

Die Diskussion offensiv führen

Bildungsplanreform an Hauptschulen

Verantwortung - Kompetenz - Ressourcen: diese drei zentralen Faktoren müssen bei der Bildungsplanreform richtig gewichtet sein. Erhard Korn weist darauf hin, an welchen Stellen diese Gewichtungen (noch) nicht stimmen.

Die Kluft zwischen dem, was unsere Schulen leisten (können) und dem, was von ihnen erwartet wird, wird immer größer. Die Ergebnisse der PISA-Studie haben erneut darauf aufmerksam gemacht. In **den** Hauptschulen, in denen zunehmend schwächere Schüler mit Sprach- und Verhaltensproblemen konzentriert werden, scheint diese Kluft (unabhängig vom Bundesland) am größten zu sein. Bei den Lehrkräften führt sie zu Stress, beruflicher Unzufriedenheit und Selbstzweifeln, Konflikten, fehlender Anerkennung und nachlassendem Respekt. Diese Phänomene würden bzw. werden noch zunehmen, wenn die Leistungen der einzelnen Schule oder gar einzelner Lehrkräfte in einer wenig konstruktiven Form gewertet, gemessen und verglichen werden. Einige Schulen könn(t)en diese Erfahrung bereits heute machen. Vor wenigen Wochen wurden beispielsweise den baden-württembergischen PISA-Schulen die Rückmeldungen zu PISA E zugeschickt. Würde dort etwa lapidar festgestellt (dies ist ein fiktives, aber realistisches Beispiel!), dass vergleichbare Schulen in Mathematik einen Testwert von 481 Punkten, die betroffene Schule X aber nur einen Wert von 441 erreicht hat, der "Mittelwert sich also bedeutsam von dem Wert, den Schulen mit einer vergleichbaren Schülerschaft erzielen" unterscheidet, so wäre unschwer vorherzusagen: Die Veröffentlichung der Wertung würde zu sehr kontroversen Diskussionen und Konflikten im Kollegium, in der Elternschaft, der Gemeinde, bei Nachbarkollegien, der Schulverwaltung führen. Und der Verweis auf schwierige Schüler könnte nicht vor der Frage nach Qualität von Unterricht und Kompetenzen der Lehrkräfte schützen. Es wäre verhängnisvoll, wenn sich Kollegien diese Diskussion von außen - quasi als Angeklagte - aufzwingen lassen müssten.

Aus meiner Sicht folgt daraus: Wir müssen die Diskussion um die Qualität von Bildung offensiv und selbstbewusst führen. Denn es ist ja keinesfalls so, dass in unseren Schulen schlechter unterrichtet oder weniger gearbeitet würde - ganz im Gegenteil. Allerdings stellen wir an vielen Stellen fest, dass unsere Unterrichtskonzepte nicht mehr ausreichend abgestimmt sind auf unsere veränderten Schüler/innen und den Wandel der Gesellschaft. An vielen Schulen waren Lehrer/innen deshalb unzufrieden mit ihrer bisherigen Arbeit und haben entsprechende pädagogischen Veränderungen auf den Weg gebracht. Diese Veränderungen waren aber bisher meist Einzelinitiativen und haben wenig Breitenwirkung entfaltet. Sie haben das Schulsystem insgesamt nicht erfasst: die an vielen Grundschulen praktizierten schülerorientierten Lernwege werden in der Sekundarstufe kaum weiterverfolgt. Umgekehrt fehlt der aus schulischen Initiativen entstandenen und seit letztem Schuljahr verbindlichen Projektprüfung oftmals der Unterbau selbstständigen Lernens ab Klasse 5.

Verantwortung für den Output

Parallel zu vielfältigen Veränderungen an Einzelschulen hat ein Paradigmenwechsel stattgefunden: von der Inputsteuerung zur Outputsteuerung. Die Schulen werden

verantwortlich gemacht für die Lernerfolge. Unterricht muss sich künftig "an Ergebnissen und Wirkung orientieren" (Beschluss der Landesregierung vom 9.7.02). Die Kultusministerkonferenz hat sich bei ihrer letzten Sitzung am 18./19. Oktober 2002 - auch auf Drängen des Bundeskanzlers - diesem Ansatz angeschlossen. Bis 2004 sollen bundesweite Standards gesetzt werden, die beschreiben, was Schüler am Ende der Grundschule, nach Klasse 7 und in Klasse 10 mindestens können und beherrschen müssen. Zentrale Vergleichstests sollen ermitteln, ob dies der Fall ist. Eine unabhängige Agentur soll die Einhaltung überprüfen.

Bis Herbst 2003 sollen die Standards für den Mittleren Abschluss, bis Frühjahr 2004 jene für den Hauptschulabschluss bundesweit neu gefasst werden. In den Vorgaben der baden-württembergischen Lehrplanrevision drückt sich der Ansatz aus in ergebnisorientierten Bildungsstandards und verschiedenen Ansätzen von Vergleichs- und Diagnosearbeiten als Instrumenten der Evaluation:

"Um zu gewährleisten, dass Schülerinnen und Schüler unverzichtbare Kompetenzen erwerben und nach einem bestimmten Schulabschnitt über das notwendige Wissen verfügen, wird der neue Bildungsplan auf der Grundlage von Bildungsstandards erstellt. Diese enthalten Leitgedanken zum Fach bzw. einer Fächergruppe und seiner Stellung im Fächerkanon sowie Zielformulierungen mit Inhalten. Außerdem werden den Bildungsstandards Musteraufgaben zur Evaluation mit Erwartungshorizont und Bewertungsschlüssel beigegeben, um eine Konkretisierung des Niveaus abzusichern. Bildungsstandards legen fest, welches verbindliche Wissen, welche fachlichen Fertigkeiten und Fähigkeiten, welche überfachlichen - also methodischen, sozialen und personalen - Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu einem bestimmten Zeitpunkt zur Verfügung haben müssen." Im Gegenzug "werden die Schulen mehr Freiheit, Verantwortung und Selbstständigkeit für die Ausgestaltung und Erfüllung der Lehrpläne bekommen". (Ministerbrief vom 12.4.02 an die Schulleitungen)

Bildungsstandards - viele ungeklärte Fragen

Die Bildungsstandards der verschiedenen Fächer sind bisher allerdings sehr uneinheitlich. Eine Begleitung durch das Landesinstitut für Unterricht, das diese Arbeit wissenschaftlich flankieren sollte, findet nicht statt. Ungeklärt ist auch, welche Konsequenzen sich ergeben, wenn Schüler den Standard nicht erreichen; denn immerhin weckt die Diskussion bei den Ausbildungsbetrieben die Erwartung, dass Schüler die Standards ihrer Schulart auch erfüllen. Nicht geklärt ist, ob es **Qualitätskriterien für Unterricht** geben kann, wie sie zu evaluieren sind und was passiert, wenn sie nicht erfüllt werden. Es ist abzusehen, dass den Schulen bzw. den Schulleitungen die Verantwortung übertragen wird: **"In erster Linie trägt die Schule die Verantwortung für die Qualität ihrer Arbeit"** (Knödler, S.21). Was heißt "trägt"? Erträgt? Schon jetzt sind Personalräten, Schulämtern und Schulleitungen viele "Schwachstellen" bekannt. Wenn aber schon bisher Lehrkräften, die schon bisher die Anforderungen nicht erfüllen, nicht geholfen werden konnte: was soll sich daran ändern, wenn nicht die Schulen zusätzlich Kompetenzen und Ressourcen erhalten? Evaluation muss eben nicht nur den Ist-Stand messen, sondern auch Hilfe geben, damit das Soll erreicht werden kann.

Fächerverbände für ganzheitliches Lernen

Unser Unterricht baute bisher weitgehend darauf, dass er außerschulische Erfahrungen bei den Schüler/innen aufgreifen kann. Wenn diese Erfahrungen aber fehlen oder sich gravierend verändert haben, dann müssen wir daraus Konsequenzen ziehen. Ein Beispiel: Wenn in einer fünften Klasse kein Kind jemals eine Gelbe Rübe aus dem Boden gezogen hat, dann genügt es nicht mehr, Obst und Gemüse nur im Schulbuch zu behandeln, auch wenn die schönsten

Folien und Arbeitsblätter hinzugezogen werden, um Vorwissen zu aktualisieren. "Wörter statt Erfahrung", kritisiert Hentig. Er betont: "Es geht nicht um die Themen, es geht um die Verfahren und die Wirkung" (198).

Unterricht muss heute Erfahrungen ermöglichen und deshalb ganzheitlich angelegt werden. So wie Kunst-, HTW- und Technikunterricht schon immer davon ausgingen, dass es nicht genügt, Kindern Bilder oder Holzgegenstände zu zeigen, sondern selbst malen und sägen zu lassen, so müssen heute auch andere Fächer neue Lernfelder schaffen, die über die Belehrung hinaus gehen. Solches ganzheitliches Lernen aber ist in 45-Minuten-Stunden schwerlich unterzubringen. Viele Hauptschulen suchen deshalb nach neuen Organisationsformen. Manche lösen die traditionellen Fächer auf und ersetzen sie durch Wahl- und Pflichtkurse, die sich Schüler selbst zusammenstellen, am Montag z.B. drei Stunden an einem Mittelalter-Projekt mitarbeiten, am Dienstag drei Stunden Jazztanz machen und am Mittwoch einen Grundkurs Textverarbeitung absolvieren.

Die für die Hauptschule vorgeschlagenen Verbundfächer gehen einen mittleren Weg. Sie bündeln Themen neu und stellen Zeitgefäße zur Verfügung, die ganzheitliche, erfahrungsbezogene Zugangsweisen eher ermöglichen. Dabei ist nicht die Idee der Verbundfächer an sich neu. Auch alle bisherigen Fächer sind bei genauer Betrachtung "Verbundfächer". Auch sie bündeln Themen aus durchaus unterschiedlichen Bereichen in einer Weise, die auch anders sein könnte oder die im Fächerkanon anderer Schularten und Länder gar nicht vorkommen. Jede Lehrplanrevision hat deshalb die Aufgabe, Themen zu sichten, auszuscheiden, aufzunehmen oder neu zu gruppieren.

Mit den Verbundfächern "Welt-Zeit-Gesellschaft" (als Bündelung von Geschichte, Gemeinschaftskunde und Erdkunde) und "Materie-Natur-Technik" (für die Naturwissenschaften) kommt das Ministerium einem Vorschlag entgegen, der während der letzten Lehrplanrevision von der GEW sehr energisch vertreten wurde. Mit dem Verbund "Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit" soll der Profilbereich der Hauptschule (AWT) einer Runderneuerung unterzogen werden, die auf eine Profilierung im Sinne von Lebensvorbereitung zielt.

Vielfältige Vorschläge hierzu wurden von Hiller und seinen Mitarbeitern gemacht: **"Bei der Entwicklung von Curricula für die "jugendtaugliche" Schule wird man den Fächern eine andere Bedeutung und andere Funktionen als bisher zumessen müssen: Die Planungs- und Entwicklungsarbeit setzt nicht bei den Fächern an, sie gebraucht sie gewissermaßen als "Steinbrüche", aus denen Bausteine für neue Lehr-Lern-Gefüge gewonnen werden."** (Mack, S.102)

Diese neuen "Lehr-Lern-Gefüge" sind mit den Fächern - auch mit den Verbundfächern - nicht gleichzusetzen. Es wird weiterhin in vielen Fällen notwendig sein, im themen- und projektorientierten Unterricht Fächer zu verbinden und die Anteile der verschiedenen Lehrkräfte nach ihren Qualifikationen neu zu planen. Peter Struck hat dies so beschrieben: **"Ab Klasse 5 muss der Offene Unterricht dann mit dem Projektunterricht als Gegenstück zum deduktiven Lehrgangsunterricht fortgesetzt werden. Zu ihm gehören klassenbezogene, klassen- stufen- und schulformübergreifende und überfachliche Vorhaben mit den drei Stufen Vorbereitung, Durchführung und Auswertung des Projektes, induktive, handlungsorientierte, kleingruppenbezogene und zielorientierte Vorgehensweisen, Arbeitsteilung, der Gang aus der Schule hinaus "Vor-Ort-Prinzip" des Lernens), Praktika, die Möglichkeit, Fehler zu machen und die Einmündung in eine Ausstellung, eine Vorführung, eine Pressekonferenz oder in den Verkauf der**

selbstgefertigten Produkte sowie Projekte, die von zwei oder mehreren Lehrern betreut werden. Sie können zwei Stunden, einen Tag, aber auch mehrere Wochen oder Monate umfassen, manchmal auch Jahre." (Struck, S.182)

Eine tatsächlich sinnvolle Organisation kann nur in der Planung eines schulischen Curriculums gelingen. Stundentafel (für die Stundenzuweisung) und Lehrplan (zur Sicherung der verbindlichen Gemeinsamkeiten) bilden dann nur zwei lineare Achsen eines komplexen mehrdimensionalen Gebildes.

Gefahren: Überforderung und Beliebigkeit

Erstens: Peter Struck betont, dass offener Unterricht und Projektunterricht nur effektiv sind, wenn sie gut gemacht werden. **"Wenn sie schlecht gemacht werden (...) sind sie dem frontalen lehrerzentrierten und wissensvermittelnden Stundengeben unterlegen."**

(Struck, S.182) Für Heinz Klippert ist die Projektmethode die **Hochform** eigenverantwortlichen Arbeitens, der "viele Inseln des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens" vorangehen müssen. Hierfür hat er ein inzwischen erprobtes Konzept entwickelt - sowohl für die Kompetenzen der Schüler als auch für die der Lehrkräfte. Bausteine sind Teambildung, Fortbildungstage, schulische Steuergruppen (die z.B. mit den Stundenplanmachern kooperieren und bei der Lehrauftragsverteilung mitwirken). Begleitet wird die Entwicklung durch Moderatoren oder Trainer (Lohre/Klippert, S.21 ff). Ohne solche Vorbereitung dürfte schnell der Eindruck entstehen, dass "die Schüler mit der Projektarbeit nicht klarkommen" und man daher nur Frontalunterricht machen könne.

Zweitens: Fachlichkeit darf keineswegs verschwinden, auch nicht systematischer Unterricht im Fach. Allerdings muss Fachkompetenz **"in Wechselwirkung gebracht werden mit Aufgaben, die über das Fach hinausreichen, die oft quer zu den Fächern liegen und die Ernstcharakter haben."** (Knab, S.6)

Wissen muss - so die Ergebnisse der kognitiven Psychologie - systematisch aufgebaut und vermittelt werden, da das menschliche Gehirn nur jeweils drei bis vier neue Wissens-elemente assimilieren kann. Unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Wortschätze sind ausschlaggebend für starke Benachteiligungen, die sich besonders in der Hauptschule bemerkbar machen. Ohne fachspezifisches Wissen gibt es auch kein selbstständiges Lernen, da keine Hypothesen gebildet werden können und neues Wissen nicht assimiliert werden kann. Lernen ist besonders dann effektiv, wenn Schüler anhand von sie nicht überfordernden Aufgaben ganz allmählich zu mehr Wissen geführt werden. Werden Schüler ohne Vorwissen in Projekte geschickt, die sie mit einer verwirrenden Informationsflut konfrontieren, die sie weder ordnen noch bewerten noch absorbieren können, lernen sie nicht mehr, sondern weniger (vgl. Hirsch S.51ff). Die Reform der Hauptschule geht auch ein gewaltiges Risiko ein, wenn die tatsächlich erreichten fachlichen Standards etwa im Bereich der Naturwissenschaften zerfleddern statt verbessert zu werden.

Drittens: Der Weg darf gerade nicht in der Auflösung von Fachsystematiken und in Beliebigkeit münden. Er muss vielmehr diese Systematik verbinden mit einem stärkeren Anwendungsbezug. Dies stellt sehr hohe Anforderungen an die schulische Planung und die Kompetenzen der beteiligten Lehrkräfte (vgl. Fend, S.371). Es muss auch Konsens hergestellt werden über die Frage, wie weit sich Schularten und Schulen voneinander entfernen dürfen - und zwar sowohl in Bezug auf Veränderung als auch auf Nichtbeteiligung an Veränderungsprozessen.

Projektschulen: Entwicklung und Transport gleichzeitig?

Schon in diesem Schuljahr haben ca. 300 Hauptschulen damit begonnen, projektierte Elemente des neuen Bildungsplans zu erproben (Projektschulen). Dabei können sich die Schulen auf Schwerpunkte konzentrieren. Als **Erprobungsschulen** im engeren Sinn gelten die Schulen, die einen Schulversuch nach § 22 Schulgesetz beantragt haben (und z.B. Fächerverbände oder die Umsetzung der Kontingenzstundentafel erproben wollen). Es ist noch immer möglich, Anträge auf Teilnahme zu stellen, die jedoch zuvor von den schulischen Gremien beschlossen und dem Schulträger mitgeteilt werden müssen (der nächste Antragstermin ist der 31. Januar 2003).

Konzeptionen und Erfahrungen sollen über das Internet zugänglich gemacht werden. Dringend angegangen werden muss die auf Oberschulamtsebene geplante Vernetzung dieser Schulen, damit ein Austausch dort, wo an ähnlichen Themen gearbeitet wird, möglich ist. Von Kultusministerin Schavan wurde mehrfach angekündigt, dass ein Teil der Projektschulen als **Hospitationsschulen** in die Umsetzung eingebaut werden sollen. Sie sollen anderen Schulen ihre Arbeit z.B. durch Hospitationen vorstellen, sie fortbilden, an deren Pädagogischen Tagen teilnehmen und sie beraten. Bisher wurden dazu aber noch keine konkreteren Vorstellungen sichtbar. Diese müssen unbedingt in den nächsten Monaten verdeutlicht werden: der Wunsch, am konkreten Beispiel zu sehen, was hinter konzeptionellen Überlegungen stecken kann, ist in den Kollegien sehr stark vorhanden.

Ein weiteres Problem: Schon jetzt aber werden Projektschulen überfordert durch gleichzeitige Entwicklungsarbeit und Informationsanfragen. Diese enorme Zusatzarbeit geschieht fast völlig ohne Anrechnungen - auf dem Rücken der beteiligten Lehrkräfte und Schulleitungen. Auch an diesem Beispiel wird deutlich: Im Prozess der Weiterentwicklung unserer Schulen sind aktive Personalräte unabdingbar, die schulübergreifend darüber wachen, dass der Aspekt der Fürsorge nicht völlig unter die Räder kommt.

Kompetenz: Diagnosearbeiten und die Folgen

Die PISA-Studie hat deutlich gemacht: Es fällt Lehrkräften nicht leicht, Lerndefizite ihrer Schüler zu diagnostizieren. Die Erfahrungen bei der Entwicklung von Diagnosearbeiten (in Realschule und Gymnasium heißen sie "Jahrgangsarbeiten") für die Klassen 5 in Mathematik und Deutsch bestätigen: hier gibt die Ausbildung an Hochschulen und Seminaren sowie in der Lehrerfortbildung wenig Hilfestellung. Dies beginnt bereits bei den Gütekriterien von Tests (Was soll gemessen werden? Überprüft die Fragestellung genau dies?).

Diagnosearbeiten dienen dazu, Defizite zu erkennen und spezifische Förderpläne darauf aufzubauen. Die Förderbereiche müssen von den Lehrkräften abgeleitet werden können. Sie müssen Konsequenzen für den Unterricht haben. Dieser sollte sowohl bei den Lehrgängen als auch im Zuge innerer Differenzierung die ermittelten Stärken und Schwächen berücksichtigen.

Außerdem sind Förderschienen notwendig, die über die innere Differenzierung hinaus gehen. Diese Förderschienen müssen über **unterschiedliche Ressourcen** verfügen. Wird z.B. bei einer innerstädtischen Schule (erwartungsgemäß) ein großer Förderbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund festgestellt, so kann es nicht angehen, dieser Schule schlechte Arbeit vorzuwerfen. Vielmehr müssen dieser Schule entsprechend mehr Förderressourcen (nicht nur Stunden, sondern ggf. speziell qualifizierte Förderlehrer/innen) zur Verfügung gestellt werden. Dies wird - so die PISA-Studie - in den Ländern selbstverständlich praktiziert, wo Integrationsleistungen besonders gut gelingen (Schweden, Finnland, vgl. Hietikko, S.27).

Wenn die Schulen verantwortlich gemacht werden für Leistungsstände, so benötigen sie auch die Kompetenzen und Ressourcen für die Förderung - und zwar sowohl in der Breite als auch spezialisiert bei einzelnen Lehrerinnen und Lehrern ("Diagnoselehrer/in", "Förderlehrer/in für Migranten"). **Geschieht dies nicht, wird Verantwortung zur Zumutung.**

Die PISA-Tests haben einen Standard gesetzt, der die bisher bestehenden landeseigenen Lernstandserhebungen sehr handgestrickt aussehen lässt. Die bisher eingesetzten Evaluationsinstrumente sind weit davon entfernt, **sich "hinreichend komplex mit der empirischen Kontrolle der spezifischen Kontextbedingungen (...), unter denen Ergebnisse hervorgebracht werden"**, zu befassen, wie das die GEW als Voraussetzung für eine Aufdeckung von Wirkungszusammenhängen ansieht (Eckpunkte, 4).

In den ersten drei Wochen des Schuljahres wurden an ausgewählten Hauptschulen (eine in jedem Schulamt) Diagnosearbeiten, entwickelt von Lehrkräften unter Mithilfe des LEU, für den Beginn der Klasse 5 erprobt und die Ergebnisse dem LEU zur statistischen Auswertung rückgemeldet. Dabei wurde ausdrücklich betont, dass eine "Wertung als Klassenarbeit die pädagogische Zielsetzung einer Lernstandsdiagnose verfehlen" würde, dass es nicht um Punkte und Noten gehe, sondern um die "Identifizierung von Stärken und Schwächen als Grundlage einer fundierten Unterrichts- und Lernplanung". Im Schuljahr 2003/2004 sollen allen Hauptschulen überarbeitete Diagnosearbeiten angeboten werden.

Geplant ist die Einführung von Diagnosearbeiten in allen Klassenstufen der Hauptschule (5, 6, 7, 8) für Deutsch, Mathematik und auch Englisch. Da für die Klassen 7 und 8 keine Standards existieren, ist allerdings fraglich, wie sie "justiert" werden. Zudem stehen solche kurzweiligen Überprüfungen im Gegensatz zur Ankündigung, den Schulen Freiheiten zu lassen. Die Möglichkeit, dass "Vergleichsarbeiten ein Schulranking begründen sollen und zur öffentlichen Bloßstellung von Schulen missbraucht werden", ist noch nicht vom Tisch, auch wenn Landeselternbeirat und Landesschulbeirat mit ihrer Warnung, Diagnosen mit Formen der Benotung oder des Rankings zu vermischen, eine Veränderung der Notenverordnung verhindert haben.

Bildungsplanreform: Umsetzung in Schritten

Die Zeitplanung bis zur Einführung der neuen Bildungspläne ist sehr eng. Die neuen Bildungspläne sollen im Schuljahr 2004/2005 in Kraft treten und bis zum Ende dieses Schuljahres 2002/2003 fertig sein.

Die Wirklichkeit weicht von diesen Planungen erheblich ab. Derzeit sind von vielen Standards noch nicht einmal die Entwürfe fertig und im Internet einsehbar. Besonders gilt das für die Standards der Verbundfächer. Ähnlich fraglich sind die älteren Beispiele von Abschlussprüfungen, die teilweise als Muster der Standards im Internet stehen, jedoch kaum als Beispiele eines modernen Kompetenzansatzes gelten können.

Nachdem der Bildungskongress in Ulm eher den Eindruck vermittelt hatte, als äußere sich der von der Landesregierung eingesetzte Bildungsrat nur auf sehr allgemeine und eher unverbindliche Weise, scheint sich dieses Gremium nun doch konkret mit der Bildungsplanreform zu befassen, so dass die bisherigen Ergebnisse noch keineswegs als abgeschlossen betrachtet werden dürfen. Wünschbar wäre dies - auch um die dringend notwendige breite Diskussion in den Schulen und in der Öffentlichkeit in Gang zu bringen. Diese Diskussion kann nicht durch die Internet-Rückmeldungen, die an die "Standard-Experten" gehen (von denen die Standards erarbeitet werden), ersetzt werden. Es bleibt zu

hoffen, dass die für Anfang 2003 geplanten informellen Anhörungen auch ergebnisoffen angelegt werden.

Das Schuljahr 2003/2004 soll dann der Erprobung in der Breite und der Fortbildung dienen - mit Fortbildungen und Lehrplantagen an den Schulen. Als Fortbildner/innen wurden bisher vor allem Schulleiter und Pädagogische Berater in den Blick genommen. Letztere wurden allerdings selbst bisher nur teilweise mit den Überlegungen bekannt gemacht, obwohl sie ab dem Schuljahr 2003/04 ihren Arbeitsschwerpunkt in der Umsetzung der Bildungspläne setzen und zudem in Tätigkeitsbereichen aktiv werden müssen, die ihrem bisherigen Arbeitsschwerpunkt nicht entsprechen. Da insgesamt für die Lehrplanumsetzung keine zusätzlichen Ressourcen vorgesehen sind und viele **Pädagogische Berater** jetzt schon am Rande der Überforderung arbeiten, wird der Umfang der Unterstützung, den sich die einzelne Schule erhoffen kann, sicher sehr begrenzt sein. Heinz Klippert hat als erfahrener Schulentwickler zu diesem Problem mehrfach kritisch geäußert:

"Viele Bildungspolitiker sähen es wohl am liebsten, wenn sich die Lehrkräfte in den Schulen selbst helfen würden und mit Unterstützung einiger weniger Schul- bzw. Prozessbegleiter die nötige Weiterentwicklung des Unterrichts hinbekämen" (Klippert, S.307). Sie erhofften schnelle flächendeckende Effekte, "auch wenn sich diese im Nachhinein häufig als vordergründige ‚Scheineffekte‘ herausstellen" (S.309). Klippert betont dagegen die Notwendigkeit des Einsatzes von im Rahmen von zwei- bis dreijährigen Fortbildungen spezifisch ausgebildeten Trainern, die inhaltlich und methodisch professionelle Hilfestellung geben können. Er hält es für nötig, dass die bildungspolitisch Verantwortlichen auch bereit sein müssen, die Rahmenbedingungen für die Ausbildung der Trainer zu schaffen (z.B. Freistellungen).

Inoffiziell ist inzwischen von einer stufenweisen Einführung des neuen Bildungsplans in Klasse 1 und 5 mit dem Schuljahr 2004/05 die Rede - ähnlich wie bei der Grundschulfremdsprache. Dies lässt den Schulen einerseits Zeit, setzt allerdings auch der Erwartung, eine Verbesserung der schulischen Leistungen in der Breite schnell zu erzielen, enge Grenzen. Und genau das Ausbleiben sichtbarer Ergebnisse in der Breite war schon die zentrale Kritik (etwa der Berufsausbilder/innen) am bisherigen Reformprogramm "Impulse Hauptschule".

Ressourcen: wirkungsvoller Einsatz - neue Aufgaben für GEW

Die Frage nach den notwendigen zusätzlichen Ressourcen wird in Öffentlichkeit und Politik zunehmend in Verbindung gebracht mit Wirksamkeit. Wir kommen deshalb als GEW nicht umhin, zu analysieren, wo wünschbare Veränderungen - und die entsprechende Konzentration von Ressourcen - welche Verbesserungen bei der Wirksamkeit erbringen. Wenn es uns gelingt, die Diskussion um zusätzliche Ressourcen so zu führen, können wir auf Glaubwürdigkeit und Resonanz für unsere Forderungen hoffen. Beispiele hierfür wären schulische Ressourcen für Fortbildung oder sächliche Voraussetzungen für vermehrten Projektunterricht. Dringend erforderlich ist außerdem "eine neue Form der Bemessung und Bewertung der Lehrerarbeitszeit", wie sie die "Junge GEW" seit 2000 fordert (b&w 10/02, S. 6). Da das Wochenstundendeputat das Unterrichten im 45-Minuten-Takt zum Tätigkeitskern und die Belastung durch Aufgaben wie die Entwicklung eines schulischen Curriculums zur Neben- oder Zusatztätigkeit macht, ist diese Arbeitszeitregelung mitverantwortlich für die Vereinzelung in der pädagogischen Arbeit, die nicht nur gemeinsame Planung so sehr erschwert, sondern auch für unsere Tätigkeit unnötig belastend ist (Hirn, S.7).

Wenn Unterricht künftig vor allem am Ergebnis gemessen werden soll, ist es von elementarer Bedeutung, dass sich die GEW und ihre Personalrät/innen künftig verstärkt für ein **Recht auf Fortbildung** einsetzen, damit alle Kolleginnen und Kollegen in der Lage sind, die veränderten Anforderungen zu erfüllen.

Auf die GEW kommt hier eine weitere Schutz Aufgabe zu. Die GEW muss ihre Mitglieder auf den Umgang mit interner und externer Evaluation vorbereiten und dort durch Beratung und Fortbildung Hilfe geben, wo Kolleg/innen in Bedrängnis geraten, weil sie Anforderungen nicht genügen oder die Anmeldung zu einer staatlichen Fortbildung scheuen, weil diese ihre Probleme dokumentieren würde.

Literaturhinweise:

Fend, Helmut: Qualität im Bildungswesen, Weinheim 1998

Hirn, Michael: Nicht mehr, aber anders arbeiten. b&w 10/02

GEW-Hauptvorstand, Beschluss zu PISA E, 14./15.Juli 2002

GEW Baden-Württemberg, Hartmut Marker, Eckpunkte zur Lehrplanrevision in Baden-Württemberg

Hietikko, Elina: Kinder mit Lernschwierigkeiten und Migrationshintergrund werden besonders gefördert. Praxis Schule 5/2002, S. 27

Hirsch, Erich Donald: Man kann das doch einfach nachschlagen. In: Böttcher, Kalb: Kerncurriculum. Weinheim und Basel 2002

Klippert, Heinz: Pädagogische Schulentwicklung, Weinheim 2000

Knödler, Gerd: Schulqualität entwickeln und sichern. b&w 10/02

Knab, Doris: Schulqualität als Aufgabe, Vortrag beim Landesschulbeirat 10.10.2002, unveröffentlicht

Lohre/Klippert: Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur, Gütersloh 1999

Mack, Wolfgang: Curriculum-Entwicklung für eine jugendtaugliche Schule. In: G.G.

Hiller: Jugendtauglich. Konzept für eine Sekundarschule. Ulm 1994, vgl. Hillers Arbeitshefte "Durchblick im Alltag".

Hentig, Hartmut von: Die Schule neu denken, München 1994

Struck, Peter: Die Schule der Zukunft. Von der Belehrungsanstalt zur Lernwerkstatt. Darmstadt 1996