

**Stellungnahme**  
**der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft**  
**- Landesverband Baden-Württemberg -**  
**zur Bildungsplanreform 2003/2004**



<b>1</b>	<b>Allgemeiner Teil.....</b>	<b>1</b>
1.1	Ausgangsposition.....	1
1.2	Zur Konzeption der Bildungsplanreform.....	2
<b>2</b>	<b>Bildungsplan Grundschule .....</b>	<b>6</b>
2.1	Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule, Bildungsplan, pädagogische Leitaufträge und Leitfragen.....	6
2.2	Stellungnahmen zu Einzelfächern.....	9
2.2.1	Deutsch.....	9
2.2.2	Mathematik .....	10
2.2.3	Fremdsprache .....	10
2.2.4	Mensch, Natur und Kultur .....	11
2.2.5	Bewegung, Spiel und Sport.....	12
<b>3</b>	<b>Hauptschule.....</b>	<b>13</b>
3.1	Vorbemerkung zum Bildungsplan Hauptschule.....	13
3.2	Zum „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Hauptschule“ .....	14
3.3	Kernfächer.....	14
3.4	Fächerverbünde .....	15
3.5	Evaluation .....	17
3.6	Umsetzung.....	17
<b>4</b>	<b>Realschule.....</b>	<b>18</b>
4.1	Der Erziehungs- und Bildungsauftrag weiterführender Schulen.....	18
4.2	Themenorientierte Projekte (TOP) .....	18
4.3	Fächerverbünde .....	19
4.3.1	Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde.....	19
4.3.2	Technik.....	20
4.4	Ethik.....	21
4.5	Lehrerfortbildung .....	22
4.6	Durchlässigkeit.....	22
<b>5</b>	<b>Gymnasium.....</b>	<b>22</b>
5.1	Aufbau der Bildungsstandards der Fächer und Fächerverbünde.....	22
5.2	Lehrerbildung und Fortbildung .....	22
5.3	Aufbau der Bildungsstandards der Fächer und Fächerverbünde.....	23
5.4	Umfang, stoffliche Entlastung .....	24
5.5	Der Fächerverbund Geographie – Wirtschaft - Gemeinschaftskunde .....	24
<b>6</b>	<b>Zusammenfassung der zentralen Kritikpunkte .....</b>	<b>25</b>

# 1 Allgemeiner Teil

## 1.1 Ausgangsposition

Die GEW Baden-Württemberg und der DGB Baden-Württemberg begrüßen die Absicht der Landesregierung, die Bildungspläne einer grundlegenden Neuorientierung und Revision zu unterwerfen. Mit der Orientierung an Bildungsstandards betritt das Ministerium in einer frühen Phase des Umbruchs, der nicht zuletzt durch internationale Schulleistungsvergleiche wie TIMSS, PISA und IGLU ausgelöst wurde, konzeptionelles Neuland. Es ist dies zugleich eine Phase, in der die Bereitschaft, Schule neu zu denken und zu machen, insgesamt gewachsen ist. Darin liegt eine enorme Chance, die vor allem für einen breiten Diskussions- und Beteiligungsprozess für diejenigen zu nutzen wäre, die mit Schule zu tun haben. Insbesondere Lehrer/innen und Lehrer wären so einzubeziehen, dass daraus ein professionsbezogener Lern- und Veränderungsprozess erwachsen kann, in deren Mitte das steht, was Schüler/innen und Schüler lernend erleben und erfahren.

Wir stimmen mit der Ministerin darin überein, dass im Mittelpunkt aller Reformbemühungen - umfassend gesagt - die **Weiterentwicklung der Schul-, Unterrichts- und Lernkulturen** stehen muss. Weiterentwicklung besagt, dass Veränderungen schrittweise Ziele verfolgen, die Unterschiede und Akzentverschiebungen gegenüber dem bisher Gültigen und gemeinhin Praktizierten erkennen lassen. Der in einem positiven Sinne aufregende Unterschied zwischen „alt“ und „neu“ ist ja nicht zunächst in den formalen Konstruktionsprinzipien wie Bildungsstandards, Fächerverbünde oder Kontingenzstundentafeln zu sehen, sondern darin, was damit pädagogisch und praktisch bewirkt werden soll und kann. Auch die inhaltlich - thematische Dimension der Bildungspläne steht im Unterschied zu früheren Lehrplanreformen bei dieser Reform nicht so sehr im Mittelpunkt des Interesses.

**Was also soll wirklich anders werden?** Wer diese Debatte meidet, unterläuft die Chance, dass Ziele der Reform zu Zielen der in Schule und Unterricht praktisch Handelnden werden können.

Aus Sicht der GEW müsste die Reform der Bildungspläne vorrangig folgende schulische **Entwicklungsziele** unterstützen:

- mehr Kindern und Jugendlichen muss im Sinne von mehr Chancengleichheit zu einer anschlussfähigen Grundbildungsfähigkeit verholfen werden;
- Unterricht sollte vor allem die Kompetenzen stärken, die ein selbständiges Lernen und Weiterlernen ermöglichen; dies gilt auch für jene Kompetenzen, die bisher als „wissensbasiert“ verstanden wurden und im Vordergrund standen;
- Unterricht sollte die Nachhaltigkeit des Kompetenzerwerbs stärken: durch seine vertikale, d.h. lernbiografische Kohärenz und das Zusammenwirken der Fächer im Blick auf vor- und überfachliche Kompetenzen;
- Unterricht sollte fachlich und fächerübergreifend den Problem- und Anwendungsbezug des Lernens stärken.

Bildungspläne sind nur eine - wenn auch eine wichtige - Steuerungsdimension für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Gerade wenn man die Reformziele ernst nimmt, ist es keineswegs sachfremd, wenn wir daran erinnern, dass Steuerungsimpulse in anderen Bereichen wie Klassenarbeiten, Tests und Prüfungen, im Bereich des Umfangs von Lernzeiten, der Arbeitszeit von Lehrer/innen und Lehrern sowie der Unterstützung der Schulen für Entwicklungsprozesse die Reformziele und das Engagement für sie stärken oder unterminieren. Die gegenwärtigen Arbeitszeitverlängerungen an Gymnasien sind in diesem Zusammenhang gewiss keine Stärkung der Reform. Auch Schul- und Schulverwaltungsstrukturen wirken steuernd, und es ist nicht vertrauensbildend, wenn die Landesregierung selbst ständig Strukturveränderungen durchführt, gleichzeitig aber Vorschläge, die die GEW im Interesse einer Qualitätsverbesserung von Schule fordert, als ideologisch diffamiert.

## 1.2 Zur Konzeption der Bildungsplanreform

Mit der Orientierung an Bildungsstandards beschreitet diese Reform der Bildungspläne zumindest vom Anspruch her einen grundsätzlich anderen Weg der Zielbeschreibung für Schule und Unterricht. Bildungserwartungen und Lernergebnisse sollen in der Sprache des Kompetenzmodells formuliert werden. Diese Könnenserwartungen im weitesten Sinne sollen vor allem der Zielklarheit, der Zielerreichbarkeit und der Zielüberprüfung dienen. Die Brauchbarkeit dieses Ansatzes wurde bisher insbesondere im Zusammenhang mit Tests gezeigt, wie sie etwa bei PISA und IGLU zur Anwendung kamen.

Über die Funktion und Tragfähigkeit des Kompetenzmodells im Zusammenhang mit der Konstruktion von Bildungsplänen liegen hierzulande bisher noch so gut wie keine Erfahrungen vor. Dies ist insofern bedeutsam, weil der Zusammenhang von Bildungsstandards und Testkonstruktion ein handlungslogisch völlig anderer ist als der Zusammenhang von Bildungsstandards und Unterricht. Während Bildungsstandards bei der Testkonstruktion additiv und nach Komplexitätsgraden gestuft an Aufgabenstellungen abgearbeitet werden können, folgt die Unterrichtskonstruktion und erst recht die Unterrichtswirklichkeit stets einem mehr oder weniger komplexen Bündel von Erwartungen: Aus der Abfolge von wie auch immer formulierter Standards ergibt sich kein Unterricht.

Die qualitativen Unterschiede zwischen den bisher vorgelegten **Bildungsstandards** lassen zunächst den Schluss zu, dass eine den Arbeitsaufträgen an die Lehrplankommissionen **vorausgehende substantielle curriculare Konzeption** entweder nicht vorhanden war oder sukzessive und mit unterschiedlicher Wirkung implementiert wurde.

Die qualitative Heterogenität der Bildungsstandards hat zweifellos mit dem konzeptionell schwierigen und vielleicht auch noch ungeklärten Status zu tun, den sie auf der Ebene der Bildungspläne zwischen den Allgemeinen Bildungszielen und den Inhalten einnehmen. Anders gesagt: Wie allgemein und abstrakt oder wie konkret sollen Bildungsstandards sein? Beide Formen erscheinen unverzichtbar, wie jedoch werden sie aufeinander bezogen? Haben allgemeine Bildungsziele, die den Zielhorizont von Allgemeinbildung und Grundbildungsfähigkeit umgreifen, nicht horizontal und vertikal für alle Bildungspläne eine verbindliche Leitfunktion gerade bei der Formulierung von Kernkompetenzen? Die Formulierung von Bildungsstandards ist ihrem Anspruch nach

einem Konstrukt verpflichtet, das mögliche menschliche Handlungs-, Leistungs- und Ausdrucksformen in Kompetenzen aufgliedert, die in unterschiedlich zwingender Weise mit Inhalten oder gar mit bestimmten Inhalten und Gegenständen in Verbindung zu bringen sind. Wie kann dies in Bildungsplänen so dargestellt werden, dass wichtige Dimensionen nicht einerseits ihre praktische Leitfunktion verlieren und „wissensbasierte“ Kompetenzen andererseits wieder eine praktisch dominierende Leitfunktion erlangen?

Es ist unser Eindruck, dass diese Fragen nicht substantiell geklärt wurden, sondern pragmatisch dergestalt unterlaufen wurden, dass die Kommissionen „ihre“ Standards in einer formalen Darstellungssystematik zwischen Leit- und Begleitpapieren und den Inhalten einrichten durften bzw. mussten. Damit wurde die Möglichkeit eröffnet, Standards in der Tradition bisheriger Lehrplanarbeit aus fachdidaktischen Inhalten und Systematiken zu generieren und sich der zweifellos schwierigeren, im Sinne der Neukonzeption jedoch innovativen Projektion vorgängiger Kompetenzen auf mögliche Inhalte zu entziehen.

Strukturelle Vorgaben und strategische Vorentscheidungen haben unseres Erachtens dazu geführt, dass Bildungsstandards - bildungstheoretisch nicht begründbar - in ihrer vertikalen Kohärenz und in ihrem horizontal vergleichbaren Qualitätsanspruch auseinander fallen. Wenn man sich dem Anspruch und der Herausforderung stellen will, die Qualität unserer Schulen an Bildungsstandards zu messen, dann erscheint es uns **nicht mehr vertretbar; Bildungsstandards aus Schularten und vorab konstruierten Fächerverbänden zu legitimieren und hervorzubringen.**

Schularten und Bildungspläne haben sich bisher wechselseitig legitimiert. Wir gehen auf die schulgeschichtlich wechselnden Rechtfertigungsargumente für die Schularten hier nicht ein. Die vom Ministerium zur Rechtfertigung schulartspezifischer Standards aktuell gegebene Begründung, die Schularten hätten sich „bewährt“, ist im Lichte der Ergebnisse von PISA und IGLU nicht haltbar. Beide Studien haben - erwartungswidrig - gezeigt, dass eine Schulstruktur gemeinsamen Lernens bei unseren Grundschulen und bei einer Reihe anderer OECD - Ländern auch in der Sekundarstufe durchaus in Lage ist, durchschnittlich gute bis sehr gute Ergebnisse zu ermöglichen. Unserem strukturell gegliederten Sekundarschulwesen hingegen wird - entgegen einer seiner zentralen Begründungen - bestätigt, dass es gerade nicht in der Lage ist, einen vergleichsweise erkennbaren Beitrag zu leisten zu einem besseren Ausgleich von Bildungsbenachteiligung oder zur besseren Förderung leistungsstarker Jugendlicher.

Eine der wichtigen Funktionen standardorientierter Bildungspläne soll sein, aus den Standards - möglicherweise in bundesweiter Abstimmung - Tests ähnlich denen von IGLU und PISA sowie Evaluationsverfahren und Diagnosehilfen zu entwickeln. Es erscheint geradezu widersinnig, pädagogische und didaktische Handlungsmaximen an differierende, schulartspezifische Standards zu binden, um dann die Ergebnisse im Blick auf ihre Vergleichbarkeit anhand einheitlicher Standards zu messen.

Es erscheint uns auch unter erziehungswissenschaftlichen Gesichtspunkten selbst dann, wenn man am gegliederten Schulwesen festhält, nicht begründbar, die für Grundbildungsfähigkeit und Kerncurricula leitenden Bildungsstandards nach Schularten zu differenzieren. Als wünschenswerte und anschlussfähige Könnensformen beschreiben sie -

wenn schon gültig - einen Zielhorizont, der für alle allgemein bildenden Schulen zu gelten hat. Es ist dann ein Zweites, diese Standards lernbiografisch zu stufen und für Zwecke der Curriculum- und Testentwicklung verschiedene Komplexitätsniveaus zu unterscheiden. Und es ist schließlich ein Drittes, zu fragen und zu prüfen, welche strukturellen, förderlichen und stützenden Schul- und Unterrichtskontexte am besten geeignet erscheinen, möglichst viele Kinder und Jugendliche zu hochwertigen Könnensformen und Abschlüssen zu führen.

Auch der strategische Ansatz, aus vorab zugeschnittenen **Fächerverbänden** Bildungsstandards zu entwickeln, vermag weder bildungstheoretisch noch im Blick auf die unterstellten praktischen Wirkungen zu überzeugen. Auch dass über die Schularten hinweg unterschiedliche und unterschiedlich viele Fächerverbände ausgewiesen werden, lässt auf Beweggründe schließen, die nichts mit einem unteilbaren Bildungskonzept und Bildungsanspruch für alle Kinder und Jugendliche zu tun haben. - Zum Entwurf und zum Erwerb fächerübergreifender und fächerverbindender Kompetenzen liefert die bildungstheoretische Didaktik, wie sie etwa von Klafki und Tenorth weiterentwickelt wurde, brauchbare und aktuelle Grundlagen. Danach lassen sich für die Fächer, die je für sich in der Tat keine zureichenden Zugänge zur Entschlüsselung und zum Verständnis von Welt mehr abgeben, zwei Verbindungsformen unterscheiden:

- Unter dem Aspekt des **fächerübergreifenden Lernens** können grundsätzlich alle Fächer auf allen Klassenstufen einen zeitlich begrenzten und thematisch profilierten Verbund eingehen, vorzugsweise übrigens gerade solche, die den vorgeschlagenen Verbänden nicht zugehören. Hier können vor allem Kompetenzen erworben werden, die dem Verstehen von Zusammenhängen, der Orientierung, der problemorientierten Organisation des Lernens, der normativen Evaluation usw. dienen.
- Unter dem Aspekt des nachhaltigen Erwerbs fachspezifischer und fächerverbindender Kompetenzen, der inhaltlichen Entlastung und der Konzentration auf den Kern können **alle affinen Fächer** auf ihren Beitrag zum Erwerb „familienähnlicher“ Kompetenzen durchgesehen werden und horizontal wie vertikal aufeinander abgestimmt werden.

Sieht man von der Kreation des Fächerverbands „Mensch, Natur, Kultur“ für die Grundschule ab, der weder unter fächerübergreifenden noch unter fächerverbindenden Aspekten zwingend erscheint, beschränken sich die Verbände in den weiterführenden Schulen auf affine Fächergruppen im naturwissenschaftlichen, im geschichtlich - gesellschaftswissenschaftlich - geografischen und im musisch-ästhetischen Bereich. Das Potential möglicher affiner Fächerverbände wird damit nicht ausgeschöpft und zudem über die Schularten hinweg nicht in vergleichbarer Form. Es sind auch Zweifel angebracht, ob die Standards und Themen, die in die Verbände hineinpackt wurden und unschwer ihre fachliche Herkunft erkennen lassen, in der Praxis zu der Kooperation und didaktischen Koordination führen, die den Erwerb affiner Kompetenzen bewirken könnten. Das Konstrukt eines Fächerverbands führt als solches nicht zwingend zu einer praktischen Fächerverbindung, die der Stärkung affiner Kompetenzen dient, insbesondere dann nicht, wenn diese auf Lehrplanebene nicht herausgearbeitet wurden. - Ähnliches gilt für das fächerübergreifende Lernen. An dem schon langjährig praktizierten Fächerverbund „Heimat -und Sachunterricht“ (Biologie, Naturwissenschaften/Technik, Geo-

grafie, Geschichte, Sozialkunde) ließe sich leicht zeigen, dass selbst dort, wo ein solcher Fächerverbund in der Hand einer Lehrperson liegt, der Unterricht überwiegend in seine fachlichen Bestandteile zerfällt. Andererseits wurde und wird fächerübergreifendes Lernen innerhalb von HuS, in der Grundschule und in allen Schularten überhaupt vor allem dann realisiert, wenn themenorientierte Projekte aus einer koordinierten Beteiligung der relevanten Fächer hervorgingen. Man kann daraus schließen, dass Anteile für ein fächerübergreifendes, problem- und anwendungsbezogenes Lernen dann mit Aussicht auf Realisierung gesteigert werden können, wenn für **themenorientierte Projekte curriculare Räume und Orte für alle Jahrgangsstufen aller Schularten verbindlich vorgesehen** werden. Fachlichkeit und Überfachlichkeit bedingen sich wechselseitig. Deshalb können und dürfen fachdidaktische Kompetenzen nicht durch Fächerverbände „ersetzt“ werden, und fächerübergreifende Kompetenzen erwachsen aus der Kooperation vor Ort. Hier freilich stoßen Curricula an ihre strukturgebende Grenze: Im besten Fall können sie zu einer didaktisch qualifizierten Kooperation herausfordern, sie programmatisch ermöglichen und legitimieren.

Die Steuerungsfunktion von Standards für die Gestaltung von Unterrichtsprozessen kommt vordergründig in der Darstellungssystematik der Bildungspläne zum Ausdruck. Tatsächlich verbirgt sich dahinter die innovationsstrategisch entscheidende Frage, wie **Bildungsstandards in Unterricht transformiert** werden.

Die bisherigen Lehrpläne erlaubten eine Orientierung des Unterrichts an einer thematischen oder fachdidaktischen Ordnung, aus der die Sequentierung und der damit unterstellte Erwerbsprozess von Kompetenzen mehr oder weniger intendiert und nachhaltig hervorgingen. Im Sinne seines konzeptionellen Anspruchs - der Ergebnisorientierung - dreht das standardorientierte Reformkonzept diesen Zusammenhang gleichsam um mit der zunächst befremdlichen Folge, dass sich aus den Katalogen von Kompetenzen weder Unterricht noch dessen Sequentierung einfach schon ergibt. **Den Standards müsste also eine Ebene folgen, auf der sich die Steuerungsfunktion der Standards mit den inhaltlichen, zeitlichen und didaktisch - methodischen Dimensionen verbindet.**

Die neuen Bildungspläne lassen den Katalogen von Standards Kataloge von Inhalten und Themen folgen, die mehr oder weniger assoziativ mit den Standards in Verbindung gebracht werden können. Nun ist weder zu erwarten noch zu befürchten, dass die bisherigen Themen und fachsystematischen Elemente alle hinfällig würden. Sie sollten jedoch ihre bisher dominante Leitfunktion verlieren, weil diese an die Kompetenzbeschreibungen übergeht. Ihre prominente Stellung haben die Lehrplaninhalte mit ihrem hohen Wiedererkennungswert offensichtlich einfach deshalb wieder erlangt, weil es nicht oder nicht befriedigend gelang, die Kompetenzen auf die fachdidaktischen Inhalte zu projizieren oder umgekehrt, weil die Standards aus bewährten und modernisierten Inhalten generiert wurden. Damit gehen die Lehrplanautoren freilich das konzeptionell ausgesprochen konterproduktive Risiko ein, dass auch die Schulen und die Lehrkräfte, denen die Entwicklung der Kerncurricula übertragen ist, sich traditionell, d.h. überwiegend an den fachdidaktischen Inhalten orientieren.

Unterstellt, die Bildungsstandards hätten einen konzeptionell hinreichenden Reifegrad, hätte der Prozess ihrer Transformation in Unterricht eine strategisch entscheidende Bedeutung. Die kürzlich vorgelegte Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstan-

dards“ sieht vor, dass die Schulen in einer längerfristig angelegten Perspektive aus den Bildungsstandards Kerncurricula entwickeln und dabei durch ein Netz qualifizierter Unterstützung begleitet werden. Die GEW hat schon im Vorfeld der Reform den Vorschlag zur Einrichtung „Regionaler Pädagogischer Zentren“ in den Mittelpunkt gerückt, weil auch wir davon ausgehen, dass die innovativen Impulse nur dann in der Breite Wirkung entfalten, wenn sie in die eigenständigen Entwicklungs- und Lernprozesse an den Schulen Eingang finden. Auch an der Qualitätsentwicklung insbesondere angloamerikanischer und skandinavischer Schulen lassen sich bekanntlich die Achsen zwischen Bildungsstandards, operativer Autonomie der Schulen und qualifizierter Unterstützungssysteme gut als die die Innovation tragenden identifizieren.

Die Landesregierung will mit der Umstrukturierung von LEU, Seminaren und Akademien ein durchaus in diese Richtung weisendes System auf den Weg bringen. Tatsächlich sollte es, mit ausreichenden qualitativen und quantitativen Ressourcen versehen, für den Einführungs- und Transformationsprozess der Bildungspläne schon zur Verfügung stehen. Dies ist absehbar nicht der Fall.

## 2 Bildungsplan Grundschule

### 2.1 Der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Grundschule, Bildungsplan, pädagogische Leitaufträge und Leitfragen

Die GEW sieht in den jetzt vorgelegten Bildungsplanentwürfen positive Ansätze für die Weiterentwicklung der Reformarbeit an Grundschulen, wie sie von vielen innovativ arbeitenden Grundschullehrer/innen schon seit Jahren gefordert und umgesetzt wird.

Positiv ist aus Sicht der GEW insbesondere die **pädagogische Grundaussrichtung** am Entwicklungsstand der Kinder und ihren individuellen Potenzialen. Eine Schule, die sich an der Unterschiedlichkeit der Kinder und ihrer Vielfalt orientiert, hat in der Tat die Chance, eine neue Lernkultur zu entwickeln, in der Fehler als Lernchancen genutzt und nicht zur Quelle fortwährender Frustration und Entmutigung werden.

Konsequent ist die Einsicht, dass eine die Kinder ermutigende und ihre Lernbereitschaft fördernde Unterrichtskultur **neue Formen der Leistungsmessung** braucht, die das Kind als Gesamtpersönlichkeit in den Blick nimmt und dessen ganz persönliche Lern- und Leistungsfortschritte dokumentiert.

**Qualifizierte Lernstandsdiagnosen** als Grundlage gezielter Fördermaßnahmen sind daher eine notwendige und folgerichtige Forderung des neuen Bildungsplans, dessen Zielsetzung in der Förderung der „Identitätsbildung“ junger Menschen dem Allgemeinbildungskonzept der GEW oder dem Konzept grundlegender Bildung des Grundschulverbandes nahe kommt.

Zustimmung der GEW finden auch die daraus resultierenden Forderungen nach einem an neueren Erkenntnissen der Hirn- und Sprachforschung orientierten abwendungs- und problemorientierten, aktiv-entdeckenden, kreativitäts- und leistungsförderndem Unter-

richt, der nicht nur kognitive sondern auch soziale und emotionale Kompetenzen als besonders bedeutsam für die Grundschule anerkennt.

Leider löst der Bildungsplan die hohen Erwartungen nur teilweise ein. Er schreibt letztlich bildungspolitische Strukturen fest, wo aus Sicht der GEW und im Blick auf die Diskussionen um PISA und IGLU eine konsequentere Weiterentwicklung des Bildungssystems insbesondere für die Grundschulen notwendig wäre. Das macht der Blick auf einige zentrale Aussagen des neuen Bildungsplans deutlich.

Nach wie vor bleibt der **Widerspruch zwischen individueller Förderung der Kinder einerseits und selektiver Zuweisungsfunktion in Klasse 4** andererseits das zentrale Problem der Grundschule. Vier gemeinsame Schuljahre sind zu wenig, um das Fundament aller schulischen Bildung zu legen und jedem Kind die Lernchancen zu bieten, die für den Erwerb grundlegender Kompetenzen notwendig sind. Länger gemeinsam Lernen in einer Schule für alle – das wäre die entscheidende bildungspolitische Weichenstellung, weil sie den Kindern Zeit und Raum für den Kompetenzerwerb ohne Zeitdruck geben und den Selektionsdruck abbauen würde. Wie zentral dieser Sachverhalt für die Gesamtheit des Bildungsprozesses ist, wird durch das folgende Zitat aus der IGLU-Studie deutlich: „Was auf der Ebene der Grundschule nicht gelingt ( - die Förderung aller Schüler/innen und Schüler unabhängig von sozialer Herkunft – d.Verf.), lässt sich offenbar – dies zeigen die PISA – Befunde - auf der Ebene der Sekundarstufe I nicht mehr kompensieren. Vielmehr ist nach den PISA – Befunden davon auszugehen, dass sich die auf der Ebene der Grundschule nicht befriedigend gelösten Probleme auf der Ebene der Sekundarstufe I weiter verschärfen.“ (ebd., S. 38)

Diese Widersprüchlichkeit wird auch dadurch deutlich, dass einerseits Bildungsstandards für die Klassenstufen 2 und 4 als Basis für zentrale Evaluierungsarbeiten erstellt, andererseits aber die daraus entwickelten Diagnosearbeiten von der 4. bereits in die 3. Klasse vorverlegt werden sollen, um die Kinder in der 4. Klasse „fit für den Übergang“ zu machen. Aus Sicht der GEW zeigt diese Entscheidung, dass eine konsequente Fortsetzung der Förderarbeit in den weiterführenden Schulen nicht gewährleistet ist, denn sonst müssten nicht für die 5. Klassen eigene „Eingangsdiaagnosen“ entwickelt werden. Dies ist übrigens ein klares Indiz dafür, dass zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen, insbesondere den Realschulen und Gymnasien, keine ausreichende Zusammenarbeit besteht.

Die Autoren der IGLU-Studie sprechen in diesem Zusammenhang auch den nicht vollzogenen Paradigmenwechsel vom **Homogenitäts-Mythos** zur Heterogenitäts-Realität sehr deutlich an: „...die aufnehmenden Schulen (rechnen) mit einer Homogenität ...,die nicht gegeben ist, und (bieten) deshalb vermutlich auch nicht der vorfindbaren Heterogenität angemessene Maßnahmen zu Differenzierung und Unterstützung an... . Stattdessen wird nachträglich versucht, ‚Fehler‘ bei der Sortierung zu korrigieren (Wiederholungen, Querversetzungen, Schrägversetzungen).“ (ebd., S. 19)

Ungelöst bleibt auch der Widerspruch zwischen der Forderung nach möglichst intensiver individueller Förderung einerseits und den **fehlenden Ressourcen** für diese Förderarbeit andererseits. Wer diese Förderung zu Recht als Kernanliegen der baden-württembergischen Grundschule benennt, muss auch die Voraussetzungen dafür schaf-

fen, dass dieser Anspruch eingelöst werden kann. Bildungsstandards dürfen eben nicht nur den „Output“ des Bildungssystems definieren und „abtesten“ sondern müssen auch für den notwendigen „Input“ Sorge tragen und definieren, welche Bildungsansprüche Kinder an eine kindgerecht ausgestattete und zeitgemäß ausgestaltete Grundschule mit einer zukunftsweisenden und zukunftsfähigen Arbeitskonzeption haben.

Erneut hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auch auf die Tatsache, dass die **Grundschule** in Baden-Württemberg sowohl im internationalen als auch im bundesdeutschen Vergleich **unterfinanziert** ist. (vgl. dazu die aktuellen Daten in Schulverwaltung BW 6/2003 zur Bildungsfinanzierung und zu Klassengrößen, S. 116 und S. 133). Auch die von der GEW unterstützte Einführung des frühen Fremdsprachenlernens ab dem Schuljahr 2003/2004 geht letztlich zu Lasten schwächerer Schüler, wenn parallel dazu die Fördermöglichkeiten für diese Kinder immer mehr abgebaut werden.

Konkret fordert die GEW in einem ersten Schritt **maximale Gruppengrößen von 25 Kindern** für die Eingangsstufe der Grundschule, um die Voraussetzung für das vom Bildungsplan intendierte fördernde, individualisierte und jahrgangsübergreifende Lernen realistische und realisierbare Voraussetzungen zu schaffen, erst Recht vor dem Hintergrund der geplanten neuen Stichtagsregelung zur Einschulung. Denn der Unterricht mit immer jüngeren Kindern erfordert zusätzlichen Förderbedarf. Selbst Prof. Dr. Baumert, sonst eher restriktiv in seinen Äußerungen zum Zusammenhang von Klassengrößen und Lernerfolg, hat in seinen Ausführungen zu PISA E am 28.4.2003 im Kultusministerium kleinere Lerngruppen zumindest für Kl 1 und 2 als eine sinnvolle und berechtigte Konsequenz aus PISA bezeichnet.

Weiter fordert die GEW, dass die 10 Stunden, die in der Kontingenzstundentafel als Stundenpool für eine einzügige Grundschule vorgesehen sind, auch tatsächlich den Schulen als „Innovationspool“ für schuleigene Entwicklungsprojekte zur Verfügung stehen. Ebenso zentral ist die Forderung der GEW nach einer **Einbindung sonderpädagogischer Förderkompetenzen an allgemeinen Schulen**. Am sinnvollsten geschieht dies in Form einer dauerhaften Mitarbeit – an großen Schulen als Mitglied des Kollegiums. Jede Schule muss sich im Grunde zu einer „Förderschule“ weiterentwickeln, in der die Förderung aller Kinder - von „lernschwach bis hochbegabt“ (Bildungsplan) – vor Ort auch wirklich möglich ist, ohne dass Kinder wegen bestimmter Lernschwächen erneut selektiert werden müssen. Die GEW moniert auch, dass es für die Förderung rechenschwacher Kinder keine den Vorgaben zur Förderung lese- und rechtschreibschwacher Kinder entsprechenden Unterstützungssysteme gibt.

Für die GEW ist es auch nicht akzeptabel, dass der neue Bildungsplan **keine Aussage zur Integration behinderter Kinder** macht und die in der Entwurfsfassung vorgesehene Formulierung entfiel, in der es noch hieß: „Die Integration von behinderten Kindern ist für die Grundschule eine wichtige Aufgabe. Es sollte sichergestellt sein, dass das einzelne Kind durch das schulische Angebot, ergänzt durch ein angemessenes Unterstützungssystem, seiner individuellen Ausgangsvoraussetzung entsprechend gefördert werden kann.“ Die GEW fordert daher, dass dieser Passus so in den Bildungsplan aufgenommen wird.

Auffallend ist, dass der den neuen Bildungsplan konstituierende **Kompetenzbegriff unpräzise** definiert ist und Begriffe wie Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Können u.a. vielfach

nebeneinander und gleichbedeutend verwendet werden. Eine einheitliche Begrifflichkeit und Darstellungsform ist für alle Bildungspläne anzustreben. Nicht stimmig ist auch, dass der neue Bildungsplan einerseits die Kompetenzen als die entscheidenden Leistungen definiert, die die (Grund)Schule zu erbringen hat, andererseits aber vor allem im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur eine Vielzahl von Inhalten verbindlich vorschreibt, die eigentlich in den „Kompetenzbereich“ der Schule fallen, so dass der neue Bildungsplan zumindest in Teilen doch nur eine Fort- und Umschreibung des alten Lehrplans in veränderter Form darstellt. Die Gefahr ist groß, dass die Vorgaben allein schon aus zeitlichen Gründen die Freiräume für das schuleigene Curriculum erheblich einschränken.

## 2.2 Stellungnahmen zu Einzelfächern

### 2.2.1 Deutsch

Die jetzt vorliegende Anhörungfassung ist präziser als der ursprüngliche Lehrplanentwurf. Sie ist eindeutiger gegliedert und die Formulierungen sind nicht mehr so schwammig. Die GEW begrüßt, dass durchgängig von den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder ausgegangen und der Aufbau eines positiven Zugangs zur Sprache mit kind- und zeitgemäßen Methoden als zentrales Ziel formuliert wird. Die Zielsetzung, mit allen Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit „einen individuellen Übungswortschatz von ca. 1000 Wörtern weitgehend normgerecht zu schreiben“, muss vor diesem Hintergrund differenziert gesehen und beurteilt werden.

Dass Lernen dann am besten gelingt, wenn die Inhalte persönlich bedeutsam sind, ist ein wichtiger und richtiger Grundsatz. Eine **Vernetzung aller Fächer** über bildungsbedeutsame und zugleich kindgemäße Projekte mit Deutsch als zentralem Fach der Grundschule wäre aus Sicht der GEW ein noch konsequenterer Schritt der Fächerverbindung als der über einzelne Fächerverbünde.

Bei den Erläuterungen zu den Kompetenzen sowie den Hinweisen zum Unterricht fällt auf, dass die Anmerkungen oft sehr ins Detail gehen und sich zum Teil wiederholen, auch in den sich anschließenden Kompetenzen und Inhalten für Klasse 2 und 4. Hier sollte aus Sicht der GEW eine nochmalige Straffung unter Vermeidung redundanter Hinweise erfolgen. So richtig und nützlich diese Hinweise auch sein mögen, so weiten sie doch den Bildungsplan unnötig aus und gehören eher in die ergänzenden Handreichungen.

Inkonsequent ist der Bildungsplan insofern, als er einerseits die immer größere Rolle des Computers als „Schreibwerkzeug“ anerkennt, andererseits aber den Einsatz dieser Medien in der Grundschule nicht vorsieht, so dass eine im Bildungsplan abgesicherte Grundlage für den Computereinsatz in Grundschulen fehlt.

Insgesamt hat der dem Bildungsplan Deutsch zugrunde liegende Medienbegriff, vielleicht vor dem Hintergrund der PISA-Diskussion um die Lesekompetenz, einseitig die Printmedien und vor allem das Buch im Blick. So wichtig Leseerziehung ist, so ist sie doch nur ein Teil der Medienerziehung insgesamt und darf wichtige **weitergehende Kompetenzen im Umgang mit Medien**, denen in der heutigen Zeit eine zentrale und sehr umfassende Bedeutung zukommt, nicht außer Acht lassen.

### 2.2.2 Mathematik

Die GEW stimmt den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb für dieses Fach zu. Die Aufteilung in fünf Leitideen mit klar formulierten Kompetenzen und wenigen inhaltlichen Hinweisen ist sach- und fachgerecht und führt zu einer vorbildlich knappen und verständlichen Fassung des Bildungsplans für dieses Fach wie wir sie uns für andere Fächer ebenfalls gewünscht hätten. Problematisch ist aus Sicht der GEW jedoch, dass die Leitidee „Daten und Sachsituationen“ mit den entscheidenden Kompetenzen des Grundschulmathematikunterrichts überhaupt gegenüber den Leitideen „Raum und Ebene“ und „Messen und Größen“ zu knapp ausfällt und damit vom sprachlichen Umfang her eine falsche Gewichtung signalisieren könnte. Durch einen entsprechenden Hinweis in den Leitgedanken könnte dem entgegengewirkt werden.

Die GEW begrüßt die stärkere Gewichtung des „Mathematisierens“ in der Grundschule, das die Kinder zu besserem Problemlösen mit mathematischen Mitteln befähigen soll. Dass als Voraussetzung dafür mathematisches Grundwissen mit unabdingbaren Kenntnissen und Fertigkeiten u.a. mit solidem Zahlenverständnis und sicherem Beherrschen der Grundrechenarten ausdrücklich gefordert wird, ist eine wichtige Feststellung des Bildungsplans. Sie muss auch bei den aus den Kompetenzen abgeleiteten Niveauerwartungen und Diagnosearbeiten entsprechend berücksichtigt werden und ist für eine differenzierte Beurteilung der mathematischen Leistungsfähigkeit von Kindern von entscheidender Bedeutung.

Die GEW begrüßt die an den Lerninhalten vorgenommenen Kürzungen, auch wenn sie vergleichsweise gering ausfallen. Damit ist klar, dass in Mathematik der verbindliche Anteil des Lehrplans größer sein wird als in anderen Fächern und für das schuleigene Curriculum nur begrenzte Freiräume geschaffen wurden. Wenn das so gewollt ist, sollte es auch klar formuliert werden.

### 2.2.3 Fremdsprache

Die GEW steht der Einführung des Fremdsprachenunterrichts grundsätzlich positiv gegenüber und begrüßt die in den allgemeinen Leitgedanken als Ziel des Fremdsprachenunterrichts formulierte Befähigung der Schüler zu situationsangemessener und sachgerechter Kompetenz in der Fremdsprache. Diese wichtige Vorgabe orientiert sich an den Realitäten unserer heutigen Zeit „in einem offenen Europa, in der die Begegnung mit der jeweiligen Sprache sehr früh einsetzt“.

Die GEW begrüßt, dass sich die vorliegenden Bildungsstandards am gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) orientieren, der das Sprachenlernen in Europa koordinieren und vergleichbar machen soll. Ein „Link“ auf die genaue Quelle dieses Referenzrahmens in einer Fußnote wäre allerdings hilfreich. Positiv wertet die GEW ebenso den damit zum ersten Mal gemachten Versuch, zumindest in der theoretischen Grundkonzeption des neuen Lehrplans die Standards in eine Gesamtkonzeption einzubinden, die bei der Grundschule anfängt und über die Haupt- und Realschule bis zum Gymnasium reichen soll.

Grundsätzlich zustimmen kann die GEW auch den Leitgedanken zum Kompetenzerwerb sowie den grundlegenden fachlichen und überfachlichen Kompetenzen und den didaktischen Prinzipien zur Umsetzung. Aus Sicht der GEW hätten wir uns allerdings **eine knappere, klarere und konkretere Fassung** gewünscht.

Nur ein Beispiel aus dem Französisch - Lehrplan „...das Kind kann Sprache von der Situation lösen. Mit dem Herauslösen aus der Situation ist Umstellen, Verschieben, sprachlich Manipulieren und die Geschlossenheit sprachlicher Teilsysteme zum Systematisieren und Gruppieren mit Nutzen verbunden“. Ähnliche komplizierte und in der Praxis wenig weiter führende Formulierungen findet man auch im Englisch – Lehrplan.

Insgesamt gehen diese Leitgedanken von einem recht hohen (gymnasialen?) Niveau aus. Für die vielen Kolleginnen und Kollegen, für die Fremdsprachentheorie und –didaktik Neuland bedeutet und die Zielsprache nicht studiert haben, ist diese Fassung gegenüber der ursprünglichen vorgelegten Fassung des Fremdsprachenlehrplans eher ein Rückschritt, der verunsichert und womöglich sogar entmutigt. Darum sollte dieser Teil des Lehrplans unbedingt überarbeitet werden.

Im Vergleich zur aktuell gültigen Ergänzung des Bildungsplans Englisch/Französisch sind die Zielvorgaben und Standards durch Kompetenzen und Inhalte ersetzt und neu geordnet. Was ehemals „Hören-Zuhören-Verstehen-Sprechen“ hieß, heißt jetzt „Rezeptive Aktivitäten und Strategien“. Die Aufhebung der einzelnen Klassenstufen von 1 bis 4 im alten Plan und die Beschränkung auf Kl. 2 und 4 in den Standards ist sinnvoll und zu begrüßen. Über die Formulierungen der einzelnen Kompetenzen kann man sicher streiten, vieles hätte aber einfacher formuliert oder als Selbstverständlichkeit weggelassen werden können. Um das ursprüngliche Ziel knapper und klarer Lehrpläne zu erreichen, ist aus Sicht der GEW auch in diesem Teil eine Überarbeitung erforderlich, die kürzt und strafft. Was noch zu leisten wäre, ist **die Umsetzung des wissenschaftlichen Stands der Sprachtheorie und Sprachdidaktik in eine Sprache, die verständlich ausdrückt, was die neuen Lehrpläne intendieren**. Schließlich sollen ja auch Nichtfachleute und Eltern die Lehrpläne lesen und verstehen können.

#### 2.2.4 Mensch, Natur und Kultur

Die neuen Fächerverbünde, die Einzelfächer im Rahmen von Kontingenztafeln zusammenfassen, sind ein wichtiges Element der Bildungsplanreform. Die GEW begrüßt die Idee, Kompetenzen für affine Fachbereiche zu entwickeln, den Schulen mehr Freiräume in eigener Verantwortung zuzugestehen und statt festgelegter Stundenzahlen für Einzelfächer Stundenkontingente für mehrere Fächer einzuführen.

Allerdings ist aus Sicht der GEW der Zuschnitt der Fächerverbünde nicht stimmig. Die Bündelung der bisherigen Stunden für HuS, BK, TW und Musik im Fächerverbund Mensch, Natur und Kultur erscheint eher zufällig als zwingend begründet und wird auch in den auf der Grundschule aufbauenden Schularten nicht mehr weitergeführt. Sinnvoller und konsequenter wäre es gewesen, die Vernetzung der Fachaspekte des Grundschulunterrichts an themenorientierten Projekten mit Deutsch als Kernfach vorzunehmen und sowohl in der Grundschule wie auch den weiterführenden Schulen die musischen Fächer mit Sport in einem eigenen Fächerverbund zusammenzufassen.

Dass die Entscheidung für bestimmte Fächerverbünde schon recht früh und ohne Beteiligung der Betroffenen erfolgte, ist für die Akzeptanz und Umsetzung der Bildungsplanreform gewiss nicht hilfreich.

Mit einem Stundenkapital von 25 Stunden für Kl. 1 bis 4 (zum Vergleich: Deutsch 26 Stunden, Mathematik 19 Stunden) wird der neue Fächerverbund zu einem zentralen

„Fach“ der Grundschule. Die Gefahr, dass dieser Fächerverbund mehr noch als der bisherige Heimat- und Sachunterricht in fachliche Einzelaspekte zerfällt ist groß und auch durch alle Anstrengungen, statt einer „Klebedidaktik“ der Einzelfächer eine echte Fächerintegration zu konzipieren, nicht zu beseitigen, zumal bisher in der Lehreraus- und -fortbildung vor allem an den Hochschulen jegliche Voraussetzungen dafür fehlen.

Die jetzt vorgelegte Anhörungssfassung bestätigt genau diese Bedenken. Weil die Fachansprüche der Einzelfächer insbesondere aus dem Bereich der den Heimat- und Sachunterricht vertretenden Fachwissenschaften nicht konsequent genug zurückgewiesen wurden, ist der Bildungsplan für Mensch, Natur und Kultur inhaltlich überfrachtet und letztlich doch wieder eine Addition von Inhalten des bisherigen Bildungsplans. Statt verbindlicher Kompetenzen werden Inhalte verbindlich gemacht, was dem Grundkonzept von auf Bildungsstandards hin ausgelegten Bildungsplänen widerspricht.

Wer den Schulen mehr curriculare Freiräume und Eigenverantwortung übertragen will, darf nicht verbindliche Inhalte wieder bis ins Detail festlegen. Dazu kommt, dass ein anwendungs- und problemorientierter, aktiv-entdeckender, kreativitäts- und leistungsfördernder Unterricht, der von den Bedürfnissen der Kinder ausgeht, sich die Welt handelnd und zunehmend selbstständig zu erschließen, sehr zeitaufwändig ist. Die GEW fordert daher, dass die Inhalte deutlich reduziert werden und keinesfalls verbindlich gemacht werden. Weitergehende Hinweise zum curricularen Aufbau („Spiralcurriculum“) und zur Weiterführung von Themen in den Schulen der Sekundarstufe können in den Handreichungen zu den Bildungsplänen gegeben werden.

Positiv sind zunächst die allgemeinen Aussagen zur Leistungsmessung, in denen nachdrücklich eine ermutigende Unterrichtskultur gefordert wird, die Fehler als Lernchancen verstehen und nutzen. Herkömmliche Formen der Leistungsmessung können aber den Fächerverbänden der Grundschule nicht gerecht werden. Die GEW fordert daher, auf herkömmliche Ziffernnoten zu verzichten und neue Formen der Leistungsfeststellung und Leistungsbeschreibung zu entwickeln. Rechtlich offen und zu klären ist in diesem Kontext auch die Frage nach der Versetzungsrelevanz des neuen Fächerverbands. Darauf zu verzichten, wäre nur konsequent. Ein schwieriger Schritt und ein wesentlicher Prüfstein für die Qualität der neuen Bildungspläne und ihrer Standards werden die noch zu definierenden Niveauerwartungen sein. Die GEW wird die weitere Entwicklung des neuen Fächerverbands auch weiter kritisch-konstruktiv begleiten.

### **2.2.5 Bewegung, Spiel und Sport**

Die GEW begrüßt den vorgelegten Entwurf als zeit-, kind- und sachgemäße Fortschreibung dieses Fachbereichs. Zwei Einzelaspekte sind bemerkenswert:

„Wettbewerbe sind ein Bewährungsfeld, in dem ...man durch Üben Erfolge erzielen kann.“, steht gleichbedeutend neben „... Differenzierte und dosierte Reizsetzungen und Momente des Entspannens leisten einen Beitrag im Rahmen einer altersgemäßen Gesundheitserziehung.“ Die GEW begrüßt, dass mit den Methoden der Entspannung ein wichtiges meditatives Merkmal in die Inhalte mit aufgenommen wurde, dessen Stellenwert nicht nur im sportlichen Lernen zunehmen wird.

Ein zweiter Aspekt ist, dass Kinder ihre Kräfte im kontrollierten Raufen und Kämpfen messen sollen. Richtig umgesetzt könnte aus diesem Ziel ein gutes Lernfeld für den Umgang der Kinder mit ihren eigenen und fremden Aggressionen entwickelt werden. Dieser innovative Ansatz hat mehr Raum verdient.

Die wichtigste und überfällige Neuerung wäre aus Sicht der GEW die **Ablösung der Noten in den Klassen drei und vier durch verbale Beurteilungen** anhand von Leistungsprofilen, die über eine rein fachliche Gewichtung hinausgehen. Dabei sollten Sozialverhalten oder Anstrengungsbereitschaft als Dimensionen der Leistung nicht nur neben „koordinativer und konditioneller Bereich“ stehen, sondern auch in der Beurteilung gleich gewichtet werden wie die rein sportliche Leistung.

Die Betonung der „bewegungsgerechten Gestaltung von Lernräumen und Schulgelände“ oder die Forderung nach täglicher Bewegungszeit“ gibt „Bewegung, Spiel und Sport“ eine herausragende Bedeutung im „rhythmisierten Schultag“. Wenn Bewegung als elementare Form des Lernens, ja sogar „als grundlegendes Unterrichtsprinzip aller Fächer“ besonders hervorgehoben wird, sind ca. 12% der Kontingenzstundentafel dafür zu wenig. Bewegung sollte darum im täglichen Unterricht fest verankert sein. Die GEW fordert die Bereitstellung der notwendigen Ressourcen für Kinder und Lehrkräfte zur Realisierung der täglichen Bewegungszeit nicht nur als Modell für die bewegte Schule sondern als feste Einrichtung für alle Schulen.

### 3 Hauptschule

#### 3.1 Vorbemerkung zum Bildungsplan Hauptschule

In der vorliegenden Anhörungsfassung des Bildungsplans für die Hauptschule sind eine Reihe von Punkten aufgenommen worden, welche die GEW bei den vergangenen Lehrplanrevisionen dringend eingefordert hat. Dazu gehört vor allem die Forderung, „Die Schüler sollen durch den Erwerb von Kenntnissen und über sie hinaus autonom zu Einsichten und praktischen Handlungsformen finden“ (GEW, 18.04.1983). Zurückgedrängt werden sollte auch die Orientierung an Systematiken der Fächer und Bezugswissenschaften. Verlangt wurde zudem, nicht das reproduktive Lernen zu betonen.

Gefordert wurden von der GEW auch stets ein Zurücknehmen des Pflichtteils und eine Erweiterung der Entscheidungsmöglichkeiten der Schulen und Lehrkräfte. Für die Hauptschule ist es außerdem wichtig, die einstündigen Fächer zu beseitigen und den fächerübergreifenden Ansatz bis hin zur Einführung von Kombinationsfächern (Geschichte-Gemeinschaftskunde-Erdkunde, Biologie-Chemie-Physik) auszuweiten. Die bisherigen Lösungen Geschichte-Gemeinschaftskunde und Biologie-Chemie waren inkonsequent.

Zu begrüßen ist, dass die Inhalte der Bildungspläne weitgehend offen für Fragestellungen wie Globalisierung und Umwelt sind.

Der Bildungsplanentwurf 2004 geht in seinen Änderungen weit über das hinaus, was bei den Revisionen 1983 und 1994 angestrebt wurde. Daher ist es sehr zu bedauern, dass die Diskussionsphase zu Ende geht, bevor diese weitreichenden Änderungen überhaupt in der Breite der Kollegien bekannt wurden und dass die Anhörungsfrist im Vergleich zu den letzten Revisionen nochmals verkürzt wurde.

### 3.2 Zum „Erziehungs- und Bildungsauftrag der Hauptschule“

Positiv zu sehen ist, dass die Vielgestaltigkeit der Hauptschule betont und nicht versucht wird, die Hauptschule begabungsideologisch zu definieren als Schule für angeblich praktisch Begabte. Dieses Kapitel enthält aber viele Wiederholungen, so etwa die etwa zehnmalige Nennung von Ausbildungsfähigkeit u.ä. als zentralem Ziel, Dies provoziert geradezu die Frage, welchen Wert der Hauptschulabschluss beim Wettbewerb um die knapper werdenden Lehrstellen noch hat. Sicher nicht zufällig wird zwei Mal vom „qualifizierten Hauptschulabschluss“ gesprochen, den es doch bisher nur in Bayern gibt. Sinnvoll wäre es, konkret aufzuzeigen, wie diese notwendige zusätzliche Qualifizierung für Schüler/innen und Schüler, die nicht in die Werkrealschule kommen, aussehen kann.

Im Rahmen eines Leitwortes genügt es nicht, nur vom Reformkonzept Hauptschule zu sprechen. Es sollte eine Reformkonzeption deutlich werden, die Eingangsstufe, Werkrealschule, Projektprüfung, Praxiszug, Kooperationsklassen, Kontingenzstundentafel, Fächerverbünde u.a. mit inhaltlichen und methodischen Konzeptionen verbindet.

Sehr kritisch zu sehen sind die aufgeführten **jahrgangsgemischten Klassen in 5 und 6** mit variabler Verweildauer, die angeblich die Chancen erheblich erhöhen (S. 4). Sie bergen die Gefahr einer erneuten Stigmatisierung bei Verlängerung des Verbleibs, während der vorzeitige Wechsel in Klasse 7 auf dem Hintergrund der Multilateralen Versetzungsordnung die Frage aufwirft, warum solche Kinder - die es in der Hauptschule real kaum gibt - nicht in die Realschule wechseln. Zudem birgt die Überdifferenzierung die Gefahr der Unübersichtlichkeit, wenn gleichzeitig jahrgangsgemischte Klassen, Förderschienen, Kurssystemen und Wahlprojekten mit (oder in) den Fächerverbänden eingeführt werden.

Entscheidend wird es sein, ob es gelingt, **eine differenzierte Förderkonzeption flächendeckend zu verankern**. Hier bedarf es einer Konkretisierung des Schulartenpapiers, die deutlich macht, wie schwache Schüler/innen und Schüler gefördert werden können, damit Anschlussfähigkeit entsteht. Nicht nur Aspekte der fachlichen Förderung müssen eingeschlossen sein, sondern auch Hilfenetze, Ganztagesangebot, die Eltern und das Schulumfeld.

### 3.3 Kernfächer

Die Entwürfe für Deutsch, Englisch und Mathematik sind abgesichert durch die fachdidaktische Diskussion, z.B. durch den europäischen Referenzrahmen. Auch die Schnittstellen scheinen koordiniert zu sein (GS, RS). Allerdings ist keine zeitliche Ausdehnung vorgesehen. Dies ist besonders in Deutsch fragwürdig, da zusätzliche Aufgaben einbezogen wurden. So ist Deutsch Leitfach für ITG, in der Eingangsstufe sollen Tastaturkurse und eine grundlegenden Einführung in PC, Datenverwaltung, Informationsgewinnung, Medienerziehung etc. stattfinden.

Zudem sind freie Lesezeiten vorgesehen. Aus den Diagnosearbeiten ergeben sich Förderpläne und die Notwendigkeit eines gezielten Förderunterrichts. Letztlich hat die Auf-

gabenfülle also zugenommen - und dies bei gleichen Zeitbudgets. Ein möglicher Weg wäre ein Kreativitätsbereich mit Zeitkontingenten aus MSG, der z.B. die Bereiche Darstellendes Spiel und Kreatives Schreiben mit umfasst sowie die ITG-Planung aus dem Gesamtkontingent der Schule. Ebenso könnten Projekte zur Literaturgeschichte (thematische Verbindungen Kunst-Musik-Geschichte-Literatur) als Kurse außerhalb des engeren Deutschunterrichts laufen. **Ausgehend von einer Klärung der zentralen Kompetenzen müssen die Verbände und die Schnittstellen zu den Kernfächern und zu den anderen Verbänden nochmals überarbeitet werden.**

Auch für das Fach Englisch reichen die vorgesehenen Zeitkontingente von teilweise nur drei Wochenstunden nicht aus.

Um die neuen methodischen Ansätze in den Kernfächern umzusetzen, bedarf es einer **breiten und qualitativ hochwertigen Fortbildung** (z.B. in den Modulen Diagnostik). Die Chancen des neuen Bildungsplans hängen vor allem von der Qualitätsverbesserung in den Grundlagenfächern ab. Hier muss auch die Ressourcenfrage gestellt werden. Es ist klar, dass Brennpunktschulen mit einem erhöhten Anteil etwa ausländischer Jugendlicher die Standards nur mit zusätzlicher und vor allem besonders guter Förderung erreichen können.

### 3.4 Fächerverbände

Die Bezeichnungen der Fächerverbände werden dem Wunsch nach Verständlichkeit nicht gerecht. Die Verbände sollten zudem zwischen Haupt- und Realschule zumindest in den Klassen 5 und 6 abgestimmt und strukturell gleich sein. Es ist nicht 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.

#### **Der Zuschnitt der Verbände**

Die Verbände **Welt – Zeit – Gesellschaft** (WZG) und **Materie – Natur – Technik** (MNT) sind im Ansatz konsequent und entsprechen auch den Vorschlägen der GEW. Dass Religion (und in der Folge Ethik) nicht in den Verbund WZG einbezogen wird, ist jedoch inkonsequent und bringt diese Fächer zunehmend in eine Außenseiterposition, die sich für die Fachlehrkräfte negativ auswirken kann. Allerdings werden die grundlegenden Kompetenzen, die etwa das naturwissenschaftliche Herangehen ausmachen, in MNT nicht deutlich als Kern des Verbundes, vielmehr werden Inhalte aufgezählt. Deutlich gemacht werden muss die Rolle von Fachkompetenz bei Schülern und Lehrkräften um dem Eindruck entgegen zu wirken, dass ein Niveauverlust in Kauf genommen und der bevorstehende Fachlehrermangel durch die Verbände kaschiert werden soll. Fachliche und überfachliche Kompetenzen bedingen sich gegenseitig.

Die Fächerverbände Wirtschaft – Arbeit – Gesundheit (WAG. Früher vor allem Technik und HTW) und Musik – Sport – Gestalten/ Kunst sind nur auf den ersten Blick konsequent begründet und können auch nicht als Verbundfach unterrichtet werden. Vielmehr müssen die Inhalte in einem schulischen Curriculum neu verteilt und Lehrkräften zugeteilt werden, die sich dann wieder auf eine Note einigen müssen.

Die Zuordnung der Inhalte ist aber nicht immer konsequent, Textilarbeit und andere Gestaltungsaufgaben finden sich z.B. bei MSG und WAG. Außerdem: Wenn WAG das zentrale Fach für Lebensvorbereitung ist, müssen Inhalte wie Erziehung und Finanzplanung mindestens so detailliert aufgeführt werden wie der Bereich Berufsfindung (8/12).

An dieser Stelle eine **zentrale Kritik**: Es ist nicht nachvollziehbar, warum die Standards manchmal bis in methodische Feinheiten gehen, manchmal ganz allgemein auf der obersten Ebene bleiben (7-12). So kann die versprochene Sicherheit für die Lehrkräfte nicht erreicht werden. Wir schlagen vor, dass die Standards nachvollziehbar formuliert sein müssen, so dass die Erwartung von Lehrkräften, Eltern und Schüler/innen und Schülern verlässlich eingeschätzt werden kann.

Teilweise folgt die Ordnung der Standards den alten Fächern (so in WAG – T-HTW-WL) und ihren Inhalten, teilweise stehen sie quer dazu, so in MSG, wo aber umgekehrt die alten Fächer durchaus weiter bestehen (Sport!) oder quer zu allen Fächern stehen (Bewegungserziehung, Ästhetik). Viele Inhalte aus dem ästhetischen Bereich decken sich zudem in MSG und WAG. Dadurch wird völlig unklar, was im Bereich Kunst und Musik in der Hauptschule noch Standard ist.

**Unser Vorschlag** ein Konzept der Kreativitätsförderung muss gerade in der Hauptschule deutlich sein und auch formuliert werden. Auf diesem Hintergrund sollte der Fächerverbund MSG unter Einbindung von WAG und Deutsch grundlegend überarbeitet werden. Zudem sollte in den Leitgedanken aller Verbände dargestellt werden, wie sie unterrichtet werden können.

Positiv sehen wir die Möglichkeit, ab Klasse 7 im kreativen Bereich und in Sport individuelle Neigungen stärker zu berücksichtigen, ebenso wie die Möglichkeit, Teilungsstunden flexibel einzusetzen. Auch die Betonung der Lebensvorbereitung (in WAG) findet unsere Zustimmung, das zu Grunde liegende pädagogische Konzept müsste aber noch deutlicher herausgearbeitet werden.

Insgesamt muss bei den Fächerverbänden sehr genau darauf geachtet werden, dass Projektarbeit dazu führt, dass fachliches Wissen besser in Erfahrungen verankert wird und nicht dazu, dass Schüler/innen und Schüler verwirrt werden (wie dies bei der Informationsflut aus dem Internet zu beobachten ist).

### **Beurteilung**

Die Verbände führen zu einer **Mittlung der Noten**, wodurch es für Schüler/innen und Schüler schwerer wird, Stärken zu beweisen und Schwächen – etwa bei der Versetzung – auszugleichen. Wir erwarten hier ein Konzept, das Nachteile vermeidet. Dies gilt auch für den Übergang in die Werkrealschule, bei der erhebliche Standortprobleme auftauchen werden, wenn etwa nicht mehr das beste Fach im Profilbereich, sondern ein Schnitt dieser „Fächer“ zählt. Für den Verbund MSG, der stark in den Wahlbereich kommen wird, schlagen wir vor, auf eine Benotung zu verzichten und stattdessen Leistungen zu zertifizieren und verbal zu beschreiben.

### 3.5 Evaluation

Die hervorgehobene Bedeutung der sozialen Kompetenzen findet unsere Zustimmung. Konkret benannt als Evaluationsinstrumente sind aber nur die zentralen Abschlussprüfungen und die Diagnose- und Jahrgangsarbeiten (nur in den Kernfächern), die damit wiederum ein Kern- Kern- Curriculum ausmachen. Da solche Arbeiten zumindest bisher soziale Kompetenzen nicht abprüfen (können), werden die guten Ansätze durch die Hintertür wieder zurückgenommen.

Da Bildungsstandards nur in den Klassen 6, 9 und 10 erstellt werden, Jahrgangsarbeiten aber auch in 7 und 8 geschrieben werden sollen, besteht zudem die Frage, worauf diese sich beziehen sollen. Auch hier wird die Gefahr der Verselbständigung der Jahrgangsarbeiten zum heimlichen Standard deutlich.

Völlig ungeklärt ist der Stellenwert der Niveaunkretisierungen, die zwar als Druckfassung veröffentlicht sind, aber noch nicht im Internet stehen. Sie sollen einerseits Beispielcharakter haben, andererseits verpflichtend sein (für was?). Dies ist ein Widerspruch in sich.

### 3.6 Umsetzung

Für die Lehrkräfte an Hauptschulen bedeutet die Lehrplanrevision eine riesige Aufgabe, weil sie sich nicht nur in den studierten Fächern, sondern in vielen, meist fachfremd unterrichteten Bereichen fortbilden sowie die gesamte Organisation von Schule und Unterricht umbauen müssen. Auf der Ebene der Schule sollte darauf geachtet werden, Entlastungsmomente zu erschließen, etwa durch eine geschickte Lehrauftragsverteilung, durch die Vorbereitungszeit eingespart werden kann. Auch die Veränderung der Unterrichtsweise und die Einbeziehung außerschulischer Partner und Lernorte können sowohl psychische als auch zeitliche Entlastungen bringen (etwa die klassenübergreifende Vorbereitung von Wochenplänen). Politisch bleibt die Forderung nach **Entlastungszeit für die Entwicklungsarbeit** dringlich.

Um die vielfältigen Fortbildungsaufgaben in der notwendigen Breite bewältigen zu können, schlagen wir eine Lehrerfortbildung vor, die Methoden des Telelernens über den PC mit Präsenzveranstaltungen und Veranstaltungen der schulinternen LFB mischt.

Beim LEU sind bisher kaum Kompetenzen sichtbar, die eine wirksame Unterstützung der Schulen wahrscheinlich machen. Der Ausbau der Seminare zu Didaktischen Zentren steckt in den Anfängen. Wir schlagen vor, beim LEU **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. In Verbindung mit den späteren Didaktischen Zentren kann so ein regionales Netz der Schulentwicklung entstehen.

## 4 Realschule

### 4.1 Der Erziehungs- und Bildungsauftrag weiterführender Schulen

Vergleicht man die Ausführungen zum Erziehungs- und Bildungsauftrag der weiterführenden Schulen in den jeweiligen Bildungsplänen, dann ist positiv zu vermerken, dass immerhin die ersten drei Abschnitte für alle drei Schularten identisch und in der Allgemeinheit der Zielsetzung nicht zu kritisieren sind. Allerdings sollte die Feststellung, die Schule heute sei schon Ort für die Integration von Schüler/innen und Schülern aus anderen Kulturkreisen, ergänzt werden zumindest um die Frage, ob sie nicht in größerem Maße als bisher auch zum Ort der Integration von Behinderten werden sollte.

Nicht verwunderlich, aber dennoch bedauerlich ist, dass nach dieser für alle Schularten geltenden allgemeinen Zielsetzung der konkreter gefasste Bildungsauftrag nach Schularten spezifiziert wird, was wiederum nach immanenter Logik dazu führt, auch die Bildungsstandards nach Schularten zu differenzieren. Stattdessen ist an der bildungstheoretischen Idee festzuhalten, dass es in einer demokratisch verfassten Gesellschaft von Gleichen keinen geteilten Begriff von Grundbildung geben kann. Das bedeutet, dass gemeinsame Bildungsstandards für alle Schüler/innen und Schüler Baden-Württembergs notwendig wären. Konsequenz zu Ende geführt müsste dies in nationale Bildungsstandards münden.

Zu begrüßen ist, auch wenn diese Einsicht nicht besonders originell ist, dass grundsätzlich eine ganzheitliche Betrachtungsweise gefordert wird, die wiederum vernetztes, über die Fächer hinaus gehendes Denken erfordert.

Ebenso nimmt zum Verständnis unserer heutigen Gesellschaft „eine ökonomische Bildung“ tatsächlich „einen besonderen Stellenwert ein“. Allerdings zeigt der Blick z.B. in die Bildungsstandards des neuen Fächerverbundes „Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde“ (EWG) oder auch „Wirtschaft-Verwalten-Recht“ (WVR), dass es dabei weniger um die Entwicklung der Fähigkeit der Schüler/innen und Schüler geht, eigenständige, auch kritische, Positionen zu entwickeln. Stattdessen stehen die berufliche Verwertbarkeit und die Identifikation mit dem marktwirtschaftlichen Wirtschaftssystem zu stark im Vordergrund. Dies ist aus unserer Sicht ein sehr eingeschränktes Verständnis von Allgemeinbildung.

### 4.2 Themenorientierte Projekte (TOP)

Eine der ältesten pädagogischen Forderungen der GEW war und ist die Einführung des Projektunterrichts und damit zwingend verbunden die Abschaffung des tayloristischen 45 Minuten Taktes in Schulen und Hochschulen. Deshalb begrüßen wir den hohen Stellenwert der themenorientierten Projekte – auch wenn es bedauerlich ist, dass die „Implementationsphasen“ alternativer Unterrichts- und Lernformen fast 100 Jahre in Anspruch nahm!

Die Ausweitung von WVR auf vier Pflichtprojekte sehen wir als weiteren Schritt in die richtige pädagogische Richtung. Die guten Erfahrungen mit dem TOP WVR zeigen, welche Möglichkeiten im Projektunterricht für Lehrer und Schüler stecken.

Als besonders begrüßenswert erachten wir das neue TOP Soziales Engagement (SE), zumal es sich sehr gut als Korrektiv bzw. als Ergänzung zum TOP WVR eignet. Steht logischerweise bei vielen WVR-Projekten erfolgreiches wirtschaftliches Handeln, leider oftmals reduziert auf das Ziel der Profitmaximierung, im Vordergrund, so bietet das SE Projekt die Möglichkeit, sinnhafte, für die eigene Persönlichkeit wichtige soziale Erfahrungen mit Ernstcharakter zu machen und zugleich die soziale Dimension von wirtschaftlichem Handeln kennen zu lernen.

Allerdings müssen gerade auf Grund dieser reichhaltigen Erfahrung mit WVR folgende Punkte kritisch angemerkt werden:

Die Zielsetzung, die Unterrichtszeit für ein TOP lediglich aus den beteiligten Fächern gewissermaßen kostenneutral zu bekommen, ist nicht durchführbar. Ohne die zum Teil gewaltige Mehrarbeit der Schüler/innen und Lehrer/innen vor allem an Nachmittagen und Wochenenden wären viele- zugegebenermaßen oft ehrgeizige- Projekte nicht machbar gewesen.

Es hat sich auch gezeigt, dass es für die sinnvolle Arbeit oftmals notwendig wäre, die Klassen, die ja immer komplett an einem Projekt teilnehmen, zu teilen. Wir fordern deshalb eine Änderung des Organisationserlasses analog zu NuT bzw. MuM. Darüber hinaus fehlen an vielen Schulen die räumlichen und sächlichen Voraussetzungen für TOP. Am Rande sei noch bemerkt: Die Erfahrungen mit WVR und BORS belegen eindeutig, dass die Arbeitszeit der Lehrer/innen und Lehrer bei weitem nicht identisch ist mit den ‚gehaltenen‘ Lektionen. Die pädagogisch begrüßenswerte Einführung von Projekten muss daher notwendigerweise zu einer Neubewertung der Arbeitszeit der Lehrer/innen und Lehrer führen.

### **4.3 Fächerverbünde**

Die Fächerverbünde Naturwissenschaftliches Arbeiten (NWA) und EWG sind neu im Bildungsplan der Realschule. Auch hier ist die Absicht, Fächergrenzen zu überschreiten und interdisziplinäres Denken und Arbeitsweisen kennen zu lernen, durchaus zu begrüßen. Allerdings scheint uns der Ansatz - im Gegensatz zur Projektarbeit - wesentlich weniger Erfolg versprechend:

#### **4.3.1 Erdkunde-Wirtschaftskunde-Gemeinschaftskunde**

Wie oben gesagt, erscheint der Zuschnitt der Verbünde recht willkürlich, vor allem, dass Geschichte nicht dem Fächerverbund EWG zugeordnet wurde, ist völlig unverständlich. Es wäre ohnehin notwendig und sinnvoll gewesen, die Fächerverbünde der verschiedenen Schularten vor allem in 5/6, aber auch bis zur 10. Klasse, aufeinander abzustimmen. Auch begrifflich steht der Fächerverbund auf schwachen Füßen: In den Leitgedanken wird der Beitrag der Fächer zu EWG folgendermaßen eingeleitet: „Im Fach Erdkunde besteht das Ziel...“, „Im Fach Gemeinschaftskunde erarbeiten sich...“, danach ist vom Beitrag des „Fachbereichs Wirtschaft“ die Rede, den es in der Realschule nicht gibt. Generell ist Skepsis angebracht, inwieweit die integrativen Themen überhaupt zum Tragen kommen.

Die Durchsicht der Themen zeigt, dass lediglich alte Inhalte aus Geografie und Gemeinschaftskunde übernommen wurden, wobei die aktuell verwendeten Formulierungen auch mal übers Ziel hinaus schießen: Wenn für die Klassen 5/6 das Thema „Wirtschaftliches Handeln im Spannungsfeld zwischen Ökonomie und Ökologie am Beispiel Europa“ formuliert wird, ist dies kaum dem Alter der Schüler/innen und Schüler angemessen. Die richtige Absicht, fächerspezifische Anteile mit interdisziplinären, fächerübergreifenden Anteilen zu koppeln, wird unseres Erachtens durch diesen Ansatz kaum erreicht. Erfolg versprechender wäre es dagegen, integrative Projekte zu ermöglichen, die geografische, historische, soziale und politische Aspekte eines Themas fächerübergreifend zusammenbringen.

#### 4.3.2 Technik

Seit Erscheinen der neuen Bildungsstandards für Technik in der RS gibt es im Lande intensivste Diskussionen, nicht nur unter Techniklehrer/innen, sondern auch unter Professoren, sowie Vertretern von Industrie und Handwerk.

Grundtenor: Reduzierung oder Ausweitung des Technikunterrichts. Die überwiegende Mehrheit der Praktiker in den Schulen, in der Ausbildung, an den Pädagogischen Hochschulen und an den Universitäten vertritt die Auffassung, dass der Technikunterricht nicht gekürzt, sondern weiter ausgebaut und mit anderen Fächern vernetzt werden sollte.

Der bisherige Lehrplan des Faches Technik/Natur und Technik hat sich nach Auffassung der Techniklehrer/innen als stimmiges didaktisches Konzept bestens bewährt. **Das Fach stellte für sich einen Fächerverbund dar.** Vernetzung der wichtigsten Ingenieurwissenschaften mit den Grundkenntnissen aus Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Erdkunde u.s.w. in vielfältigen Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten sowie grundsätzlich projektorientiert angelegt.

Das Fach Technik orientiert sich dabei besonders an den Handlungs- und Bedürfnissituationen von 10 – 12-jährigen Schüler/innen. Dabei hat sich die Offenheit der zu behandelnden Zugangsthemen unter der Berücksichtigung örtlicher Besonderheiten ebenso bewährt. Nach den Erfahrungen der Lehrer/innen können die immer größer werdenden Defizite der Kinder bezüglich ihrer Primärerfahrung im Umgang mit Materialien, Werkzeugen, Bearbeitungstechniken und Arbeitsmethoden sowie Problemlösungsstrategien in diesem Fach gut kompensiert werden. Die Experimentier- und Gestaltungsfreude der Kinder wird gefördert.

Durch das Aufteilen der Klasse in zwei Arbeitsgruppen besteht genug Raum die ganzheitlichen Aufgabenstellungen entsprechend umzusetzen. Das Fach findet vor allem auch bei den Mädchen großen Anklang und bricht tradiertes Rollenverhalten auf. Besonders wichtig erscheint, im Bezug auf die Kernfachwahl im 7. Schuljahr ( NuT / MUM / Franz.), dass bisher **alle Schüler/innen** in der Realschule 2 Schuljahre lang Grunderfahrungen, Fertigkeiten und Methoden in diesem praxisorientierten Bereich erwerben konnten! Dieses Fach stellt so eine sehr gute sowie notwendige Vorbereitung - im Sinne eines Spiralkurrikulums - für den anschließenden (bisherigen) Fachbereich NuT bzw. dem neuen Fach Technik dar.

Wenn nun das Ministerium, unter anderem im „Magazin Schule“, Sommer 2003, behauptet, in dem neuem Bildungsplan wird das Fach Technik gestärkt und es stünden sogar mehr Stunden für die technische Grundbildung zur Verfügung, ist dies nicht

nachzuvollziehen. Anstelle von 2 Stunden Technik (Klasse halbiert, also 4 Lehrerstunden) in Klasse 5/6 treten nun je 2 kurze Projekte als „TOP Technik“ sowie NWA – Projekte und IT – Einheiten. (NWA: Naturwissenschaftliches Arbeiten im Fächerverbund Bio / Chemie / Physik ).

Hier bleiben viele Fragen offen:

Da die Kinder immer weniger Vorerfahrungen mitbringen, benötigen sie ausreichend Zeit, Grundfertigkeiten zu erlernen, um die angestrebten Ziele mit positivem Ergebnis zu erreichen. Dies setzt intensive Betreuung in kleineren Gruppen voraus. Die Technikräume bieten nur für **maximal 16 Schüler** Platz und sind nur von ausgebildeten Lehrer/innen und Lehrer (z.B. mit **Maschinenschein!**) zu benutzen. Wie dies auch stundenplan- und raumplantechnisch bewerkstelligt werden soll, ist schwer zu erkennen. Dass die Sicherheit der Kinder gewährleistet sein soll, muss nicht diskutiert werden.

Auch scheinen die Ergebnisse dieses „Projektkonglomerats“ wenig mit einem kontinuierlichem pädagogischem Prozess zu tun zu haben.

Welche Lehrkräfte unterrichten was? Wie werden sie aus- oder fortgebildet?

Welche Kenntnisse und Fertigkeiten lassen sich nach der 6. bzw. 7. Klasse voraussetzen?

**Fazit:** Es kann durchaus sinnvoll sein, neue Wege einzuschlagen, Naturphänomene zu erschließen und IT zu integrieren – doch dies ersetzt nicht die Notwendigkeit, Raum und Zeit für kontinuierliches Arbeiten zu haben! Deshalb spricht sehr viel für den Weiterbestand des Faches Technik, vernetzt mit NWA / IT.

Als weiterer Schwerpunkt für eine Vorbereitung der Realschüler/innen auf die technisierte Welt käme eine stärkere technische wie auch MuM-orientierte Grundbildung in Klasse 7/8 in Frage, die über die geplanten 2 Halbjahre in Klasse 7 hinaus ginge. Es entspräche den Anforderungen eines modernen Menschenbildes nicht nur in technischen Bereichen sondern auch in hauswirtschaftlichen sowie pädagogischen Fragen Grundkenntnisse zu besitzen. Vorstellbar wäre, dass als besonderes Profil der Realschule alle Schüler/innen in 7/8 im Verbund mit NWA sowohl Technik als auch MUM - jeweils 2-stündig – erfahren. Die Kernfachwahl folgt dann zur 9. Klasse. Mit der vorgesehenen „Wahlphase“ in Klasse 7 geht viel Zeit für beide Fächer verloren!

Hier sei nochmals auf den sehr beachtenswerten Aufsatz von Prof. Dr. Ortwin Renn im „Magazin Schule“, Sommer 2003, verwiesen, der sich mit der Frage auseinandersetzt, wie Naturwissenschaften und Technik in der Schule attraktiver werden können.

„[...] Wenn es allen Beteiligten gelingt, mehr Begegnung und mehr Gestaltung in den Technik- und Naturwissenschaftenunterricht einzubringen, dann wird die Episode der mangelnden Attraktivität von Technik und Naturwissenschaft nur ein kurzer Abschnitt in unserer Geschichte sein.“

#### 4.4 Ethik

Wir möchten an dieser Stelle inhaltlich nicht auf den Bildungsplan eingehen. Die GEW wiederholt mit Nachdruck die Forderung, dass Ethik in allen Schularten auf allen Schulstufen als Ersatzfach für Religion angeboten wird.

## 4.5 Lehrerfortbildung

Lehrerfortbildung kann nicht darin bestehen, dass man die pädagogischen Berater in Schnellkursen zu so genannten Bildungsplanexperten macht, die dann in schulischen Bildungsplantagen die Kollegien vor Ort instruieren. Diese Bildungsplanreform, soll sie unterrichtswirksam werden, erfordert auf Grund ihrer eigenen Intentionen eine breite, langfristig angelegte, qualifizierte Lehrerfortbildung. Dabei kann es - wie bei den Schülern - nicht nur um Wissen gehen, sondern dieser Fortbildung müssen Konzepte, wie zum Beispiel das im angelsächsischen Raum praktizierte „Competency - Based - Teacher - Education“ (CBTE) zu Grunde liegen. Dass für eine solche Konzeption der Lehrerfortbildung in Baden-Württemberg sowohl die finanziellen als auch die personellen Ressourcen nicht vorhanden sind, hat sich am KM zumindest schon bis zur Referentenebene herumgesprochen.

## 4.6 Durchlässigkeit

Die schon immer christdemokratisch geprägte baden-württembergische Bildungspolitik legitimiert die Dreigliedrigkeit des Schulwesens unter anderem damit, dass die Durchlässigkeit in höchstem Maße gewährleistet sei und dass es keinen Abschluss ohne Anschluss gebe. Die neuen Bildungspläne lassen anderes befürchten:

Die Chance, in der 5. oder 6. Klasse in die Realschule oder in das Gymnasium zu wechseln, wird auf Grund der neuen Lehrpläne wesentlich geringer. Aber es wird auch umgekehrt z. B. für Gymnasiasten schwieriger z. B. nach der achten Klasse auf die Realschule zu wechseln. Bisher war es für Schüler aus dem ländlichen Raum durchaus attraktiv, auch mit der Gymnasialempfehlung zunächst auf die näher gelegene Realschule zu gehen, um dann nach der 10. Klasse ein berufliches Gymnasium zu besuchen. Nach der generellen Einführung des 8jährigen Gymnasiums wird der Weg über die Realschule zum Abitur ein Jahr länger dauern, sodass dadurch sicher viele Schüler direkt den gymnasialen Weg beschreiten werden.

# 5 Gymnasium

## 5.1 Aufbau der Bildungsstandards der Fächer und Fächerverbünde

Die den Standards der einzelnen Fächer und Fächerverbünde vorangestellten Kapitel I. – IV. enthalten durchaus bedenkenswerte grundlegende Positionen, deren Umsetzung und Konkretisierung jedoch in den Fächern und Fächerverbänden fehlt. Damit stellt sich das Problem, das aus den früheren Bildungsplänen bekannt sein dürfte: die vorangestellten Gedanken haben keinerlei Folgen für die Unterrichtspraxis, da sich kein zwingender Zusammenhang ergibt.

## 5.2 Lehrerbildung und Fortbildung

Wenn tatsächlich ein grundlegender Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung beabsichtigt ist, müssten die Lehrkräfte vor Einführung der Standards intensiv darauf vorbereitet werden. Ohne qualifizierte Fortbildung werden die Lehrkräfte z.B.

Schüler und Schüler/innen nicht effektiv fördern können, weil ihnen das fehlt, was das PISA-Konsortium „eine zentrale Voraussetzung für eine optimale Förderung“ nennt: „eine ausreichende diagnostische Kompetenz der Lehrkräfte, also die Fähigkeit, den Kenntnisstand, die Verarbeitungs- und Verstehensprozesse sowie die aktuellen Leseschwierigkeiten der Schüler/innen und Schüler korrekt einschätzen zu können“ (Deutsches PISA-Konsortium 2001, S. 132).

Ebenso müssen diese Zielsetzungen in der Lehrerbildung verankert werden.

### 5.3 Aufbau der Bildungsstandards der Fächer und Fächerverbünde

Es ist **keine Gesamtkonzeption** zu erkennen, die allen Fächern zugrunde liegt. Insbesondere wird der neu eingeführte Kompetenzbegriff unterschiedlich verwendet. So ist es möglich, dass bisherige Lehrplaninhalte fast bruchlos in das neue Kompetenzmodell übertragen werden (z.B. Gemeinschaftskunde, Geschichte), dass Kompetenzen und Inhalte isoliert nacheinander aufgelistet oder miteinander vermischt werden oder sich gar auf zwei Begriffe wie „kennen und reflektieren“ bzw. „können“ reduzieren (Wirtschaft).

**Der Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputsteuerung ist nicht erkennbar.** Die angeführten Kompetenzen ähneln weitgehend den früheren Lernzielbeschreibungen. Sie wirken technokratisch und animieren in keiner Weise zu einem von den Schülern selbst gesteuerten Lernen. Nachhaltigkeit des Lernens kann so nicht erreicht werden. Den Lehrkräften muss nachvollziehbar sein, dass ihr Unterricht sich ändern muss. Dies geht aus den vorliegenden Standards nicht hervor. Es ist deshalb zu befürchten, dass wie bisher weiter unterrichtet wird, mit kleinen inhaltlichen Veränderungen.

In der Expertise von Klieme u.a. zu Bildungsstandards werden die Merkmale guter Bildungsstandards genannt: Fachlichkeit, Fokussierung auf das Wesentliche, Kumulativität (Nachhaltigkeit), Verbindlichkeit, Differenzierung, Verständlichkeit und Realisierbarkeit. (S. 17 ff.) Die vorgelegten Standards weisen nur ansatzweise und in eklektischer Manier diese Merkmale auf. So tauchen in verschiedenen Klassenstufen die gleichen Formulierungen auf, ohne dass ersichtlich wäre, wie sie sich in Niveau und Differenzierung unterscheiden. Es reicht nicht, wie im Fach Wirtschaft nur jeweils „das altersgemäße Verstehen“ bei „reflektieren“ anzumerken. Es tauchen dort in Klasse 6 und 10 identische Inhalte. Ein anderes Beispiel: in Klasse 8 werden Inhalte aufgeführt, die bislang in den Klassen 10 und 11 Gemeinschaftskunde vorgesehen waren, ebenso findet man in Klasse 8 Gemeinschaftskunde Inhalte, die im alten Lehrplan in Klasse 10 vorgesehen sind. In Mathematik umfassen die Standards für Klasse 6 Themen, die bislang in Klasse 7 waren und so setzt sich das fort. Die Anforderungen an die Abstraktionsfähigkeit sind in etlichen Fächern gestiegen.

Diese Phänomene werden den mit G 8 ohnehin sehr erschwerten Übergang von der Realschule auf das Gymnasium ganz verhindern. Auf **die Selektionsfunktion der 2. Fremdsprache ab Klasse 5** sei hier ausdrücklich hingewiesen.

Der Fächerverbund NWT und die einzelnen Naturwissenschaften weisen keine fächerübergreifenden Bezüge auf. Wenn auf andere Fächer verwiesen wird, so eher im Sinne eines Hinweises auf Vorwissen aus einem anderen Fach. Hier ist noch anzumerken, dass das Arbeiten in NWT gegenüber dem jetzigen Praktikum erschwert wird, da es ja in vol-

len Klassen und nicht mehr in geteilten Gruppen wie zurzeit stattfindet. Ohne NWT haben Schüler und Schüler/innen weniger Naturwissenschaft als derzeit.

12 Poolstunden für 6 Schuljahre sind völlig unzureichend, da fast alle Fächer ihre Zeitdefizite hierdurch auffüllen wollen

#### 5.4 Umfang, stoffliche Entlastung

Von **stofflicher Entlastung** ist kaum etwas zu spüren, vor allem, wenn man bedenkt, dass die vorgelegten Standards nur 2/3 des Unterrichts (der Unterrichtszeit) umfassen sollten. Ähnliche Formulierungen wie im alten und neuen Bildungsplan werden dazu verleiten, dass die Lehrkräfte sich am bisherigen Umfang orientieren. Wenn man dies vermeiden will, müssten die Kompetenzen und Inhalte präziser formuliert und direkter aufeinander bezogen sein.

**Es fehlt jede Transparenz** bezüglich des Zeitumfangs und der Vertiefung. Eine Lehrerschaft, die jahrzehntelang mit detaillierten Inhalts- und Zeitangaben gegängelt wurde, kann nur schwer ohne eine grundlegende Erklärung des Paradigmenwechsels und eine im Text erkennbare andere Ausrichtung des Unterrichts nun ganz anders verfahren. Vermutlich können dies auch nicht die Urheber der Standards, sonst würden sie diese anders formuliert haben.

Völlig unverträglich mit der behaupteten Freiheit und Verantwortung der einzelnen Schule sind die weiterhin bestehenden bürokratischen Vorschriften wie z.B. die Zahl der Klassenarbeiten. Diese **Bevormundung** passt nicht zur Aufforderung, eigene Profile zu entwickeln. Die Schulen müssten wesentlich mehr Freiheit in der Art der Leistungsmessung und -überprüfung erhalten, sonst droht der Unterricht sich zu einer Vorbereitung auf die zentralen Vergleichsarbeiten zu reduzieren.

#### 5.5 Der Fächerverbund Geographie - Wirtschaft - Gemeinschaftskunde

Neben dem naturwissenschaftlichen Profil ist der Fächerverbund GWG eine Neuheit. Die Chance, hier konzeptionell neue Wege zu integrativem Unterricht zu beschreiten, wurde jedoch vertan. Die im „Magazin Schule“ Nr. 10, S. 5 erwähnten „integrativen Module“ sucht man vergebens. Es ist klar zu erkennen, dass die **Fachlehrpläne isoliert** voneinander erarbeitet wurden, sie unterscheiden sich sogar grundsätzlich in ihrem Aufbau.

In Kl. 8 wird das Thema ‚Nachhaltigkeit – Eine Welt‘ überhaupt nicht verzahnt, die fachspezifischen Methoden und Fragestellungen bleiben verschwommen, das Abstraktionsniveau ist sehr unterschiedlich. Von den Schülern und Schüler/innen wird dies wie bei den bisherigen fächerübergreifenden Themen nur als eine Anhäufung von Stoff mit teilweisen Wiederholungen verstanden werden, was gerade nicht zu vernetztem Denken und Verstehen führen wird, sondern eher Langeweile hervorrufen wird. Offensichtlich gibt es auch unterschiedliche Vorstellungen zum Begriff Nachhaltigkeit, er ist an keiner Stelle präzise erfasst.

Außerdem sind ähnliche Themen in den einzelnen Fächern in unterschiedlichen Jahrgangsstufen angesiedelt: Migration in Geographie in Kl. 8, in Gemeinschaftskunde in Kl.

10, wobei die Geographie von einem komplexeren Phänomen ausgeht als die Gemeinschaftskunde.

Mit dem Fach Wirtschaft sind nun Elemente der bisherigen Gemeinschaftskunde in dieses neue Fach gelangt, was zu einer Entleerung hinsichtlich einer kontroversen und von Interessengegensätzen geprägten Auseinandersetzung führt, wenn dies auch in den Leitgedanken anders klingt. Wirtschaft unterliegt nunmehr einem mechanistischen Bild. Im Neigungsfach wird dies explizit formuliert: „Die Schüler/innen und Schüler lernen **den** ökonomischen Denkansatz kennen und beschäftigen sich mit **dem** ihm zugrunde liegenden Menschenbild.“ Hier werden die verschiedenen ökonomischen Theorien und die wissenschaftlichen und politischen Debatten darüber schlicht und ergreifend ignoriert.

Zu einzelnen Inhalten kann hier nicht Stellung genommen werden, nur auf das Fehlen der „Tarifautonomie“ muss hingewiesen werden.

Der neue Fächerverbund hätte einer gründlicheren Erarbeitung und Erprobung bedurft, wenn er zu interdisziplinärem Denken und Handeln führen sollte. Vor der flächendeckenden Einführung hätten Erfahrungen mit unterschiedlichen Zugängen gesammelt und ausgewertet werden müssen.

## 6 Zusammenfassung der zentralen Kritikpunkte

Angesichts der dargestellten grundlegenden Mängel und ungeklärten Fragen lehnt die GEW die Einführung der neuen Bildungspläne ab dem Schuljahr 2004/2005 ab. Die GEW hält hingegen die Vorlage eines differenzierten Stufenplans mit einer klaren Zeit- und Strukturplanung, die das gesamte Reformpaket in den Blick nimmt, für unabdingbar. Die Bildungsplanreform muss darüber hinaus mit allen anderen Reformvorhaben (Stichtagsflexibilisierung, Fremdsprache in der Grundschule, Einführung von G8, Einrichtung von Ganztageschulen, Hauptschulreform) abgestimmt werden, um eine Überforderung aller Beteiligten zu vermeiden.

Der Stufenplan müsste neben realistischen Zeitperspektiven unter anderem folgende Punkte darlegen bzw. bedenken:

- Eine solide Klärung der mit den Begriffen wie Kompetenz, Bildungsstandard, Kerncurriculum, Fächerverbund, Schulprogramm, Test und Evaluation angesprochenen Konzepte und der daraus abgeleiteten Folgerungen;
- die Sicherstellung von fundierten Informationen und einer breiten Beteiligung aller von der Reform Betroffenen, insbesondere der Lehrer/innen und Lehrer.
- Vor der Einführung einer derart umfassenden Reform sollten die Erfahrungen und Ergebnisse der Erprobungsschulen evaluiert und für die weiteren Schritte hin zu einer flächendeckenden Einführung genutzt werden. Dies würde auch aufzeigen, dass die gesamte Reform ein Prozess ist, der in seinem Verlauf offen für Kritik und Anregungen der Beteiligten ist.

- Die Vorlage der Kerncurricula muss der Arbeit an Schulprogrammen zeitlich weit vorauslaufen. Dies ist auch eine wichtige Voraussetzung für die Fortbildung der Lehrer/innen und Lehrer.
- Eine umfassende Fortbildung und die Bereitstellung der dafür notwendigen Zeitkontingente sind notwendig, um die Kolleginnen und Kollegen zu befähigen, den zahlreichen und vielfältigen neuen Anforderungen gerecht zu werden.
- Von einer Einführung der Kontingentsstudentafeln sollte man absehen, solange die Konturen der Kerncurricula und der Schulprogramme sowie die dafür notwendigen Zeitbudgets nicht erkennbar sind.
- Neben der Frage, wie Fächerverbünde eingeführt werden sollen, wirft jegliche Art von Verbundkonzeption eine Reihe fachlicher und schulrechtlicher Fragen auf: die Zuweisung und der Einsatz von Fachlehrer/innen, die Zuständigkeit und die Kompetenz für Beurteilungen u.v.m. Bislang gibt es keine Anhaltspunkte dafür, wie diese Probleme gelöst werden sollen.

Zusammenfassend stellt die GEW Baden-Württemberg fest:

Die unzureichende Diskussion und fehlende Klärung grundlegender Fragen vor Beginn der Erarbeitung der neuen Bildungspläne und der Bildungsstandards sowie der massive Zeitdruck sowohl bei der Formulierung als auch bei der Anhörung die Chance einer Neuorientierung vertan wird. Die GEW befürchtet, dass die grundsätzlich richtige Intention der Bildungsstandards die Schulen nicht erreichen und damit eine Reform des Unterrichts und der Lernkultur nicht stattfinden wird.