschläge aus der laufenden Beratung umgesetzt werden, geschweige denn kann auf neuere Entwicklungen (pandemiebedingte Lernrückstände, Friedenssicherung als hervorgehobene Ziel- und Leitperspektive) eingegangen werden.

In die Umsetzungsplanung auf schulindividueller Ebene sind neben den Schulleitungen und Fachschaften die Schüler:innen und die Eltern, aber auch die jeweiligen Schulaufsichten einzubeziehen; die Ziel- und Leistungsvereinbarungen der Schulen müssen auf die Umsetzung der Bildungspläne und die Änderung der Curricula angepasst werden. Vorgaben zur Feedback- und Fehlerkultur sind auf den Schulkonferenzen abzustimmen.

11 Herstellung von Vergleichbarkeit

Die verschiedenen Fächer werden in den einzelnen Bundesländern mit unterschiedlichen Ressourcen unterrichtet: Es variiert sowohl die Jahrgangsstufe, in welcher der Unterricht beginnt, als auch die Stundenzahl für den Fachunterricht pro Jahr sowie die Anzahl der Jahre, über die ein bestimmtes Fach unterrichtet wird. Die Bewertung ausgefallenen Unterrichts entzieht sich vollends einer vergleichenden Darstellung.

Aufgabe der BSB – gegebenenfalls politisch unterstützt durch die Behördenleitung – ist es, diese Unterschiede aufzuzeigen und in die Leistungsbewertungen angemessen einzubeziehen. Dies ist jedoch offenkundig nicht geschehen; die augenfällig vorhandenen Unterschiede werden nicht einmal erwähnt. So werden in den Naturwissenschaften den Jahrgängen 5 bis 10 der Gymnasien Schüler:innen dieselben Aufgaben zugeteilt und Ziele gesteckt, für welche die einen (Hamburg) 19 Wochenstunden und die anderen (Bayern) 25 unterrichtet wurden.

Es geht nicht um ein vom Senator medial unterstelltes „Wegmogeln“, sondern um die – schwierige! – Aufgabe, unterschiedliche Bedingungen überhaupt vergleichbar zu machen. Das „Wegmogeln“ liegt nicht in den Schulen, sondern in der Verweigerung dieser - politisch sicher nicht einfachen - Verpflichtung im Sinne unserer Kinder und des Hamburger Schulwesens.

12 Detailanmerkungen

Die Elternkammer hat die ihr dankenswerterweise sehr zahlreichen zugegangenen Stellungnahmen einzelner Eltern und Elternkammermitglieder, aber auch von Schulgremien gesammelt und zusammengestellt. Sie stellt diese der BSB und den anderen Kammern im Anhang zur Verfügung.



Freie und Hansestadt Hamburg
Elternkammer

Anhang: Detailanmerkungen

Inhaltsverzeichnis kurz

1	Kritik am Beteiligungsprozess.....	1
2	Anregungen für eine bessere Lesbarkeit der Pläne.....	2
2.1	Maßgebliche Unterschiede alt vs. neu in Übersicht darstellen	2
2.2	Gesamtkonstrukt erkennbar machen.....	2
2.3	Zusammenhänge in Grafik visualisieren	2
2.4	Begrifflichkeiten definieren und voneinander abgrenzen	3
2.5	Glossar anbieten	3
2.6	Progression leichter erkennbar machen.....	3
2.7	Sprechende statt alphanumerische Abkürzungen in den Kerncurricula.....	3
2.8	Redundanzen reduzieren.....	3
2.9	Lehrerhandreichungen zu „neuen“ Schwerpunkten, Best-Practice-Beispiele für alle Schulen4	
3	Allgemeiner Teil – der sogenannte A-Teil.....	4
3.1	Zu 1: Gesetzliche Verankerung	4
3.2	Zu 2: Leitperspektiven	5
3.3	Zu 3: Sprachbildung als Querschnittsaufgabe in allen Fächern	6
3.4	Zu 4. Lernkultur an Hamburger Schulen	8
3.5	Zu 5: Der Auftrag der Grundschule, der Stadtteilschule, des Gymnasiums und der Studienstufe der gymnasialen Oberstufe	20
4	B-Teile ohne Fachteile	21
4.1	Aufgabengebiete	21
4.2	Sprachbildung als Querschnittsthema	22
5	Fachteile	24
5.1	Abschnitt 3: Leistungsbewertung	24
5.2	Grundschule.....	24
5.3	Stadtteilschule Jahrgang 5 bis 11.....	26
5.4	Gymnasium Sekundarstufe I.....	28
5.5	Studienstufe.....	30
5.6	Sonstige Anmerkungen.....	44

Inhaltsverzeichnis lang

1	Kritik am Beteiligungsprozess.....	1
2	Anregungen für eine bessere Lesbarkeit der Pläne.....	2
2.1	Maßgebliche Unterschiede alt vs. neu in Übersicht darstellen	2
2.2	Gesamtkonstrukt erkennbar machen.....	2
2.3	Zusammenhänge in Grafik visualisieren	2
2.4	Begrifflichkeiten definieren und voneinander abgrenzen	3
2.5	Glossar anbieten	3
2.6	Progression leichter erkennbar machen.....	3
2.7	Sprechende statt alphanumerische Abkürzungen in den Kerncurricula.....	3
2.8	Redundanzen reduzieren.....	3
2.9	Lehrerhandreichungen zu „neuen“ Schwerpunkten, Best-Practice-Beispiele für alle Schulen4	
3	Allgemeiner Teil – der sogenannte A-Teil.....	4
3.1	Zu 1: Gesetzliche Verankerung	4
3.2	Zu 2: Leitperspektiven	5
3.2.1	Wertebildung/Werteorientierung	5
3.2.2	Bildung für nachhaltige Entwicklung.....	5
3.2.3	Leben und Lernen in einer digital geprägten Welt.....	6
3.3	Zu 3: Sprachbildung als Querschnittsaufgabe in allen Fächern	6
3.3.1	Durchgängige Sprachbildung	6
3.3.2	Sprachsensibler Fachunterricht	6
3.3.2.1	Positives	6
3.3.2.2	Sprachzeit	7
3.3.2.3	Fachbegriffe sind „getarnte“ zusätzliche Inhalte	7
3.3.2.4	„Die Grenze meiner Sprache ist die Grenze meiner Welt“	7
3.3.3	Kompetenzmatrix Sprachbildung.....	7
3.3.4	Rückmeldung zum Sprachgebrauch in Wort und Schrift	7
3.3.5	Mehrsprachigkeit	7
3.3.6	Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	8
3.3.7	Sprachförderung	8
3.3.7.1	Allgemein	8
3.3.7.2	Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS).....	8
3.4	Zu 4. Lernkultur an Hamburger Schulen	8
3.4.1	Grundverständnis.....	9
3.4.2	Kompetenzen und Inhalte.....	9
3.4.2.1	Positives	9

3.4.2.2	Übereinstimmende Kritik: Inhaltlich Überfrachtung	10
3.4.2.3	Kritik an Darstellung der Kerncurricula	10
3.4.2.4	Mangelnde Ressourcen	10
3.4.2.5	Folgen für Stundentafeln	10
3.4.2.6	Diskriminierungssensibilität und Gleichstellung	10
3.4.3	Lernarrangements und Aufgaben	11
3.4.3.1	Positiv	11
3.4.3.2	Fehlende Zeit und Spielräume	11
3.4.4	Instruktion und Selbststeuerung	11
3.4.5	Individualisierung und Kooperation	11
3.4.6	Feedback, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung	12
3.4.6.1	Begrifflichkeiten	12
3.4.6.2	Thema Feedbackkultur	12
3.4.6.3	360°-Feedback	12
3.4.6.4	Elternrolle berücksichtigen	12
3.4.6.5	Leistungsbewertung	12
3.4.6.6	Klausuren/Klausurersatzleistungen	12
3.4.6.7	Mehr Transparenz in den Bewertungsgrundlagen und -kriterien	13
3.4.6.8	Leistungsbewertung aus Perspektive der Studienstufe	13
3.4.6.9	Klassenarbeiten und Klausuren mit Einsatz digitaler Werkzeuge oder Medien	13
3.4.6.10	Bewertungsfreie Unterrichtsphasen und Leistungsfeststellung	14
3.4.6.11	Die 50-50-Regel bei der Leistungsbeurteilung	14
3.4.6.12	Lernentwicklungsgespräche	14
3.4.7	Inklusion	16
3.4.8	Förderangebote	16
3.4.9	Fächerübergreifendes, fächerverbindendes und außerschulisches Lernen	17
3.4.10	Schulaufgaben	17
3.4.11	Ganztägige Betreuung	18
3.4.11.1	Elternrolle im Ganztag	18
3.4.11.2	Ganztägige Bildung und Betreuung	18
3.4.12	Übergänge und Anschlüsse	18
3.4.13	Digitale Medien und Werkzeuge	19
3.4.13.1	Positives	19
3.4.13.2	Digitale Prüfungsformate unzureichend konkretisiert	19
3.4.13.3	An Best-Practice orientieren	19
3.4.13.4	Mangelnde Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit	19
3.4.14	Unterrichts- und Schulqualität	20
3.5	Zu 5: Der Auftrag der Grundschule, der Stadtteilschule, des Gymnasiums und der Studienstufe der gymnasialen Oberstufe	20

4	B-Teile ohne Fachteile	21
4.1	Aufgabengebiete	21
4.2	Sprachbildung als Querschnittsthema	22
4.2.1	Generell.....	22
4.2.1.1	Spannungsfeld Sprachbildung.....	22
4.2.1.2	Fachbegriffe als „getarnte“ zusätzliche Inhalte	22
4.2.1.3	„Die Grenze meiner Sprache ist die Grenze meiner Welt“	22
4.2.1.4	Denken mithilfe von Sprache.....	22
4.2.2	Rahmenvorgaben Grundschule.....	22
4.2.2.1	Formale Fehler.....	22
4.2.2.2	Selbstaussdruck fehlt	23
4.2.3	Rahmenvorgaben Sek. I und II	23
4.2.3.1	Formale Fehler	23
4.2.3.2	Selbstaussdruck fehlt	23
5	Fachteile	24
5.1	Abschnitt 3: Leistungsbewertung	24
5.2	Grundschule.....	24
5.2.1	Deutsch Grundschule	24
5.2.2	Mathematik Grundschule	25
5.2.3	Religion Grundschule	25
5.2.4	Sachunterricht Grundschule	26
5.3	Stadtteilschule Jahrgang 5 bis 11.....	26
5.3.1	Deutsch Stadtteilschule 5–11.....	26
5.3.1.1	Positives	26
5.3.1.2	Kritik an der Quantität	26
5.3.1.3	Querschnittsaufgaben	26
5.3.1.4	Kritik zum Thema Leistungsbewertung.....	26
5.3.1.5	Arbeitszeit.....	27
5.3.2	Mathematik Stadtteilschule 5–11	27
5.3.2.1	Positiv	27
5.3.2.2	Negativ.....	27
5.3.2.3	Begriffsunklarheiten	27
5.3.3	Englisch Stadtteilschule 5–11.....	27
5.3.4	Geschichte Stadtteilschule 5–11	27
5.4	Gymnasium Sekundarstufe I.....	28
5.4.1	Deutsch Gymnasium Sek. I.....	28
5.4.1.1	Positives	28
5.4.1.2	Kritik an der Quantität	28
5.4.1.3	Querschnittsaufgaben	28

5.4.1.4	Kritik zum Thema Leistungsbewertung.....	28
5.4.1.5	Arbeitszeit.....	29
5.4.2	Mathematik Gymnasium Sek. I.....	29
5.4.2.1	Positiv.....	29
5.4.2.2	Negativ.....	29
5.4.2.3	Begriffsunklarheiten.....	29
5.4.3	Englisch Gymnasium Sek. I.....	29
5.4.4	Geschichte Gymnasium Sek. I.....	29
5.5	Studienstufe.....	30
5.5.1	Übergreifende Anmerkungen.....	30
5.5.1.1	Allgemein.....	30
5.5.1.2	Inhalte.....	30
5.5.1.3	Leistungsbewertung.....	30
5.5.1.4	Klassenarbeiten und Klausuren mit Einsatz digitaler Werkzeuge oder Medien.....	31
5.5.2	Deutsch Studienstufe.....	31
5.5.2.1	Positives.....	31
5.5.2.2	Kritik an der Quantität.....	31
5.5.2.3	Kritik zum Thema Leistungsbewertung in Sek. II.....	31
5.5.2.4	Arbeitszeit.....	32
5.5.2.5	Inhalte.....	32
5.5.2.6	Unklarheiten.....	32
5.5.2.7	Basistexte.....	32
5.5.3	Mathematik Studienstufe.....	32
5.5.3.1	Positiv.....	32
5.5.3.2	Negativ.....	32
5.5.3.3	Begriffsunauigkeiten.....	33
5.5.3.4	Modulflexibilität.....	33
5.5.3.5	Inhalte.....	33
5.5.4	Englisch Studienstufe.....	33
5.5.5	Bildende Kunst Studienstufe.....	33
5.5.5.1	Allgemeine Vorteile und Probleme.....	33
5.5.5.2	Probleme.....	33
5.5.5.3	Problem der fehlenden Gestaltungsmöglichkeiten – zu wenig Freiheit:.....	34
5.5.5.4	Wünsche.....	34
5.5.5.5	Weitere Anmerkungen.....	34
5.5.6	Chemie Studienstufe.....	34
5.5.6.1	Grundsätzlich.....	34
5.5.6.2	Positiv.....	35
5.5.7	Geschichte Studienstufe.....	35

5.5.7.1	Positives	35
5.5.7.2	Widersprüchliche Ziele	35
5.5.7.3	Inhaltliche Engführung.....	35
5.5.7.4	Kritik an Begrifflisten	36
5.5.7.5	Kritik an Kernmodulen	36
5.5.7.6	Kritik an Entfall der Klausurerersatzleistungen, deren Ersatz durch Zusatzleistungen 36	
5.5.7.7	Sorge um projektorientierten, fächerübergreifenden und -verbindenden Unterricht 36	
5.5.7.8	Fazit.....	36
5.5.8	Informatik Studienstufe	36
5.5.8.1	Barrierefreiheit	36
5.5.8.2	Diskriminierung durch KI	37
5.5.9	Musik Studienstufe	37
5.5.10	Pädagogik Studienstufe.....	37
5.5.11	PGW Studienstufe	37
5.5.11.1	Allgemein.....	37
5.5.11.2	Abschnitt „Beitrag zu den Leitperspektiven“	39
5.5.11.3	Abschnitt „Fachliche Kompetenzen“	39
5.5.11.4	Abschnitt „Inhalte“	40
5.5.11.5	Fazit	41
5.5.12	Weitere Stellungnahme zu PGW Studienstufe	41
5.5.12.1	Didaktische Grundsätze.....	41
5.5.12.1.1	Aktualitätsbezug	41
5.5.12.1.2	Fallorientierung.....	41
5.5.12.1.3	Genetisches Prinzip.....	41
5.5.12.1.4	Handlungs- und Projektorientierung	41
5.5.12.1.5	Konfliktorientierung.....	42
5.5.12.1.6	Politisch-moralische Urteilsbildung	42
5.5.12.1.7	Problemorientierung.....	42
5.5.12.1.8	Schülerorientierung	42
5.5.12.1.9	Wissenschaftspropädeutik.....	42
5.5.13	Philosophie Studienstufe	42
5.5.13.1	Schülerorientierung.....	42
5.5.13.2	Fächerübergreifendes Projektarbeiten	42
5.5.13.3	Themenfelder und Module	42
5.5.13.4	Fachbegriffe.....	43
5.5.14	Physik Studienstufe	43
5.5.15	Spanisch Studienstufe	43

5.5.15.1	Allgemein.....	43
5.5.15.2	Leistungsbewertung	43
5.5.15.3	Fazit	44
5.5.16	Theater / Darstellendes Spiel Studienstufe.....	44
5.6	Sonstige Anmerkungen.....	44
5.6.1	Rundumfeedback mit Mathematik-Schwerpunkt (Gymnasialperspektive)	44
5.6.1.1	Diskrepanz zwischen A-Teil und B-Teilen.....	44
5.6.1.2	Einfluss von Stressverarbeitungsmustern auf Implementierung der Pläne.....	44
5.6.1.3	Zusammenhang zum Qualitätsrahmen Schulentwicklung.....	45
5.6.1.4	Gelingensfaktor: Qualifizierung der Fachkräfte von der Kita an.....	45
5.6.1.5	Verlässliche Beschwerdestrukturen fehlen	45

Anmerkungen im Detail

Wir gehen zunächst auf die Themen des A-Teils ein, dann auf die Aufgabengebiete und Sprachbildung als Querschnittsaufgabe, schließlich auf einzelne Fachteile. Dabei fassen wir die bei uns eingegangenen Anmerkungen zusammen. Positives wie Negatives kommt zur Sprache. Aspekte, die immer wieder genannt wurden, werden entsprechend eingestuft. Bei Kritik – insbesondere zum A-Teil und zu generellen Aspekten – formulieren wir nach Möglichkeit konkrete Forderungen und Lösungsvorschläge (markiert durch →).

Für die weitere Diskussion wäre es hilfreich, zwischen dem zu unterscheiden, was im Idealfall umgesetzt werden soll (also das, was in den Bildungsplänen fixiert ist) und dem Weg dorthin. So könnten Aspekte und begrüßenswerte Neuerungen und Änderungen als Ziele benannt werden, aber auch den Zweifeln und Sorgen der Elternseite (und der Schüler:innen, Schulkollegien, Schulleitungen), inwieweit sich dies alles zu 100 Prozent umsetzen lässt, Rechnung getragen werden; nicht weil die Lehrkräfte dazu grundsätzlich nicht in der Lage wären, sondern weil es an Zeit fehlt: Zeit für Entwicklung, Austausch, aber auch konkrete Unterrichtsschritte. Wenn es in der Entwicklungs- und Etablierungsphase schief läuft, dann landet es im schlimmsten Fall „falsch“ im Unterricht und kann das Lernen so eben leider nicht wie erhofft verbessern. So ist es beispielsweise in England gelaufen, was den kommunikativen Lehransatz in den Fremdsprachen betrifft. Und das gilt es zu verhindern.

1 Kritik am Beteiligungsprozess

Es gibt zu wenig Zeit, um so viel Material zu sichten, miteinander zu diskutieren, zu bewerten und differenziert Stellung zu nehmen. Zudem gibt es zu wenig Zeit für Implementation in den Schulen, insbesondere in Grundschulen und Gymnasien.

Es sind zu viele Daten, die nicht gut aufgearbeitet sind, da die Gegenüberstellung mit dem aktuellen Text fehlt. Selbst Inhaltsverzeichnisse fehlen teilweise und die hätten viel Überblick in die Sache bringen können.

Die PDF-Einstellungen verhindern auf einigen Geräten, insbesondere manchen Tablets, und in einigen Readern das Kopieren und Kommentieren. So kann schnell der Eindruck aufkommen, es würde einem (absichtlich) die Arbeit schwer gemacht.

Erarbeitungen und möglichen Alternativen hätten in den letzten Jahren Fach für Fach oder Thema für Thema von den Entwicklern und Referenten in den Gremien vorgestellt, erläutert, kommentiert und gemeinsam diskutiert werden können.

Es mangelt an Transparenz, wie mit den Stellungnahmen umgegangen wird, was überhaupt ernsthaft berücksichtigt wird.

Das aktuelle Vorgehen erweckt leider eher den Eindruck einer „Feigenblattfunktion“ für die Pressestelle der Behörde, als dass es als seriöser/ernst zu nehmender Aufruf zu Stellungnahme und Partizipation aufgefasst werden könnte.

Die Belastungen aus der Pandemie sind nicht erkennbar aufgenommen; der Zeitpunkt der Diskussion und geplanten Einführung der Bildungspläne ist nicht nachvollziehbar.

Die Entwürfe beschreiben auch nur einen Teil der geplanten Änderungen. Es ist höchst ungewöhnlich, einen Teil einer Verwaltungsanordnung umzusetzen, der von anderen, noch nicht fertigen Teilen abhängig ist.

- Es braucht mehr Zeit für die weitere, gemeinsame Arbeit an den Bildungsplänen, wenn die Stellungnahmen vorliegen.
- Es braucht dann mehr Zeit für die Implementierung.
- Für die Überarbeitung der schulinternen Curricula brauchen die Kollegien weitere zusätzliche Konferenztage, auch wenn es Unterrichtsausfall bedeutet, denn die Sprachbildung als Quer-

schnittsaufgabe, die Lernkultur, als Teilaspekt die Feedbackkultur, die Digitalisierung sind alle in allen Fächern verankert. Dadurch entsteht die Notwendigkeit, dass die Fachkonferenzen nicht separat entwickeln und beschließen, sondern die Gelegenheit zum Austausch und zur Abstimmung erhalten. Nur so wird es aus einem Guss.

- Es braucht Transparenz, was mit Kritikpunkten und Vorschlägen aus den Stellungnahmen wird. Mindestens Hauptpunkte müssen genannt, Entscheidungen dazu vorgestellt und begründet werden. Idealerweise wird nach der Sichtung aller Anmerkungen auf Grundlage des Gesamtbildes noch einmal mit allen Beteiligten über Lösungen beraten, der Entscheidungsprozess für alle erkennbar gestaltet.
- Die Umsetzung sollte verschoben werden, bis einerseits die Pandemiefolgen relativiert und andererseits die noch ausstehenden Bildungsplanteile (u.a. Sek. I), aber auch der Orientierungsrahmen Schulqualität, die Handreichung Nachteilsausgleich, die Richtlinie Außerunterrichtliche Lernförderung fertiggestellt sind.

2 Anregungen für eine bessere Lesbarkeit der Pläne

2.1 Maßgebliche Unterschiede alt vs. neu in Übersicht darstellen

Für alle diejenigen, welche die alten Bildungspläne kennen, wäre eine Erläuterung oder Übersicht sinnvoll, was genau nun den maßgeblichen Unterschied zu den neuen Bildungsplänen ausmacht oder welche konkreten Beweggründe zu bestimmten Neuerungen geführt haben. In der Pressemeldung wird auf die wissenschaftliche Begleitung und Fundierung der neuesten didaktischen und pädagogischen Erkenntnisse hingewiesen. Das gehört in irgendeiner Form dargestellt.

Mindestens eine Gegenüberstellung der jeweiligen Inhaltsverzeichnisse sollte angeboten werden. So werden neue Schwerpunkte in der Art und Weise der Arbeit schneller erkennbar und können dann gezielter in den Blick genommen werden.

2.2 Gesamtkonstrukt erkennbar machen

Es fehlt quasi das Gesamtkonstrukt, denn die tabellarischen Kerncurricula, die dann in Kürzeln alles irgendwie kombinieren, sind keine globale Übersicht, sondern das sind die Details für die Unterrichtsplanung. Solch ein Gesamtkonstrukt gab es bislang nicht. Mit Leitperspektiven und dem Abschnitt „Lernkultur“ im A-Teil wird ja ein System beschrieben, in dem alles mit allem vernetzt ist, mit der Sprachbildung als Querschnittsaufgabe und den Leitperspektiven als übergeordneten Zielen (Wahrnehmungsrastern). Wenn in diesem System ein Schwerpunkt verschoben wird, dann hat dies automatisch Auswirkungen auf alle anderen Bereiche.

Am Beispiel: Sprache ist nachweislich der Schlüssel zum Bildungserfolg. Entsprechend müssen Bildungssprache und Fachsprache besser gefördert werden. Daraus folgt die Forderung, in allen Fächern mehr Augenmerk auch auf sprachliche Korrektheit zu legen und das mündet in den Kerncurricula der Fächer in „Vokabellisten“ mit verbindlichen Fachbegriffen.

2.3 Zusammenhänge in Grafik visualisieren

Es braucht dringend vorneweg eine Grafik, in der visualisiert wird, wie Bildungsstandards, Bildungspläne, Rahmenpläne, A-Teil, und Kerncurricula zueinander in Beziehung stehen, verschachtelt sind, sich aufeinander beziehen. Das erleichtert den in Hamburg an Schule Beteiligten das Gesamtverständnis. Es ist aber auch für Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst hilfreich und für eine bundeslandübergreifende vergleichende Einordnung.

2.4 Begrifflichkeiten definieren und voneinander abgrenzen

Es gibt einige neue bzw. nicht allgemein geläufige Begrifflichkeiten. Diese sollten im Text hinreichend erläutert, begründet, ausgearbeitet, abgegrenzt und definiert werden. Beispiele: *Kerncurriculum*, *Leistungsbewertung* vs. *Leistungsbeurteilung* vs. *Leistungsmessung*.

Ohne eine gemeinsame Verständnisgrundlage können die Lehrkräfte nicht gleichermaßen mit den Plänen arbeiten, das würde zu Missinterpretationen an den einzelnen Schulen führen, die sich dort in den internen Schulcurricula manifestieren und vermutlich nie auffallen, aber dennoch Probleme verursachen.

2.5 Glossar anbieten

Für ein einheitliches Verständnis und klarere Kommunikation, auch mit Blick auf die Lehrkräfteausbildung und -anwerbung aus anderen Bundesländern wäre ein Glossar sinnvoll. Dieses sollte zumindest Definitionen von tragenden Begriffen enthalten, die sich in Abhängigkeit von verschiedenen didaktischen Theorien, aber auch von Bundesland zu Bundesland unterscheiden, oder welche allgemein oft verwechselt werden, weil sie sich nur in Nuancen unterscheiden? Bisher wird zu wenig definiert und geklärt und sehr viel vorausgesetzt.

Beispiele: fächerübergreifend – fächerverbindend – außerschulisch, Lernarrangement – Lernumgebung – Lernsituation, Feedbackkultur – Feedback – Feedbackformate – Rückmeldung – Rückmeldeformate, Bildungsplan – Lehrplan – Bildungsstandard – Curriculum – Kerncurriculum – Lernplan – Rahmenplan

2.6 Progression leichter erkennbar machen

Bei den Kompetenzübersichten werden oft Kompetenzen für verschiedene Niveaus oder Jahrgänge neben und untereinander dargestellt. Insbesondere beim Nebeneinanderstellen stehen dort oft quasi identische Passagen, die sich manchmal nur durch ein, zwei Wörter (*überwiegend* wird zu *stets*) oder einen zusätzlichen (Neben)Satz voneinander unterscheiden. Hier wäre es hilfreich, wenn die Differenz durch visuell Hervorhebung leichter identifizierbar wäre.

2.7 Sprechende statt alphanumerische Abkürzungen in den Kerncurricula

Wenn Themen, Kompetenzen, Inhalte lediglich durch alphanumerische Kürzel dargestellt werden, helfen sie höchstens denen weiter, die voll im Stoff stehen. Zur Aneignung eignen sie sich nicht. Man kann natürlich, wenn sich hinter den Kürzeln Links verbergen, schnell nachschauen, aber das wird im Alltag und unter Belastung unterbleiben. Zudem hilft es selbst dann nicht beim Einprägen. Das könnte und sollte didaktischer gestaltet werden.

2.8 Redundanzen reduzieren

Allgemeines sollte einmalig im A-Teil dargestellt werden, Fachspezifisches im Fachteil, aber nicht doppelt. Es sollte, so wie es ja auch klugerweise angelegt ist, einen allgemeinen Teil geben und dann besondere fachspezifische Teile. Nur dort, wo es fachbezogenen Abweichungen oder Ergänzungen zu den Regelungen des Allgemeinen Teils gibt, sollten diese im Fachteil erwähnt werden. So würde sichergestellt, dass die Lehrkräfte nicht nur ihre Fachteile lesen, sondern sich auch ausführlich mit dem A-Teil befassen. Auch würden die Pläne insgesamt textlich deutlich entschlackt werden können.

2.9 Lehrerhandreichungen zu „neuen“ Schwerpunkten, Best-Practice-Beispiele für alle Schulen

Beispielhaftes Thema *Feedbackkultur*: Der neue Stellenwert ist sinnvoll, da es aber bislang nicht in der Breite so praktiziert wurde wie nun verbindlich gefordert, stellt sich der Elternschaft die Frage, ob die Lehrkräfte dies nicht beherrschen (Wie, wann und wo lernen sie es dann jetzt, wenn sie es früher nicht gelernt haben?) oder aber aus unbekanntem Gründen zumindest nicht praktiziert haben (Woher kommt dann jetzt die Zeit, Motivation, es zu tun?).

Diese Sorgen lassen sich auffangen und gleichzeitig die Lehrkräfte unterstützen, indem angemessene Handreichungen erarbeitet werden, welche das Thema umfassend aufbereiten, und vor allem diverse Wege zum Ziel aufgezeigt werden, wie sie an verschiedenen Schulen und Schulformen bereits Praxis sind. Es geht ja darum, etwas in der Breite zu manifestieren, dass es punktuell bereits gibt (Best-Practice-Beispiele).

Wenn nämlich die Schulen und Fachkonferenzen mit dieser Arbeit allein gelassen werden, dann droht die Gefahr, dass es allein schon wegen Zeitmangels nicht gut ausgearbeitet – oder im schlimmsten Fall falsch verstanden – in den schulinternen Curricula landet. Und das nicht, weil unsere Lehrkräfte nicht ausreichend gebildet sind, sondern weil ihnen die Ressourcen für diese Entwicklungsarbeit fehlen.

3 Allgemeiner Teil – der sogenannte A-Teil

Dass es einen A-Teil für alle Schulstufen und -formen gibt statt bisher vier schulformspezifische hat Vor- und Nachteile. Zu den Vorteilen zählt, dass so ein Bogen über die gesamte Schullaufbahn und Schullandschaft gespannt wird. Zu den Nachteilen zählt, dass sich der Textumfang und der Anteil an nicht direkt für die Schulform relevanter Information erhöht. Das Besondere jeder Schulform kann so leicht aus dem Blick geraten. Insbesondere für Stadtteilschule vs. Gymnasium wird befürchtet, dass die Schulformspezifika negiert werden; die Vielfalt wird aber als positiv bewertet!

- Die Schulformspezifika sollten deutlicher herausgearbeitet werden.
- Die weiteren Vorgaben müssen erkennbar ermöglichen, diesen Spezifika gerecht werden zu können.

Manche Aspekte werden sehr ausführlich erläutert, andere wichtige Aspekte/Aufgaben – allen voran Inklusion, die Berücksichtigung benachteiligter Schüler:innen, Förderung, fächerübergreifender, fächerverbindender und Projektunterricht – kaum. Viele befürchten, dass Aspekte und Aufgaben entsprechend ihrer Sichtbarkeit in den Bildungsplänen im Schulalltag berücksichtigt werden, im Fall der Unsichtbarkeit aber auch untergehen und nicht umgesetzt werden. Das hätte Folgen für viele Schüler:innen.

- Alle wichtigen Aspekte und Aufgaben müssen in ähnlicher Granularität dargestellt werden, sei es einheitlich ausführlich und explizit oder einheitlich knapp unter Verweis auf die geltenden Regelungen, Richtlinien und Handreichungen.

3.1 Zu 1: Gesetzliche Verankerung

Mit Blick auf Inklusivität und Diversität fällt auf, dass der bisherige Hinweis darauf, dass bei Bedarf auch Nachteilsausgleich gewährt wird, entfällt.

- Ein Hinweis muss aufgenommen werden: „Soweit erforderlich, erhalten Schüler:innen mit Teilleistungsstörungen und Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die auf der Grundlage dieses Bildungsplans unterrichtet werden, Nachteilsausgleich.“

3.2 Zu 2: Leitperspektiven

3.2.1 Wertebildung/Werteorientierung

In der Aufzählung der Werte fehlen die Kinderrechte! Diese sollten in die Ausgestaltung der Bildungspläne und in den zugehörigen Qualitätsrahmen unbedingt einfließen. Angesichts der Tatsache, dass etwa jede vierte Interaktion von Lehrkräften mit Schüler:innen als ‚verletzend‘, also Grenzen überschreitend oder in den Bereich der Kindeswohlgefährdung bzw. psychischen Gewalt gehörend eingestuft wird (Studien von Annedore Prengel oder Volker Krumm u.a.), ist das dringend notwendig. Damit Werte den schulischen Alltag prägen können, brauchen alle in der Schulgemeinschaft (rechtlich verankerte) Möglichkeiten, bei Verletzungen der Werte direkt in der Schulgemeinschaft für ihre Rechte eintreten zu können. In Absatz 2.1 wird auf das Schulgesetz verwiesen, das keinen Spielraum für Diskriminierung zulasse. Dies stellt einen Zielkonflikt dar, da das Gesetz (wie auch das Grundgesetz) mit der Nutzung des Wortes „Rasse“ die Machtstrukturen aufrechterhält.

Faires Verhalten und der Schutz vor Diskriminierung können bislang nur von Lehrkräften auf gesetzlicher Grundlage eingefordert werden (AGG, Vereinbarung zum fairen Verhalten am Arbeitsplatz der BSB). Ein gleicher Schutz vor Diskriminierung und zum Einfordern der Beachtung der eigenen Rechte wird auch für Schüler:innen und Erziehungsberechtigte benötigt. Erreicht werden kann dies durch Ausdehnen der Vereinbarung zum fairen Verhalten auf alle in der Schulgemeinschaft, durch die Einführung eines verbindlichen Beschwerdeverfahrens an Schulen (und in der Schulaufsicht!), einen Ausbau der Ombudsstellen sowie durch die verbindliche Einführung von regelmäßigem Schüler:innen-Feedback (Recht auf Gehör).

Zu Beschwerdeverfahren mehr hier:

<https://drive.google.com/file/d/19hwiYpheKKpr5J32hKjA5luMIHY3m8jL/view?usp=sharing>

→ Kinderrechte sollten explizit thematisiert werden, Elternrechte ebenfalls.

3.2.2 Bildung für nachhaltige Entwicklung

Diese Leitperspektive bezieht sich auf die 17 Nachhaltigkeitsziele der UN-Agenda 2030 und nennt als Ziele, zu nachhaltigem Handeln gleichermaßen kognitiv zu befähigen und affektiv zu motivieren. Die Nachhaltigkeitsziele sind so allgemein, dass man sehr viel unter ihnen verorten kann. Das birgt die Gefahr der Beliebigkeit. Im A-Teil werden sie kaum konkretisiert, in den Fachteilen nur knapp und als Vorschläge. Potenzielle Zielkonflikte werden an keiner Stelle erwähnt. Zum Beispiel:

Ziel 3 (Gesundheit und Wohlergehen) führt in der Pandemie zum Lüften auch im Winter und zum Tragen von Masken, was dem Ziel 13 (Maßnahmen zum Klimaschutz) entgegensteht, aber auch dem Ziel 12 (Nachhaltige/r Konsum und Produktion).

Ziel 8 (Wirtschaftswachstum) kann beim Verfolgen von Ziel 1 (Keine Armut) helfen, aber auch Ziel 12 (Nachhaltige/r Konsum und Produktion) gefährden.

In keinem Textteil ist ein Bezug zum Hamburger Masterplan 2030 zu finden. Der gesamte Teil ist sehr allgemein gehalten und macht nicht deutlich, welche Themen in den Fächern gelehrt werden sollen.

Außerdem stellt sich den Eltern die Frage, wie die LuL aus- bzw. weitergebildet werden, um dieses komplexe Thema sinnvoll zu unterrichten.

- Es braucht eine integrative statt additive Vermittlung von BNE
- Absehbare Zielkonflikte sind offenzulegen.
- Die Lehrkräfte müssen entsprechend aus- und weitergebildet werden.
- Der Bezug zum Hamburger Masterplan 2030 ist explizit herzustellen.

3.2.3 Leben und Lernen in einer digital geprägten Welt

Dieser Teil soll die KMK-Strategie *Bildung in der digitalen Welt* umsetzen, dabei technologische, gesellschaftlich-kulturelle, anwendungsbezogene Perspektiven berücksichtigen und den Lernprozess statt Technik in den Vordergrund stellen.

Es braucht Handreichungen für die Lehrkräfte. Den Beteiligten müssen die Spielräume aufgezeigt werden, und das dann auch wirklich für alle Fächer. Sonst geschieht Folgendes: Die Schulen setzen im schulinternen Curriculum fest, dass in Englisch (hat jeder) zwei Arbeiten absolviert werden, bei denen ein elektronisches Nachschlagewerk zu Hilfe gezogen werden darf. Damit sind die Anforderungen im Bildungsplan vollumfänglich erfüllt, denn es ist zwar von allen Fächern die Rede, aber das ist offen und damit optional gehalten. Die Schulen sparen sich Arbeit, wenn sie den Auftrag klar zuweisen, dann können sie ihren „Pflichtteil“ abhaken. Ob sich Lehrkräfte dann und darüber in ihren Klassen und Fächern mit der „Kür“ digitaler Formate auseinandersetzen? So ist es nicht gedacht, die Schüler:innen sollen ja laut neuen Bildungsplänen mehr und umfassender mit digitalen Medien in Berührung kommen, und zwar querbeet.

Man KANN das jetzt so stehen lassen, weil die Schulen und Lehrkräfte gerade eh keinen Kopf frei haben für derartige Entwicklungsaufgaben (dann sollte man allerdings nachdenken, ob man die Bildungspläne jetzt einführen sollte), ODER man unterstützt sie mit passenden Beispielen und Handreichungen aus der Hand der Behörde ODER ergänzt in den Bildungsplänen eine Art Klausel, welche z.B. fordert, dass in den verschiedenen Jahrgängen *verschiedene* Fächer den Part mit der computergestützten Leistungsbeurteilung übernehmen müssen – alle weiteren Details kann die Schule selbst entscheiden, denn die schulinternen Curricula sollen ja eh alle einzeln angepasst und überarbeitet werden. UND Insbesondere bei den schriftlichen Leistungsbewertungen, die künftig auch in digitaler Form erfolgen sollen, wären Beispielaufgaben aus allen Fachbereichen sinnvoll.

- Es braucht eine integrative statt eine additive Behandlung von Digitalisierung.
- Digitalisierung stellt eher eine Querschnittsaufgabe als eine Leitperspektive dar.

3.3 Zu 3: Sprachbildung als Querschnittsaufgabe in allen Fächern

Der Aspekt ist nicht neu (bisher: Sprachförderung in allen Fächern und Lernbereichen), die Richtung bleibt, wird aber ausführlicher erläutert und es werden konkrete Hinweise zur Unterstützung der Lehrkräfte angeboten. Das wird von den Eltern prinzipiell positiv gesehen, denn der Schwerpunkt auf Sprache (Bildungs- wie Fachsprache) schafft bessere Voraussetzung insbesondere für Schüler:innen mit anderen Herkunftssprachen, aber auch aus bildungsferneren Herkunftsfamilien, trägt so zu mehr sozialer Gerechtigkeit bei.

3.3.1 Durchgängige Sprachbildung

Dass gut entwickelte bildungs- und fachsprachliche Kompetenzen eine zentrale Voraussetzung für das Lernen und einen erfolgreichen Schulbesuch sind, halten wir für absolut richtig. Wir befürworten die Forderung, dass Konzepte für eine durchgängige sprachliche Bildung Teil der Unterrichts- und Schulentwicklung jeder Schule sein müssen.

3.3.2 Sprachsensibler Fachunterricht

3.3.2.1 Positives

Grundsätzlich ist unbestritten, wie wichtig es ist, den Gebrauch der Bildungssprache zu vermitteln, zwischen sprachlichen Registern (Alltagssprache, Bildungssprache, Fachsprache) zu unterscheiden. Sprachaktivierender und interaktionsfördernder Unterricht, um fachbezogene Sprachhandlungen zu lernen und einzuüben, halten wir für wichtig. Zur Unterstützung den jeweiligen Fachwortschatz, Satz-

anfänge und -strukturen, Textmuster als sprachliche Gerüste und Mittel anzubieten, sehen wir als hilfreich an.

3.3.2.2 Sprachzeit

Diese dürfen aber nicht rein schematisch eingesetzt werden, sondern die Schüler:innen brauchen dafür viel/mehr Sprachzeit: Zeit, um die richtige Verwendung der Fachsprache im Kontext zu hören, sie selbst zu verwenden und sich mit den Fachinhalten sprechend auseinanderzusetzen.

3.3.2.3 Fachbegriffe sind „getarnte“ zusätzliche Inhalte

In den Bildungsplänen reihen sich unsystematisch Fachinhalte aneinander, daneben stehen zahlreiche Fachbegriffe, die eigentlich zusätzliche Inhalte darstellen. Bei der Fülle an Inhalten ist sprachproduktiver Fachunterricht kaum möglich.

3.3.2.4 „Die Grenze meiner Sprache ist die Grenze meiner Welt“

Sprachlich reflexiver und sprachproduktiver Fachunterricht braucht Zeit- zum Denken, zum Verbalisieren, zum Sprechen und zum Diskutieren!

- Zentrale, verbindlich geforderte Fachbegriffe sollten deutlicher markiert werden.
- Getarnt geforderte zusätzliche Fachinhalte über Fachbegriffslisten sind unbedingt zu vermeiden.
- Für eine Förderung der Sprachbildung braucht es zudem kleinere Lerngruppen und damit mehr „Sprachzeit“ für Schüler:innen. Das ist eine sinnvolle, ja eine nötige Ergänzung des geforderten Ziels.

3.3.3 Kompetenzmatrix Sprachbildung

Die Unterstützung der Lehrkräfte durch konkrete Hinweise auf zu fördernde sprachliche Kompetenzen ist positiv, ebenso die Kompetenzmatrix als Planungsinstrument für die Umsetzung einer durchgängigen Sprachbildung in der Unterrichts- und Schulentwicklung. Die Matrix wird sich den Lehrkräften aber nicht von selbst vermitteln.

- Die Lehrkräfte brauchen entsprechende Aus- und Weiterbildungen zu diesem Thema, um die Aufgabe erfüllen zu können.

3.3.4 Rückmeldung zum Sprachgebrauch in Wort und Schrift

Es wird begrüßt, dass normsprachliche Richtigkeit, Verständlichkeit, Ausdruck und Gebrauch der Fachsprache werden durch entsprechende Rückmeldungen und Korrekturen gefördert werden sollen.

„Auf die korrekte Rechtschreibung wird in allen Fächern und Lernbereichen geachtet.“ Diese Forderung wird ebenfalls begrüßt, allerdings nur, wenn sie nicht unmittelbar Eingang in die Bewertung findet, sonst wirkt sie nicht pädagogisch, sondern dient der Selektion.

- Wichtig: Nicht mehr bewerten, sondern intensiver üben und Rückmeldung geben

3.3.5 Mehrsprachigkeit

Dass Mehrsprachigkeit als Ressource eingestuft wird und behandelt, auch durch Herkunftssprachenunterricht gefördert werden soll, ist wünschenswert.

Dass die Schüler:innen ermutigt werden, auch herkunftssprachige Quellen und Informationen für die Bearbeitung ihrer Fachaufgaben zu nutzen, ist gut. Allerdings werden die Lehrkräfte dann rasch an ihre Grenzen kommen, wenn sich daraus Fragen ergeben und sie die Quellen nicht selbst lesen und erschließen können oder wenn sie die Quellennachweise kaum prüfen können. Oder wie würdigt

man beispielsweise ein in der Herkunftssprache verfasstes Parallelgedicht in der Klasse? Das wirkt gut, aber noch nicht schlüssig ausgearbeitet.

- Hier muss nachgeschärft werden.
- Lehrkräfte brauchen dazu entsprechende Aus- und Fortbildungen, aber auch ein Netzwerk (und die Ressourcen dafür), um mit den Produkten auch angemessen umgehen zu können.

3.3.6 Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Für DaZ-Schüler:innen sind alle fachlichen Inhalte und Anforderungen verbindlich; ihnen sind die nötigen sprachlichen Mittel und Strategien bereitzustellen, damit sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. Hier fehlt ein Bezug zum sprachsensiblen Fachunterricht, aber auch zu den Erfordernissen und den Möglichkeiten, die durch alternative Aufgaben- und Prüfungsformate entstehen. Diesem Anspruch gerecht zu werden, wird durch vorgesehene Änderungen erschwert, allen voran die stärkere Bewertung von Klausurleistungen und der Entfall der Klausurersatzleistungen.

- Die geänderten Regelungen hinsichtlich Klausuren, Klausurersatzleistung und der Gewichtung von Klausuren gegenüber sonstigen Leistungen in den Hauptfächern der Sekundarstufe sollten gerade mit Blick auf DaZ-Schüler:innen nicht umgesetzt werden.

3.3.7 Sprachförderung

3.3.7.1 Allgemein

Die Abgrenzung zur Sprachbildung scheint nachvollziehbar und sinnvoll, zumal damit gezielte Diagnose und ggf. auch additiv Fördermaßnahmen verbunden sind: „Die Sprachförderung basiert sowohl auf standardisierten als auch auf informellen Diagnoseverfahren. Sie erfolgt innerhalb des Unterrichts und je nach Ausmaß des Förderbedarfs auch additiv.“

3.3.7.2 Lese-Rechtschreib-Schwäche (LRS)

Mit Blick auf eine rechtzeitige LRS-Diagnose, besteht die Sorge, dass systematischer Verbesserungsbedarf besteht: Deutsch muss in HH (speziell an Grundschulen) nicht verpflichtend durch Fachlehrkräfte unterrichtet werden. Zudem sind LRS-Diagnosemethoden in den Schulen nicht einheitlich bekannt, die LRS-Diagnose unterscheidet nicht zwischen Rechtschreib- und Leseschwäche und die Schnabel-Diagnose kann durch das Lehrpersonal nicht ausreichend interpretiert werden. Auch Fördermethoden sind in den Kollegien nicht ausreichend gestreut und bekannt, werden nicht allgemein angewandt. Nachteilsausgleich und Förderung durch Spezialist:innen kommen nur einer sehr kleinen Prozentzahl von Kindern zugute.

Die Frequenz der Klassenarbeiten in späteren Jahrgängen zu steigern, um methodische Lehrvermittlungsschwächen zu kompensieren wirkt da etwas hilflos. Manche befürchteten, dass das Zensieren und systematische Quantifizieren von Leistung in HH in der vierten Klasse zu spät ansetzt, um hier Schwächen zu erkennen. Mehr dazu: <https://www.swr.de/swr2/wissen/kinder-mit-legasthenie-das-ringeln-mit-den-buchstaben-102.html>

Andere vermuten, dass es ausreichte, wenn mehr Kinder niedrigschwellig und früher von speziell geschulten Fachleuten mit Blick auf LRS diagnostiziert würden und dann entsprechend von dafür geschultem Personal gefördert würden.

- Diagnose sollte niedrigschwellig und nur durch dafür geschulte Fachleute stattfinden, und zwar nicht nur auf Wunsch der Lehrkräfte, sondern auch auf Elternwunsch.
- Förderplanung und Förderung sollte ebenfalls nur durch dafür geschulte Fachleute erfolgen.

3.4 Zu 4. Lernkultur an Hamburger Schulen

Der Bezug auf die zukunftsorientierten *21st Century Skills* wird übereinstimmend begrüßt.

Einerseits werden ausführlichere und konkretere Hinweise und Gewichtungen gewünscht, andererseits gibt es erkennbar Übereinstimmungen zum *Orientierungsrahmen Schulqualität*. Dieser nennt

zudem systematischere und detailliertere Kriterien, seine Einhaltung wird über die Schulinspektion sichergestellt. Der Orientierungsrahmen ist ein wirkliches Instrument für die Schulen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. Unklar ist, was sich im Zuge der aktuellen Überarbeitung des Orientierungsrahmens (zur Digitalisierung, aber auch zur Berücksichtigung der neuen Leitperspektiven) dort ändern wird.

Die Forderungen in den Bildungsplänen, die Kriterien des überarbeiteten Orientierungsrahmens und die Kriterien der Schulinspektion sollten erkennbar aufeinander abgestimmt sein. So wären sie transparenter, erkennbar verbindlich und ihre Umsetzung besser nachhaltig.

- Man könnte ohne inhaltliche Verluste die Darstellung in den Bildungsplänen straffen, indem man explizit auf den Orientierungsrahmen verweist.

3.4.1 Grundverständnis

Die drei Dimensionen der kognitiven Aktivierung, der konstruktiven Unterstützung (emotional und motivational, in methodisch-didaktischer Hinsicht und durch positive Fehlerkultur und effektives Feedback) und der effizienten Klassenführung werden als relevant eingestuft.

Wir begrüßen die Betonung, dass das Ziel ein „lernwirksamer“ Unterricht sein soll, denn das sollte Abgrenzen von *Teaching to the test*.

Wir begrüßen zudem die Gewährleistung von Partizipation durch ein transparentes, differenzierendes System gegenseitiger Rückmeldungen, die altersgemäße Einbeziehung der Schüler:innen in die Planung und Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen und die Unterstützung einer lernförderlichen Gruppenentwicklung als wichtige und sinnvolle Ziele.

Momentan wird überwiegend das Feedback der Lehrkräfte an die Schüler:innen deutlich, was im Sinne einer Feedbackkultur zu unidirektional ist.

- Die Lernstandsbeurteilung muss ebenfalls als Lehrstandsbeurteilung gesehen werden. Der Fokus ist nur eindimensional und sagt nichts über die Didaktik aus. Gerade mit Blick auf die Nachhaltigkeit und den unter „Wertebildung“ genannten Punkten muss die Beurteilung in beide Richtungen gehen.
- Es muss sichergestellt werden, dass das Feedback *wechselseitig* erteilt wird (also zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, auch Eltern). Dies kann zu unterschiedlichen Zeitpunkten und Intervallen erfolgen, es muss aber verpflichtend sein.
- Es muss deutlich werden, dass das Geben, Entgegennehmen und die Umsetzung von Feedback zur alltäglichen Kultur wird, zugleich aber auch als Lerngegenstand behandelt wird (bei *allen* Beteiligten, sinnvoll und wertschätzend). Dieser Aspekt muss deutlicher herausgearbeitet werden.

3.4.2 Kompetenzen und Inhalte

3.4.2.1 Positives

Die Entwicklung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen sowie die Aneignung gesellschaftlich und kulturell bedeutsamer Inhalte ist unstrittig. Den Bezug auf die *21st Century Skills*, die weit über die Beherrschung von Kulturtechniken und Faktenwissen hinausgehen, wird als zukunftsorientiert bewertet und von allen sehr begrüßt.

Die Ergänzung geforderter Kompetenzen durch Kerncurricula, die inhaltsbezogene Anforderungen formulieren und verbindlich zu erarbeitende Themen, Inhalte und Lerngegenstände ausweisen, wird nicht generell abgelehnt. Denn das angeführte Argument ist im Prinzip nachvollziehbar: „Kerncurricula sichern einerseits die Vermittlung der für den Kompetenzerwerb erforderlichen Fachkenntnisse. Andererseits sichern sie durch die Formulierung eines aktuellen Kernbestands von Bildungsinhalten die Grundlage für die soziale, gesellschaftliche, wirtschaftliche, berufliche, kulturelle und politische Teilhabe der Schülerinnen und Schüler.“

3.4.2.2 *Übereinstimmende Kritik: Inhaltlich Überfrachtung*

Allerdings ist der **übereinstimmende** Eindruck, und zwar der Schüler:innen, der Eltern und Sorgeberechtigten, aber auch vieler Fachschaften, Schulleitungen, (Fach-)Didaktiker:innen, dass viel zu viele kleinteilige Fachinhalte verbindlich festgelegt werden. Es wird nicht in Frage gestellt, dass es sich um lernswerte Inhalte handelt. Es wird aber verneint, dass diese Auswahl den Kernbestand darstellt und in dieser Form unterrichtet werden kann.

- Die bisherige Auswahl von Inhalten kann beibehalten werden, allerdings mit Vorschlagscharakter.
- Aus diesen ist ein deutlich kleinerer, verbindlicher Kernbestand auszuwählen und zu markieren (Orientierungswert: 50% der jetzigen Vorgaben).
- Die Auswahl der Kerninhalte sollte konsequent auch mit Blick auf die Leitperspektiven erfolgen.
- In einzelnen Fächern mögen Einzelinhalte noch nachzuverhandeln sein, beispielsweise zur Auswahl an Basistexten im Fach Deutsch in der Studienstufe. Das wird punktuell in den Fachteilen angeführt. Für detailliertere, ausführlicher begründete Hinweise und Forderungen in dieser Hinsicht verweisen wir auf die Stellungnahmen der (Schul-)Fachschaften.

3.4.2.3 *Kritik an Darstellung der Kerncurricula*

Die tabellarische Darstellung der Kerncurricula ist zunächst komplex und verlangt eine intensive Einarbeitung. Andernfalls besteht die Gefahr, dass die Vernetzungsideen, die ja grundsätzlich angelegt sind, aus dem Blick geraten, weil nur auf die aufgeführten Inhalte und Begriffe geachtet wird. Die stehen dort ja ausformuliert und sind direkt zu erfassen.

Die Leitperspektiven, Aufgabengebiete, Sprachbildungskompetenzen, überfachlichen und fachlichen Kompetenzen sowie die fachlichen Querbezüge dagegen treten dann in den Hintergrund und befördern den Fokus rein auf den inhaltlichen Input.

3.4.2.4 *Mangelnde Ressourcen*

Das Erstellen der schulinternen Curricula wird viele personelle, zeitliche Ressourcen binden. Das gilt insbesondere für die Grundschulen, da die meisten Lehrkräfte dort zahlreichen Fachschaften angehören. Das ist im üblichen Zeitrahmen von den Kollegien nicht zu leisten und ginge notwendig mit Unterrichtsausfall und verminderter Unterrichtsqualität in der Vorbereitungs- und Einführungsphase einher. Dies muss entweder von der BSB so angeordnet und der folgende öffentliche Druck von der Hausleitung absorbiert werden (Pandemiefolgen aufarbeiten, Ukrainekrieg und seine Folgen angemessen adressieren, Geflüchtete integrieren) oder über einen längeren Zeitraum gestreckt werden.

- Die Einführung muss für mindestens zwei Jahre ausgesetzt werden, um die nötigen Änderungen zu erarbeiten und die Umsetzung an den Schulen mit mehr Ruhe und Zeit angehen zu können.

3.4.2.5 *Folgen für Stundentafeln*

Es ist unklar, welche Folgen die in den Entwürfen vorgesehenen Änderungen auf die Stundentafeln haben.

- Die entsprechend den Entwürfen angepassten Vorgaben für die Stundentafeln müssen unverzüglich bekannt gemacht werden, da sie für eine vollumfängliche Bewertung und sinnvolle Einigung erforderlich sind.

3.4.2.6 *Diskriminierungssensibilität und Gleichstellung*

Für die Sekundarstufe I und II wird mit Blick auf Diskriminierungssensibilität und Gleichstellung Folgendes angemerkt: Die bisherigen Curricula (und Materialien) sind oft sehr einseitig. Es wird in Frage gestellt, ob eine Prüfung und ggfs. Umgewichtung hin zu mehr Gendergerechtigkeit bzw. Diversität stattfindet. Das muss sichergestellt werden, denn die Inhalte und die Art der Darstellung/Vermittlung haben Einfluss auf das, was die Heranwachsenden sich zutrauen bzw. vorstellen können. Mehr Informationen zu gendersensibler Didaktik am Beispiel MINT, 22 Empfehlungen aufgrund einer Metastudie:

<https://mint-vernetzt.de/news/gendersensible-mint-didaktik-ein-themenspezial-auf-mint-vernetzt-de>

- Es muss eine Prüfung und ggf. Umgewichtung unter Gender- und Diversitätsgesichtspunkten erfolgen: Basistexte, Künstler:innen, Expert:innen, aber dann auch Abbildungen, Fragestellungen, Zahlenmaterial ... in Lehrwerken und ergänzend/unterstützend zum Fachteil zu entwickelnde Zusatzmaterialien.

3.4.3 Lernarrangements und Aufgaben

3.4.3.1 *Positiv*

Die Eltern betonen die Notwendigkeit, dass Schule Lernumgebungen gestaltet und Lernsituationen schafft, die vielfältige Ausgangspunkte und Wege des Lernens eröffnen, und dass die schulischen Lernarrangements den Schüler:innen darüber hinaus die Möglichkeit eröffnen, interessengeleitet an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten.

3.4.3.2 *Fehlende Zeit und Spielräume*

Das braucht aber Zeit, inhaltliche und methodische Spielräume, die derzeit durch die inhaltliche Engführung der Fachteile beschnitten werden, sonst sind diese Forderungen nicht einzulösen.

- Aus den bisher angeführten Inhalten ist ein deutlich kleinerer, verbindlicher Kernbestand auszuwählen und zu markieren (Orientierungswert: 50% der jetzigen Vorgaben), um so Gestaltungsfreiräume zu schaffen.
- Es braucht Spielräume in der Stundentafel, um reguläre Zeitschienen zu schaffen, die sich für fächerverbindendes, fächerübergreifendes, Projekt- und außerschulisches Lernen nutzen lassen, ohne dass immer gleich Vertretungen oder Unterrichtsausfall anstehen.

3.4.4 Instruktion und Selbststeuerung

Es fällt eine gewisse Verschiebung in der Beschreibung auf. In den Entwürfen wird die Instruktion und Steuerung durch die Lehrkraft stärker betont. Unklar ist, ob damit eine Verschiebung der Gewichtung zugunsten der Instruktion und Steuerung durch die einhergeht. Unklar bleibt daher auch, ob die im Rahmen der Individualisierung nötigen Selbststeuerungsmöglichkeiten so gewährleistet werden. Das halten wir für unerlässlich.

- Eine entsprechende Präzisierung ist nötig.

3.4.5 Individualisierung und Kooperation

Individualisierung und Kooperationen als Grundprinzipien für die Gestaltung schulischer Lernarrangements werden ausdrücklich befürwortet. Allerdings ist die mehrheitliche Einschätzung, dass dies mit der Inhaltsüberfrachtung der Fachteile, der intensiveren Vorbereitung auf Klausuren, dem Entfall der Klausurersatzleistungen ab Jg. 5 und der daraus resultierenden inhaltlichen Engführung unvereinbar ist.

- Aus den bisher angeführten Inhalten ist ein deutlich kleinerer, verbindlicher Kernbestand auszuwählen und zu markieren (Orientierungswert: 50% der jetzigen Vorgaben), um so Gestaltungsfreiräume zu schaffen.
- Klausurersatzleistungen müssen bis in die Oberstufe regulär möglich sein.
- Die Kollegien brauchen entsprechende personelle, räumliche und Arbeitszeitressourcen, um wirklich individualisieren zu können.
- Es braucht Spielräume in der Stundentafel, um reguläre Zeitschienen zu schaffen, die sich für Projekt- und außerschulisches Lernen als zentrale Optionen zur Individualisierung nutzen lassen, ohne dass immer gleich Vertretungen oder Unterrichtsausfall anstehen.

3.4.6 Feedback, Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

3.4.6.1 Begrifflichkeiten

Dieser Abschnitt verwendet sehr viele ähnliche Begriffe: Lernerfolgskontrolle, Leistungsbewertung, Lernstandserhebung, Leistungsbeurteilung, Beurteilung der Lernentwicklung, Einschätzung, Leistungsfeststellung. Ohne eine Definition und Abgrenzung verwirrt das. Es ist zu vermuten, dass man mit weniger Begriffen auskäme und zu einem besser verständlichen Text käme.

3.4.6.2 Thema Feedbackkultur

Da diesem Aspekt ein so deutlich höheres Gewicht beigemessen wird, ist eine umfassende (gern auch grafische) Darstellung der Komponenten, Facetten und Aspekte sinnvoll. Darüber hinaus braucht es Handreichungen für alle Beteiligten zur Feedbackkultur. Speziell Kollegien brauchen Best-Practice-Beispiele, damit die Fachkonferenzen und Schulen überlegen können, was sich im jeweiligen Fall besonders gut umsetzen lässt bzw. erforderlich ist. Wichtig ist, dass das Spektrum der Möglichkeiten erkennbar wird, und darüber hinaus die Masse an Situationen, in denen Feedback möglich wäre. Sozusagen als Veranschaulichung von Spielräumen, nicht als verbindliche umfassende Regelung.

3.4.6.3 360°-Feedback

Es wird ein „transparentes, differenziertes System gegenseitiger Rückmeldungen“ gefordert und unter dem Punkt „Unterrichts- und Schulqualität“ im Zusammenhang mit Feedback von einem wünschenswerten 360°-Feedback gesprochen, welches eine Rückmeldung von Schüler:innen an Lehrkräfte einschließt: „Unterricht und pädagogische Angebote werden gemeinsam und systematisch weiterentwickelt; dabei werden Instrumente wie Schüler-Feedback und kollegiale Hospitationen einbezogen, ...“

3.4.6.4 Elternrolle berücksichtigen

Wir stimmen mit der Einschätzung überein, dass Feedback für den Lernprozess und -erfolg eine wichtige Funktion hat. Die Rolle der Eltern wird jedoch nicht genügend berücksichtigt. Eltern unterstützen den Lernprozess ihres Kindes, indem sie auf Basis von schulischem Feedback (1) sich ein Bild vom Lernstand des Kindes machen können und sich aktiv einbringen (Erklären, Lesen üben, Gegenzeichnen, Abfragen, etc.) und (2) dem Kind selbst Feedback geben, indem sie Interesse zeigen, Fortschritte loben, das Kind zum Üben/Arbeiten/Lernen ermuntern usw. Das sollte absolut unabhängig von offenem oder teilgebundenem oder gebundenem Ganztage eine Selbstverständlichkeit sein und allen Eltern ermöglicht werden.

3.4.6.5 Leistungsbewertung

Es wird zwar genannt, was alles Gegenstand der Leistungsbewertung sein soll, aber auf die Änderungen hinsichtlich Klausuren, Klausurersatzleistung und der Gewichtung von Klausuren gegenüber sonstigen Leistungen in den Hauptfächern der Sekundarstufe oder die Forderung von digitalen Klassenarbeiten wird hier nicht eingegangen. Stattdessen werden diese Aspekte in jedem Fachteil erneut dargestellt, und zwar in großer Redundanz für alle Schulstufen und -formen und Fächer, vermischt mit fachspezifischen Regelungen. Während die immer ähnliche, ausführliche Darstellung in den Fachteilen ermüdend wirkt und sogar verwirrt, fehlen diese Informationen hier im A-Teil, um einen vollständigen Überblick über das Thema *Leistungsbewertung* zu erhalten.

3.4.6.6 Klausuren/Klausurersatzleistungen

Die verteilte Form der Darstellung zu Klausuren, Klausurersatzleistungen und zur Gewichtung ihrer Bewertung für die Endnote (A-Teil, Fachteile, Verweise auf die APO-GrundStGy) ist komplex, schwer erschließbar und verwirrt

Ab Jahrgang 5 werden Klausurersatzleistungen nur in zwei Fächern pro Jahr zusätzlich (also nicht als Ersatz) gefordert; ihre Ergebnisse gehen dann in die laufende Kursarbeit ein.

Wir halten die Betonung und höherer Gewichtung der schriftlichen Prüfungen/Klausuren für nicht zeitgemäß. Sie passen nicht zur geforderten Lernkultur (4K) und benachteiligen insbesondere Stadtteilschüler:innen (kontra Agenda-2030-Ziele), aber nicht nur diese.

Zudem ist der Ausbau der schriftlichen Kompetenzen über mehr Klausuren durch didaktische Untersuchungen gerade nicht bestätigt. Vielmehr werden Kompetenzen im Schreiben vorrangig in einer Lehr-Lern-Situation ausgebaut – nicht durch Prüfungen. Es wird die Gefahr gesehen, dass früher ausgesiebt wird.

Schüler:innen haben nicht mehr so viel Möglichkeit ihre Kompetenzen im Unterrichtsverlauf mündlich zu zeigen – wobei offenbar verkannt wird, dass die Mitarbeit im Unterricht nicht nur durch mündliche Mitarbeit, sondern genauso durch schriftlichen Ausdruck (Referate, Mitschriften, etc.) ge- und bewertet wird.

Kritisiert wird für die Studienstufe auch, dass es bei einem Zweistunden-Kurs zu unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben kommt. Wenn Schüler:innen unterschiedliche Leistungsformen wählen (Präsentationsleistung = zweite schriftliche Leistung, trotzdem Gewichtung 50 % für schriftlich).

3.4.6.7 Mehr Transparenz in den Bewertungsgrundlagen und -kriterien

Diese wird grundsätzlich als positiv und nötig erachtet. Allerdings wird nicht erklärt, was genau mit Erwartungshorizont gemeint ist.

Sie kann aber auch zu *Teaching to the Test* verleiten. Vor allem Schüler:innen und Eltern fordern dann die absolut exakten Lerninhalte (und nichts darüber hinaus) von schriftlichen Leistungskontrollen, obwohl die Bildungspläne mehr enthalten, als man abfragen kann, und das, was drin steht, als relevant erachtet wird. Hier müssen beide Seiten aufpassen, nicht in dieselbe Falle zu tappen. Das Lernen der Schüler:innen wird so nicht besser, sondern schlechter ...

3.4.6.8 Leistungsbewertung aus Perspektive der Studienstufe

Das Kapitel wird am meisten diskutiert und kritisiert, denn die eingearbeiteten Veränderungen wirken sich massiv auf die Lernmöglichkeiten der Schüler:innen aus. Sie stellen eine höhere Belastung der Schüler:innen und Lehrkräfte dar.

Zudem ist unklar, womit die Erhöhung der Anzahl der Klausuren in der Studienstufe begründet wird. Eine Fokussierung auf rein Schriftliches widerspräche den Leitprinzipien und den damit angestrebten Zielen.

Mehr Klausuren führen zu einer deutlichen Mehrbelastung der Schüler:innen. Präsentationsleistung zusätzlich und nicht mehr ersatzweise werden kritisiert, das sich nur weiterhin der Druck auf Schüler:innen erhöht und die negativen Auswirkungen (Krankheiten, psych. Belastungen usw.) große Sorge bereitet. Die zusätzliche Klausur im zweiten Semester fällt in Abiturzeit und stellt weitere Belastung für Schüler:innen und Lehrkräfte dar. Dadurch ginge Zeit für Didaktik und Feedback zu Lernleistungen verloren.

Mit Blick auf das Vorabitur stellt die verpflichtende Auswahl eine zusätzliche Belastung für Schüler:innen und Lehrkräfte dar. Eine optionale Lösung wird befürwortet.

3.4.6.9 Klassenarbeiten und Klausuren mit Einsatz digitaler Werkzeuge oder Medien

Oft reicht die Anzahl an verfügbaren Geräte nicht für alle Jahrgänge oder Schüler:innen eines Jahrgangs. An Schulen, die mit dem Bring-Your-Own-Device-Ansatz arbeiten, bedeuteten die unterschiedlichen technischen Ausstattungen auch unterschiedliche Bedingungen für die Schüler:innen. Es wären keine einheitlichen, gleichen Bedingungen gegeben und somit eigentlich auch keine Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Fehlende Hardware und unterschiedliche technische Ausstattung bei den Schüler:innen birgt die Gefahr der Verstärkung bestehender Bildungsungleichheiten.

Es wird gefragt, bei Hardware- oder Softwarepannen oder WLAN-Ausfall usw. passiert.

3.4.6.10 Bewertungsfreie Unterrichtsphasen und Leistungsfeststellung

Dieser Aspekt wird mithilfe dieser zwei Stellen hinterfragt:

„Dabei wird zwischen der Leistungsbewertung, der Beurteilung der Lernentwicklung und der Einschätzung der überfachlichen Kompetenzen unterschieden. Während sich die Beobachtung der Prozesse des Lernens in der Beurteilung der Lernentwicklung sowie der überfachlichen Kompetenzen niederschlägt, bezieht sich die Leistungsbewertung auf die Ergebnisse von Lern- und Arbeitsprozessen.“ (A-Teil, S. 14)

„Gegenstand der Leistungsbewertung sind die während eines Beurteilungszeitraums erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen in der laufenden Unterrichtsarbeit sowie die Leistungen in Klassenarbeiten bzw. Klausuren und ihnen gleichgestellten Arbeiten. (...) Im Unterricht wird transparent zwischen bewerteten und bewertungsfreien Arbeitsphasen sowie zwischen bewerteter und bewertungsfreier Leistungsfeststellung unterschieden.“ (A-Teil, S. 14)

Beim ersten Zitat wird komplett getrennt, was miteinander verzahnt ist. Die Entwicklung soll immer auch bei der Notenfindung berücksichtigt werden, also z.B. kann eine starke Entwicklung die Tendenz bei der Note nach oben bestimmen.

Das zweite führt zu einem Paradoxon: Alles ist Lernen, es gibt keinen entwicklungsfreien Raum, in dem es nichts zu beobachten und entsprechend nicht mit in die Bewertung einzubeziehen wäre. Es besteht dann die Gefahr, dass die Schüler:innen a) das als Persilschein zum Chillen auffassen und dass es b) außerdem die Angst vor Fehlern schürt, da Schüler:innen Fehler=schlechte Benotung gleichsetzen – fälschlicherweise, deswegen ja der neue Schwerpunkt auf Feedbackkultur, und dazu gehört auch Fehlerkultur, die findet in den ganzen geforderten Reflektionsprozessen noch nicht ihre Erwähnung, d. h. so unterminiert sich das neue System der Lernkultur doch selbst.

3.4.6.11 Die 50-50-Regel bei der Leistungsbeurteilung

Im Alltag sind die wenigsten Zeugnisnoten rechnerisch eindeutig, sondern haben eine Tendenz in der ersten Nachkommastelle.

Beispiel: Aus sonstiger Mitarbeit „Befriedigend =3“ und zwei mangelhaften Klassenarbeiten (=5 glatt) wird $(3+5):2 = 4$ glatt – prima. Was aber, wenn die sonstige Mitarbeit ausreichend (=4) ausfällt und die Arbeiten mangelhaft (05). Dann landet man rechnerisch bei 4,5 – wird das nun die Note 4 oder die Note 5?

Genau hier braucht man eine klare Regelung, welche Tendenz gilt, oder (brisant, Klagerisiko mit Bezug auf den „Nasenfaktor“) ob die Lehrkraft nach bestem Wissen und Gewissen individuell eine pädagogische Entscheidung trifft. Aber geregelt muss es sein, wenn jetzt so kategorisch 50:50 propagiert wird, da es sich in einem großen Teil der Fälle rechnerisch nicht sauber auflöst. Das schafft so nur Probleme für die LuL und Intransparenz und Unsicherheit und Unzufriedenheit bei Schüler:innen und Eltern.

3.4.6.12 Lernentwicklungsgespräche

Lernentwicklungsgespräche behandeln zunächst den individuellen Lernstand des Kindes und seine Entwicklung, dann geht es aber auch um eine Verschiebung hin zu den verbindlichen Anforderungen. Nur so können Schüler:innen und Eltern die persönliche Leistung im Hinblick auf die allgemeinen Anforderungen korrekt einschätzen. Das können sie aber nur, indem es die Lehrkraft für sie klar benennt und verortet. Ja, eine individuelle Leistungssteigerung kann immens sein (und soll weiter motivieren) und dennoch nicht für eine bestimmte Note (= Anforderung) oder einen Abschluss reichen. Dies wurde/wird durch eine zu starke Fokussierung auf reine Kompetenzen oftmals verschleiert.

Beispiele:

„Du beherrscht den Zahlenraum von 1 bis 100 sicher in allen Grundrechenarten“ hat für ein Kind in Jg. 3 eine völlig andere Aussagekraft als für ein Kind in Jg. 5 – letztes wird so wird so am Ende von Jg. 6 vom Gymnasium abgeschult.

Wenn die Schreibrift in der Grundschule „angeboten“, aber nicht für alle Kinder zur Verpflichtung gemacht wird, kann das in der Unterstufe zu Problemen führen. Wer das flüssige (und schnelle)

Schreiben in der Grundschule nicht lernt, wird in der Unterstufe am Gymnasium immense Probleme bekommen, im Unterricht beim Abschreiben mitzuhalten. Das stellt dort eine Grundvoraussetzung für Unterrichtsteilnahme dar ... Wenn Eltern und Schüler:innen dies nicht wissen, dann lassen sie eventuell eine Übungsgelegenheit vor Eintritt in die Unterstufe verstreichen und erschweren dem Kind so den Einstieg ins Gymnasium.

- Es sollte geprüft werden, ob alle Begriffe nötig sind oder weniger ausreichen: Feedback, Lernerfolgskontrolle, Leistungsbewertung, Lernstandserhebung, Leistungsbeurteilung, Beurteilung der Lernentwicklung, Einschätzung, Leistungsfeststellung, Erwartungshorizont. Diese Begriffe müssen definiert und voneinander abgegrenzt werden.
- Die geänderten Regelungen hinsichtlich Klausuren, Klausurersatzleistung und der Gewichtung von Klausuren gegenüber sonstigen Leistungen in den Hauptfächern der Sekundarstufe müssen hier im A-Teil statt in jedem Fachteil erneut im Überblick dargestellt werden.
- Es braucht Handreichungen zum Thema *Feedbackkultur* für alle Beteiligten.
- Kollegien sollten durch Best-Practice-Beispiele angeregt und unterstützt werden.
- Die Rolle der Eltern in der Feedbackkultur muss verdeutlicht und ergänzend eingearbeitet werden.
- Lernstands- und Lehrstandsaspekt von Feedback und Beurteilung muss systematisch berücksichtigt und deutlicher herausgearbeitet werden. Die Lernstandsbeurteilung muss also ebenfalls als Lehrstandsbeurteilung gesehen werden. Der Fokus ist nur eindimensional und sagt nichts über die Didaktik aus. Gerade mit Blick auf die Nachhaltigkeit und den unter „Wertebildung“ genannten Punkten muss auch die Beurteilung in beide Richtungen gehen.
- Es muss sichergestellt werden, dass das Feedback *wechselseitig* erteilt wird (also zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern, auch Eltern).
- Es muss deutlich werden, dass das Geben, Entgegennehmen und die Umsetzung von Feedback zur alltäglichen Kultur wird, zugleich aber auch als Lerngegenstand behandelt wird (bei *allen* Beteiligten, sinnvoll und wertschätzend). Dieser Aspekt muss deutlicher herausgearbeitet werden.
- Es braucht mehr Klausurersatzleistungen, um zukunftsfähige Formate gründlicher zu vermitteln, und eine höhere Gewichtung alternativer Formate und laufender Kursarbeit auch in der Endnote.
- Es braucht keine zusätzlichen Klausuren in der Studienstufe. Diese erzeugen lediglich mehr Leistungsdruck bei den Schüler:innen und engen die wenigen Unterrichtsspielräume für nachhaltiges Lernen unnötig ein.
- Für das Vorabitur sollte die verpflichtende Auswahl durch eine optionale Lösung ersetzt werden.
- Falls die 50:50-Gewichtung beibehalten werden sollte, braucht es eine Regelung, wie bewertet wird, wenn man damit genau zwischen zwei Noten landet.
- Auch die Forderungen zu digitalen Klassenarbeiten sollten an dieser Stelle vorkommen und konkretisiert werden.
- Zu digitalen Klassenarbeiten brauchen Lehrkräfte Handreichungen: Insbesondere bei den schriftlichen Leistungsbewertungen, die künftig auch in digitaler Form erfolgen sollen, wären Beispielaufgaben aus allen Fachbereichen sinnvoll.
- Es muss geklärt werden, was bei digitalen Klassenarbeiten im Fall von technischen Pannen passiert.
- Es muss sichergestellt werden, dass die Schüler:innen digitale Klassenarbeiten an vertrauten, gleich ausgestatteten Geräten bearbeiten können.
- Es reicht in Lernentwicklungsgesprächen nicht, wenn das Kind sein Lernverhalten reflektiert und sich Ziele setzt. Es braucht dazu auch die nötige Orientierung durch die Lehrkraft.

3.4.7 Inklusion

Inklusion und Berücksichtigung aller Schüler:innen in ihrer Diversität sollte ein zentrales Ziel von Bildungsplänen sein. Das betrifft beispielsweise sozioökonomische Benachteiligung, Deutsch als Zweitsprache, Migrations-/Fluchterfahrung, sonderpädagogischen Förderbedarf, Behinderung(en), chronische Erkrankung(en), Geschlecht. Das betrifft aber auch besondere Interessen und Begabungen oder Hochbegabung.

Das betrifft nicht einmal eine Minderheit – und auch dann wären diese Kinder systematisch zu berücksichtigen. Dazu exemplarisch ein paar Zahlen aus dem Hamburger Bildungsbericht 2020: In Hamburg hat mehr als die Hälfte der Schüler:innen einen Migrationshintergrund, an Stadtteilschulen sind es 60 %, ca. ein Fünftel der Schüler:innen bezieht Sozialleistungen und diese Gruppe der Schüler:innen verteilt sich nicht gleichmäßig über die Stadtteile und Schulen. Entsprechend gibt es Stadtteile und Schulen, an denen der Anteil deutlich höher liegt.

Bei der Untersuchung der 4,5-Jährigen wurde 2018 bei ca. einem Fünftel der Kinder in mindestens einem der untersuchten Bereiche ausgeprägter Förderbedarf festgestellt. In allen Entwicklungsbereichen zeigen Jungen häufiger ausgeprägten Förderbedarf als Mädchen. Ein ähnliches Bild zeichnet sich zum Zeitpunkt der Einschulungsuntersuchung. Diese Förderbedarfe müssen auch schulisch gedeckt werden.

Diesen großen Aufgaben werden die neun Zeilen mit einem kurzen Verweis auf die „inklusive Grundhaltung“ der Hamburger Schulen im A-Teil nicht ansatzweise gerecht.

- Dieser Teil muss differenziert und konkret dargestellt werden, sodass er für Lehrkräfte wie Eltern deutlich macht, was von den Lehrkräften und Schulen gefordert wird und worauf genau ein Anspruch besteht (seitens der Schulen, seitens der Schüler:innen und ihrer Eltern/Sorgeberechtigten).
- Diese Ausführungen sollten ergänzt werden durch Verweise auf Vorschriften, Richtlinien und Handreichungen.
- Es muss glasklar werden, dass jeweils das einzelne Kind, der einzelne Jugendliche als Individuum und seine bestmögliche Entwicklung im Zentrum aller Bemühungen steht.
- Es braucht mehr Sichtbarkeit von potenziellen Benachteiligungsfaktoren (sozioökonomisch, Deutsch als Zweitsprache, Migration/Flucht, sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung(en) und chronische Erkrankung(en), Geschlecht ...)

3.4.8 Förderangebote

Der mehrdimensionale Begabungsbegriff (kognitiv, sozial-emotional, künstlerisch-kreativ, motorisch) wird befürwortet, ebenso das Ziel auf Entfaltung der Gesamtpersönlichkeit.

Der Aspekt des Forderns wird für alle Schularten klar benannt: „Schule und Unterricht müssen deshalb gerade im Interesse der Kinder und Jugendlichen und ihrer Teilhabechancen die Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft besonders stärken.“ Dies soll geschehen durch Vermittlung von Bildungssprache und Fachsprache, Schwerpunktsetzung bei den Kernfächern, bessere Feedbackkultur, mehr Transparenz zum Leistungsstand (gerade in Lernentwicklungsgesprächen, LEGs), mehr Transparenz bei den Anforderungen.

Insgesamt wird im Bereich Fördern jetzt auch facettenreicher gedacht und die Leistungsstärkeren und diejenigen mit anderen Stärken in den Blick genommen.

Auch ein höherer Anteil verpflichtender Lerninhalte stellt letztlich eine Form von „Fordern“ dar, die allerdings undifferenziert alle in Schule Agierenden betrifft.

Das Ziel einer bedarfsgerechten Unterstützung von Schüler:innen mit besonderen Förderbedarfen – sei es im gemeinsamen Unterricht, sei es durch zusätzliche Maßnahmen – ist unbestritten. Auch die Forderung, die Wirksamkeit zusätzlicher Maßnahmen mithilfe diagnostischer Instrumente zu prüfen, ist begrüßenswert.

Dennoch sind die Ausführungen wenig konkret. Insbesondere Schüler:innen mit Förderbedarf, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, werden überhaupt nicht berücksichtigt. Additive, außerunterrichtliche Lernförderung (AuL) wird nur gestreift, Nachteilsausgleiche (NTA) werden überhaupt nicht erwähnt.

Dies sorgt für große Besorgnis, zumal die Richtlinie AuL und die Handreichung NTA sich mit für uns, aber auch Lehrkräfte und Therapiefachleute völlig unabsehbarem Ergebnis in Überarbeitung befinden, sodass einfache Verweise auf diese Regelungen hier kaum Licht ins Dunkle brächten.

- Die geplanten Änderungen der AuL-Richtlinie und der NTA-Handreichung sind öffentlich zu machen und im Erarbeitungsprozess mit allen Beteiligten und Betroffenen zu diskutieren.
- Dann sollten auch diese Ausführungen ergänzt werden durch Verweise auf Vorschriften, Richtlinien und Handreichungen.
- Dieser Teil muss differenziert und konkret dargestellt werden, sodass er für Lehrkräfte wie Eltern deutlich macht, was von den Lehrkräften und Schulen gefordert wird und worauf genau ein Anspruch besteht (seitens der Schulen, seitens der Schüler:innen und ihrer Eltern/Sorgeberechtigten).
- Auch hier muss glasklar werden, dass jeweils das einzelne Kind, der einzelne Jugendliche als Individuum und seine bestmögliche Entwicklung im Zentrum aller Bemühungen steht.
- Es braucht deutlichere Aussagen dazu, dass und wie förderbedürftige Schüler:innen systematisch berücksichtigt und angemessen gefördert werden müssen, z. B. durch individualisierte Lernangebote, individuelle Förderplanung, Nachteilsausgleich, außerunterrichtliche Lernförderung, Schulbegleitung, die jeweils angemessen sein müssen und in regelmäßigen Abständen auf ihre Wirkung und Passung überprüft werden müssen. Dazu braucht es dann aber auch die dafür nötigen personellen, zeitlichen, räumlichen, finanziellen Ressourcen.

3.4.9 Fächerübergreifendes, fächerverbindendes und außerschulisches Lernen

Diese Konzepte sind von zentraler Bedeutung für nachhaltiges Lernen und Individualisierung. Lehrkräfte wie Schüler:innen fordern mehr Zeit und Möglichkeiten dafür. Entsprechend häufig und deutlich wird verneint, dass dies mit der Inhaltsüberfrachtung der Fachteile und der intensiveren Vorbereitung auf Klausuren, der daraus resultierenden inhaltlichen Engführung vereinbar ist. Es wird prognostiziert, dass im Zweifelsfall, die Vorbereitung der Klausuren und Prüfungen vorrangig berücksichtigt wird und den Unterricht dominiert.

- Aus den bisher angeführten Inhalten ist ein deutlich kleinerer, verbindlicher Kernbestand auszuwählen und zu markieren (Orientierungswert: 50% der jetzigen Vorgaben), um so Gestaltungsfreiräume zu schaffen.
- Die Kollegien brauchen entsprechende Arbeitszeitressourcen, um diese Formate vorzubereiten und sich im Team entsprechend zu koordinieren.
- Es braucht Spielräume in der Stundentafel, um reguläre Zeitschienen zu schaffen, die sich für Projekt- und außerschulisches Lernen nutzen lassen, ohne dass immer gleich Vertretungen oder Unterrichtsausfall anstehen.

3.4.10 Schulaufgaben

Das bisher unter dem Stichwort „Hausaufgaben“ geregelte Lernen, wurde umbenannt zu „Schulaufgaben. Diese Bezeichnung reflektiert, dass die Bearbeitung zu Hause oder auch im Rahmen des Ganztags in der Schule erfolgt.

Der Verweis auf §53, Abs. 4, Nr. 5 des HambSG fehlt in den Entwürfen. Er betrifft u. a. die Einigung auf den Umfang von Hausaufgaben. Wir halten es für wichtig, dass diese Einigung stattfindet und der Schulgemeinschaft bekannt ist.

Schulaufgaben sollen jetzt vor allem zum Üben, Vertiefen und Wiederholen genutzt werden, während die bislang auch vorgesehene und sinnvolle Einsatzoption von Schulaufgaben zur inhaltlichen Vorbereitung künftig entfallen soll.

- Der Verweis auf §53, Abs. 4, Nr. 5 des HambSG ist zu ergänzen.
- Auch die inhaltliche Vorbereitung sollte als Einsatzoption genannt werden.

3.4.11 Ganztägige Betreuung

Das Thema *Ganzttag* wurde bei der letzten Überarbeitung des Orientierungsrahmens dort aufgenommen. Wie bei der Lernkultur gilt auch hier:

- Die Forderungen in den Bildungsplänen, die Kriterien des überarbeiteten Orientierungsrahmens und die Kriterien der Schulinspektion sollten erkennbar aufeinander abgestimmt sein.

3.4.11.1 Elternrolle im Ganzttag

Die Darstellung der Elternrolle fällt sehr knapp aus. Alle Eltern an allen Schulformen können und sollten den Lernweg ihres Kindes im Mindesten begleiten (d.h. sie müssen über den Lernstand informiert sein, dafür gibt es verschiedene Wege) und darüber hinaus nach Möglichkeit (also individuellen Ressourcen) unterstützen (d.h. aktiv eingreifen). Im einfachsten Fall ist das beispielsweise eine Unterschrift, die bestätigt, dass das Kind seine 10 Minuten Lesezeit zu Hause absolviert hat, es kann aber auch das Abfragen von Vokabeln sein bis hin zum Erklären von nicht verstandenem Lernstoff. Schlüssel ist die Formulierung „nach Möglichkeit“, hier kommt es maßgeblich auf den partnerschaftlichen Austausch zwischen Eltern und Lehrkräften an, die eine für dieses Kind und diese Familie individuelle Vereinbarung brauchen.

Das ist viel zu knapp angelegt. Der Fokus liegt viel zu sehr bei der Individualisierung vor Ort in der Schule (und damit allein beim Kind und den Lehrkräften). Lernen findet auch – oft sogar überwiegend – zu Hause statt, allein dadurch, dass Eltern Interesse zeigen und so ihr Kind mit motivieren. Eltern müssen verpflichtend einbezogen werden und Lehrkräfte müssen für Eltern erreichbar sein.

3.4.11.2 Ganztägige Bildung und Betreuung

„Um das Potenzial der Ganztagschule auszuschöpfen, sollen Unterricht, Pausen, Mittagessen, Lernzeiten, außerunterrichtliche Kursangebote sowie angebotsfreie Betreuungszeiten und Randzeiten in einem pädagogischen Gesamtzusammenhang stehen und sinnvoll und wechselseitig miteinander verzahnt sein.“ (A-Teil, S. 17)

Einige befürchten, dass sich hier im Zweifelsfall eine Grundsatzentscheidung in der Behörde zum gebundenen Ganzttag anbahnt: Das Zitat ist didaktisch und pädagogisch sinnvoll, führt allerdings dazu, dass der Ganzttag irgendwann automatisch verpflichtend wird (= gebundener Ganzttag), weil die o.g. Phasen derart gemixt werden, dass im Nachmittag grundsätzlich Pflichtteile liegen. Dann legt man das Augenmerk auf die zeitliche Struktur und nicht auf alle anderen Aspekte des erwähnten „pädagogischen Gesamtzusammenhang(s)“.

Im Unterschied zum offenen und teilgebundenen Ganzttag hätten Kinder dann keinerlei Möglichkeit mehr, vor 16:00 oder 15:30 Uhr die Schule zu verlassen. Das ist etwas völlig anderes als ein grundsätzlich allen offen stehendes Angebot, das Familien nutzen können, und zu dem sie ihre Kinder bewusst und freiwillig anmelden.

Es soll ein sozial gerechtes Angebot bestehen. Soziale Gerechtigkeit ist aber bereits in dem Moment erfüllt, wenn allen das Angebot offen steht, nicht dann, wenn alle es verpflichtend wahrnehmen müssen.

3.4.12 Übergänge und Anschlüsse

Das Ziel, Kontinuität in den Bildungsverläufen zu sichern, sie anschlussfähig zu gestalten, die Übergänge mit einem Beratungs- und Begleitungsauftrag an die Schule ausdrücklich zu verbinden, wird positiv bewertet, ebenso eine frühe, praxisorientierte und individuelle berufliche Orientierung für alle Schüler:innen.

3.4.13 Digitale Medien und Werkzeuge

3.4.13.1 Positives

Ein Einsatz digitaler Medien und Werkzeuge, der den grundsätzlichen Ansprüchen an guten Unterricht genügt, als integralen Bestandteil der Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen wird befürwortet. Wir erkennen das Potenzial im Bereich der Diagnose von Lernständen und individualisierter Förderempfehlungen; allerdings nur als Ergänzung und in Kombination mit persönlicher, analoger Begleitung durch die Lehrkraft oder Fachleute. Auch adaptiv gestaltete interaktive Lern- und Übungsformate mit unmittelbarem Feedback bieten Potenzial. Sie können aber nicht chronische Unterbesetzungen ausgleichen.

Digitale Lernumgebungen und die damit möglichen Formen der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration sollten unbedingt zum Schul- und Unterrichtsalltag gehören.

3.4.13.2 Digitale Prüfungsformate unzureichend konkretisiert

Die Perspektive, sowohl für mündliche als auch für schriftliche Lernerfolgskontrollen neben analogen zunehmend auch digitale Prüfungsformate einzusetzen, ist allerdings bisher nur unzureichend konkretisiert: Unklar ist, ob es um interaktive Prüfungsformate mit geschlossenen Aufgabenformaten geht, die direkt automatisch ausgewertet werden. Diese Formate sind – wenn die Aufgaben erst einmal erstellt sind – sehr effizient, schränken aber die Form der Leistungserbringung und -abfrage stark ein: Wortschatz, Fachbegriffe, Faktenwissen, Benennen, Zuordnen, Single-Choice- und Multiple-Choice-Antworten. Fraglich ist auch, ob die Aufgaben statt auf dem Papier lediglich am Rechner geschrieben werden sollen, ob auch Recherchen vorgesehen sind oder das Nutzen von Programmen/ Apps (Tabellenkalkulation, Grafiken), ob online gearbeitet werden darf/soll oder nur offline bzw. auf bestimmten, gefilterten Seiten. Es muss dann sichergestellt werden, dass alle Schüler:innen entsprechend schnell und flüssig am Rechner schreiben lernen.

In der jetzigen Form scheint alles außer der Anzahl der digitalen Klassenarbeiten beliebig anspruchsvoll oder -los gestaltbar und die Ideen eher Lippenbekenntnis als ein gewinnversprechend und richtungsweisend.

3.4.13.3 An Best-Practice orientieren

Bisher werden digitale Medien teils zum Üben, aber besonders sinnvoll und intensiv im Rahmen der Projektarbeit und der Bearbeitung von Klausurersatzleistungen genutzt.

3.4.13.4 Mangelnde Gerechtigkeit und Vergleichbarkeit

Oft reicht die Anzahl an verfügbaren Geräte nicht für alle Jahrgänge oder Schüler:innen eines Jahrgangs. An Schulen, die mit dem Bring-Your-Own-Device-Ansatz arbeiten, bedeuten die unterschiedlichen technischen Ausstattungen auch unterschiedliche Bedingungen für die Schüler:innen. Es wären keine einheitlichen, gleichen Bedingungen gegeben und somit eigentlich auch keine Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Fehlende Hardware und unterschiedliche technische Ausstattung bei den Schüler:innen birgt die Gefahr der Verstärkung bestehender Bildungsungleichheiten.

Es wird gefragt, bei Hardware- oder Softwarepannen oder WLAN-Ausfall usw. passiert.

- Es sollte möglich sein, Prüfungen auch digital zu gestalten, wenn dies beim betreffenden Thema oder Lerngegenstand sinnvoll möglich ist.
- Interaktive Prüfungsformate müssen bis zur Abgabe Korrekturmöglichkeiten bieten. Sonst erhöht sich die Fehlerzahl allein aufgrund von Eingabefehlern.
- Klausurersatzleistungen sollten weiterhin möglich sein, da sich dort ganz natürlich ein Bedarf an digitalen Formen der Kommunikation, Kooperation und Kollaboration ergibt, aber auch der Recherche, der Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Befragungen, der Textbe- und -überarbeitung, der Erstellung von Diagrammen und Grafiken, des Layouts, der Vorbereitung von Präsentation und Handouts, ggf. auch des Filmens, Vertonens, Editierens oder der Online-Veröffentlichung.

- Auch die Forderungen zu digitalen Klassenarbeiten sollten an dieser Stelle vorkommen und konkretisiert werden.
- Zu digitalen Klassenarbeiten brauchen Lehrkräfte Handreichungen: Insbesondere bei den schriftlichen Leistungsbewertungen, die künftig auch in digitaler Form erfolgen sollen, wären Beispielaufgaben aus allen Fachbereichen sinnvoll.
- Es muss geklärt werden, was bei digitalen Klassenarbeiten im Fall von technischen Pannen passiert.
- Es muss sichergestellt werden, dass die Schüler:innen digitale Klassenarbeiten an vertrauten, gleich ausgestatteten Geräten bearbeiten können.

3.4.14 Unterrichts- und Schulqualität

Wir begrüßen die genannten Ziele und Maßnahmen: eine einheitliche Qualität des Unterrichts und der pädagogischen Angebote durch Kooperationsstrukturen, eine an gelingendem Lernen orientierte Kooperationskultur, Schüler-Feedback, kollegiale Hospitationen, die gemeinsame Reflexion von Ergebnissen aus Lernstandserhebungen, das konsequente Nutzen von Möglichkeiten datengestützter Schulentwicklung. Allerdings sind die Ausführungen so knapp und schlagwortartig, dass sie kaum weiterhelfen.

Man sollte mindestens explizit auf den Orientierungsrahmen verweisen.

Die Forderungen in den Bildungsplänen, die Kriterien des überarbeiteten Orientierungsrahmens und die Kriterien der Schulinspektion sollten erkennbar aufeinander abgestimmt sein. So wären sie transparenter, erkennbar verbindlich und ihre Umsetzung besser nachhaltig.

„Unterricht und pädagogische Angebote werden gemeinsam und systematisch weiterentwickelt; dabei werden Instrumente wie Schüler-Feedback und kollegiale Hospitationen einbezogen, die Ergebnisse aus Lernstandserhebungen werden gemeinsam reflektiert und Möglichkeiten einer datengestützten Schulentwicklung konsequent genutzt.“ (A-Teil, S. 18)

Insgesamt verweist diese Passage auf Maßnahmen, die so alle bereits punktuell, aber eben nicht in der Fläche praktiziert werden. Es wird sozusagen indirekt eingeräumt, dass es hier noch viel Luft nach oben gibt. Das ist gut und ehrlich, denn die Grundlage ist eine Analyse des bisherigen Status Quos. Und es lässt sich an Bewährtes, Vorleistungen (Ergebnisse aus Lernstandserhebungen) und gute Beispiele anknüpfen. Die Ansprüche stehen also nicht im luftleeren Raum und sind Reaktionen auf „Misstände“.

3.5 Zu 5: Der Auftrag der Grundschule, der Stadtteilschule, des Gymnasiums und der Studienstufe der gymnasialen Oberstufe

Grundschulen und Stadtteilschulen sollen zwar wie bisher alle Schüler:innen gemeinsam unterrichten, sind also dem Grundsatz gemeinsamen Lernens verpflichtet. Doch von Chancengerechtigkeit ist schon ab der Stadtteilschule nicht mehr explizit die Rede. Die Erwähnung einer bestmöglichen Förderung „unabhängig von ihrer sozialen und ethnischen Herkunft und ihrem Geschlecht“ wird in Grundschulen zu „verschiedenen Biografien“ und entfällt ab Jahrgang 5 komplett. Das ist angesichts der Zusammensetzung der Lerngruppen an Hamburger Schulen inakzeptabel.

Lediglich für die Grundschule wird ein Gestaltungsspielraum der Stundentafel erwähnt, allerdings nicht quantifiziert. Den Anspruch auf ganztägige Bildung und Betreuung in der Grundschule sowie die hinzugekommenen Forderungen zur Gestaltung der Übergänge werden befürwortet.

Positiv wird die Forderung aufgenommen, der Unterricht sei so zu gestalten, dass die Schüler:innen Gelegenheit erhalten, auch höhere und höchste Anforderungen zu erfüllen. Dabei entsteht stellenweise der Eindruck, Lernen würde überwiegend auf das Erlangen des Abiturs und das Erfüllen der dort gestellten Anforderungen gestaltet. Das stünde allerdings im Widerspruch zur individuellen För-

derung und zu durchlässigen Bildungswegen. Es besteht zudem die Gefahr, dass Lernwege zu anderen Abschlüssen und mit abweichenden Perspektiven so abgewertet werden, dass davon „betroffene“ Kinder und Jugendliche darunter leiden oder ihnen daraus unnötige Nachteile entstehen. Die Differenzierung wird jetzt präziser beschrieben. Niveaus G vs. E in Jahrgang 5/6; auf ESA, MSA und den Übergang in die Studienstufe bezogen ab Jg. 7.

Dass weniger deutlich Jahrgangsteams gefordert werden, stattdessen vom Fachlehrerprinzip – „nach Möglichkeit von einem eng zusammenarbeitenden und kooperierenden Team unterrichtet und begleitet“ – gesprochen wird, ist vermutlich dem Fachlehrkräftemangel in einigen Fächern geschuldet, macht aber eher aus der Not eine Tugend, als dass es an sich wünschenswert wäre.

Für die Stadtteilschulen entfällt bei der beruflichen Orientierung das Ziel der Ausbildungsreife und eine genauere Beschreibung von Kriterien der Ausbildungsreife (Stadtteilschule A-Teil alt, S. 4). Insbesondere für Schüler:innen, die klar auf einen ESA oder MSA und eine Ausbildung hinsteuern, sind das relevante Ziele, bei deren Erlangen sie systematisch unterstützt werden sollten. Man kann es auch als Abwertung dieser Bildungswege auffassen und das stünde im klaren Widerspruch zum Anspruch von Individualisierung, Diversität und Inklusion.

Für die Sekundarstufe I des Gymnasiums kommen neu verbindlich profilorientierende Projekttage hinzu und die Beratungs- und Begleitungspflicht für Schulen, falls Schüler:innen nicht den Übergang in die Oberstufe schaffen sollten. Dies wird von Elternseite begrüßt.

Für die Studienstufe wird die Vergleichbarkeit des Abiturs in den Ländern stark betont (S. 28) und der Einsatz gemeinsamer Prüfungsaufgaben der Länder ab 2025 nicht nur in Deutsch, Englisch, Französisch und Mathematik, sondern auch in den Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik angekündigt. Dies wurde in den Beratungsgesprächen oft zur Legitimation der Inhaltsüberfrachtung in den Fachteilen herangezogen. Allerdings ist Hamburg ja in der KMK vertreten, bis vor Kurzem sogar noch in leitender Rolle, sodass sich dort auch an einer Veränderung der Vorgaben arbeiten ließe, damit sie besser mit dem A-Teil vereinbar wären.

- Inklusion, Diversität, Teilhabe müssen explizit, differenziert und konkret als zentraler Teil des Bildungsauftrags aller Schulformen dargestellt werden, sodass er für Lehrkräfte wie Eltern deutlich macht, was von den Lehrkräften und Schulen gefordert wird und worauf genau ein Anspruch besteht (seitens der Schulen, seitens der Schüler:innen und ihrer Eltern/Sorgeberechtigten).
- Diese Ausführungen sollten ergänzt werden durch Verweise auf Vorschriften, Richtlinien und Handreichungen.
- Es muss glasklar werden, dass jeweils das einzelne Kind, der einzelne Jugendliche als Individuum und seine bestmögliche Entwicklung im Zentrum aller Bemühungen steht.
- Es braucht für in den Ausführungen jeder Schulform mehr Sichtbarkeit von potenziellen Benachteiligungsfaktoren (sozioökonomisch, Deutsch als Zweitsprache, Migration/Flucht, sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung(en) und chronische Erkrankung(en), Geschlecht ...) verbunden mit dem Auftrag, diese bestmöglich zu kompensieren, und Nennung von Mitteln, dies zu erreichen.

4 B-Teile ohne Fachteile

4.1 Aufgabengebiete

Festgelegte Inhalte in den Aufgabengebieten sind überfrachtet, insbesondere in der Grundschule. Es gibt kaum Hinweise zur ganzheitliche Anbahnung, sondern die Listen führen direkt zum Abfragbaren. Der Fachwortschatz ist enorm für das Alter (im Vergleich deutlich weniger Begriffe für die Studienstufe gefordert (das wäre andersherum erwartbar gewesen).

Das führt zur Frage, wie mit dem neu zu lernenden Wortschatz umgegangen werden soll. Die Beratung mit der BSB am 25.4.22 ergab, dass die Fachbegriffe von den Schüler:innen in der Grundschule nicht korrekt geschrieben werden müssen. Die Fachbegriffe sollten in ihrer Bedeutung verstanden

und für eigene Erklärungen beispielsweise genutzt werden. Das sollte dringend deutlich erwähnt werden.

- Es muss deutlich angegeben werden, wie mit dem genannten Fachbegriffe umgegangen werden muss: Lehrkräfte verwenden ihn korrekt, mündlich wie schriftlich, bei den Schüler:innen geht es um das Verstehen und die Verwendung, die Begriffe müssen in der Grundschule noch nicht richtig geschrieben werden.
- Es sollten weniger Inhalte verbindlich festgelegt werden (Vorschlag: 50%ige Reduzierung). Die restlichen könnten als optionale Inhalte stehen bleiben.

4.2 Sprachbildung als Querschnittsthema

Siehe hierzu auch die Anmerkungen im A-Teil zu 3: Sprachbildung als Querschnittsthema.

4.2.1 Generell

Besondere Sprachförderbedarfe brauchen fundiertes Wissen um die Didaktik der Vermittlung! Es geht nicht alles parallel und von einer Lehrperson zur Zeit im Unterricht!

4.2.1.1 Spannungsfeld Sprachbildung

Für eine Förderung der Sprachbildung wären kleinere Lerngruppen und damit mehr „Sprachzeit“ für Schüler:innen sinnvoll – eine sinnvolle Ergänzung des geforderten Ziels.

4.2.1.2 Fachbegriffe als „getarnte“ zusätzliche Inhalte

In den Bildungsplänen reihen sich unsystematisch Fachinhalte aneinander, daneben stehen zahlreiche Fachbegriffe, die eigentlich zusätzliche Inhalte darstellen. Bei der Fülle an Inhalten ist sprachproduktiver Fachunterricht kaum möglich.

4.2.1.3 „Die Grenze meiner Sprache ist die Grenze meiner Welt“

Sprachlich reflexiver und sprachproduktiver Fachunterricht braucht Zeit – zum Denken, zum Verbalisieren, zum Sprechen und zum Diskutieren!

4.2.1.4 Denken mithilfe von Sprache

Fachbegriffe stehen immer für naturwissenschaftlich komplexe Konzepte, die man nicht durch Auswendiglernen in sein Wissen und Tun integriert, sondern nur durch vertiefte Auseinandersetzung damit. Sowohl die Inhaltsfülle als auch die unsystematisch aufgelisteten Fachbegriffe widersprechen diesem! So wird oberflächliches Wissen („Bulimielernen“) gefordert. Aber wir brauchen Menschen, die *fake* erkennen, weil sie gelernt haben, kritisch zu denken!

- Es braucht entsprechend geschultes Personal, mehr als eine Lehrperson im Unterricht und Unterrichtszeit, um diese Ansprüche einlösen zu können.
- Die Inhaltsvorgaben sind zu reduzieren, um sprachproduktiv arbeiten zu können.
- Keine als Fachbegriffsborgaben „getarnte“ zusätzlichen Inhalte!

4.2.2 Rahmenvorgaben Grundschule

4.2.2.1 Formale Fehler

Interpunktion ist hier noch einmal zu prüfen und zu korrigieren mit Blick auf fehlende Kommas bei Infinitivgruppen (§75 der Amtl. Regeln der dt. Rechtschreibung), z. B.:

- S. 6/Zuhören und Sprechen: „...die Möglichkeit, sich Notizen zu machen ... Lehrkräfte geben ... genug Zeit, das Gehörte zu verarbeiten ... Gelegenheiten, Sprache fachbezogen einzuüben ...“
- S. 6/Lesen: „... Schwierigkeiten, in den ... Zusammenhänge festzustellen“

- S. 7/Schreiben: „sind ... dazu aufgefordert, fachspezifische Sachverhalte ... darzustellen ... Um Texte im Fachunterricht zu verfassen, werden Schülerinnen ...“
- S. 7/2.4 Sprachbewusstheit: Schülerinnen ... lernen im Fachunterricht aller Fächer, sprachliche Register ... zu verwenden ... in zunehmend abstrakter ... Weise ...“ (Diesen Bandwurmsatz könnte man gut entzerren, um die Lesbarkeit zu erhöhen.)
- S. 10: „Die Schwierigkeit, eine Sprachhandlung wie das Erklären umzusetzen, ...“

4.2.2.2 *Selbstaussdruck fehlt*

Bitte beachten Sie auch die Anmerkungen unter dem Stichwort „Selbstaussdruck fehlt“ bei den Rahmenvorgaben Sek. I und II.

- Formale Fehler korrigieren
- Der Aspekt des Selbstaussdrucks soll ergänzt werden, um die für gelingende Selbstregulation nötigen Voraussetzungen zu schaffen.

4.2.3 Rahmenvorgaben Sek. I und II

4.2.3.1 *Formale Fehler*

Interpunktion ist hier noch einmal zu prüfen und zu korrigieren mit Blick auf fehlende Kommas bei Infinitivgruppen (§75 der Amtl. Regeln der dt. Rechtschreibung), z. B.:

- S. 6/Zuhören und Sprechen: „...die Möglichkeit, sich Notizen zu machen ... Lehrkräfte geben ... genug Zeit, das Gehörte zu verarbeiten ... Gelegenheiten, Sprache fachbezogen einzuüben ...“
- S. 6/Lesen: „... Schwierigkeiten, in den ... Zusammenhänge festzustellen“
- S. 7/Schreiben: „sind ... dazu aufgefordert, fachspezifische Sachverhalte ... darzustellen ... Um Texte im Fachunterricht zu verfassen, werden Schülerinnen ...“
- S. 7/2.4 Sprachbewusstheit: Schülerinnen ... lernen im Fachunterricht aller Fächer, sprachliche Register ... zu verwenden ... in zunehmend abstrakter ... Weise ...“ (Diesen Bandwurmsatz könnte man gut entzerren, um die Lesbarkeit zu erhöhen.)
- S. 10: „Die Schwierigkeit, eine Sprachhandlung wie das Erklären umzusetzen, ...“

4.2.3.2 *Selbstaussdruck fehlt*

Der Einsatz von Sprache als ‚Werkzeug‘ ist gut erfasst und abgebildet. Es fehlt aber ein wichtiger Bereich der Sprachbildung, der eng mit der Unterstützung der Persönlichkeitsentwicklung bzw. mit dem Aufbau von Selbstkompetenzen zusammenhängt: der Selbstaussdruck.

Gelingende Selbststeuerung als Voraussetzung für gelingende Lernprozesse ist im Kern Emotionsregulation; um diese zu erwerben, muss einerseits das Wahrnehmen von Gefühlen angeregt werden, andererseits benötigen die Heranwachsenden ein breites, differenzierendes Vokabular, um ihre Emotionen benennen und verbalisieren zu können. Insbesondere für Kinder mit DaZ oder wenig unterstützenden Hintergründen ist dies eine wichtige Unterstützung bei der Umsetzung ihres Potenzials in sichtbare Leistung.

Darüber hinaus stärkt die vertiefte Auseinandersetzung mit Emotionen die Empathiefähigkeit und soziale Kompetenzen wie Konfliktfähigkeit oder Perspektivwechsel. Da zudem gute Entscheidungen (für den eigenen Lebensweg bzw. im demokratischen Handeln) neben Fachexpertise genau diese Schlüsselqualifikationen benötigen, können mit diesem Ansatz nicht nur die Schüler:innen individuell in ihrer Persönlichkeit gestärkt werden, sondern auch der gesellschaftliche Zusammenhalt. In Fächern wie Religion, Philosophie, Theater, Deutsch oder PGW wird emotionale Kompetenz in der Auseinandersetzung mit den Lerninhalten gerade bei kritischen Themen benötigt – diese Aufgabe der Sprachbildung lässt sich dort sinnvoll verankern.

Begründung: Aus der Persönlichkeitspsychologie kommen viele Erkenntnisse zur maßgeblichen Rolle von Emotionen in Lern- und Entwicklungsprozessen. Entscheidend ist dabei der Zugang zum ‚Selbst‘; dieser wird u.a. durch Selbstaussdruck angeregt bzw.

ermöglicht. Das unterstützt den Aufbau der intrinsischen Motivation, Verantwortungsübernahme und Kreativität und damit insgesamt die Selbstwirksamkeit der Schüler:innen. Mehr über die Zusammenhänge hier:

<https://www.nifbe.de/component/themensammlung?view=item&id=343:begabungsfoerderung-und-selbstkompetenzen&catid=43>

- Formale Fehler korrigieren
- Der Aspekt des Selbstaudrucks soll ergänzt werden, um die für gelingende Selbstregulation nötigen Voraussetzungen zu schaffen.

5 Fachteile

5.1 Abschnitt 3: Leistungsbewertung

Abschnitt 3 (Leistungsbewertung) ist in ähnlicher Form in allen Fachteilen enthalten. Leider ist die Umsetzung nicht konsistent. Z.B. sind einerseits Verweise in einem Fachteil nicht vorhanden, andererseits sind in den Fachteilen Regelungen aus anderen Fächern aufgenommen.

In der Grundschule sind die Regelanforderungen sehr schwach definiert. Es gibt es keine Mindestanforderungen. Es wird befürchtet, dass sich die Regelanforderungen zu Mindestanforderungen entwickeln.

- Die Darstellung muss konsistent sein.
- Es sollten für die Grundschule auch explizit Mindestanforderungen formuliert werden.

Ab hier verzichten wir in der Regel auf die Auszeichnung konkreter Lösungsvorschläge. Die Anmerkungen stammen von Kammermitgliedern, Elternratsmitgliedern sowie Fachschaften diverser Schulen. Entsprechend wechseln auch die Darstellungsperspektiven. Wir danken allen für Ihr Engagement und ihre wertvollen Beiträge!

5.2 Grundschule

5.2.1 Deutsch Grundschule

Die Darstellung für Jg. 1/2, dann 3/4 ist sehr redundant. Hilfreicher wäre es hier, die Progression durch markierte Ergänzungen direkter erfassbar zu machen. So ist es nur mühselig herausfilterbar. „Bei digitalen Veröffentlichungen werden Aspekte von Datenschutz, Urheberrecht und geistigem Eigentum berücksichtigt“: Dafür kann man Kinder zu sensibilisieren beginnen. Zu präzisieren ist, was genau „Aspekte“ meint und wie weit dieser Anspruch geht.

- S. 36: B1.II.3–4: Figurenrede als Schreibaufgabe scheint verfrüht, denn Figurenrede ist sonst erst Richtung Ende der Mittelstufe Thema, als Begriff erst in der Studienstufe gefordert.
- S. 39: Verbindung von Textschreiben und Richtigschreiben: gute Verfahren und Ansätze, aber zeit- und personalintensiv (Ressourcen?)
- S. 41f.: Aspekt stimmhaft/stimmlos fehlt, ist aber für Rechtschreibstrategien zum s-Laut wichtiges Kriterium (in Norddeutschland können das anders als in Bayern oder BaWü auch die meisten Kinder wahrnehmen, weil es entsprechend artikuliert wird); offener/geschlossener Vokal reicht als Kriterium nicht aus, dann muss man sich unnötig viel merken, obwohl sich die Schreibweise regelhaft erschließen lässt.
- S. 45: Positive Haltung zum Lesen einerseits, Lesen als fester, obligatorischer Bestandteil des Schullebens andererseits kann auch zu Spannungen und Widersprüchen führen.
- Bereich D: Sich mit Texte und Medien auseinandersetzen: DII.1–2 ohne pragmatische Texte, nur literarische Texte, ohne Reflexion der Medienerfahrung (vergessen?)

5.2.2 Mathematik Grundschule

Wörterlisten für sprachsensiblen Mathematikunterricht sind einerseits gut, weil so einheitliche Begriffe verwendet werden, andererseits ist die Liste sehr/zu umfassend, wenn alle diese Begriffe aktiv und passiv, mündlich und schriftlich beherrscht werden sollen ("im Detail verfranst"). Siehe zu weiteren Überlegungen die Anmerkungen zum sprachsensiblen Fachunterricht im A-Teil/Sprachbildung.

5.2.3 Religion Grundschule

Der Bildungsplan bildet mit z.B. *Tod und Sterben, Freundschaft und Streit, Familie* wichtige Themenbereiche ab, mit denen sich *alle* Grundschul Kinder auseinandersetzen sollten. Die dabei eingenommenen Perspektiven beschränken sich jedoch ausschließlich auf unterschiedliche religiöse Sichtweisen. Die nicht-religiöse/säkulare Sichtweise ist ausgeschlossen.

Damit kann der Bildungsplan Religion nicht dem Anspruch ‚Religion für alle‘ gerecht werden (siehe Koalitionsvertrag: „Der Religionsunterricht wird so gestaltet, dass Kinder und Jugendliche aller Glaubensrichtungen und auch solche, die dezidiert keiner Religion angehören, ansprechende und alle berücksichtigende, identitätsstiftende Bildungsangebote bekommen und miteinander ins Gespräch kommen.“)

Sofern keine nicht-religiösen Sichtweisen im Unterricht vorkommen, können die Bildungsangebote aus nicht-religiöser Sicht nicht identitätsstiftend sein.

In der vorliegenden Form besteht die Gefahr, dass Kinder in größerem Umfang als bisher vom Religionsunterricht abgemeldet werden und damit beispielsweise weniger Möglichkeit haben, Toleranz gegenüber anderen Weltansichten oder kulturelles Wissen über unterschiedliche Religionen zu erlangen.

Der Bildungsplan bildet die Freiheit zur Religion ab, die Freiheit vor Religion ist nicht zu erkennen. Welche Alternativen werden bei Abmeldung vom von Religionsgemeinschaften verantworteten Religionsunterricht angeboten? Wie wird beispielsweise Toleranz für unterschiedliche Religionen dann vermittelt?

Wo sind die Themen wie z. B. *Tod und Sterben, Freundschaft und Streit, Familie* außer in Religion verortet? Falls nirgends sonst, warum nicht auch aus nicht-religiöser Perspektive?

Z. B. beim Thema *Tod und Sterben*: Es gibt mehrere religiöse Perspektiven. Wie wird die nicht-religiöse Perspektive vermittelt?

Wie können nicht-religiöse Perspektiven berücksichtigt werden, wenn der Unterricht von Religionsgemeinschaften verantwortet und vermittelt wird.

- Sollte der Bildungsplan in dieser Form umgesetzt werden, ist es also dringend nötig, auch in den Grundschulen einen alternativen Unterricht, der auch die nicht-religiöse Perspektive berücksichtigt anzubieten.
- Alternativ muss die säkulare Perspektive erkennbar und mit gleichem Gewicht in den Kerncurricula aufgenommen und behandelt werden.

Den Kindern soll ermöglicht werden, mit Religionen konfrontiert zu werden, denen sie selbst in ihrer Lebenswelt begegnen. (S.4)

- Perspektivisch wichtig ist aber auch, von Weltreligionen etwas zu wissen, die nicht im direkten Umfeld des Kindes vorkommen. Zu prüfen ist, ob dies im Bildungsplan für die weiterführende Schule verankert ist.

Die Lehrkraft stimmt religionspezifische Phasen mit den Erziehungsberechtigten ab. (S.6).

- Ist mit „abstimmen“ gemeint, dass die Erziehungsberechtigten eine Art Veto-Recht haben? Das scheint nicht sinnvoll. Es besteht das Recht, sein Kind vom Religionsunterricht abzumelden. Das muss reichen. Die Bildungsfachleute sind die Lehrkräfte. Es darf im Sinne einer guten und multipolaren Wissensvermittlung keine Unterrichtsgestaltung geben, die vom individuellen Wunsch der Eltern abhängt.

Religionsspezifische Langphasen sollen durch Lehrkräfte der jeweiligen Religion unterrichtet werden (S. 6)

→ Klassen sind vielfach multikulturell und interreligiös. Es gibt aber im Regelfall nur eine Lehrkraft für die ganze Lerngruppe. Diese Sollvorschrift erscheint also unrealistisch.

5.2.4 Sachunterricht Grundschule

S. 39: Beim Thema *Wetter und Klima* fehlt im Kontext *Klimaschutz* die *Klimaanpassung*. Beide Handlungsoptionen müssen im Sinne des Leitbilds *Bildung für nachhaltige Entwicklung* gemeinsam behandelt werden.

In der Matrix zu Unterrichtsvorhaben sind 20 von 24 Themen fest vorgegeben, nur 1/6 ist zur freien Gestaltung. Welcher Anteil wurde bisher vorgegeben? Warum muss so viel Inhalt festgelegt werden?

5.3 Stadtteilschule Jahrgang 5 bis 11

5.3.1 Deutsch Stadtteilschule 5–11

5.3.1.1 Positives

Auf den ersten Blick decken sich die im Kerncurriculum für die Sek. I festgeschriebenen Inhalte weitestgehend mit unserem schulinternen Curriculum. Zu diskutieren sind einige inhaltliche Details. Beispiel: Die Kommasetzung soll nach einem neuen grammatischen Ansatz (Feldermodell) unterrichtet werden, den wir in der Fachschaft als fachlich sinnvoll bewerten, der allerdings noch nicht in unserem Schulbuch eingearbeitet ist. Darum wäre es gut, dies noch nicht bei den verbindlichen Fachbegriffen aufzuführen.

An vielen Stellen wird eine quantitative und qualitative Differenzierung nach Anforderungsniveaus (also welcher Abschluss jeweils angestrebt wird) vorgeschlagen, die für uns interessante Impulse zur Leistungsdifferenzierung setzen könnte.

Die Leitperspektiven beschreiben wichtige Aspekte von Bildungsarbeit. Wir würden gerne mehr Freiräume haben, um diese in den schulinternen Curricula auch wirklich abbilden zu können.

5.3.1.2 Kritik an der Quantität

Die Inhalte, die vor allem durch die Kerncurricula festgeschrieben werden, füllen fast die gesamte Unterrichtszeit und nicht nur die vorgeschlagenen 50%.

5.3.1.3 Querschnittsaufgaben

Viele Themen sind noch gar nicht formuliert und nicht in den Bildungsplänen eingearbeitet. Es wäre sehr hilfreich, wenn dies vorläge, wenn wir beginnen, die schulinternen Curricula zu überarbeiten.

5.3.1.4 Kritik zum Thema Leistungsbewertung

Das Verbot von Klausurersatzleistungen, das sich aus den Vorgaben zur Leistungsbewertung ergibt, ist in mehrerer Hinsicht problematisch:

Die in Klausurersatzleistungen geübten Kompetenzen fördern maßgeblich die Schreibkompetenz, Überarbeitungskompetenz, Selbstständigkeit, vertiefende Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, wissenschaftliches Arbeiten und mehr. Damit bilden die Klausurersatzleistungen einen sehr wichtigen Baustein in unserem Deutsch-Unterricht. Hierbei ist vor allem die Prozessorientierung wichtig. Anders als in Klausuren können die Lernenden in einem längeren und komplexeren Schreibprozess begleitet werden.

Die hinter dem Verbot stehende Sorge, Klausurersatzleistungen würden den Standard senken und nicht vergleichbar sein, können wir nicht nachvollziehen. Unsere Klausurersatzleistungen sind anspruchsvolle schriftliche Leistungsformate mit klaren, jahrgangsübergreifenden und transparenten Bewertungskriterien.

Es steht im Widerspruch zu den im A-Teil formulierten Bildungsansprüchen. Hier wird zu Recht Teamfähigkeit, selbstständiges Denken, Problemlösekompetenz, Motivation und vieles mehr gefordert

(21st Cent. Skills). Die Klausurersatzleistungen bieten wie kaum ein anderes Format die Möglichkeit, genau diese Kompetenzen verbindlich zu vermitteln und zu trainieren. Die Schüler:innen können interessegeleitet (im Rahmen der curricularen Vorgaben) und dadurch besonders motiviert Schwerpunkte setzen und vertiefen.

Die Fokussierung auf Klausuren lässt außer Acht, dass es pädagogisch sinnvoll ist, fachliche Leistungen in möglichst vielen unterschiedlichen Formaten zu zeigen.

Die im Rahmenplan vorgesehenen zusätzlichen besonderen Lernleistungen können diese ganzen Vorteile von Klausurersatzleistungen nicht ersetzen, weil sie erstens eine zusätzliche zeitliche Belastung darstellen (sowohl für die Lehrkräfte als auch die Schüler:innen), und zweitens nicht so im Unterricht betreut und begleitet werden können, wie die Klausurersatzleistungen.

5.3.1.5 Arbeitszeit

Wir haben im Moment keine Zeit für die Überarbeitung der schulinternen Curricula. Wir würden gerne einen Fokus darauf setzen, die Defizite, die durch die Corona-Zeit entstanden sind, aufzuarbeiten. Der Umgang mit Heterogenität ist insofern ein Thema, welches sich auch im Bildungsplan wiederfindet. Allerdings benötigt diese Umsetzung Zeit im Unterricht, die Möglichkeit für individuelle Förderungen und keine Kerncurricula, die auf gleichschrittiges Lernen ausgelegt sind.

Die Erhöhung der Klausuren führt zu einer Erhöhung der Arbeitsbelastung. Ein möglicher Umgang kann es sein, die Klausuren korrekturfreundlicher zu gestalten, also mit Multiple-Choice-Aufgaben etc. Dies würde aber dazu führen, dass die Schüler:innen weniger komplexe Texte schreiben. Schon jetzt ist es so, dass die Vorbereitung auf die Abschlussprüfungen (ESA und MSA) dazu führt, Aufgabenformate zu üben, die dann im Abitur gar nicht gefordert werden. Die Erhöhung der Klassenarbeiten unter Prüfungsbedingungen wird dieses Problem verschärfen.

5.3.2 Mathematik Stadtteilschule 5–11

5.3.2.1 Positiv

Konkretere Auflistung der geforderten Inhalte/Kompetenzen

5.3.2.2 Negativ

Jahrelange Forderung der Mathematiklehrkräfte, dass die Bildungspläne in Mathematik sehr voll sind, werden nicht berücksichtigt (gestrichene Themen sind kaum nennenswert), an bestimmten Stellen werden die Pläne deutlich voller; z. B. in Jg. 9/10/VS): Vorher exponentielle Funktionen und trigonometrische Funktionen als Voraussetzung für die Studienstufe, daher in der VS machbar; nun vorgeschrieben in 9/10; das bedeutet eine Verdichtung der Inhalte in diesen Jahrgängen trotz Abschlussprüfungen/Praktika etc.

5.3.2.3 Begriffsunklarheiten

Jahrgang 5/6 (4: Ebene Figuren und Koordinatensysteme): Was ist mit „Vektorzeichenprogrammen“ gemeint?

5.3.3 Englisch Stadtteilschule 5–11

Die Inhalte sind sehr ähnlich zum bisherigen, entsprechen den gängigen Lehrwerken.

5.3.4 Geschichte Stadtteilschule 5–11

(unter Bezug auf in der Landesfachkonferenz Geschichte mitgeteilte Planungen für die Revision des Bildungsplans der Sekundarstufe I, Weiteres siehe unter Studienstufe)

Begrüßung der im allgemeinen Teil formulierten Leitperspektiven der Bildung und Erziehung an den Hamburger Schulen ausdrücklich. Wertebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung sind die Themen, die unser Leitbild als Schule und unsere gegenwärtigen

Schulentwicklungsvorhaben prägen.

Hiervon ausgehend sind uns ebenso wie den neuen Entwürfen Sprachbildung in allen Fächern und eine Lernkultur, die die Partizipation und Selbstwirksamkeit der Schülerschaft fördert, ein wichtiges Anliegen. Um gleichzeitig ein Lernen zu ermöglichen, das „fachbezogen, fächerübergreifend und fächerverbindend“ (S. 12) erfolgt sowie „komplexe, herausfordernde und kognitiv anregende Aufgaben“ (ebd.) stellt, die es ermöglichen, „interessengeleitet an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten“ (ebd.), bauen wir unseren projektorientierten Unterricht in allen Jahrgangsstufen aus.

Denn Projekte, so sieht es auch der allgemeine Teil des neuen Bildungsplans, „bieten die Möglichkeit, Fragestellungen in einen größeren Zusammenhang zu stellen und vernetztes Denken zu fördern [...]; sie ermöglichen ganzheitlich-aktives Lernen“ (S. 16).

Der revidierte Bildungsplan für die Sekundarstufe II im Fach Geschichte sowie die bei der Landesfachkonferenz Geschichte mitgeteilten Planungen für die Revision des Bildungsplans der Sekundarstufe I steht den oben dargelegten Zielen leider teilweise entgegen.

5.4 Gymnasium Sekundarstufe I

5.4.1 Deutsch Gymnasium Sek. I

5.4.1.1 *Positives*

Auf den ersten Blick decken sich die im Kerncurriculum für die Sek. I festgeschriebenen Inhalte weitestgehend mit unserem schulinternen Curriculum. Zu diskutieren sind einige inhaltliche Details. Beispiel: Die Kommasetzung soll nach einem neuen grammatischen Ansatz (Feldermodell) unterrichtet werden, den wir in der Fachschaft als fachlich sinnvoll bewerten, der allerdings noch nicht in unserem Schulbuch eingearbeitet ist. Darum wäre es gut, dies noch nicht bei den verbindlichen Fachbegriffen aufzuführen.

Die Leitperspektiven beschreiben wichtige Aspekte von Bildungsarbeit. Wir würden gerne mehr Freiräume haben, um diese in den schulinternen Curricula auch wirklich abbilden zu können.

5.4.1.2 *Kritik an der Quantität*

Die Inhalte, die vor allem durch die Kerncurricula festgeschrieben werden, füllen fast die gesamte Unterrichtszeit und nicht nur die vorgeschlagenen 50%.

5.4.1.3 *Querschnittsaufgaben*

Viele Themen sind noch gar nicht formuliert und nicht in den Bildungsplänen eingearbeitet. Es wäre sehr hilfreich, wenn dies vorläge, wenn wir beginnen, die schulinternen Curricula zu überarbeiten.

5.4.1.4 *Kritik zum Thema Leistungsbewertung*

Das Verbot von Klausurersatzleistungen, das sich aus den Vorgaben zur Leistungsbewertung ergibt, ist in mehrerer Hinsicht problematisch:

Die in Klausurersatzleistungen geübten Kompetenzen fördern maßgeblich die Schreibkompetenz, Überarbeitungskompetenz, Selbstständigkeit, vertiefende Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, wissenschaftliches Arbeiten und mehr. Damit bilden die Klausurersatzleistungen einen sehr wichtigen Baustein in unserem Deutsch-Unterricht. Hierbei ist vor allem die Prozessorientierung wichtig. Anders als in Klausuren können die Lernenden in einem längeren und komplexeren Schreibprozess begleitet werden.

Die hinter dem Verbot stehende Sorge, Klausurersatzleistungen würden den Standard senken und nicht vergleichbar sein, können wir nicht nachvollziehen. Unsere Klausurersatzleistungen sind anspruchsvolle schriftliche Leistungsformate mit klaren, jahrgangsübergreifenden und transparenten Bewertungskriterien.

Es steht im Widerspruch zu den im A-Teil formulierten Bildungsansprüchen. Hier wird zu Recht Teamfähigkeit, selbstständiges Denken, Problemlösekompetenz, Motivation und vieles mehr gefordert (*21st Cent. Skills*). Die Klausurersatzleistungen bieten wie kaum ein anderes Format die Möglichkeit, genau diese Kompetenzen verbindlich zu vermitteln und zu trainieren. Die Schüler:innen können in-

teressegeleitet (im Rahmen der curricularen Vorgaben) und dadurch besonders motiviert Schwerpunkte setzen und vertiefen.

Die Fokussierung auf Klausuren lässt außer Acht, dass es pädagogisch sinnvoll ist, fachliche Leistungen in möglichst vielen unterschiedlichen Formaten zu zeigen.

Die im Rahmenplan vorgesehenen zusätzlichen besonderen Lernleistungen können diese ganzen Vorteile von Klausurersatzleistungen nicht ersetzen, weil sie erstens eine zusätzliche zeitliche Belastung darstellen (sowohl für die Lehrkräfte als auch die Schüler:innen), und zweitens nicht so im Unterricht betreut und begleitet werden können, wie die Klausurersatzleistungen.

5.4.1.5 *Arbeitszeit*

Wir haben im Moment keine Zeit für die Überarbeitung der schulinternen Curricula. Wir würden gerne einen Fokus darauf setzen, die Defizite, die durch die Corona-Zeit entstanden sind, aufzuarbeiten. Der Umgang mit Heterogenität ist insofern ein Thema, welches sich auch im Bildungsplan wiederfindet. Allerdings benötigt diese Umsetzung Zeit im Unterricht, die Möglichkeit für individuelle Förderungen und keine Kerncurricula, die auf gleichschrittiges Lernen ausgelegt sind.

Die Erhöhung der Klausuren führt zu einer Erhöhung der Arbeitsbelastung. Ein möglicher Umgang kann es sein, die Klausuren korrekturfreundlicher zu gestalten, also mit Multiple-Choice-Aufgaben etc. Dies würde aber dazu führen, dass die Schüler:innen weniger komplexe Texte schreiben.

5.4.2 Mathematik Gymnasium Sek. I

5.4.2.1 *Positiv*

Konkretere Auflistung der geforderten Inhalte/Kompetenzen

5.4.2.2 *Negativ*

Jahrelange Forderung der Mathematiklehrkräfte, dass die Bildungspläne in Mathematik sehr voll sind, werden nicht berücksichtigt (gestrichene Themen sind kaum nennenswert), an bestimmten Stellen werden die Pläne deutlich voller

5.4.2.3 *Begriffsunklarheiten*

Jahrgang 5/6 (4: Ebene Figuren und Koordinatensysteme): Was ist mit „Vektorzeichenprogrammen“ gemeint?

5.4.3 Englisch Gymnasium Sek. I

Die Inhalte sind sehr ähnlich zum bisherigen, entsprechen den gängigen Lehrwerken.

5.4.4 Geschichte Gymnasium Sek. I

(unter Bezug auf in der Landesfachkonferenz Geschichte mitgeteilte Planungen für die Revision des Bildungsplans der Sekundarstufe I, Weiteres siehe unter Studienstufe)

Begrüßung der im allgemeinen Teil formulierten Leitperspektiven der Bildung und Erziehung an den Hamburger Schulen ausdrücklich. Wertebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung sind die Themen, die unser Leitbild als Schule und unsere gegenwärtigen Schulentwicklungsvorhaben prägen.

Hiervon ausgehend sind uns ebenso wie den neuen Entwürfen Sprachbildung in allen Fächern und eine Lernkultur, die die Partizipation und Selbstwirksamkeit der Schülerschaft fördert, ein wichtiges Anliegen. Um gleichzeitig ein Lernen zu ermöglichen, das „fachbezogen, fächerübergreifend und fächerverbindend“ (S. 12) erfolgt sowie „komplexe, herausfordernde und kognitiv anregende Aufgaben“ (ebd.) stellt, die es ermöglichen, „interessengeleitet an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten“ (ebd.), bauen wir unseren projektorientierten Unterricht in allen Jahrgangsstufen aus.

Denn Projekte, so sieht es auch der allgemeine Teil des neuen Bildungsplans, „bieten die Möglichkeit, Fragestellungen in einen größeren Zusammenhang zu stellen und vernetztes Denken zu fördern [...]; sie ermöglichen ganzheitlich-aktives Lernen“ (S. 16).

Der revidierte Bildungsplan für die Sekundarstufe II im Fach Geschichte sowie die bei der Landesfachkonferenz Geschichte mitgeteilten Planungen für die Revision des Bildungsplans der Sekundarstufe I steht den oben dargelegten Zielen leider teilweise entgegen.

5.5 Studienstufe

5.5.1 Übergreifende Anmerkungen

5.5.1.1 Allgemein

Der Beratungs- und Beteiligungsprozess zu knapp bemessen und wenig Raum gebend. Es wird befürchtet, dass die Rückmeldungen kaum oder gar nicht berücksichtigt werden.

Es wird der Zeitpunkt kritisiert – vor allem wegen der Pandemie, denn es gibt jetzt andere Schwerpunkte, aber auch wegen der aktuell noch zurückgestellten KMK-Maßnahmen zur gymnasialen Oberstufe.

Die Leitperspektiven werden sehr positiv gesehen.

Seminar mit Berufsvorbereitung engt die Schulen stark ein. Es wird die Gefahr gesehen, dass die „Scharnierfunktion“ genommen wird. Fächerübergreifendes /-verbindendes Arbeiten wird erschwert.

5.5.1.2 Inhalte

Mangelnde Aktualität: Einige Bildungsplanentwürfe greifen neuere inhaltliche und didaktische Diskussionen der jeweiligen Disziplinen zu wenig auf.

Die Stofffülle stellt in den fachspezifischen Kerncurricula eine zu große Verdichtung des Unterrichtsstoffes dar.

Der Kompetenzerwerb entsprechend KMK-Strategie „Bildung in der digitalen Welt“ benötigt Zeit, um Schüler:innen ausreichend für Leben und Arbeit vorzubereiten. Es besteht die Befürchtung, dass im Unterricht zu wenig Zeit zum Üben, Vertiefen, Experimentieren usw. übrig bleibt.

Überfrachtung war schon vorher gegeben und reklamiert worden (A-Hefte) – fanden aber in den Bildungsplan-Entwürfen bisher keine Berücksichtigung.

Wahlmodule können Akzentuierungen ermöglichen.

Zeit für fächerübergreifendes Lernen geht durch die Fülle verloren und zu Lasten des ursprünglichen Profildankens.

5.5.1.3 Leistungsbewertung

Das Kapitel wird am meisten diskutiert und kritisiert, denn die eingearbeiteten Veränderungen wirken sich massiv auf die Lernmöglichkeiten der Schüler:innen aus. Sie stellen eine höhere Belastung der Schüler:innen und Lehrkräfte dar.

Zudem ist unklar, womit die Erhöhung der Anzahl der Klausuren in der Studienstufe begründet wird. Eine Fokussierung auf Leistungsnachweise ausschließlich im Klausurformat widerspräche den Leitprinzipien und den damit angestrebten Zielen.

Mehr Klausuren führen zu einer deutlichen Mehrbelastung der Schüler:innen. Präsentationsleistung zusätzlich und nicht mehr ersatzweise werden kritisiert, das sich nur weiterhin der Druck auf Schüler:innen erhöht und die negativen Auswirkungen (Krankheiten, psych. Belastungen usw.) große Sorge bereitet. Die zusätzliche Klausur im zweiten Semester fällt in Abiturzeit und stellt weitere Belastung für Schüler:innen und Lehrkräfte dar. Dadurch ging Zeit für Didaktik und Feedback zu Lernleistungen verloren.

Zudem ist der Ausbau der schriftlichen Kompetenzen über mehr Klausuren durch didaktische Untersuchungen nicht bestätigt. Vielmehr werden Kompetenzen im Schreiben vorrangig in einer Lehr-Lern-Situation ausgebaut – nicht durch Prüfungen. Es wird die Gefahr gesehen, dass früher ausgesiebt wird.

Schüler:innen haben nicht mehr so viel Möglichkeit ihre Kompetenzen mündlich zu zeigen. Kritisiert wird für die Studienstufe auch, dass es bei einem Zweistunden-Kurs zu unterschiedlichen Bewertungsmaßstäben kommt. Wenn Schüler:innen unterschiedliche Leistungsformen wählen (Präsentationsleistung = zweite schriftliche Leistung, trotzdem Gewichtung 50 % für schriftlich). Mit Blick auf das Vorabitur stellt die verpflichtende Auswahl eine zusätzliche Belastung für Schüler:innen und Lehrkräfte dar. Eine optionale Lösung wird befürwortet.

5.5.1.4 *Klassenarbeiten und Klausuren mit Einsatz digitaler Werkzeuge oder Medien*

Oft reicht die Anzahl an verfügbaren Geräte nicht für alle Jahrgänge oder Schüler:innen eines Jahrgangs. An Schulen, die mit dem Bring-Your-Own-Device-Ansatz arbeiten, bedeutet die unterschiedlichen technischen Ausstattungen auch unterschiedliche Bedingungen für die Schüler:innen. Es wären keine einheitlichen, gleichen Bedingungen gegeben und somit eigentlich auch keine Vergleichbarkeit der Ergebnisse.

Fehlende Hardware und unterschiedliche technische Ausstattung bei den Schüler:innen birgt die Gefahr der Verstärkung bestehender Bildungsungleichheiten.

Es wird gefragt, bei Hardware- oder Softwarepannen oder WLAN-Ausfall usw. passiert.

5.5.2 Deutsch Studienstufe

5.5.2.1 *Positives*

Die Leitperspektiven beschreiben wichtige Aspekte von Bildungsarbeit. Wir würden gerne mehr Freiräume haben, um diese in den schulinternen Curricula auch wirklich abbilden zu können.

5.5.2.2 *Kritik an der Quantität*

Die Inhalte, die vor allem durch die Kerncurricula festgeschrieben werden, füllen fast die gesamte Unterrichtszeit und nicht nur die vorgeschlagenen 50%.

5.5.2.3 *Kritik zum Thema Leistungsbewertung in Sek. II*

Das Verbot von Klausurersatzleistungen, das sich aus den Vorgaben zur Leistungsbewertung ergibt, ist in mehrerer Hinsicht problematisch:

Die in Klausurersatzleistungen geübten Kompetenzen fördern maßgeblich die Schreibkompetenz, Überarbeitungskompetenz, Selbstständigkeit, vertiefende Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten, wissenschaftliches Arbeiten und mehr. Damit bilden die Klausurersatzleistungen einen sehr wichtigen Baustein in unserem Deutsch-Unterricht. Hierbei ist vor allem die Prozessorientierung wichtig. Anders als in Klausuren können die Lernenden in einem längeren und komplexeren Schreibprozess begleitet werden.

Die hinter dem Verbot stehende Sorge, Klausurersatzleistungen würden den Standard senken und nicht vergleichbar sein, können wir nicht nachvollziehen. Unsere Klausurersatzleistungen sind anspruchsvolle schriftliche Leistungsformate mit klaren, jahrgangsübergreifenden und transparenten Bewertungskriterien.

Es steht im Widerspruch zu den im A-Teil formulierten Bildungsansprüchen. Hier wird zu Recht Teamfähigkeit, selbstständiges Denken, Problemlösekompetenz, Motivation und vieles mehr gefordert (*21st Century Skills*). Die Klausurersatzleistungen bieten wie kaum ein anderes Format die Möglichkeit, genau diese Kompetenzen verbindlich zu vermitteln und zu trainieren. Die Schüler:innen können interessegeleitet (im Rahmen der curricularen Vorgaben) und dadurch besonders motiviert Schwerpunkte setzen und vertiefen.

Die Fokussierung auf Klausuren lässt außer Acht, dass es pädagogisch sinnvoll ist, fachliche Leistungen in möglichst vielen unterschiedlichen Formaten zu zeigen.

Die im Rahmenplan vorgesehenen zusätzlichen besonderen Lernleistungen können diese ganzen Vorteile von Klausurersatzleistungen nicht ersetzen, weil sie erstens eine zusätzliche zeitliche Belastung darstellen (sowohl für die Lehrkräfte als auch die Schüler:innen), und zweitens nicht so im Unterricht betreut und begleitet werden können, wie die Klausurersatzleistungen.

5.5.2.4 *Arbeitszeit*

Wir haben im Moment keine Zeit für die Überarbeitung der schulinternen Curricula. Wir würden gerne einen Fokus darauf setzen, die Defizite, die durch die Corona-Zeit entstanden sind, aufzuarbeiten. Der Umgang mit Heterogenität ist insofern ein Thema, welche sich auch im Bildungsplan wiederfindet. Allerdings benötigt diese Umsetzung Zeit im Unterricht, die Möglichkeit für individuelle Förderungen und keine Kerncurricula, die auf gleichschrittiges Lernen ausgelegt sind.

Die Erhöhung der Klausuren führt zu einer Erhöhung der Arbeitsbelastung. Ein möglicher Umgang kann es sein, die Klausuren korrekturfreundlicher zu gestalten, also mit Multiple Choice Aufgaben etc. Dies würde aber dazu führen, dass die Schüler:innen weniger komplexe Texte schreiben.

5.5.2.5 *Inhalte*

Die Vorgaben im Rahmenplan Deutsch Sek. II sollen sicherstellen, dass die Schüler:innen einen Überblick über die Literaturgeschichte bekommen, was wir befürworten. Allerdings sehen wir das Problem, dass durch die Vorgaben des Zentralabiturs schon sehr viele unterrichtliche Festschreibungen gemacht werden. Es bleibt eh schon kaum Raum für schulische Schwerpunktsetzungen und individuelle Themensetzungen. Zwar soll eigentlich nur die Hälfte der Unterrichtszeit für die Themen des Zentralabiturs verwendet werden, die Realität an den meisten Stadtteilschulen ist aber eine andere. Um mit den Schüler:innen die geforderten Kompetenzen zu üben, wird fast die gesamte Unterrichtszeit benötigt. Die wenigen Wochen, die wir „übrig“ haben, setzen wir für schulische und jahrgangsübergreifende Projekte ein. Unsere Sorge ist, dass die weiteren Vorgaben im Rahmenplan überhaupt keine Freiräume mehr lassen.

5.5.2.6 *Unklarheiten*

So lange die zentralen Abitur-Themen so formuliert sind wie im Moment, erscheint es wenig sinnvoll ein schulinternes Curriculum für die Oberstufe zu schreiben. Dieses müsste ja ständig neu überarbeitet werden. Zumal, wie oben bereits beschrieben, die im A-Heft festgeschriebenen Kompetenzen aktuell fast den gesamten Unterricht füllen. Wir haben erfahren, dass sich die Vorgaben im A-Heft ändern werden.

Wäre es nicht sinnvoll, das schulinterne Curriculum erst zu schreiben, wenn sich diese Änderung vollzogen hat? Wäre es nicht für die Übergangszeit sinnvoll, wenn die Fachreferenten an zentraler Stelle den Abgleich mit Bildungsplan (vor allem vor dem Hintergrund der neuen Aufgabenbeschreibung für das IV Semester ab 2023) und A-Heft durchführen, damit das nicht jede Schule einzeln machen muss?

5.5.2.7 *Basistexte*

Die Auswahl der 80 Vorschläge/Vorgaben zu Basistexten (Ganzschriften, Aufsätze ...) ist sehr männerlastig: 65 wurden von Männern verfasst, nur 15 von Frauen, obwohl es für manches auch gleichwertige Alternativen von Autorinnen gäbe. Das setzt unnötigerweise einen männerzentrierten Kanon fort. Auch wird zu manchen Themen kritisiert, dass modernere Perspektiven fehlen („alte Kamellen“). Die Auswahl sollte daher noch einmal kritisch hinterfragt und verbessert werden.

5.5.3 **Mathematik Studienstufe**

5.5.3.1 *Positiv*

Konkretere Auflistung der geforderten Inhalte/Kompetenzen

5.5.3.2 *Negativ*

Jahrelange Forderung der Mathematiklehrkräfte, dass die Bildungspläne in Mathematik sehr voll sind, werden nicht berücksichtigt (gestrichene Themen sind kaum nennenswert), an bestimmten Stellen werden die Pläne deutlich voller

5.5.3.3 *Begriffungsungenauigkeiten*

Warum der Begriff „LösungsTUPEL“ in der Formulierung „Deutung der Endformen des Gaußschen Eliminationsverfahrens im Hinblick auf die Anzahl der Lösungstupel“; ist nicht einfach Anzahl der Lösungen gemeint?

5.5.3.4 *Modulflexibilität*

Formulierung „Es ist möglich, dass im erhöhten Anforderungsniveau bereits im Anschluss an das Modul 2 die Binomialverteilung aus dem Modul 5 im ersten Jahr der Studienstufe unterrichtet wird.“ Sollte auch für das grundlegende Niveau gelten. Nicht verständlich, warum dies nur für das erhöhte Niveau sinnvoll ist.

5.5.3.5 *Inhalte*

Das Streichen der Integralfunktionen könnte zur Entschlackung führen, besser geeignet als z.B. Streichen von Hypothesentests fürs grundlegende Niveau

Warum bleiben Signaregeln bestehen, wenn die Hypothesentests gestrichen werden (gN)? Hypothesentests werden als sinnvoll empfunden.

5.5.4 Englisch Studienstufe

Inhalte sehr ähnlich zum bisherigen, entspricht den gängigen Lehrwerken

5.5.5 Bildende Kunst Studienstufe

5.5.5.1 *Allgemeine Vorteile und Probleme*

Der Entwurf steht im krassen Widerspruch zu den Idealen in unserem Fach:

Man braucht Freiraum, Flexibilität und Zeit um aktuelle Themen aufgreifen zu können, individuelle Zugänge zu ermöglichen und die Schüler:innen auf Anforderungen einer Gesellschaft, die sich im permanenten Wandel befindet, vorbereiten zu können. Eigenständiges Denken, Verantwortung, und situative Flexibilität sind in diesem Kontext nur einige von vielen relevanten Aspekten.

Die Neuerungen im Bildungsplan stellen für das Fach Kunst aufgrund der Quantität des Lernstoffes sowie weiteren Vorgaben eine klare Einschränkung des jetzigen Handlungsspielraumes dar, der u.a. im Widerspruch zum Ansatz der angestrebten Partizipation und der Möglichkeit einer Interessendifferenzierung stehen.

Wir befürchten, dass wichtige Projekte, wie z.B. die Planung und Umsetzung der Jahrbuchgestaltung sowie der Medienabend, aufgrund der expliziten Vorgaben in der Form von verbindlichen „Kontexten“ nicht mehr umsetzbar sind, wodurch es zum Verlust der aktuellen Progressivität des Medienprofils (Digitalisierung) kommt.

Positiv ist jedoch anzumerken, dass durchaus interessante Kontexte aufgeführt werden!

5.5.5.2 *Probleme*

- Es sind keine Klausurersatzleistung mehr möglich (= Freiheitsverlust).
- Der Entwurf liest sich nicht selbsterklärend.
- Es fehlt (Handlungs-)Spielraum aufgrund der Quantität.
- Ein Fundus für die Überarbeitung/Anpassung fehlt!
- Eine verpflichtende Wissensbasis für die Mittelstufe kann durchaus sinnvoll sein, ist in der Oberstufe jedoch fraglich, da eine Vorbereitung auf ein freies Leben, Freiheit erfordert.
- Im Vorlauf steht, dass die Schüler:innen mitbestimmen, aufgrund der Quantität ist dies jedoch nicht möglich. Das ist im Widerspruch zum Schulgesetz.
- Die Progressivität des Medienprofils (Digitalisierung) kann nicht umgesetzt werden.
- Eine tiefgreifende Beschäftigung u.a. mit aktuellen Themen ist nicht möglich, da beispielhafte Künstler:innen fehlen.

5.5.5.3 *Problem der fehlenden Gestaltungsmöglichkeiten – zu wenig Freiheit:*

- Wie können die Schüler:innen noch aktiv partizipieren, mitgestalten?
- S.18-19: „Kunst im Kontext“: Sind die Künstler:innen und Werke, die in den aufgeführten Kontexten genannt werden (z.B. Coca Cola als Branding oder Musikvideos) verbindlich?
- Müssen jeweils alle aufgeführten Künstler:innen eines Kontextes thematisiert werden oder ist hier eine Auswahl möglich?
- Werden Inhalte (Fundus) zur Verfügung gestellt?
- Wird ein Zentralabitur im Fach Kunst angestrebt? Der Entwurf liest sich so und das wird ausdrücklich und vehement abgelehnt.
- Wie soll digital gearbeitet werden?
- Welche Halbwertszeit haben die Änderungen? Wann sind aktuelle Werke nicht mehr aktuell? Welche Flexibilität hat man z.B. in fünf Jahren um auf aktuelle Zeitgeschehen einzugehen (Bsp. Aktuellste Graphic Novel von 2009, Streetart ähnlich)
- Warum kann man da nicht reinschreiben: „aktuelle Hamburger Artists?“ Warum müssen da nur konkrete Namen stehen?

5.5.5.4 *Wünsche*

- Reduktion der Kerncurricula! ... um Handlungsspielräume zu schaffen, Progressivität zuzulassen, situative Flexibilität und Aktualitätsbezüge zu ermöglichen!
- Grundsätzlich: kein Kanon! ... um nicht zu entmündigen, lieber Beispiele aufführen!
- Wir wollen keine „Gleichschaltung“ und keine „Vereinheitlichung“!

5.5.5.5 *Weitere Anmerkungen*

- S. 8 - Absatz: digitaler Raum etc., dem wird im Folgenden gar nicht Rechnung getragen. Digitale Programme fehlen! wie soll digital gearbeitet werden? Kein Raum sich damit zu befassen
- Möglichkeit: Typographie ergänzen! Mögliche Künstler: Erik Spiekermann, Jonathan Hoefler, ...
- S.28: computergestützte dreidimensionale Gestaltungsweisen sind spannend, aber komplex und schwierig -> als optional kennzeichnen oder entfernen, da es in dem Rahmen nicht machbar ist
- Zum Bezugsfeld 3: Graphikdesign und Werbung: Hier ist kein Kontext vorhanden, der die zweidimensionale Kommunikationspraxis Graphikdesign adäquat benennt/thematisiert. Es wird nur in dem Punkt „Kunst und Werben am Rande etwas thematisiert.
- Vorschlag 1: Magazinlayout ergänzen Vorschlag 2: Eine Wahlmöglichkeit ergänzen für das Bezugsfeld 3: z.B.: „Print und Digitale Medien im Blick“: Künstler: Stefan Sagmeister, David Carson, Saul Bass, Paul Rand, ...
- Gewichtung besser: 70 (laufende Kursarbeit) / 30 (schriftlich) auf grundlegendem Niveau, da nur eine Klausur geschrieben wird
- Bezeichnung „mündliche Note“: die Formulierung ist nicht sinnvoll; besser: „laufende Kursarbeit“
- Vorschlag: Ein Künstler/Künstlerin nach Wahl ergänzen, um Handlungsspielraum zu schaffen

5.5.6 Chemie Studienstufe

5.5.6.1 *Grundsätzlich*

Bildungsverständnis vss Wissensaneignung: Der im A-Teil formulierte Bildungsbegriff passt nicht zu einer Liste von Inhalten und Fachbegriffen, die im B-Teil formuliert werden.

Es gibt zu wenig Zeit für die Bearbeitung der Themenfelder im grundlegenden Niveau mit zwei Stunden. Forderung: mehr Stunden oder weniger Inhalte!

Anspruch der Vergleichbarkeit der Bundesländer so nicht erfüllbar, denn Chemieunterricht, wird je nach Bundesland in unterschiedlichen Jahrgängen und unterschiedlich lang unterrichtet. Um Vergleichbarkeit zu erreichen müsste man vereinheitlichen, ab welcher Klasse und über wie viele Jahre

das Fach unterrichtet wird, also eine Angleichung der Stundentafel vornehmen. Besonders in der Stadtteilschule wird das zum Problem, zumal dort „nur“ Binnendifferenzierung möglich ist. Es bräuchte daher bundesweite Regelungen: Stundentafel anpassen, sonst ist die Vergleichbarkeit Augenwischerei. Absolute Anzahl der Stunden bis zum Abitur muss vergleichbar sein. Die interne Verlinkung ist (noch) fehlerhaft. Es braucht teine Verbesserung der Führung im Dokument, z.B. Roll-Over, Sprünge im Dokument vor und zurück. Besonders das Experimentieren ist in der knappen Zeit wird schwierig. Freies Experimentieren ist kaum möglich. An Exkursionen ist kaum zu denken. Der praktische Lebensbezug ist in zwei Stunden nicht zu schaffen. Wir sollten auch auf die Schüler:innen achten und nicht unnötig zu dem vermehrten Stress beitragen.

5.5.6.2 *Positiv*

Bezüge zu den Leitperspektive sind hilfreich (wenn sie auch teils sehr krampfhaft auf die Inhalte bezogen wirken).

Auch die Ausweisung der Fachbegriffe (A-Heft-Ersatz) wird als hilfreich bewertet.

5.5.7 **Geschichte Studienstufe**

5.5.7.1 *Positives*

Ausdrückliche Begrüßung der im allgemeinen Teil formulierten Leitperspektiven der Bildung und Erziehung an den Hamburger Schulen. Wertebildung, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Digitalisierung sind die Themen, die unser Leitbild als Schule und unsere gegenwärtigen Schulentwicklungsvorhaben prägen.

Hiervon ausgehend sind uns ebenso wie den neuen Entwürfen Sprachbildung in allen Fächern und eine Lernkultur, die die Partizipation und Selbstwirksamkeit der Schülerschaft fördert, ein wichtiges Anliegen. Um gleichzeitig ein Lernen zu ermöglichen, das „fachbezogen, fächerübergreifend und fächerverbindend“ (S. 12) erfolgt sowie „komplexe, herausfordernde und kognitiv anregende Aufgaben“ (ebd.) stellt, die es ermöglichen, „interessengeleitet an selbst gestellten Aufgaben zu arbeiten“ (ebd.), bauen wir unseren projektorientierten Unterricht in allen Jahrgangsstufen aus.

Denn Projekte, so sieht es auch der allgemeine Teil des neuen Bildungsplans, „bieten die Möglichkeit, Fragestellungen in einen größeren Zusammenhang zu stellen und vernetztes Denken zu fördern [...] sie ermöglichen ganzheitlich-aktives Lernen“ (S. 16).

5.5.7.2 *Widersprüchliche Ziele*

Der revidierte Bildungsplan für die Sekundarstufe II im Fach Geschichte sowie die bei der Landesfachkonferenz Geschichte mitgeteilten Planungen für die Revision des Bildungsplans der Sekundarstufe I steht den oben dargelegten Zielen leider teilweise entgegen.

Zwar ist für die Sekundarstufe II formuliert, dass erfolgreicher Unterricht voraussetze, „dass Schülerinnen und Schüler einen Bezug zu seinem Inhalt entwickeln und auf den Arbeitsprozess Einfluss nehmen können“ (S. 6). Jedoch ist diese Art der Schülerorientierung – gerade auch unter dem Vorzeichen eines projektorientierten Arbeitens – nicht zu leisten, wenn die Entscheidungsfreiheit über die unterrichteten Themen stärker als bisher eingeschränkt wird. War es bisher möglich, außerhalb der durch das Zentralabitur vorgegeben Bereiche sehr stark eigene Schwerpunkte zu setzen und mit den Kursen eigene Ansätze innerhalb des Semesterschwerpunkts zu entwickeln, so wird diese Möglichkeit durch die Kern- und Wahlmodulstruktur deutlich eingeengt.

5.5.7.3 *Inhaltliche Engführung*

Die Möglichkeit, dass die Fachkonferenz „auch andere Wahlmodule“ (S. 17) beschließen kann, ist dabei nur dann sehr zu begrüßen, wenn diese beschlossenen Wahlmodule nicht die inhaltliche Engführung der Wahlmodule im Bildungsplan übernehmen müssen. Die Formulierung, die schuleigenen Module sollen „vergleichbar“ (ebd.) sein, weist leider in eine andere Richtung.

5.5.7.4 Kritik an Begriffslisten

Neben der Einschränkung, die vorgegebene Wahlmodule an sich schon darstellen, ist die Vorgabe von Begriffslisten, deren aktive und passive Beherrschung vorgegeben wird, ein weiteres Hindernis für die Ziele des allgemeinen Teils der Bildungspläne. Hinzu tritt unsere Überzeugung, dass wir selbst in der Lage sind, die für den unterrichteten Themenbereich notwendigen Fachbegriffe zu identifizieren. Für zentral gestellte Abituraufgaben und damit das „A-Heft“ erscheint eine solche Setzung nachvollziehbar und sinnvoll, um klare Voraussetzungen für die Aufgabenstellung zu schaffen, darüber hinaus nicht.

5.5.7.5 Kritik an Kernmodulen

Die Kernmodule selbst sehen Theoriebestandteile verbindlich vor. Hier gilt Ähnliches wie für die Begriffslisten. Beispielsweise bei „Macht und Herrschaft“ sind Max Weber und Michel Foucault vorgegeben. Dieser im Vergleich zum alten Plan ausgeweitete „Theoriezwang“ bedeutet unterrichtspraktisch auch schon ohne einen projektorientierten Ansatz eine Zusatzbelastung. Wir erfahren immer wieder, dass es für unsere Schülerschaft schon herausfordernd ist, sich das Orientierungswissen zu den jeweiligen Themen anzueignen. Das heißt, es muss didaktisch sehr genau geprüft werden, wie und auch in welchem Umfang Theoriewissen damit verknüpft werden kann, damit es nicht abstrakt bzw. unverknüpft neben der Ereignisgeschichte steht. Das ist machbar, aber benötigt deutlich mehr Zeit als im Bildungsplan angedacht.

5.5.7.6 Kritik an Entfall der Klausurersatzleistungen, deren Ersatz durch Zusatzleistungen

Der Umstand, dass besondere Lernaufgaben bzw. Präsentationsleistungen nur noch ergänzend zu Klassenarbeiten bzw. Klausuren gestellt werden dürfen (vgl. S. 52), bedeutet eine weitere Einschränkung der unterrichtlichen Möglichkeiten und des projektorientierten Arbeitens. Wenn am Ende des Projekts die Klausur als Leistungsnachweis stehen muss, ist entweder die Möglichkeit anderer Produkte verloren oder eine nicht zumutbare Zusatzbelastung dadurch gegeben, dass eine Klausur und ein Projekt-Produkt bewertet werden müssen.

5.5.7.7 Sorge um projektorientierten, fächerübergreifenden und -verbindenden Unterricht

Die Ankündigung bei der Landesfachkonferenz, dass für die Sekundarstufe I mit noch strikteren inhaltlichen Vorgaben zu rechnen sei, bereitet uns große Sorgen. Gerade in den Jahrgängen 7 und 8 sehen wir große Chancen für projektorientierten Unterricht, der fächerübergreifend gestaltet ist. Freiheit und Flexibilität sind für den Erhalt des projektorientierten Unterrichts wichtige Faktoren. Je strenger inhaltliche Vorgaben ausfallen, desto weniger erscheinen die zu begründenden Ziele des allgemeinen Teils des Bildungsplanes realisierbar.

5.5.7.8 Fazit

Alles in allem lautet die Anregung zu Ergänzungen und Überarbeitungen der Bildungspläne aus der Geschichtsfachschafft daher: Freiräume erhalten oder aber schaffen, damit ein Unterricht, wie ihn der allgemeine Teil des Bildungsplans entwirft, realisiert werden kann. Enge inhaltliche Vorgaben wie die vorgelegten Begriffslisten sowie eine Abschaffung von Klausurersatzleistungen verhindern das Erreichen eines solchen Unterrichts.

5.5.8 Informatik Studienstufe

5.5.8.1 Barrierefreiheit

Der Rahmenplan Informatik spricht fachlich, technisch, wissenschaftlich an. Es fällt jedoch auf, dass die Schüler:innen zwar auf fachliche Inhalte vorbereitet werden und auf rechtliche Themenbereiche eingegangen wird, das Thema *Barrierefreiheit* aber nirgends auftaucht (siehe BGG). Die Schüler:innen sind bei den Inhalten beispielsweise aufgefordert, „Interface“ zu bauen oder die Auswirkungen ihres Handelns auf die Umwelt und Gesundheit oder Datenschutz zu bedenken.

Es wäre zu begrüßen, gerade im Rahmen der zunehmend digitalen Gesellschaft, wenn auch das Thema *Barrierefreiheit* mit in den Fokus genommen werden würde. Dabei sollte der Begriff weiter als

im entsprechenden Gesetz gefasst verwendet werden. Nicht nur die Sehkraft ist wichtig, auch die Bedienbarkeit oder die sozialen Barrieren beim Zugang zu den Informationssystemen stellen Hürden dar. Durch entsprechende einfache Grundsätze bereits bei der Entwicklung von Informationssystemen lassen sich viele spätere Probleme gleich vermeiden.

5.5.8.2 Diskriminierung durch KI

Des Weiteren wir bei neuronalen Netzen zwar auf ethische Fragen zur Nutzung der KI verwiesen. Was ist aber mit der durch ein falsches Lernen ausgelösten Diskriminierung? Wann beginnt die Verantwortung des Informatikers bzw. der Informatikerin für seine/ihre Programme? Was ist mit den etwaigen Auswirkungen eines Softwarefehlers auf Mensch und Umwelt? Was ist beispielsweise mit den Filterblasen sozialer Netzwerke und den Folgen für die demokratische Gesellschaft? Dazu wir in den allgemeinen Leitperspektiven zwar viel gesagt, die fachliche Reflexion lässt sich aber nicht erkennen.

Es scheint, dass der Rahmenplan wieder sehr naturwissenschaftlich gedacht wurde, soziale und ethische Anknüpfungspunkte dagegen nur schwach ausgearbeitet sind. Das sollte ausgeglichen werden.

5.5.9 Musik Studienstufe

Die inhaltlichen Vorgaben erscheinen uns schlüssig und insgesamt auch umsetzbar. Sie erfordern aber eine Einarbeitung von allen unterrichtenden Kolleg:innen, die deutlich über die sonstige Vorbereitung des Unterrichts hinausgeht. Das schulinterne Curriculum müsste deutlich überarbeitet werden. Dies ist über Schilf-Stunden nicht zu leisten.

Es ist unklar, wie eine einzelne Klausur pro Semester zu gewichten ist. Zur Bewertungsskala für Klausuren sind widersprüchliche (ggf. fehlerhafte) Angaben vorhanden.

Völlig ungeklärt ist die Relevanz musikpraktischer Kurse. Diese sind für die grundsätzliche Bildung von Schüler:innen von herausragender Bedeutung und bilden für einige bedeutende Hamburg Schulen einen Schulschwerpunkt. Ohne ihre Berücksichtigung ist das Fach Musik „unfertig“.

5.5.10 Pädagogik Studienstufe

Der Bildungsplan ist fachfremd entwickelt worden, was unter anderem an der Anordnung der Themen erkennbar ist. Ein logischer Aufbau ist nicht unbedingt gegeben, da einleitende Themen nicht zu Beginn angesetzt sind und zusammengehörende Themen auseinandergerissen werden. Der wissenschaftspropädeutische Charakter der Themen zeigt sich nicht in allen Themen.

Methodisch wird zu wenig auf die Notwendigkeit der Biographiearbeit und Selbstreflexion eingegangen. Hier muss eine Theorieabgrenzung geschaffen werden, die so nicht erkennbar ist.

Freiheiten für das Einbinden und Vergleichen mit aktuellen Themen sind kaum vorhanden.

Im Themenfeld III (S3): Bewältigung der Entwicklungsaufgaben (im Übrigen zu spät angesetzt, weil eine logischen Folge der Themen u.E. so nicht gegeben ist) wird eine veraltete Version des Modells verwendet. Sowohl der Verband der Pädagogiklehrer:innen als auch die Reihe „Abi-Box“, die auch als Lehrwerk benutzt im Bildungsplan vorgeschlagen wird, verwenden nicht mehr diese Version. Die Dynamik des dargestellten Modells wird untermauert. Diese mangelnde Kenntnis ergibt sich wahrscheinlich aus der Tatsache, dass dieser Bildungsplan fachfremd erstellt wurde und eine Aktualität nicht notwendig erscheint.

5.5.11 PGW Studienstufe

5.5.11.1 Allgemein

Die Idee, sich fachbezogen zu verständigen, was in einer globalisierten Welt der Kern eines gemeinsam geteilten Wissens sein kann, das das zusammen mit den erforderlichen Kompetenzen den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, die Zukunft aktiv und nachhaltig mitzugestalten, ist grundsätz-

lich durchaus zu begrüßen. Die Leitperspektiven sollten dabei Hinweise liefern, wie sich Wissenserwerb mit der Entwicklung erforderlicher Kompetenzen verbindet.

Die Leitperspektiven dürfen daher aber nicht als Zusatz verstanden werden, sondern sollten Orientierung gebend in allen Fach-Rahmenplänen verankert werden. Dass die Leitperspektiven im bisherigen Prozess gerade nicht als Leitgedanken eines inhaltlichen Kerns des Faches gedacht werden, sondern als zusätzlich zu behandelnde Elemente, wird bereits in den Vorgaben zur Überarbeitung der Rahmenpläne für die Arbeitsgruppen deutlich: „In jedem Fach sollten Bezüge zu allen drei Leitperspektiven hergestellt werden (zu jeder Leitperspektive mindestens einmal)“. Diese Denkweise widerspricht dem Leitbild einer „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (BNE), das als Leitperspektive vorgegeben ist: Die gemeinsame Verantwortung für eine gute Zukunft für alle Menschen auf diesem Planeten ist kein Bildungsinhalt, der nebenbei vermittelt wird, sondern sie erfordert Bildungspläne, die Nachhaltigkeit als Instrument und Ziel verwenden, um in Lernprozessen Orientierung für Analyse, Bewertung und Handeln zu geben. Themengebiete eines Faches sind danach auszuwählen, ob diese in Gegenwart und den verschiedenen Möglichkeiten von Zukunft bedeutsam sein werden.

Dieses ist in einigen Fächern durchaus gelungen, hervorzuheben ist hier z.B. der Entwurf des Bildungsplanes des Faches Geographie Sek. II. Es muss allerdings zwangsläufig überfordern, diesen thematischen Kern in einer Kleingruppe aus BSB-, LI- und Schulkolleg:innen für ein gesamtes Fach zu definieren, sodass schon der Prozess der Überarbeitung der Bildungspläne insgesamt kritisiert werden muss. Expert:innen aus Wissenschaft und Forschung, Schüler:innen, Eltern und Vertreter:innen aus der Zivilgesellschaft hätten von Beginn an beteiligt werden müssen.

Dass wissenschaftliche Expertise nicht hinzugezogen wurde, wird im Entwurf zum Bildungsplan PGW Sek. II direkt in der Beschreibung der didaktischen Grundsätze deutlich. Während sich der Entwurf für Geographie Sek. II auf wissenschaftliche Konzepte bezieht, wird der Beutelsbacher Konsens nur in einem ähnlich verkürzenden Wortlaut wiedergegeben wie der entsprechende Wikipedia-Eintrag. Der Beutelsbacher Konsens sollte im PGW-Rahmenplan stattdessen fundiert hervorgehoben werden und es sollte auf Widersprüche und Herausforderungen, insbesondere in Bezug auf BNE, zumindest in Form von Literaturangaben hingewiesen werden. Dass der Teil der Schülerorientierung des Beutelsbacher Konsenses, heute auch oft als Engagementgebot bezeichnet (vgl. Grammes 2020), gleich ganz weggelassen wird, verdeutlicht den geringen Stellenwert dieses Prinzips in diesem Bildungsplan. Dementsprechend wird in Bezug auf den Aktualitätsbezug auch betont: „Aktuelle Ereignisse sind dann gewinnbringend für den PGW-Unterricht, wenn sie zu einem aktuell behandelten Themenschwerpunkt passen und ihn vertiefen.“¹ Da in einer sich beschleunigenden und vernetzenden Welt auch zukünftig mit plötzlichen Krisen gerechnet werden muss, die PGW-Unterricht begleitend reflektieren sollte, erscheint dieser Wunsch eher naiv.

An der Formulierung der didaktischen Prinzipien zu begrüßen, ist, dass auf Inhalten und Kompetenzen der Sekundarstufe I aufgebaut werden soll. Zudem werden das genetische Prinzip sowie Handlungs- und Projektorientierung hervorgehoben. Leider werden auch diese Prinzipien in der Erklärung verkürzt: Die Erklärung des genetischen Prinzips erscheint schwammig – hier hätten fachdidaktische Klassiker:innen wie Reinhardt, Grammes oder Petrik herangezogen werden können, um präziser formulieren zu können, dass es beim genetischen Prinzip um „originale Begegnung im direkten Kontakt mit dem Lerngegenstand“ (Grammes 2012) bzw. um „Gründungssituationen“ (Reinhardt 2012) geht, in denen Lernende gesellschaftliche Entwicklungsaufgaben selbst durchdenken, systematisieren, anwenden und reflektieren. Die Hinweise aus dem Bildungsplan „exemplarisch in elementarer Form“ einzuführen, „bevor sie [die Schüler:innen] mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen“ konfrontiert würden, führen daher eher in die Irre, da anscheinend die erforderliche enge Verknüpfung von Gründung, Systematisierung und Anwendung nicht berücksichtigt wurde. Diese macht das fachdidaktische Prinzip jedoch aus und fördern das Verstehen der Schüler:innen, brauchen im Unterricht aber auch viel Zeit.

Die Kommentierung von Handlungs- und Projektorientierung zeigt, dass darunter vor allem Simulationen und Planspiele verstanden werden. Diese Lernwege lassen sich dem fachdidaktischen Prinzip der Zukunftsorientierung zurechnen, es handelt sich aus Sicht der Fachdidaktik Sozialwissenschaften nicht um das fachdidaktische Prinzip der Handlungsorientierung (vgl. für Handlungsorientierung Reinhardt 2012 ab S. 105 mit dem Projekt als einer möglichen Umsetzungsform). Eine präzise formulierte

Zusammenstellung didaktischer Prinzipien findet sich z.B. in der LI-Broschüre „Positioniert euch“. Es ist unklar, warum darauf nicht zurückgegriffen wurde.

Positiv erscheint, dass die Erläuterung des Prinzips der Konfliktorientierung sich deutlich auf fachliche und fachdidaktische Grundlagen Reinhardt, Giesecke und Dahrendorf bezieht.

Der Absatz „Mehrperspektivische Zugänge“ wird in der Fachdidaktik unter dem Begriff der „Wissenschaftsorientierung“ oder „Wissenschaftspropädeutik“ diskutiert, weshalb unklar ist, warum dieser Absatz nicht mit dem betreffenden Absatz verknüpft wurde, insbesondere, weil es sich hier um einen wichtigen Beitrag zur inhaltlichen Abgrenzung von Sekundarstufe I und II handelt. Im Absatz „Wissenschaftspropädeutik“ fällt wiederum auf, dass der handelnde Umgang mit sozialwissenschaftlichen Methoden nicht hervorgehoben wird, obwohl er in der fachdidaktischen Diskussion zur Frage, wie Lernende „ausschnitthaft in wissenschaftliches Denken und Arbeiten eingeführt werden können“ (Reinhardt 2012), zentral ist und auch den Grundsätzen von BNE entspricht.

Beim Absatz „Politisch-moralische Urteilsbildung“ fällt auf, dass sich nicht an die offiziellen Vorgaben der Arbeitsgruppen für geschlechtergerechte Sprache gehalten wurde.

In Bezug auf den Absatz Schüler:innenorientierung wäre es wünschenswert gewesen, dieses Prinzip im Sinne von BNE nicht nur auf die eigenen Interessen der einzelnen Schüler:innen zu beziehen, sondern mit Solidarität und Perspektivenwechsel zu verbinden. Fraglich ist, wie Schüler:innen an der Auswahl der Lerngegenstände beteiligt werden können, wenn der Bildungsplan diese schon so umfangreich und weitgehend verbindlich vorgibt.

5.5.11.2 Abschnitt „Beitrag zu den Leitperspektiven“

Da als Leitperspektive der Werteorientierung im Sinne von Demokratiepädagogik das Demokratieprinzip nicht erwähnt wird, wird sich in der Folge wahrscheinlich auch nicht für den mit Demokratiepädagogik verbundenen weitergehenden Begriff der Anerkennung, sondern für Toleranz als Wert entschieden. Dies bleibt unkommentiert, obwohl der Begriff der Toleranz fachlich derzeit durchaus kontrovers diskutiert wird (Toleranz von lat. „tolerare“ – erdulden/ertragen). Außerdem wird sich für den Begriff „Minderheiten“ entschieden, der in internationalen und nationalen Abkommen spezifisch rechtlich definiert ist. Im Zusammenhang erscheint der Begriff „minorisierte Gruppen“ geeigneter, um auf gesellschaftliche Machtstrukturen und Zugehörigkeiten hinzuweisen, insbesondere in einer superdiversen Stadt wie Hamburg.

Die Verbindung zu BNE wird als Auflistung verschiedener Themenbereiche hergestellt. Diese Denkweise ist verkürzt (s.o.), wenn man bedenkt, dass drei von vier Entwicklungsdimensionen der Nachhaltigkeit sich direkt auf das Fach PGW beziehen:

Fach- und Unterrichtsprinzip sind also deckungsgleich. PGW ist in Bezug auf Nachhaltigkeit das Fach, das dazu prädestiniert ist, globale Krisen nicht nur zu erkennen, sondern auch zu bewerten und Lösungen zu diskutieren oder handelnd zu entwickeln. Die Verbindung zur BNE müsste daher v.a. hinsichtlich der zu erwerbenden Kompetenzen und inhaltlich zu den SDGs hergestellt werden.

Die verschiedenen Phänomene der Digitalisierung lassen sich dementsprechend auch mit BNE verknüpfen. In Bezug auf die Verzahnung der drei Leitperspektiven sowie die spezifischere Ausgestaltung von BNE sei an dieser Stelle auf die ausführlichere Stellungnahme des Nachhaltigkeitsforums Hamburg verwiesen.

5.5.11.3 Abschnitt „Fachliche Kompetenzen“

In diesem Abschnitt setzt sich fort, dass BNE nicht als übergreifende Leitperspektive aller Teile des Bildungsplans verstanden wird. Dies wird an allen Kompetenzen deutlich, insbesondere aber beim Bereich Handeln. Geschärft werden könnten diese Kompetenzen, indem stärker die kollektive Mitverantwortung, soziale Bewegungen sowie der Umgang mit (systemischen) Hindernissen und Widerständen in den Blick genommen würde. Begrüßenswert ist, dass Streitkultur und Konfliktregulierung fokussiert werden, um den anhaltenden Charakter von Auseinandersetzung als gesellschaftlichen Normalfall deutlich zu machen.

5.5.11.4 Abschnitt „Inhalte“

Es folgen auf 12 Seiten inhaltliche Pflichtmodule, dazu einige Seiten Wahlmodule. Die Stichworte, die genannt werden, sind unterschiedlicher Art. So werden einerseits Analyseinstrumente ausführlich aufgelistet, andererseits werden z.B. „Politische Grundströmungen“ genannt, die allein eine ganze Unterrichtseinheit bilden könnten, wollte man sich mit ihnen in angemessener Form, z.B. im Sinne des genetischen Prinzips (s.o., vgl. Petrik 2013), in einer Lerngruppe auseinandersetzen. Es sei daher vorweg bemerkt, dass diese Stofffülle niemals im Unterricht eines zweistündigen PGW-Kurses bewältigt werden kann, wenn man allein die didaktischen Prinzipien, die in diesem Entwurf vorgeschlagen werden, berücksichtigt. Möchte man sogar eine Lernkultur etablieren, die Prinzipien von BNE und aus dem A-Teil der Bildungspläne berücksichtigt, ist dies sicherlich ein Unterfangen für eine zehnjährige Oberstufe. Auch wenn viele der vorgeschlagenen Themen und Inhalte zunächst als Kern erscheinen, weil es sich um die klassischen Inhalte aus den 80er- und 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts handelt, die sich auch in vielen Schulbüchern noch wiederfinden, hätte eine kritische Prüfung eines größeren Expert:innenkreises (s.o.) und Orientierung an den Leitperspektiven helfen können, sich tatsächlich auf einen Kern zu beschränken und weniger Inhalte zu reihen statt (lokale, globale und globale) Zusammenhänge zu verdeutlichen.

Das Modul „Politische Konflikte“ ist das einzige Modul im Bereich „Politik“, das explizit internationale Politik in größerem Rahmen einbezieht. In den anderen Modulen ist dies sicherlich möglich, dies wird jedoch nicht explizit vorgeschrieben. Es wäre daher bei den didaktischen Prinzipien wünschenswert gewesen, einen methodologischen Nationalismus und Eurozentrismus expliziter auszuschließen, um von einer typischen „patriotischen Brille“ im PGW-Unterricht wegzukommen und im Sinne der Vorgaben der Überarbeitung der Bildungspläne die aktuellen Ansätze weiterzuentwickeln. Der Wegfall des bisherigen Semesterthemas *internationale Politik* könnte daher zu Gunsten einer generellen Orientierung an globalen und globalen Zusammenhängen kompensiert werden, kann aber auch dazu führen, dass internationale Politik in manchem Unterricht nur noch eine Randperspektive darstellt. Die Vertragstheorien, die als Inhalte im Bereich „Ideengeschichte“ genannt werden, gehen klar in die Richtung einer nationalen Ausrichtung des gesamten Inhaltsbereichs Politik. Auffällig ist in diesem Zusammenhang auch, dass im Abschnitt „Wachstum und Marktwirtschaft“ als Literaturangaben nur Männer aus dem Globalen Norden genannt werden, obwohl gerade Ökonominnen, u.a. aus dem Globalen Süden, wie Mariana Mazzucato, Kate Raworth, Esther Duflo, Stephanie Kelton oder Carlota Pérez aus fachlicher Sicht deutlich mehr zum Thema beizutragen hätten als der deutsche Philosoph Richard Precht.

In Bezug auf die konkreten Inhalte fallen bei schneller Durchsicht einige fachliche Fragen auf, die hier nur stichpunktartig angesprochen werden können, da die Arbeit in einem neuen Prozess der Überarbeitung der Bildungspläne durch diese Stellungnahme nicht ersetzt werden kann und manche Punkte sicherlich auch ganz als verbindliche Inhalte gestrichen werden könnten:

Die Kategorien der Konfliktanalyse entsprechen nicht den üblichen Kategorien von Giesecke, Reinhardt oder gängigen Schulbüchern. „Besonderheiten von Staaten“ ist z.B. auch keine Analysekategorie.

Nationalismus auf gleicher Spiegelstrichebene anzusiedeln wie Sozialismus, Liberalismus und co. suggeriert, dass dies ähnliche Analysekategorien seien. Nationalismus wird in Nationalstaaten durch das jeweilige Staatswesen reproduziert und kann daher im sozialistischen als auch im konservativen Staat als Ideologie angewendet werden.

Die Kernelemente, die im Bereich „Politisches Handeln“ der „modernen Demokratie“ zugerechnet werden, würde man fachsprachlich der „liberalen Demokratie“ zuordnen.

Es ist unklar, warum beim Wahlmodul III „Demokratie vs. Autokratie“ (S. 18) als Vergleichskategorie zum Menschenbild „Individuum vs. Gemeinschaft“ vorgeschlagen wird. Ansätze wie Ubuntu oder Buen Vivir, die inhaltlich auch prägend für BNE sind, stellen die Gemeinschaft ins Zentrum der Überlegungen, sind jedoch alles andere als autokratisch. Dass Buen Vivir als (Verfassungs-)Prinzip in den Inhalten nicht vorkommt, verwundert, weil es für die Agenda 2030 der UN und somit für den gesamten Nachhaltigkeitsdiskurs zentral ist. Die Agenda 2030 und die SDGs kommen allerdings ebenso wenig vor.

Unklar ist, warum Sexismus in der Aufzählung verschiedener Diskriminierungsformen fehlt. Evtl. sind Fragen zum Patriarchat in diesem Bildungsplan auch ganz ausgeblendet, da konsequent nur von "Minderheiten" gesprochen wird.

Im gesamten Bereich „Wirtschaft“ fällt auf, dass die Stichworte nicht an die aktuellen wirtschaftswissenschaftlichen Diskussionen angepasst sind.

5.5.11.5 Fazit

Abschließend lässt sich aus den genannten Punkten ableiten, dass ein Neubeginn des Prozesses auf Basis der entstandenen Stellungnahmen und unter Beteiligung weiterer Schüler:innen, Kolleg:innenK, Eltern, Vertreter:innen der Zivilgesellschaft und fachdidaktischer Expertise zwingend notwendig ist, um den vorliegenden Entwurf tatsächlich auf die im A-Teil vorgeschlagene Lernkultur auszurichten, an den Leitperspektiven zu orientieren und fachlich zu fundieren. Auf diese Weise könnte der Prozess der Überarbeitung der Bildungspläne partizipativer und nachhaltiger gestaltet werden, wodurch die BSB ihren Leitperspektiven selbst mehr gerecht würde.

5.5.12 Weitere Stellungnahme zu PGW Studienstufe

5.5.12.1 Didaktische Grundsätze

Ziel: Demokratiefähigkeit durch die Vertiefung der in der Sek. I entwickelten Kompetenzen. Kernaufgabe: Wie ist gutes Zusammenleben möglich und gestaltbar, angesichts konfliktreicher Interessenlagen und einer gefährdeten Zukunft. Schüler:innen sollen systematisch gestärkt werden sich in komplexen gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Zusammenhängen zu orientieren und handlungsfähig werden. Möglichkeiten der verantwortlichen Teilnahme und Quellenkritik (Fakt vs. Fakes) erlernen. DAS IST SEHR WICHTIG UND MUSS BEREITS IN DER GRUNDSCHULE STARTEN. Grundlegende Leitlinie ist der Beutelsbacher Konsens mit seinen drei Kernelementen. PGW umfasst Inhalte aus den Bezugswissenschaften Politologie, Soziologie, Ökonomie, Recht und Geschichte.

Didaktische Grundsätze des Fachs:

5.5.12.1.1 Aktualitätsbezug

Auswahl Lerngegenständen orientiert sich am Aktuellen. Ziel: Schüler:innen dabei zu unterstützen politische, gesellschaftliche & wirtschaftlichen Geschehnisse zu verstehen, einzuordnen und sich dementsprechend zu verhalten.

5.5.12.1.2 Fallorientierung

Aktuelle oder vergangene Fälle werden gewählt, deren Analyse zur Offenlegung von Kontroversen führt, hinter denen gesellschaftliche Interessen bzw. sozialwissenschaftliche Positionen stehen oder an denen unterschiedliche grundlegende Vorstellungen über Gesellschaft und Politik einschließlich ihrer Werteprioritäten erarbeitet werden können. HOFFEN WIR MAL, DASS DIE LEHRKRÄFTE AUCH NEUTRAL SIND.

5.5.12.1.3 Genetisches Prinzip

Ziel: Anknüpfen von lebensweltlichen Deutungsmuster von Jugendlichen S&S sollen Zusammenhänge erkennen und eigene Lösungsversuche suchen, bevor sie mit sozialwissenschaftlichen Erkenntnissen, Theorien und Methoden konfrontiert werden.

5.5.12.1.4 Handlungs- und Projektorientierung

lebendiges, subjektnahes Lernen anstelle entfremdeten und vom Lehrenden gelenkten Stofftransfers relevantes Wissen selbstbestimmt angeeignet werden. Teilhabe. Die S&S lernen praktische Schwierigkeiten & Chancen demokratischer Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse kennen. Durch Simulationen wie Rollen-, Konferenz- und Planspielen politische, gesellschaftliche und wirtschaftliche Konflikte in den Rollen relevanter Handlungsträgerinnen und -träger zu lösen versuchen. Neben zentralen Inhalten werden auf diese Weise insbesondere institutionelle Rahmenbedingungen und strategische Fragen zugänglich.

5.5.12.1.5 Konfliktorientierung

Konfliktanalyse, pädagogische Verarbeitung der soziologischen Konflikttheorie. Es geht um demokratische Prozesse des Austragens von Konflikten und um den Erwerb der Fähigkeit zur Streitkultur. Mehrperspektivische Zugänge vermitteln. unterschiedliche ethnische, kulturelle, soziale und religiöse Perspektiven berücksichtigt.

5.5.12.1.6 Politisch-moralische Urteilsbildung

Rationale Urteilsbildung über politisch relevante Fragen befähigt werden. strukturierter Fakten und Kriterien. Sach- und Werturteile beinhalten unterschiedliche Dimensionen, die traditionell in unterschiedlichen

Begriffs- und Theorietraditionen gefasst werden und für die didaktische Reflexion zunächst getrennt und dann zusammengeführt werden müssen. Zweckrationalität und Wertrationalität betreffen die Dimensionen von Effizienz und Legitimität politischer Entscheidungen und der ihnen vorausgehenden Auseinandersetzungen.

5.5.12.1.7 Problemorientierung

Im Unterricht werden Probleme gewählt, deren Analyse zur Offenlegung von Kontroversen führt, hinter denen gesellschaftliche Interessen bzw. sozialwissenschaftliche Positionen stehen, an denen unterschiedliche grundlegende Vorstellungen über Gesellschaft und Politik einschließlich ihrer Werteprioritäten erarbeitet werden können.

5.5.12.1.8 Schülerorientierung

Politische Bildung muss S&S fördern, die politische Situation der Gesellschaft und ihre eigene Position zu analysieren und daraus für sich Konsequenzen zu ziehen. Lerngegenstände orientieren sich an Erfahrungen und Interessen der S&S und werden bei Auswahl beteiligt.

5.5.12.1.9 Wissenschaftspropädeutik

PGW integriert Perspektiven insbesondere der Politikwissenschaft, der Soziologie und der Wirtschaftswissenschaft und berücksichtigt darüber hinaus mit dem jeweiligen Thema in Zusammenhang stehende Aspekte anderer wissenschaftlicher Disziplinen. Um die Genese politischer Sachverhalte angemessen erfassen und beurteilen zu können, wird auch die historische Dimension aktueller Problemlagen erarbeitet. Sozialwissenschaftliche Wissenschaftspropädeutik umfasst die distanzierte, kriterien- und methodengeleitete Perspektive auf lebensweltliche und politisch -institutionelle Aus Handlungsprozesse, die empirisch-analytisch oder normativ-theoretisch ausgerichtet sein kann.

5.5.13 Philosophie Studienstufe

5.5.13.1 Schülerorientierung

Ein Kernprinzip unsers Philosophieunterrichts ist die Schüler- und Problemorientierung, beides steht ja auch im allgemeinen Teil. Beides sehen wir aufgrund der vielen Vorgaben in Gefahr. Ein Unterricht, der Schülerorientierung ernst nimmt, indem die Schüler:innen beispielsweise eigenständig Leitfragen entwickeln, braucht erstens mehr Zeit und mehr inhaltliche Offenheit, als der vorgelegte Rahmenplan bietet.

5.5.13.2 Fächerübergreifendes Projektarbeiten

Gerade das Fach Philosophie kann in besonderem Maße zum interdisziplinären Arbeiten Impulse setzen. Das geht hervorragend durch Projekte: Experteninterview, Filmprojekt, Essay-Projekt. Diese Projekte nehmen viel Zeit in Anspruch. Parallel die Schüler:innen auf eine gemeinsame Klausur vorzubereiten, halten wir nicht für umsetzbar. In diesen Projekten können die Schüler:innen individuelle Schwerpunkte setzen. Sie lernen forschend und problemorientiert. Gerade diese Projekte bieten eine gute Vorbereitung auf das selbstständige und forschende Arbeiten in einem möglichen Studium.

5.5.13.3 Themenfelder und Module

Die Festlegung auf sieben unterschiedliche Module ist zu viel. Begründung: In unserem Unterricht in der Sek. I in zweistündigen Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau lassen sich maximal fünf Module/Themen gut vertiefend unterrichten.

5.5.13.4 Fachbegriffe

Uns erscheint die Auswahl der Fachbegriffe äußerst willkürlich. Beispiel: Im Modul *Das Selbstverständnis des Menschen*: Warum sollen gerade die Begriffe Ontogenese und Phylogenese eingeführt werden? Warum nicht Evolution, Mängelwesen und Krone der Schöpfung? Oder im Bereich *Sprache, Denken, Handeln*: Warum gerade der Sprechakt? Warum hingegen taucht im Pflichtmodul Allgemeine Ethik nicht die Deontologie auf?

Themen wie zum Beispiel der Bereich von *Autorität und Gehorsam* tauchen gar nicht auf.

Es werden daher insgesamt weniger inhaltliche Vorgaben gewünscht.

5.5.14 Physik Studienstufe

Gravitation als wichtiges und motivierendes wurde gestrichen, obwohl es immer einen funktionalen Übergang in die Sek. II bildete.

Der Anteil von Mathematik hat sich erhöht (zum Teil als Leitperspektive immer noch zusätzlich). Das führt zu einer „verrechneten Physik“, was einen didaktischen Rückschritt bedeutet.

Thema *Quanten* wird inkonsistent behandelt, denn die Inhalte stimmen nicht mit den für die Leitperspektive notwendigen Inhalten überein.

Insgesamt ist die Themenfülle nicht realisierbar, wenn für das grundlegende Niveau zweistündig unterrichtet wird. Folge: Man wird Schüler:innen davon abraten, Physik schriftlich zu wählen!

In vielen Details finden sich Unschärfen, z. B. „Rechte-Faust-Regel“, obwohl sich didaktisch seit Jahren die „Linke-Hand-Regel“ etabliert hat. Zudem werden Inhalte aneinandergereiht.

Die Inhaltsfülle schreckt ab, wirkt demotivierend aus Schüler:innen, sodass vermutlich noch weniger Schüler:innen Physik in der Oberstufe wählen werden.

5.5.15 Spanisch Studienstufe

5.5.15.1 Allgemein

Der Anteil der verbindlich zu erteilenden Inhalte wird künftig einen noch größeren Anteil an der Gesamtunterrichtszeit einnehmen, sodass es auch hier zu einer stärkeren Fokussierung auf reine Wissensziele kommt.

Es ist fraglich, ob die inhaltlichen Vorgaben zu den angestrebten Kompetenzen passen.

Ob (fast nebenbei) gerade in der Fremdsprache die Möglichkeit besteht, die uns bekannten und als wichtig erachtete Kompetenzen des 4K-Modells (Kreativität, Kollaboration, Kommunikation, kritisches Denken) zu entwickeln und weiter zu fördern, bleibt abzuwarten.

Für die neu aufgenommene Fremdsprache bleibt es zwar wie bisher bei zwei weiteren verbindlichen Themen. Neben der Vermittlung und Anwendung durch die Schüler:innen der aufgeführten „Basisgrammatik“ muss dennoch zügig unterrichtet werden, um diesen Anforderungen gerecht zu werden (S.68).

5.5.15.2 Leistungsbewertung

In Verbindung mit Punkt 3, der Leistungsbewertung, fällt auf:

Schüler:innen sollen eine Rückmeldung zu ihrem individuellen Leistungsstand und eine Einschätzung zu ihren überfachlichen Kompetenzen erhalten sowie in ihrer Lernentwicklung beurteilt werden. Dabei sollen die schriftlichen Leistungskontrollen (Klausuren) nun 50% der Note (statt wie bisher 40%, bzw. 30% bei nur einer Klausur im Halbjahr (neu aufgenommene FS) ausmachen. Nebenbei sollen (können) bewertungsfreie Arbeitsphasen ermöglicht werden. Auch „zeitgemäße digitale Formate der Leistungserbringung“ sollen in naher Zukunft regelmäßig erbracht werden (vgl. S.58–60.)

Schüler:innen, die im Unterricht von ihren mündlichen Leistungen profitieren, weil sie gerade im Bereich der Interaktion und Kommunikation Stärken aufweisen, büßen Teile dieses Vorteils ein und somit möglicherweise auch ein Stück ihrer in den überfachlichen Kompetenzen gewünschten motivationalen Einstellungen (vgl. S.11).

Präsentationsleistungen sollen ausschließlich als zusätzliche Leistungen berücksichtigt werden und können keine Klausuren mehr ersetzen. Weitere Klausurersatzleistungen sollen nun höchstens grundsätzlich zusätzlich ermöglicht werden, was das alternative Arbeiten an Projekten gerade in der Fremdsprache deutlich verkompliziert und auch den Schüler:innen den Zugang zu Wissen erschwert, da neben den verdichteten inhaltlichen Vorgaben (s.o.) ohnehin weniger Raum für ein Arbeiten bleibt, das nicht ausschließlich auf das Lernen von Klausuren ausgelegt ist.

Ist die bisherige Möglichkeit, sich z.B. kulturelles oder gesellschaftspolitisches Wissen (innerhalb eines vorgegebenen Rahmenthemas) zu individuell gewählten Themen durch eigene Interessensbildung und Auseinandersetzung mit dem Thema anzueignen und davon einen gesamten Kurs profitieren zu lassen nicht eine großartige Möglichkeit zur Entfaltung und Selbstwirksamkeit? (Vgl. Teil A Wertebildung und Sprachförderung)

5.5.15.3 Fazit

Es bleibt abzuwarten, welcher Weg in den überarbeiteten Bildungsplänen für die Sek. I eingeschlagen werden wird. Der vorliegende Entwurf für die Oberstufe schränkt jedoch wertvolle Freiräume, die gerade für das Erlernen einer Fremdsprache entscheidend sind, ein.

In jedem Fremdsprachenunterricht werden Lernende vor die Herausforderung des freien Sprechens gestellt. Deshalb müssen auch immer Räume bleiben, um interessengeleitete freie Kommunikation durch authentische Sprechanlässe zu schaffen.

5.5.16 Theater / Darstellendes Spiel Studienstufe

Inhaltlich sind die Curricula schon sehr gut gefüllt, das könnte u.U. die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten der Lerngruppe bzw. der Lehrkräfte einschränken (vor allem, wenn man nur einen zweistündigen Kurs hat).

Gut sind Formulierungen, die Wahlmöglichkeiten anbieten (z.B. „projektspezifische Beschäftigung mit wahlweise mindestens...“). Positiv ist auch die Möglichkeit, bewertungsfreie Räume zu belassen sowie der Grundsatz, dass die Gewichtungen bei der Leistungsbewertung weiterhin bei LK oder Fachkonferenzen liegen.

In den vorgestellten Kerncurricula erscheint der fachübergreifende Bezug zu den Leitperspektiven recht willkürlich, die Leitperspektive BNE wird z.B. kaum integriert, dabei sind gerade die didaktischen Methoden des Theaterunterrichts bestens dafür geeignet, beispielhaft voranzugehen.

Die Neuregelung, dass in der Studienstufe grundsätzlich keine Klausurersatzleistungen mehr erbracht werden können, ist für das Fach Theater nicht sinnvoll. Selbst wenn es die Möglichkeit spielpraktischer Klausuren gibt, ist das vorgegebene Format zu rigide.

5.6 Sonstige Anmerkungen

5.6.1 Rundumfeedback mit Mathematik-Schwerpunkt (Gymnasialperspektive)

5.6.1.1 Diskrepanz zwischen A-Teil und B-Teilen

Es fällt eine große Diskrepanz zwischen dem allgemeinen Teil, der durchaus zukunftsorientiert ist, und dem Roll-back der einzelnen Bildungspläne hin zu *Learning to the Test* auf. In einer Veranstaltung mit Cornelia von Ilsemann, die lange in Hamburg und Bremen die Schullandschaft mitgestaltet hat, verstärkte sich kürzlich dieser Eindruck - sie warnte davor, dass die jetzt vorgelegten Bildungspläne einen deutlichen Rückschritt in vielen Bereichen bedeuten würden. Mehr Klassenarbeiten und Tests führen nicht zu mehr Bildungserfolgen, sondern eher wieder zu mehr kleinschrittigem Frontalunterricht.

5.6.1.2 Einfluss von Stressverarbeitungsmustern auf Implementierung der Pläne

Als langjährige Elternvertreterin an einem Gymnasium (davon drei Jahre im Elternrat), sehe ich bei der Hamburger Lehrerschaft einen hohen Belastungsgrad, der jetzt schon zu einer engen, auf Anpassung und wenig Differenzierung gerichteten Unterrichtsgestaltung führt. Der aktuelle Forschungs-

stand der Erziehungswissenschaften besagt, dass Lehrkräfte mit den ungünstigen Stressverarbeitungsmustern A und B (gemessen mit dem AVEM), aber auch mit dem Muster S (Schonhaltung), negativen Einfluss auf Wohlbefinden, Motivation und Lernleistung der Schüler:innen haben – das betrifft im bundesweiten Schnitt etwa 80% der Lehrkräfte (A - 30%, B - 30%, S - 20%). In Hamburg liegt der Anteil an etlichen Schulen nach Auskunft aus dem LI deutlich höher (bis zu 95%). Bereits jetzt werden viele Inhalte der bisherigen Bildungspläne nicht angemessen umgesetzt; insbesondere die Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schüler:innen oder Freiräume für selbstbestimmtes Lernen werden kaum gewährt. Nun kommen weitere Anforderungen dazu - ich fürchte, das wird im Schulalltag nicht ankommen.

5.6.1.3 Zusammenhang zum Qualitätsrahmen Schulentwicklung

Die Neufassung der Bildungspläne sollte daher eng mit der Fortschreibung des Qualitätsrahmens zusammen gedacht werden. Auch dieser ist – wie die Bildungspläne – recht 'wolkig' formuliert; für den Schulalltag fehlen transparente, konkrete Kriterien, an denen Lehrkräfte, Eltern und Heranwachsende die Qualität des Handelns vor Ort an den Schulen beurteilen können. Ein paar Beispiele: Die Kriterien der Leistungsbewertung genügen an unserem Gymnasium vielfach den Anforderungen nicht, es gibt keinen Katalog, welche Informationen zwingend enthalten sein müssen. Die Fach-Curricula werden nicht ausreichend beachtet – wir hatten eine Sportlehrerin, die fast nur Lauftraining machte und den Abgleich mit den Curricula verweigerte (auch die Schulleitung griff nicht steuernd ein). Ähnliches gilt für partizipative Prozesse (wann liegt echte Beteiligung vor) oder für die Beachtung der Kinderrechte (an unserer Schule wird pädagogisches Fehlverhalten selten bearbeitet). Auch der für das Erreichen von Bildungsgerechtigkeit so wichtige Bereich der Nachteilsausgleiche wird an unserer Schule sehr unprofessionell begleitet; viele Lehrkräfte verweigern die Umsetzung zu Lasten der Schüler:innen.

5.6.1.4 Gelingensfaktor: Qualifizierung der Fachkräfte von der Kita an

Schaut man in das Gutachten von Olaf Köller und anderen zum Mathematikunterricht in Hamburg (2018), so wird dort die Qualifizierung der Fachkräfte an Kitas, der Lehrkräfte und auch der Fortbilder:innen als entscheidender Faktor einer kompetenzorientierten Verbesserung des Mathematikunterrichts genannt. Die Expert:innen beziehen sich auf die Bildungspläne und die schuleigenen Curricula – auch da gibt es spannende Hinweise zu einer gelingenden Verzahnung von Bildungsplänen und Umsetzungsstrukturen (ab S. 14).

5.6.1.5 Verlässliche Beschwerdestrukturen fehlen

Es wird die große Gefahr gesehen, dass mit den Aussagen in den Bildungsplänen die Annahme einhergeht, das werden die Lehrkräfte schon umsetzen. Diese Annahme ist durch wenig gerechtfertigt, zumal es für Eltern und Schüler:innen an Schulen keine verlässlichen Beschwerdestrukturen gibt, mit denen qualitative Entwicklungen oder externe Unterstützung eingefordert werden können. Auch ist der Stellenwert eines freien Feedbacks, das Schüler:innen jederzeit an ihre Lehrer:innen geben können sollten (= ein Kinderrecht), noch nicht erkennbar. Da liegt noch zu viel Kontrolle in den Händen der Lehrkräfte, die eine Auseinandersetzung mit ungünstigem Unterrichtshandeln verhindert.