

Stellungnahme der Didaktischen Leitungen der Hamburger Stadtteilschulen zu den Entwürfen der neuen Bildungspläne

Wir schließen uns der Stellungnahme der Hamburger Schulleitungen an Stadtteilschulen an und unterstützen die dort formulierten Forderungen. Darüber hinaus möchten wir diese Stellungnahme im Blick auf gelingendes Lernen und gelingende Schulentwicklungsprozesse ergänzen.

Wir begrüßen die im A-Teil der Entwürfe vorgestellte Lernkultur und möchten in einen konstruktiven Dialog zur Überarbeitung des B-Teils treten, um diese guten Ansätze in die Praxis zu überführen.

Im unten stehenden Text erläutern wir die folgenden Forderungen für eine Überarbeitung der Entwürfe:

1. Die Pflichtinhalte müssen deutlich reduziert werden, um erfolgreiches, zukunfts- und kompetenzorientiertes Lernen für alle Schüler:innen zu ermöglichen und eine Kongruenz zwischen A- und B-Teil herzustellen.
2. Die Gewichtung und Ausschließlichkeit schriftlicher Leistungsüberprüfungen muss mit Blick auf unsere vielfältige Schülerschaft und die Ausbildung überfachlicher (Zukunfts)-Kompetenzen der Möglichkeit vielfältiger Leistungsformate weichen.
3. Der Implementierungsprozess muss eine Mitnahme der Kollegien und Schulkultur ermöglichen und wird mindestens 2-3 Jahre Zeit benötigen. Ein Beginn ist frühestens ab dem Schuljahr 2023/24 möglich, wenn die Bildungspläne gründlich überarbeitet worden sind.

1. Anforderungen an Bildung im 21. Jahrhundert

Unsere Gesellschaft unterliegt einem großen Wandel, den die Digitalisierung sowie andere komplexe Herausforderungen mit sich bringen und uns damit vor große Fragen stellt, die wir nur gemeinsam beantworten bzw. lösen können.

Daher rücken heute neben fachlichen Kompetenzen vor allen Dingen überfachliche Kompetenzen in den Mittelpunkt, die die Schüler:innen benötigen, um dieser Komplexität begegnen zu können. Die OECD hat dies in den 21st-Century-Skills abgebildet. Schule hat dabei den wichtigen Auftrag, ein Verständnis von Lernen zu schaffen, das es ermöglicht, diese Kompetenzen zu erlernen bzw. weiterzuentwickeln, damit die Schüler:innen auf berufliche, gesellschaftliche und alltägliche Anforderungen vorbereitet werden und ihre Zukunft mitgestalten können. Dabei rücken gerade die 4Ks als Lernkompetenzen sowie die Kompetenzen zum Leben und Arbeiten in einer digitalen Welt in den Mittelpunkt. Länder wie Finnland oder Singapur (PISA-Spitzenreiter) stellen ihre Curricula gerade auf diese 21st-Century-Skills um und richten ihr Bildungssystem neu aus. (Gefunden: [21st Century Skills \(bertelsmann-stiftung.de\)](https://www.bertelsmann-stiftung.de))

Wir sollten uns ebenfalls fragen, inwiefern wir unsere Curricula besser in Richtung dieser Kompetenzen ausrichten und die 4Ks in den Mittelpunkt der Bildung unserer Schüler:innen stellen können. Denn durch die Rückkehr zum Fokus auf die Vermittlung

von Wissen werden Schüler:innen nicht darauf vorbereitet, wie sie das sich jeden Tag vervielfältigende Wissen bewerten und kreativ und kollaborativ in Gemeinschaft nutzen können, um dieses zu Lösungen zusammenzufügen, mit denen sie zukünftigen Herausforderungen dann auch erfolgreich begegnen können.

In den Entwürfen zu den neuen Bildungsplänen kommt ein Lernverständnis zum Ausdruck, das auf einen linearen Wissenserwerb festgelegter Inhalte abzielt. Der Erwerb der 21st-Century-Skills erfordert dagegen offene Lernsituationen, die von komplexen Fragestellungen und fächerübergreifenden Zugängen geprägt sind. Die Zunahme projektorientierten Arbeitens an vielen Hamburger Stadtteilschulen ist Ausdruck des Anspruchs, dass unsere Schüler:innen nicht nur Wissen erlangen, sondern in der Lage sind, dieses in größere Zusammenhänge einzuordnen und zu bewerten. Die Einbeziehung digitaler Instrumente ist dieser Arbeitsweise immanent. Durch die starken inhaltlichen Festlegungen in den einzelnen Fächern sind fächerübergreifende Projekte zukünftig kaum möglich, obwohl gerade in dieser Arbeitsweise eine Vorbereitung auf die Anforderungen des 21. Jahrhundert erfolgt.

Die Kultur der Digitalität bedingt die Anforderung an unsere Schüler:innen, sich in der Fülle an Informationen zurechtzufinden und einen kritischen Umgang damit zu erlernen. Statt Einzelinformationen zu behalten, müssen sie Zusammenhänge zwischen vielen, sich zum Teil widersprechenden Aspekten herstellen und ein eigenes Urteilsvermögen entwickeln. Dafür brauchen sie passende Lernsituationen und Herausforderungen.

Es war eine Erkenntnis aus dem Distanzunterricht, dass die Arbeit in offenen Projekten für viele Schüler:innen eine Herausforderung darstellte, die einige gefordert und weitergebracht hat und für andere eine Überforderung darstellte. Beides zeigt, dass die Notwendigkeit besteht, diese Formate auszuweiten und den Schüler:innen solche Lernsituationen zu ermöglichen. Es ist ein Merkmal dieser Lernsituationen, dass die Produkte der Schüler:innen sich voneinander unterscheiden. Dies betrifft sowohl den Arbeitsprozess mit unterschiedlichen Fragestellungen und Forschungsprozessen als auch die Produkterstellung und Präsentationsform. Wenn das Ergebnis eines intensiven Lernprozesses als Klausurersatzleistung bewertet wird, kommen deutlich mehr fachliche und überfachliche Kompetenzen zum Tragen als dies bei einem rein schriftlichen Leistungsnachweis der Fall sein kann. Wenn es um das Erlernen von Zukunftskompetenzen geht und wir diese im Unterricht „lehren“ wollen, ist es schlüssig, Leistungssituationen zu schaffen, in denen genau diese Kompetenzen abgeprüft werden können. Wenn zukünftig die Möglichkeit von Klausurersatzleistungen an den Stadtteilschulen wegfällt, werden diese vielfältigen Leistungsformate drastisch reduziert werden, weil es den Schüler:innen nicht zuzumuten ist, diese zusätzlich zu den anderen schriftlichen Leistungsnachweisen zu erstellen.

2. Spezifische Anforderungen an Hamburger Stadtteilschulen im Hinblick auf gelingendes Lernen

Die Schulform der Hamburger Stadtteilschulen zeichnet sich durch eine besonders heterogene Schülerschaft aus. Wir bilden Schüler:innen im Hinblick auf drei verschiedene Abschlüsse aus und fördern darüber hinaus Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – zum Teil ohne Abschlussperspektive.

Um den verschiedenen Bedarfen unserer Schüler:innen gerecht zu werden, brauchen wir die Möglichkeit individueller Antworten und individualisierter Unterrichtskonzepte. Viele unserer Schüler:innen sind auf soziale Lerninhalte angewiesen, um sich in dem

System Schule zurechtzufinden und sich partizipativ einbringen zu können. Das soziale Lernen sowie der Aufbau von Lernkompetenz sind wesentliche Aufgaben der Stadtteilschulen und begleiten und bedingen alle fachlichen Lernprozesse.

Die Hamburger Stadtteilschulen begegnen den unterschiedlichen Bedarfen ihrer Schüler:innen mit schulspezifischen, inklusiven Lernkonzepten, die gelingendes Lernen für die jeweilige Schülerschaft an den einzelnen Standorten ermöglichen. Dabei steht die Passgenauigkeit für die Schüler:innen der einzelnen Schule im Vordergrund. Die entwickelten schulspezifischen Konzepte sind darauf ausgerichtet, Potenziale der Schüler:innen bestmöglich zu entfalten und einen hohen Leistungs- und Kompetenzzuwachs zu erzielen.

Die Praxis einer inklusiven Unterrichtsgestaltung erfordert die Auswahl und Variation passgenauer Inhalte und Methoden für die jeweiligen Lerngruppen und ein flexibles Agieren der Lehrkraft im Unterricht. Der pädagogischen Anforderung, gleichzeitig die verschiedenen Lernstände und Leistungsvermögen sowie die kulturellen Hintergründe und soziale Bedarfe in einer Lerngruppe im Blick zu haben, begegnen wir derzeit mit einem individualisierten Unterricht, der Lernen mit verschiedenen Zugängen und auf verschiedenen Leistungsniveaus ermöglicht. Dies entspricht dem von Hans Anand Pant im Rahmen der Veranstaltung für Hamburger Schulleitungen „Frischer Wind für die Qualitätsentwicklung“ formulierten Bild erfolgreichen Lernens (vgl. Pant 2018).¹ Diese erfolgreiche Praxis ist mit den neuen Bildungsplänen kaum noch möglich, da der Unterricht nahezu vollständig mit den in den Kerncurricula vorgegebenen Inhalten gefüllt werden muss und die Kompetenzorientierung einer Inhaltsorientierung weicht. Die in den Kerncurricula ausgewiesenen Inhalte werden einen Großteil der Unterrichtszeit in Anspruch nehmen.

Um individualisiert unterrichten zu können, braucht es neben fachlicher und pädagogischer Expertise die Möglichkeit, Inhalte auszuwählen, die exemplarisch für das zu Lernende sind und einen Bezug zur Lebenswelt unserer Schüler:innen haben. Der Auswahl dieser Inhalte kommt eine zentrale Bedeutung zu, weil sich hier entscheidet, ob für die Schüler:innen eine Lernmotivation entsteht oder nicht. Während Schüler:innen anderer Schulformen eher in der Lage sind, sich intrinsisch zum Lernen zu motivieren, ist für unsere Schüler:innen die Sinnhaftigkeit des Lerngegenstandes in Hinblick auf die Erweiterung der eigenen Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Holzkamp 1993)² von zentraler Bedeutung. Die vorgestellten Kerncurricula bieten kaum Möglichkeiten, im Hinblick auf die jeweilige Lerngruppe inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und den Schüler:innen Raum für eigene Fragen und Sinnzusammenhänge zu bieten. Eine kompetenzorientierte und individualisierte Arbeitsweise steht im Gegensatz zu den starken inhaltlichen Festlegungen in einem Großteil der Kerncurricula (vgl. Stellungnahmen der Fachdidaktiker:innen der Uni Hamburg).

Die verstärkte Gewichtung der Schriftsprache stellt insbesondere für Schüler:innen der Stadtteilschulen ein Problem dar. Viele Schüler:innen verfügen nur über eine eingeschränkte schriftliche und mündliche Ausdrucksfähigkeit in der deutschen Sprache. Der Aufbau einer Fach- und Bildungssprache muss die Heterogenität (z.B. Mehrsprachigkeit) in der Sprachkompetenz berücksichtigen.

¹ Pant, Hans Anand (2018): Schulentwicklung gestalten. Verfügbar unter: <https://www.hamburg.de/contentblob/13633994/b08ba5762c5a21b6c93f154ae149382c/data/vortrag-prof-pant.pdf>, letzter Zugriff am 14.06.2022.

² Holzkamp, Klaus (1993): Lernen, Campus Verlag

Den Ansatz, Sprachbildung in allen Fächern stärker zu verankern, begrüßen wir. Ebenso stimmen wir der Notwendigkeit zu, die schriftliche Ausdrucksfähigkeit der Schüler:innen stärker zu fördern. Diese Förderung erfolgt aber nicht über die Erhöhung von schriftlichen Leistungsnachweisen und eine Anhebung der Gewichtung dieser. Die Förderung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit erfordert vielmehr Lernsituationen im Unterricht, die von schnellen Rückmeldungen zu dem Geschriebenen geprägt sind. Eine (verzögerte) Rückmeldung in Form einer Benotung hat wenig Lerneffekt und ist deutlich weniger wirksam als ein direktes Feedback in der jeweiligen Unterrichtssituation (vgl. Hattie 2014, S. 154)³.

Die veränderte Gewichtung von schriftlichen Leistungsnachweisen und der laufenden Kursarbeit bei gleichzeitiger Aufhebung der Möglichkeit, andere Formen von Leistungsnachweisen als Klausurersatzleistungen zu bewerten, bedeutet insbesondere für Schüler:innen mit Migrationshintergrund eine doppelte Erschwernis. Es ist davon auszugehen, dass damit weniger Schüler:innen den ESA oder MSA erreichen oder die Zugangsberechtigung für die Versetzung in die Oberstufe erhalten werden, obwohl sie die fachlichen Anforderungen kognitiv beherrschen. Damit werden Bildungsungleichheiten weiter verschärft (vgl. Maaz, Becker-Mrotzek, 2021, S.143ff)⁴.

Es geht uns hier ausdrücklich nicht um eine Absenkung des Leistungsniveaus, sondern um die Berücksichtigung der Diversität der Schülerschaft bei gleichen Anforderungen.

3. Gelingende Schulentwicklungsprozesse

Schul- und Unterrichtsentwicklung ist darauf angewiesen, dass es Zeiträume und Ressourcen gibt, um neue Konzepte zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren. An vielen Hamburger Stadtteilschulen müssen derzeit mehrere Schulentwicklungsprozesse parallel stattfinden: Bildungspläne, eine Auseinandersetzung mit einer zeitgemäßen Prüfungskultur, laufende Schulentwicklungsprozesse (u.a. diversitätssensibler Unterricht in inklusiven Klassen und digitale Transformation). Auch Corona und die Folgen im fachlichen und psycho-sozialen Bereich binden viele Kräfte. Die Fülle an parallel stattfindenden Prozessen erschöpft die Kollegien und bindet viele Ressourcen.

Statt des geplanten Implementierungsprozesses erachten wir (im Anschluss an die oben und in der Stellungnahme der Schulleitungen der Hamburger Stadtteilschulen, der Fachdidaktiker:innen der Universität Hamburg und der Elternkammer geforderte Überarbeitung der bisherigen Entwürfe) eine Implementierung in einem mehrjährigen Prozess in vier Schritten als sinnvoll:

1. Da die Pläne in ihrer Gesamtheit erst im Schuljahr 2023/24 vorliegen, werden im Schuljahr 22/23 die Strukturen/ Ressourcen für den Prozess angelegt.
2. Wir erachten es als notwendig, dass die einzelnen Kollegien Gelegenheit haben, sich zunächst intensiv mit dem A-Teil der Entwürfe auseinanderzusetzen, um ein gemeinsames und geteiltes Verständnis des Lernens zu erarbeiten. Dies ist die Grundlage, um die neuen Bildungspläne für die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu nutzen. Hierfür braucht es neben zusätzlichen pädagogischen Konferenztagen eine Unterstützung durch Expert:innen/

³ Hattie, John (2014): Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen, Schneider Verlag

⁴ Kai Maaz, Michael Becker-Mrotzek (2021): Schule weiter denken, Dudenverlag

Referent:innen, die den Kern der neuen Lernkultur präzise darstellen und Differenzen in den Kollegien sichtbar machen und konstruktiv in einen gemeinsamen Prozess einbinden können.

3. Von diesem gemeinsamen Verständnis ausgehend sollte in einem zweiten Schritt in den Kollegien überprüft werden, was an den bestehenden Unterrichtskonzepten dieser Lernkultur entspricht und an welcher Stelle es Veränderungen oder Ergänzungen bedarf. Hierbei ist neben der formulierten Lernkultur die Auseinandersetzung mit den Leitperspektiven entscheidend und die Prüfung, inwieweit diese bereits in den schulinternen Curricula abgebildet sind, bzw. wie die Arbeits- und Themenfelder Gegenstand in allen Fächern werden.
4. Erst daran anschließend kann eine systemische Auseinandersetzung mit den Inhalten im B-Teil erfolgen. Hier muss zum einen im Rahmen von Didaktischen Konferenzen eine Auseinandersetzung mit der Leistungsbewertung, der Würdigung von Schüler:innenergebnissen und verschiedenen Feedbackformaten erfolgen und zum anderen eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Kerncurricula im Rahmen von Fachkonferenzen erfolgen.

Wenn die neuen Bildungspläne für die Unterrichtsentwicklung einer Schule nutzbar gemacht werden sollen, braucht es eine breite Beteiligung bei der Entwicklung neuer schulinterner Curricula. Durch schulspezifische Schwerpunktsetzungen sehen wir hier eine Chance für eine intensive Auseinandersetzung über didaktische Konzepte und Inhalte, die zu einer Steigerung der Unterrichtsqualität führen kann.

Um einen gelingenden Prozess zu initiieren, bedarf es der Möglichkeit zu Diskussionen und Auseinandersetzungen in den Kollegien. Hierfür müssen zusätzliche Ressourcen bereitgestellt werden. Andernfalls kann eine intensive und breite Auseinandersetzung an den Schulen nicht stattfinden und die neuen Bildungspläne werden nicht zu einer Veränderung in der unterrichtlichen Praxis führen.

Zusammenfassend ergeben sich die folgenden Forderungen für eine Überarbeitung der Entwürfe:

1. Die Pflichtinhalte müssen deutlich reduziert werden, um erfolgreiches, zukunfts- und kompetenzorientiertes Lernen für alle Schüler:innen zu ermöglichen und eine Kongruenz zwischen A- und B-Teil herzustellen.
2. Die Gewichtung und Ausschließlichkeit schriftlicher Leistungsüberprüfungen muss mit Blick auf unsere vielfältige Schülerschaft und die Ausbildung überfachlicher (Zukunfts)-Kompetenzen der Möglichkeit vielfältiger Leistungsformate weichen.
3. Der Implementierungsprozess muss eine Mitnahme der Kollegien und Schulkultur ermöglichen und wird mindestens 2-3 Jahre Zeit benötigen. Ein Beginn ist frühestens ab dem Schuljahr 2023/24 möglich, wenn die Bildungspläne gründlich überarbeitet worden sind.