

Erhard Korn

## ***Bildungsplan 2004 – Chance oder Zumutung***

Referat auf dem GEW – Hauptschultag am 24.4.2004 in Karlsruhe

### ***Einleitung***

Noch nie ist mir die Vorbereitung eines Vortrags so schwer gefallen, da ich einerseits als jemand hier stehe, für den dieser Bildungsplan Herzensangelegenheit ist, der draußen für diesen Bildungsplan einsteht.

In einem Artikel für unsere Schülerzeitung habe ich 1968 das Notensystem kritisiert. Als wir uns in den Erprobungsschulen einig waren, die Zeugnisse am Ende Klasse 5 und auch teilweise in den Fächerverbänden durch andere, aussagekräftigere Leistungsrückmeldungen zu ersetzen, hatte ich das Gefühl, den Zielen, die mich dazu gebracht haben, Lehrer zu werden, ein kleines Stück näher gekommen zu sein. Doch dann wurde die Benotung wieder eingeführt.

Ergebnis schulischer Erfahrungen und Initiativen, Ermutigung eigenverantwortlichen Handelns, zukunftsweisend und konsensfähig bei allen gesellschaftlichen Gruppen – das ist der Bildungsplan 2004 mehr als jeder vorhergehende.

Und gleichzeitig ist die Gefahr einer Überforderung aller Möglichkeiten – Verwaltung, Schule und Unterricht -, nie so groß gewesen.

Der zentrale Grundgedanke des Bildungsplans 2004, die „neuen Phase der Steuerung unseres Bildungswesens“, von der die Kultusministerin im Vorwort des Bildungsplans spricht, ist die Übergabe der Verantwortlichkeit für den Erfolg von Bildungsprozessen an die einzelne Schule. Die wiederum muss sich messen und messen lassen am Erreichen der Bildungsstandards.

Daraus ergibt sich für uns nicht nur das Recht, sondern eine fundamentale Verpflichtung, Ziele und Möglichkeiten realistisch einzuschätzen.

Und wo wir die Verantwortung nicht übernehmen können, da müssen wir sie klar und deutlich und öffentlich zurückgeben dorthin, wo die letzte politische Verantwortung liegt.

### ***These 1: Eine substantielle Verbesserung bedarf einer strukturellen Flankierung***

Für die Hauptschule ist der Bildungsplan 2004 mehr als nur eine inhaltliche Neuausrichtung, sie ist in ihrer Substanz betroffen. Massiv ist der Vorwurf, sie würde versagen, wenn es darum geht, ihren Schülern eine demokratische **Allgemeinbildung**, also jenes grundlegende Wissen beizubringen, das Jugendliche befähigt, den Anforderungen einer komplexer gewordenen Gesellschaft und einer anspruchsvoller und theoretischer gewordenen Berufsausbildung zu genügen.

Die Kritik des baden-württembergischen Handwerkstags, dass nämlich die Hauptschule ihre Stellung als Schnittstelle zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung verloren habe, trifft die Hauptschule deshalb besonders, weil das ja ihre Begründung war und ist. Hierzu gehört auch das für uns Lehrkräfte frustrierende Urteil, dass unser bisheriges Engagement im Rahmen des Reformkonzepts „Impulse Hauptschule“ keine feststellbaren Verbesserungen gebracht hätte.

Und gleichzeitig werden wir immer mehr als Einrichtung definiert, die einen **sozialpädagogischen, ja sonderpädagogischen Auftrag** hat und – etwa durch vielfältige Praktika und Projekte, Freizeit- und Erlebnispädagogik, – sicherstellen soll, dass Schüler die Schule überhaupt besuchen. Wenn allerdings die alltägliche Notwendigkeit zur „Sozialpädagogisierung“ in diese Schulart dominiert, verliert die Hauptschule ihren Status als reguläre weiterführende Schule.

Nicht zu übersehen ist, dass gerade in der Hauptschule als der Schulart mit der kürzesten Schulzeit immer mehr Lernzeit abgezogen werden muss für andere schulische Aufgaben – damit diese Schule überhaupt funktioniert. Das Konzept der **Ganztageschule** ist eine vernünftige Antwort, nur nützt es der großen Masse der Hauptschulen nichts, die nicht als Brennpunktschulen anerkannt sind und durch den neuen Bildungsplan vor die Aufgabe gestellt werden, mit immer weniger Zeit bessere und dauerhaftere Lernerfolge zu erreichen.

Daher steht hier sehr wohl auch die Frage, ob die nachhaltige Verbesserung der Lernleistungen bei gleichzeitiger Verbesserung der erzieherischen Betreuung nicht auch eines **zehnten Schuljahres für alle Hauptschüler** bedarf, nicht nur für die besonders guten (als WRS) oder besonders schlechten Schülerinnen und Schüler (als BVJ, Koop-Klasse). Dass der Ausbau der seit einem Jahr im Schulgesetz verankerten Koop-Klassen kaum vorankommt, wird ja in der Öffentlichkeit – wie fast alles was hier passiert – kaum zur Kenntnis genommen.

***Unser Dilemma besteht also darin, dass wir uns in einem Reformprozess befinden, den wir begrüßen und mittragen, weil er im Kern vernünftig ist und auch vielfach aus unseren eigenen Initiativen entstanden ist, der aber die Möglichkeiten unserer Schulart strukturell überfordert.***

Wenn Schulen Verantwortung übernehmen für die Qualität ihrer Arbeit und die Entscheidung für eine Schulart nicht eine für einen bestimmten Schulabschluss ist, sondern für ein Bildungskonzept, so muss das konsequent bedeuten, dass Schulen die Konsequenzen des Scheiterns nicht mehr anderen Schularten zumuten. Ich rede hier von der Funktion der Hauptschule als „**Auffangschule**“, wie sie von einem Vertreter des KM durchaus in Übereinstimmung mit der Realität bezeichnet wurde.

Wenn wir jetzt aber konsequent sind, so kann auch die Verantwortung für den Aufbau einer individuellen Bildungsbiografie, in der kein Kind fallen gelassen werden und die Schule nicht verlassen darf, ohne wenigstens die Ausbildungsfähigkeit erreicht zu haben – so Hartmut von Hentig in seinem Vorwort – dann darf diese Verantwortung nicht „durchgereicht“ werden an die Hauptschule sondern verbleibt an der gewählten Schule. Jedenfalls muss der Hauptschule endlich der Respekt gezollt werden, nicht mehr die Schule zu sein, in die „Versager“ „abgeschult“ werden.

Und das ist nur ein kleiner Aspekt dieser strukturellen Fragen, welche die PISA - Studie unter dem Gesichtspunkt „differenzielle Entwicklungsmilieus“ diskutiert und dazu anmerkt, dass Hauptschüler „kaum mehr eine förderliche Entwicklungsumgebung vorfinden“. Die OECD verlangt ausdrücklich, dass - wenn schon eine Zuordnung von Schülern zu verschiedenen Schulformen stattfindet - diese mit einem spezifischen Förderansatz verbunden werden müsse (239).

*Die Schulartendifferenzierung muss sich also daran messen lassen, ob sie in der Hauptschule nicht doch nur eine Auffangschule sieht. Und der Bildungsplan 2004 muss sich daran messen lassen, ob er einen solchen Förderansatz substantiell umsetzt.*

Zurück zur Ausgangsfrage.

Wir sind heute so weit, dass alle drei Sekundarschularten den gleichen Sekundarabschluss vergeben können.

*Und wenn sich Schulen nicht mehr über ihren Abschluss definieren, wie das die Ministerin im Vorwort schreibt, sondern durch ihr Konzept, dann braucht es doch keine Schulartenetikettierung mehr, die ja schon lange eine Schulartenabwertung geworden ist. Dann braucht es eigentlich keine Hauptschule mehr. Es müsste dann nur eben jede Sekundarschule mindestens sowohl den Mittleren als auch den Hauptschulabschluss anbieten.*

***These 2: Eine so weitreichende Reform kann nur gelingen, wenn die Umsetzung gut geplant wird***

An der Hauptschule sollen sich -in besonderer Deutlichkeit- zwei Reformen gleichzeitig vollziehen.

Die ursprüngliche Reform zielt darauf, neue Unterrichtskonzepte dadurch herbeizuführen, dass die **Projektprüfung** als Zielmarke gesetzt wird.

Oder umgekehrt: die von einigen Reformschulen als Abschluss einer Veränderung des Unterrichts hin zum eigenaktiven und eigenverantwortlichen Lernen entwickelte Projektprüfung, ohne Zweifel ein Meilenstein in der pädagogischen Entwicklung weg von lähmenden Beurteilungsritualen, soll nun über Fächerverbünde und themenorientiertes Lernen und neue Beurteilungsformen eine im Grunde völlig neue Unterrichtskultur schaffen.

Die zweite Reform ist die **standardbasierte Reform**, die das Erschrecken über die schlechten Ergebnisse unserer Schüler etwa in PISA versucht zu übersetzen in ein Konzept von in Standards und Kerncurriculum formulierter Grundbildung sowie deren verbindlicher Überprüfung.

Diese Reformansätze müssen aber zusammengeführt werden, einerseits die Konzentration auf die Vermittlung von Kernkompetenzen - der Handwerkstag nennt vor allem Lesen, Schreiben, mathematisches und naturwissenschaftliches Grundverständnis - und die Einführung aktivierender Formen des Lernens.

Der Bildungsplan 2004 enthält im Prinzip diese Perspektive, in der Umsetzung zeigt sich aber deutlich die Gefahr der Überforderung schon in der noch unzureichenden Abstimmung, die fast zu einer Zweiteilung, zumindest einem Nebeneinander zwischen Kernfächern und Fächerverbänden führt:

Die Kernfächer werden stark vereinheitlicht, sowohl zwischen den Schularten als auch den Bundesländern, da sich ja übergreifende Überprüfungen abzeichnen, die Fächerverbände – auch offiziös teilweise noch als Nebenfächer tituliert – sind dagegen wenig abgestimmt und von Schule zu Schule anders angelegt. Nicht einmal die Erprobungsschulen haben diese beiden Reformansätze sinnvoll miteinander verbunden!

Im Bereich der Fächerverbände wird in diesen Wochen deutlich, dass eine Reform, die zu viel will, zu wenig erreicht, da dann Lehrkräfte auf Bewährtes zurückgreifen: Die totgesagten Fächer feiern innerhalb der Fächerverbände Wiederauferstehung, so Sport fast überall als zweistündiges Fach innerhalb des Verbunds MSG und Technik und HTW sehr häufig innerhalb von WAG. Auch in vielen angeblich aktuellen Lehrwerken der Verlage wurden nur die alten Fachbücher neu zusammengestellt. Kein Wunder dass sich viele Kolleginnen und Kollegen, die so in den Bildungsplan eingeführt werden, fragen, was denn überhaupt neu sei.

Um es klar zu sagen: wir haben ein gewaltiges Umsetzungsproblem, weil wir ein gewaltiges Reformvorhaben stemmen sollen, für das auf jeder Ebene die Ressourcen nicht ausreichen. Wir haben eben kein „System der Qualitätsentwicklung“. Es fehlt eine Umsetzungsplanung, welche die Ebenen der Umsetzung zusammenführt und ein Umsetzungsinstrumentarium, das die notwendigen Menschen, Qualifikationen und Strukturen ermittelt, schafft und dann einsetzt.

Das LEU selbst ist schon ein Problem, aber es ist auch nicht vernetzt mit den „didaktischen Zentren“, die nicht mit den Pädagogischen Beratern, die nicht mit den Erprobungsschulen etc. Vieles läuft im Einzelnen gut, aber immer durch einen gewaltigen Einsatz einzelner, der nur zu oft ins Leere läuft und dem Gesamtprozess auch viel zu wenig zu Gute kommt.

Beispielhaft für die Überforderung der Schulen ist das Ansinnen, dass die Lehrkräfte an Hauptschulen, die oft in zwei Kernfächern und mehreren anderen Fächern unterrichten, die völlige Umsteuerung in all diesen Bereichen sowie der gesamten Schule leisten sollen – und das in wenigen Monaten, praktisch ohne Fortbildung und natürlich ohne Entlastung.

Wir haben schon vor Jahr und Tag vorgeschlagen, Umsetzungsgruppen für die Fächer und Fächerverbände zu installieren, die Konzepte und Materialien erarbeiten und für Fortbildungen und Beratung auf den verschiedenen Ebenen zur Verfügung stehen. Qualifizierte Leute gäbe es genug, aber offenbar nicht einmal so viel Geld wie für die Einführung von Ethik.

### ***These 3: Hauptschulen brauchen eine Konzeption von Förderung vor allem bei den Kernkompetenzen, dessen Entwicklung sie nicht alleine leisten können.***

Eine Konsequenz dieser Unsicherheit für die Hauptschulen ist, dass die Aufmerksamkeit weitgehend den organisatorischen Fragen gilt – wie können die Verbünde organisatorisch umgesetzt werden-, während die inhaltliche Entwicklung, das Schulcurriculum selbst, an den Erprobungsschulen erst in den Anfängen steckt.

Von einer qualifizierten Antwort auf die durch PISA gestellten Frage nach besseren Ergebnissen etwa in Mathematik und Deutsch kann an den Schulen nicht die Rede sein: praktisch keine Erprobungsschule in BW befasst sich mit der Entwicklung eines Lesecurriculums, was doch nach PISA als zentrale Forderung auch für Baden-Württemberg gestellt wurde.

Dabei wird gerade in diesen Bereichen das angewendet werden, was vom „System der Qualitätsentwicklung für unsere Schulen, das vor allem die Evaluation von Unterricht ermöglicht“ sichtbar ist, nämlich die Vergleichsarbeiten.

Aber auch hier keine klare Linie. Kaum sind die Diagnosearbeiten für Anfang 5 in den Schulen, kaum beginnen sich die Lehrkräfte darauf einzustellen, da werden sie ersetzt durch Vergleichsarbeiten, die nun Ende Klasse 6 als zentrale Klassenarbeiten benotet werden sollen.

Worauf aber sollen nun die Förderpläne aufbauen, worauf sollen Förderkonzepte der Schulen aufbauen, mit denen die Hauptschule besonders die Schüler mit Deutsch als Zweitsprache ins Auge fassen muss? Und verlangt eine standardbasierte Reform nicht, dass Defizite behoben werden müssen durch Förderung, dass also den Schulen auch unterschiedliche Ressourcen zur Verfügung gestellt werden?

Aber dann bekommen wir eine Kontingenzstundentafel, die zwar ermöglicht, eine Mathestunde von Klasse 5 nach 6 zu verschieben, es aber verbietet, dass ein Schüler mit Problemen in Mathe mehr Mathe und der andere mehr Deutsch bekommt. Und weiter: Wird in einer innerstädtischen Schule ein großer Förderbedarf bei Kindern mit Migrationshintergrund festgestellt, so müssen dieser Schule auch entsprechend mehr Förderressourcen (nicht nur Stunden sondern entsprechend ausgebildete Förderlehrerinnen) zur Verfügung gestellt werden! 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 („Diagnoselehrerin“, „Förderlehrerin für Migranten“).  
Geschieht dies nicht, ***wird Verantwortung zur Zumutung***

***Ein flexibler Einsatz von Stunden, eine Schwerpunktsetzung beim Bedarf, nicht ein Abstrafen, sondern mehr Unterstützung ist notwendig, wo Standards nicht erreicht werden.***

Nur dann kann die „operativ eigenständige Schule“ Evaluation als etwas sehen und entwickeln, was ihr nützt, Selbstevaluation betreiben und dann Fremdevaluation als Bereicherung empfinden.

#### ***These 4: Fächerverbünde müssen vor allem gemeinsame Unterrichtsentwicklung ermöglichen.***

Die für die Hauptschule vorgeschlagenen Verbundfächer gehen einen mittleren Weg zwischen Fach und Auflösung aller Fächer, indem sie Themen neu bündeln und Zeitgefäße zur Verfügung stellen, die ganzheitliche, erfahrungsbezogene Zugangsweisen eher ermöglichen. 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 vorgebracht wurde. Mit dem Verbund „Wirtschaft-Arbeit-Gesundheit“ soll der Profilibereich der Hauptschule (AWT) einer Runderneuerung unterzogen werden, die auf eine Profilierung im Sinne von Lebensvorbereitung zielt.

Die Verbünde verlangen aber völlig neue Organisationsformen, eine Vielfalt von Lernarrangements und eine hochkomplexe Planung von Inhalten und Zielen. Eine tatsächlich sinnvolle Organisation kann nur in der Planung eines schulischen Curriculums gelingen, das die Inhalte zeitlich sequenziert.

Ein Wort zum Kurssystem, mit dem der neue Bildungsplan gleichgesetzt wird, einem System also, in dem die Schüler ab Klasse 5 aus einem Angebotsheft mit Pflicht- und Wahlangeboten ihren Stundenplan selbst zusammenstellen. Dieses Modell wird in die Fläche übertragen, ohne dass Erfahrungen evaluiert, Vor- und nachteile ermittelt wurden. Gelingt es, Lernen systematisch aufzubauen, anknüpfend an Vorkenntnissen? Existiert wirklich ein Konsens, was alle Schüler verbindlich können müssen, so dass das römische Weltreich Pflicht-, die Römer in Baden-Württemberg aber Wahlthema sein kann? Es ist jedenfalls schwer nachvollziehbar, warum bei einer Bildungsplanreform etwa das Fach Geschichte in der Realschule getrennt bleiben muss, während es in der Hauptschule integriert werden darf. Ähnliches gilt für Sport, das nur in der Hauptschule Teil eines Verbunds ist.

Wenig Zustimmung gibt es innerhalb und außerhalb der Schule zum Fächerverbund **MSG**. Nicht nur durch die Sonderrolle des Sports, sondern auch durch die Betonung von Wahlmöglichkeiten ab Klasse 7 ist eine innere Konsistenz des Fächerverbunds nur sehr allgemein im Kreativen deutlich, während die kulturelle Dimension hier wenig Bezüge hat. Zurecht heißt es in einer Stellungnahme aus der PH Heidelberg zum Kongress in Fellbach, dass themenorientierte Anknüpfungspunkte von Kunst und Musik zu Sprachen, Natur- und Gesellschaftswissenschaften eher gegeben sind als zu Sport!

Absehbar ist, dass viele Schulen – auch Erprobungsschulen – so große konzeptionelle Probleme bei der Umsetzung haben, dass sie vor allem die Fächer Sport, Technik und HTW wieder einführen. Die Frage ist dann allerdings auch berechtigt, nach welcher Wertigkeit dies etwa für Musik nicht gilt. Gründe – fragwürdige Gründe!- sehe ich etwa in der Beliebtheit oder Unbeliebtheit des Faches oder der Stärke oder Schwäche der jeweiligen Fachschaft.

Besonders schwierig war hier auch die Formulierung der Standards. Sie sind in der Regel sehr allgemein und – nach den Kriterien der standardbasierten Reform, wie sie etwas Wolfgang Böttcher beim Bildungskongress in Fellbach aufgestellt hat - weich formuliert

und geben den Schulen damit wenig Hilfe zu einer klaren Bestimmung der Anforderungen und zur Ausrichtung der Schwerpunkte.

Es spräche ja einiges dafür, in diesem Bereich – wie im Bildungsplan für die Klassen 7 – 10 angedeutet - auf **Wahlangebote** zu setzen und auf harte Leistungsstandards ganz zu verzichten. Doch sollte dann geklärt werden, ob Konsens besteht, dass im Bereich der Literatur ein verbindlicher Kanon über die Schularten festgeschrieben wird und im Bereich der Kunst und Musik nur noch ganz allgemein die Kenntnis von „**Beispielen** für Kulturepochen, Stilrichtungen, Lebensbildern und Werken von Künstlerinnen, Künstlern, Musikerinnen und Musikern“ gefordert wird.

Kann und soll es jetzt Aufgabe jeder Schule sein, festzulegen, was verlangt wird? Muss sie das nicht weitgehend überfordern in Zeit und Anspruch? Ist es denn sinnvoll, dass die elektronischen Infodienste des Ministeriums fast in Serien versuchen, die Bildungsstandards auszulegen? Und steht dies nicht im Widerspruch zur Prämisse in der Einführung, dass der Bildungsplan „klare Maßstäbe für die Überprüfung“ aufstellen muss?

Dass sich die Kollegien jetzt geradezu auf Stoffverteilungskataloge stürzen, die jetzt von den Verlagen angeboten werden belegt, dass der zumindest teilweise Verzicht auf die Formulierung von Kerncurricula dazu führt, dass die Schulbücher künftig diese Lücke füllen werden.

Die Formulierung eher übergreifender Kompetenzen und der Verzicht auf detaillierte Kataloge gehörte allerdings zu den Vorgaben der Standardexperten, während sie die in der Einführung durch Hartmut von Hentig formulierten Rahmgedanken, an denen sie nun gemessen werden, selbst erst mit der Druckfassung zu Gesicht bekamen. Unzulänglichkeiten und Definitionsprobleme werden überdeutlich und zeigen sich auch darin, dass die Schulen schriftliche Grundlageninformationen bisher nicht erhalten haben.

***These 5: Auch in den Fächerverbänden muss ein systematischer Aufbau von Grundwissen und Kompetenzen geleistet werden, der eine hohe Fachlichkeit der Lehrkräfte voraussetzt.***

Deutlich wird hier auch das noch nicht genügend reflektierte Verhältnis von Fachlichkeit, Themenbezug, Projektarbeit und Kurs, Lehrgang und Übung. Zu unterstreichen ist das Ziel der Verbände, **fachliches Wissen** besser in Erfahrungen zu verankern und methodisch so zu vermitteln, dass die Hauptschüler mehr können.

Völlig zu recht hat Peter Struck betont, dass offener Unterricht und Projektunterricht nur effektiv sind, wenn sie gut gemacht werden. „Wenn sie schlecht gemacht werden (...) sind sie dem frontale lehrerzentrierten und wissensvermittelnden Stundengeben unterlegen.“ (Struck 182) Und Heinz Klippert betont immer wieder, dass die Projektmethode die Hochform eigenverantwortlichen Arbeitens ist, 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. An solchen Umsetzungskonzepten können wir heute lernen!

Es besteht bei einer einseitigen Bevorzugung überfachlicher Qualifikationen die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler verwirrt werden (wie dies bei der Informationsflut aus dem Internet zu beobachten ist). Die Verbesserung der Anschlussfähigkeit – etwa zur Berufsausbildung – setzt eine Erhöhung solider Fachkompetenzen voraus, zu erinnern sei nur an die Naturwissenschaften.

### ***Ausbildung – Fortbildung***

Eines jedenfals ist klar: wer wie NRW glaubt, die HS über Quereinsteiger (dort 70 % !) versorgen zu können, weil normale Lehrer dort nicht mehr arbeiten wollen, der sollte sich gleich zugestehen, dass er die HS nur noch für die „Abschulung“ benutzt – in Niedersachsen übrigens inzwischen ein schulgesetzlicher Akt! Wir brauchen dringend hochqualifizierten Nachwuchs, der mit den Schülern arbeiten will, die jetzt an der Hauptschule sind. Mit Imagekampagnen allein ist das nicht zu schaffen, dazu muss die Attraktivität dieser Arbeit erhöht werden.

Die Kernpunkte haben wir beim letzten Hauptschultag mit den zehn Punkten „**Hauptschulen brauchen**“ formuliert und in einer großen Unterschriftenaktion dem Ministerium übergeben. Sie müssen hier erneut bekräftigt werden!

Qualifizierte Ausbildung setzt aber auch voraus, dass sich die Hochschulen mit den Lernwegen, die Hauptschüler benötigen, befassen und sie in Ausbildung und Fortbildung weitervermitteln.

***These 6: Die Artikelverordnung mit ihren Benotungsvorgaben und der Benotung der Vergleichsarbeiten ist kontraproduktiv gegenüber den Intentionen des Bildungsplans und muss baldmöglichst weiterentwickelt werden.***

Die Erprobungsschulen, die als erste die Aufhebung der Fachgrenzen angingen, wollten diese unbedingt mit neuen Formen der Beurteilung und Zertifizierung von Leistungen verbinden. Von der leistungserstickenden und demotivierenden Wirkung einer defizitorientierten Beurteilung – genau das sind die Noten – wollten gerade sie weg – und nun hat uns die **Artikelverordnung** für die Fächerverbände Regelungen gebracht, die Profilierungen bei einzelnen Stärken fast unmöglich machen.

Die Verbände führen besonders dort, wo Verbände eher additiv angelegt werden, zu einer Mittelung der Noten, wodurch es für Schülerinnen und Schüler schwerer wird, Stärken zu beweisen und Schwächen – etwa bei der Versetzung – auszugleichen. Dies gilt auch für den Übergang in die Werkrealschule, bei der erhebliche Standortprobleme auftauchen werden, wenn etwa nicht mehr das beste Fach im Profildbereich, sondern ein Schnitt dieser „Fächer“ zählt. Dass nun doch – nach massiven Interventionen etwa des Landesschulbeirats - auch an Hauptschulen die Versetzung auf Probe ermöglicht wird, ist angesichts dieser Nachteile kein Trost.

Die Erfahrungen der Erprobungsschulen wurden kaum berücksichtigt wenn man bedenkt, dass die Erprobungsschulen den Wegfall der Versetzung nach Klasse 5 zugunsten einer

stärkeren Beratung und einer Flexibilisierung der Verweildauer mit positivem Ergebnis „evaluiert“ haben.

Wenn einerseits die Kultusministerin die Unsinnigkeit der Wiederholungen beklagt und dann bei dieser Epochenreform nur eine Versetzung auf Probe für einen Monat herauskommt, dann zeugt das nicht von tatsächlicher Reformkraft, sondern nur von „Verbalradikalismus“. Ich gehe davon aus, dass die Schulen hier weiterhin energisch Änderungen einfordern werden und die jetzige Regelung keinen Bestand haben kann. Für den Verbund MSG, der erhebliche Wahlmöglichkeiten schafft, hat die GEW schon in der Anhörung vorgeschlagen, auf eine Benotung zu verzichten.

***These 7: Eine dauerhafte Verbesserung des Unterrichtsalltags und der Erziehungsmöglichkeiten der Hauptschule setzt regelmäßige Kooperation und Präsenz an der Schule voraus, die allerdings in der Arbeitszeit berücksichtigt werden muss.***

Bildungspläne an sich haben, so etwa die Studie von Prof. Rauin, einen sehr geringen Einfluss auf den Unterricht. Lehrkräfte halten vielmehr lange an Routinen fest und passen neue Bildungspläne diesen an – nicht umgekehrt. Nicht einmal 5 % der befragten Junglehrer glaubten im März 2003, dass die Bildungsstandards ihren Unterricht stark verändern werden. Doch wird unser Unterricht überhaupt konsequent weiterentwickelt? Und ist nicht die Feststellung richtig – gerade komme ich von einer Fortbildung, bei der dies massiv beklagt wurde – dass an unseren Schulen jeder vor sich hinwurstelt, statt ein gemeinsames Konzept zu entwickeln?

Die Verbesserung der Kooperation von Lehrkräften ist meines Erachtens die wichtigste Maßnahme auch des Gesundheitsschutzes, denn das Auseinanderklaffen von Anforderungen an das Bildungssystem und Leistbarem führt zu Stress und Krankheit, Berufsunzufriedenheit, Konflikten, Absinken von Anerkennung und Respekt. Dass dies auch denkbar schlechte Ausgangsvoraussetzungen für gewerkschaftliches Handeln sind, sei nur am Rande vermerkt.

Klar ist: Die Beteiligung an der Bildungsreform führt zu zeitlicher Mehrbelastung, die im Rahmen der Gesamtarbeitszeit ausgeglichen werden muss. Teil der schulischen Überlegungen muss es daher auch sein, Entlastungsmöglichkeiten zu prüfen, die nach Lage der Dinge nur im Bereich der Unterrichtsvor- und Nachbereitung sowie der Korrekturen liegen können. Bei der Entwicklung eines neuen Arbeitszeitmodells müssen aber endlich Regelungen auf den Tisch. Zudem verlangt die Verlagerung von Arbeitszeit an die Schule dort selbstverständlich entsprechende Rahmenbedingungen, um deren Einforderung bei den Schulträgern die Schulverwaltung nicht umhin kommt.

Ähnliches gilt für die Schuletats. Es ist jedem klar, dass die Umsetzung des Bildungsplans mehr Geld kostet. Das Kultusministerium hat mit den Schulträgern Kostenneutralität vereinbart. Nun aber kürzen die Gemeinden landauf, landab 20, 30 und noch mehr Prozent der Schuletats, obwohl die Sachkostenbeiträge des Landes erhöht wurden.

Wir verlangen, dass sich das Land hier energisch vor die Schulen stellt. Und wenn dies nichts nützt, dann verlangen wir, dass die Mittel den Schulen direkt zur Verfügung gestellt werden.

***These 8: Die Zeitplanung ermöglicht nur eine schrittweise Einführung gemäß der vorhandenen Stärken und Möglichkeiten.***

Tatsache ist: der Informationsstand an den meisten Schulen ist wenige Monate vor Inkrafttreten des Bildungsplans dürftig. Bei manchen Fächerverbänden müssen die Konferenzen ohne jegliche Einführung regelrecht erraten, was gemeint sein könnte. Und es ist doch peinlich, wenn der elektronische Schulleiterbrief in jeder Nummer wieder Erklärungen nachschieben muss, was in den angeblich klaren Standards gemeint oder nicht gemeint ist.

Nicht einmal die Schulleitungen wurden aus erster Hand informiert, statt dessen wurden in dieser Woche nur die geschäftsführenden Schulleiter eingeladen! Fortbildungen der Akademien, selbst wo sie mit erheblicher Anstrengung angegangen werden – etwa in den Grundlagenfächern – werden in diesem Schuljahr gerade mal 80 Kolleginnen und Kollegen pro Fach erfassen, die Fortbildungen für die Verbände haben noch nicht einmal begonnen!

Aus meiner Sicht war es fatal, dass Kollegien und Schulleitungen teilweise die Losung ausgegeben haben zu warten, bis der gedruckte Bildungsplan vorliegt. Solche Schulen stehen jetzt vor unlösbaren Aufgaben. In den meisten Fällen gilt aber, dass es positive Ansätze an den Schulen gibt, an denen die Reform ansetzen kann. Unter den gegebenen Umständen kann die Losung nur sein: Wir fangen dort an, wo wir unsere Stärken haben und setzen Schritt für Schritt das um, was wir können. Nur so kann Frust in Grenzen gehalten werden. Dabei sollten Schulen auch gegenüber der Schulverwaltung deutlich machen, welche Schritte sie warum noch nicht gehen können. Und es ist dringend notwendig, dass sie energisch einfordern, was sie als Unterstützung brauchen.

An vielen Schulen hat der Bildungsplan 2004 als Aufbruchsignal gewirkt.

Die ***Diskussionen*** über Ziele und Inhalte, über neue Formen der Beurteilung, über Unterrichtsformen und Formen der Kooperation zwischen Lehrkräften, über die Einbeziehung von Schülern in Planung und Abläufe, die Einbeziehung der Eltern – all das, was sich hier an vielen Schulen tut, ist das Beste, was dort seit langen, langen Jahren passiert.

Darin steckt für mich ein Stück ***Utopie einer guten Schule.***

Um diese Stimmung aber in einem dauerhaften Veränderungsprozess wirken zu lassen, brauchen wir eine klare Planung der Veränderungen, klare Ziele, ein Ernstnehmen der Erfahrungen etwa von Erprobungsschulen. Gerade der Umsetzungsprozess sollte jetzt evaluiert werden! Es ist nicht unsere Aufgabe, potemkinsche Dörfer zu bauen, mit denen Öffentlichkeitsarbeit gemacht werden kann, sich aber die Qualität des Unterrichts „in der Fläche“ nicht dauerhaft verbessert.

Und so, wie bei Schülern nur beurteilt werden darf, was ihnen beigebracht wurde, so darf nur evaluiert werden, was verändert werden konnte.

Wir wollen nicht durch Vergleichsarbeiten noch einmal bewiesen bekommen, dass unsere Schüler über eine zu geringe Lesekompetenz verfügen.

Wir wollen vernünftige Diagnose- und Förderkonzepte, Fortbildungen, Förderstunden, Unterrichtsmaterialien, damit wir dies nachhaltig ändern können.

Wir leisten gute Arbeit und wir werden noch bessere Arbeit leisten, wenn man uns lässt. Wir werden aber auch mit Selbstbewusstsein Zumutungen zurückweisen.