



Grundschulverband

Landesgruppe Hamburg

Allen Kindern gerecht werden. Dazu brauchen wir Grundschulen, die alle Kinder anerkennen, so wie sie sind. Die sie in ihren Potentialen stärken und befähigen in ihren Potentialen. Die Bildungsplanentwürfe für die Hamburger Grundschulen lassen an diesem Grundsatz zweifeln.

Presseerklärung zur

Stellungnahme des Grundschulverbands, Landesgruppe Hamburg zu den Bildungsplanentwürfen 2022, Grundschule

Der Grundschulverband, Landesgruppe Hamburg hat am 25.06.2022 eine Stellungnahme zu den Bildungsplanentwürfen an die zuständigen Stellen in der Behörde für Schule und Berufsbildung geschickt (siehe Anhang). Darin werden umfangreiche und grundlegende Überarbeitungen gefordert sowie ein Überdenken des Arbeitsprozesses. Das leitende Prinzip „allen Kindern gerecht werden“ wird aus Sicht der Landesgruppe an vielen Stellen nicht eingehalten bzw. unterlaufen. Zudem stellt die Landesgruppe infrage, wie auf der Grundlage eines inhaltlich sehr eng geführten Bildungsplanes eine auf die Belange der Kinder ausgerichtete Grundschule durch die Pädagog:innen gestaltet werden kann.

Die neuen Bildungsplanentwürfe haben durchgängig eine Tendenz zu Überfrachtung und Länge. Von Kerncurricula kann keine Rede sein, da mit Blick auf die vorgesehene Unterrichtszeit ein Vollcurriculum abgebildet wird – zum Teil wird es mit der aktuellen Stundentafel nicht möglich sein, alle Inhalte im Unterricht zu berücksichtigen.

Im Zentrum der Stellungnahme stehen Forderungen zu sechs Themenbereichen (Begründungen finden Sie in der angehängten Stellungnahme):

1. Inklusion

Der Grundschulverband erwartet in der Überarbeitung

- eine deutliche Hervorhebung und entsprechend grundlegende Positionierung und Einordnung eines schulischen Inklusionsverständnisses. Inklusion stellt den maßgebenden Bezugspunkt für alle pädagogischen, didaktischen sowie strukturell-organisatorischen Entscheidungsprozesse dar.
- die Aufhebung des Widerspruchs der individuellen Bezugnahme und einer normativen Leistungsorientierung und -bewertung.
- die Berücksichtigung und die Bezugnahme eines weiten Inklusionsverständnisses, dem nicht allein die Diversitätsdimension *sonderpädagogischer Förderbedarf* zugrunde gelegt wird.

2. Ziele für Schüler:innen oder Ziele für (guten) Unterricht?

Die Bildungsplanentwürfe sollten kritisch daraufhin geprüft und überarbeitet werden, dass sich in den Abschnitten zu den Inhalten tatsächlich Formulierungen finden, die auf Unterricht hin ausgerichtet sind und nicht auf Zielperspektiven der Kinder

Der Grundschulverband erwartet in der Überarbeitung einen auf die Grundschule hin ausgearbeiteten übergeordneten Teil, der die spezifischen Bedingungen grundschulischer Arbeit stärker berücksichtigt und statt Leerformeln klarere Aussagen enthält.

3. Wertebildung ist nicht die Vermittlung und Vorgabe von Werten

Der Grundschulverband, Landesgruppe Hamburg, begrüßt, dass *Wertebildung* bedeutsam gemacht wird. Als Leitperspektive sehen wird aber zwei Probleme: Zum einen die starre Ausrichtung auf eine scheinbar klare Wertevermittlung, zum anderen in der Vernetzung als Leitperspektive in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN. Der Grundschulverband fordert daher für die Überarbeitung, *Wertebildung* im ALLGEMEINEN TEIL bedeutsam zu machen und mit einem bildungsorientierten, pädagogischen Ansatz neu aufzustellen. Zum anderen plädieren wir dafür, die Wertebildung nicht als Leitperspektive zu setzen, da in der Vernetzung in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN keine überzeugenden Umsetzungen zu finden sind.

4. Rückmeldekultur: Pädagogische Lern- und Rückmeldekultur statt Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Der Grundschulverband erwartet in der Überarbeitung,

- dass die Bildungsplanentwürfe konsequent von einer doppelten Anschlussfähigkeit aus gedacht werden: An Vorwissen, Kompetenzen, Vorbildung aus vorschulischen Bildungswegen in Familie, KiTa und Vorschulklassen einerseits und von da aus weiterdenkend an die Anschlussfähigkeit der Anforderungen in der Sekundarstufe.
- dass das Kapitel 3 in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN zur Leistungsbeurteilung auf der Grundlage einer fachlich und wissenschaftlich abgesicherten grundschulpädagogischen Perspektive gänzlich neu entwickelt wird.

5. Ein Religionsunterricht für alle muss auch für alle Kinder sein.

Im neuen Bildungsplanentwurf werden Kinder ohne Religionszugehörigkeit kaum bedacht und in erheblichem Maße diskriminiert.

Der Grundschulverband erwartet in der Überarbeitung eine Beteiligung nicht-religiöser Träger, damit Schüler:innen ohne religiöse Bezüge ausreichend Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang sollte über die Einführung eines Alternativfachs ernsthaft nachgedacht werden

6. Leitperspektiven "Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung"

Hinsichtlich aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung ist die Aufnahme der *Leitperspektiven Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung* zu begrüßen. Sie müssen jedoch noch inhaltlich mit den einzelnen Bildungsplänen verknüpft werden.

Rückfragen an Maik Becker-Pöge, stellv. Vorsitzender des Grundschulverbandes, Landesgruppe Hamburg (0176 61674388)

Hamburg, Juni 2022

Anhang:

Stellungnahme des Grundschulverbands, Landesgruppe Hamburg zu den Bildungsplanentwürfen 2022, Grundschule

Der Grundschulverband, Landesgruppe Hamburg, begrüßt grundsätzlich, dass Bildungspläne an Herausforderungen in den Schulen und neue wissenschaftliche Erkenntnisse angepasst werden. In den vorgelegten Bildungsplanentwürfen der BSB werden einige der bedeutsamen Herausforderungen an den Schulen nicht in den Blick genommen und vor dem Hintergrund aktueller Erkenntnisse sind manche Darstellungen rückwärtsgerichtet.

Die Bildungsplanentwürfe haben durchgängig eine Tendenz zu Überfrachtung und Länge – verbunden mit Wiederholungen und Redundanzen. Bei der Überarbeitung der Entwürfe sollte unbedingt mit Blick auf die Akzeptanz bei Lehrer:innen, Eltern und im politischen Raum darauf geachtet werden, Doppelungen herauszunehmen und den Umfang zu reduzieren. Dies betrifft vor allem Textteile, die in mehreren Bildungsplanteilen identisch vorkommen, aber auch Kompetenzen und Inhalte. Ein Bildungsplan muss den in Hamburg gut ausgebildeten Lehrer:innen Raum geben, auf der Grundlage der Bildungspläne für die Schule und die Klasse eigene curriculare Entscheidungen zu treffen.

Zahlreiche Verbände, Gewerkschaften und Institutionen¹ haben bereits in ihren Stellungnahmen herausgestellt, dass

- a) die vorliegenden Bildungsplanentwürfe in erheblichem Maße Mängel haben und die vorgesehene Überarbeitungszeit grundlegende Änderungen und gründliches Bearbeiten der vielen Stellungnahmen nicht ermöglicht.
- b) von Kerncurricula keine Rede sein kann, da die Bildungspläne mit Blick auf die vorgesehene Unterrichtszeit ein Vollcurriculum darstellen – zum Teil den Unterricht so weit überfrachten, dass mit der aktuellen Stundentafel kaum möglich sein wird, alle Inhalte im Unterricht zu berücksichtigen.

Wir schließen uns ausdrücklich der Forderung nach einem grundlegenden Neudenkprozess an. Die von der Behörde geplante Zeitschiene überrascht auch deswegen, weil die KMK unter anderem die BILDUNGSSTANDARDS FÜR DEN PRIMARBEREICH überarbeitet hat und diese erst am 23.6.2022 beschlossen wurden². Es erscheint uns geboten, die neuen bundesweit geltenden BILDUNGSSTANDARDS in einem angemessenen Zeitrahmen vor der Überarbeitung zu sichten, um darauf neue Bildungspläne aufzubauen.

Der Umfang der Bildungspläne macht es einer ehrenamtlich arbeitenden Organisation wie der Landesgruppe Hamburg des Grundschulverbandes unmöglich, auf jeden Teilplan im Einzelnen einzugehen und die vielen Mängel auf der Mikroebene zu benennen. Wir gehen davon aus, dass es auch vielen anderen Organisationen so geht, so dass sich in den Stellungnahmen vor allem grundlegende Aspekte wiederfinden. Auch dies ist ein Grund, dass Eile im Verfahren fehl am Platze ist, denn die Kompetenz der Fachverbände sollte auch für die Mikroebene genutzt werden.

¹ vgl. u.a. ELTERNKAMMER: <https://elternkammer-hamburg.de/2022/05/31/elternkammer-hamburg-fordert-den-laufenden-prozess-zu-den-bildungsplaenen-zu-stoppen/>; GEW: <https://www.gew-hamburg.de/themen/schule/teaching-to-the-test-soll-das-die-neue-evolution-in-den-bildungsplaenen-sein>; STELLUNGNAHME VON FACHDIDAKTIKER:INNEN DER UNIVERSITÄT HAMBURG: <https://historischdenkenlernen.blogs.uni-hamburg.de/entwuerfe-neuer-hamburger-bildungsplaene-stellungnahme-einiger-fachdidaktikerinnen-der-uhh/>; VEREINIGUNG DER STADTTEILSCHULLEITER:INNEN: <https://taz.de/Streit-um-Bildungsplaene-in-Hamburg/!5855112>

² <https://www.kmk.org/aktuelles/artikelansicht/ergebnisse-der-378-plenarsitzung.html>

In einem ersten Teil werden allgemeine pädagogische, didaktische und auch schuladministrative Aspekte benannt. Teil II nimmt Stellung zu einzelnen fachlichen Teilen des Bildungsplans.

Teil I Übergeordnete Aspekte

Die hier benannten 6 Punkte erscheinen aus Sicht des Grundschulverbandes für eine Überarbeitung besonders relevant.

1. Inklusion

Der Bildungs- und Erziehungsauftrag von Lehrkräften in einem inklusiven Schulsystem bzw. einer inklusiven Schule ist, *alle* Schüler:innen ins Denken und Lernen zu bringen und am fachlichen Verstehensprozess teilhaben zu lassen. Dies erfolgt unter Einnehmen der Schüler:innenperspektive und Ausrichten des Agierens als Pädagog:in darauf, um individuelle Lernprozesse zu initiieren, in denen die Schüler:innen sowohl miteinander als auch voneinander lernen.

Die Hamburger Bildungslandschaft richtet sich grundlegend inklusiv aus, insbesondere die sehr heterogenen Hamburger Grundschulen sollen und wollen sich als inklusiv verstehen. Wer an Hamburger Schulen arbeitet, weiß, dass Inklusion kein abgeschlossener Prozess ist, sondern dass sich vielmehr im täglichen Zusammenleben und -lernen, in der Schulentwicklung, der Lehrer:innenbildung und -weiterbildung, in den baulichen Gegebenheiten oder den pädagogischen und didaktischen Grundsätzen inklusives Arbeiten weiterentwickeln muss. Inklusion ist im Kleinen und Großen jeden Tag nach wie vor eine der größten Herausforderungen der Schule. Dies spiegelt sich in keiner Weise in den Bildungsplänen wider; im ALLGEMEINER TEIL werden dem Thema 9 Zeilen gewidmet (S. 15) und als einer von 13 Aspekten einer Lernkultur genannt – selbst *Schulaufgaben* werden mehr Zeilen gewidmet. Auch in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN finden sich keine spezifischen Ausführungen für inklusiven Fachunterricht.

Was in den Bildungsplänen unter Inklusion verstanden wird, ist nur unzureichend deklariert und ebenso unpassend eingeordnet. Der Blickwinkel von Inklusion richtet sich auf die Individualität aller Schüler:innen. Es geht also nicht nur um Kinder, „die langsamer lernen“ oder durch andere Gründe am Lernen gehindert werden. Es geht auch um Hochbegabte, um Kinder, die besondere Kompetenzen haben, wie auch im neuen Bildungsplan geschrieben: „Dabei berücksichtigt sie das gesamte in der Lerngruppe gegebene Begabtspektrum.“ (ALLGEMEINER TEIL, S. 15)

Der Grundschulverband setzt sich seit Jahrzehnten für eine inklusive (Grund-)Schule ein³. Aus unserem Verständnis heraus muss Inklusion der Stamm des BILDUNGSPLANS GRUNDSCHULE, STADTTEILSCHULE UND GYMNASIUM sein, von dem alle Äste abgehen. Inklusion muss eine *Leitperspektive* sein und nicht in Linearität zu den anderen aufgeführten Aspekten zur Lernkultur stehen. Inklusion stellt als Leitperspektive einen grundlegenden Aspekt dar, aus dem heraus sich die anderen im neuen Bildungsplan aufgeführten Leitperspektiven ableiten lassen bzw. die sich an Inklusion ausrichten und daran messen lassen müssen. Damit würde auch für die FACHLICHEN TEILPLÄNE verbindlich, eine Perspektive auf Inklusion mitzudenken und zu verankern. Dem zugrunde liegt das normativ verankerte Verständnis von Inklusion in Schule und den damit verbundenen notwendigen Bedingungen sowie Rahmensetzungen. Die reine Verschiebung des Aspekts Inklusion in das Kapitel zu den Leitperspektiven würde wiederum eine Parallelität und Gleichwertigkeit zu den anderen

³ vgl. z. B. STANDPUNKT INKLUSIVE BILDUNG: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/04/Standpunkt-Inklusive-Bildung.pdf>, S. Peters/U. Widmer-Rockstroh 2015: GEMEINSAM UNTERWEGS ZUR INKLUSIVEN SCHULE, Beiträge zur Reform der Grundschule Band 138; grundschule aktuell H. 125 (2014).

Leitperspektiven implizieren, die dem Anspruch und dem Verständnis von Inklusion als eine grundlegende gesellschaftliche und somit auch schulische Ausrichtung nicht gerecht werden würde.

Im neuen Bildungsplan heißt es, dass „die Vielfalt als Wert, Bereicherung und Chance“ (ALLGEMEINER TEIL, S. 15) begriffen werden soll und der Anspruch von schulischer Bildung darin liegt, „individuelle und bestmögliche Entwicklungschancen“ (ebd.) zu realisieren. Hier sehen wir deutliche Widersprüche zu den Ausführungen zur Leistungsbewertung (ALLGEMEINER TEIL, S. 14; s.u. Punkt 4).

Der Grundschulverband erwartet in der Überarbeitung

- ➔ **eine deutliche Hervorhebung und entsprechend grundlegende Positionierung und Einordnung eines schulischen Inklusionsverständnisses. Inklusion stellt den maßgebenden Bezugspunkt für alle pädagogischen, didaktischen sowie strukturell-organisatorischen Entscheidungsprozesse dar.**
- ➔ **die Aufhebung des Widerspruchs der individuellen Bezugnahme und einer normativen Leistungsorientierung und -bewertung.**
- ➔ **die Berücksichtigung und die Bezugnahme eines weiten Inklusionsverständnisses, dem nicht allein die Diversitätsdimension *sonderpädagogischer Förderbedarf* zugrunde gelegt wird.**

2. Ziele für Schüler:innen oder Ziele für (guten) Unterricht?

Bildungspläne geben schulischem Lernen und Leben einen Rahmen. Damit sind sie einerseits darauf gerichtet, *was* Kinder in der Grundschule lernen sollen, andererseits aber auch darauf, *wie* Schule und Unterricht gestaltet werden können. Neben Zielen für Schüler:innen müssen daher auch pädagogische und didaktische Grundsätze angemessenen Raum finden, ohne zu enge Vorgaben zu setzen, damit in der sehr heterogenen Hamburger Schullandschaft (u.a. unterschiedliche sozial-ökonomische Kontexte der Kinder, sehr unterschiedliche Lernvoraussetzungen am Schulanfang, unterschiedliche Formen und Ausprägungen der Diversität in den Klassen, unterschiedliche Schulkonzepte z. B. in Bezug auf Unterrichtsorganisation, Jahrgangsmischung, Leistungsrückmeldung) praktizierte und bewährte Ansätze fortgesetzt werden können. Im Spannungsfeld zwischen Vorgaben für Lernziele und Unterrichtsgestaltung sehen wir an vielen Stellen ein gelungenes Verhältnis, jedoch immer wieder problematische Darstellungen in einzelnen Bereichen, Formulierungen usw. Stellvertretend für sehr viele Fundstellen soll das an zwei Beispielen exemplarisch verdeutlicht werden:

- a) In den FACHLICHEN TEILPLÄNEN werden zunächst didaktische Grundsätze dargelegt (meist Abschnitt 1) und anschließend in Abschnitt 2 Kompetenzen als Ziele formuliert. Hier ist die Perspektive darauf gerichtet, *was* die *Kinder* erreichen sollen. Anders ist es bei den Inhalten. Denn dort geht es darum, *was im Unterricht* bearbeitet werden soll oder kann, damit die Kinder die angegebenen Kompetenzen erreichen (können). Die Perspektive müsste hier auf den *Unterricht* gerichtet sein. In den Inhaltstabellen gibt es zahlreiche Formulierungen und Angaben, die eher Ziele der Kinder als Inhalte beschreiben („Schülerinnen und Schüler nehmen sich und ihre Mitmenschen wahr, beschreiben ihr Verhalten und erfahren sich und andere als wertvoll und angenommen...“, TEILBILDUNGSPLAN RELIGION, S. 23; „Verständnis von Sicherheitsregeln und Erkennen von Gefahrensituationen“, TEILBILDUNGSPLAN SPORT, S. 25; „Die Schülerinnen und Schüler entdecken und erproben den Umgang mit Zeichenwerkzeugen und -untergründen“, TEILBILDUNGSPLAN BILDENDE KUNST, S. 20).

→ Die Bildungspläne sollten kritisch daraufhin geprüft und überarbeitet werden, dass sich in den Abschnitten zu den Inhalten tatsächlich Formulierungen finden, die auf Unterricht hin ausgerichtet sind und nicht auf Zielperspektiven der Kinder.

b) Der Abschnitt *Lernkultur an Hamburger Schulen* (ALLGEMEINER TEIL, S. 10ff.) ist in wesentlichen Teilen für alle Schulformen und -stufen formuliert. Wesentliche Spezifika des Arbeitens und Lebens in der Grundschule werden nur in Abschnitt 5.1 auf 2 ½ Seiten bedacht. Zwar wird zu Beginn dieses Teils der Anspruch formuliert, dass Grundschule „ein Ort des gemeinsamen Lernens und gleichzeitig Lebenswelt für Kinder“ sei (ALLGEMEINER TEIL, S. 19). Der ALLGEMEINE TEIL nimmt im Wesentlichen jedoch Bezug auf Lernaspekte von Schule. Guter Unterricht und gute, zukunftsfähige Schule zeichnen sich jedoch auch durch eine lebendige Lebenswelt aus, im Ganztags, in schulischen Feiern, gemeinsamen kulturellen Veranstaltungen, wie Ausstellungen, Konzerte, Theateraufführungen, eine Vernetzung im Stadtteil, z. B. mit Sportvereinen und Musikschulen, eine Rhythmisierung, die neben dem Lernen und Arbeiten auch Spiel, Freizeit und Erholungsraum bietet. Die Arbeit in der Grundschule erfordert ein allseitiges Bildungsangebot für alle Kinder⁴, das breiter aufgestellt ist als fachliches Lernen und damit vor allem Anforderungen an Schule und Unterricht stellt, dies zu ermöglichen. Die im ALLGEMEINER TEIL formulierten Grundsätze, auch im Abschnitt 4 *Lernkultur an Hamburger Schulen*, nehmen darauf zu wenig Rücksicht. Formulierungen wie „Je nach Alter und Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen werden unterschiedliche inhaltliche und methodische Schwerpunkte gesetzt.“ (ALLGEMEINER TEIL, S. 12) bleiben inhaltsleer und unspezifisch.

→ Der Grundschulverband erwartet in der Überarbeitung einen auf die Grundschule hin ausgearbeiteten übergeordneten Teil, der die spezifischen Bedingungen grundschulischer Arbeit stärker berücksichtigt und statt Leerformeln klarere Aussagen enthält.

3. Wertebildung ist nicht die Vermittlung und Vorgabe von Werten

Im ALLGEMEINER TEIL DES BILDUNGSPLANS werden – neu – Leitperspektiven eröffnet, die, vermeintlich, grundlegend und richtungsweisend für die Ausarbeitung der einzelnen FACHLICHEN TEILE DES BILDUNGSPLANS werden sollen. Nach einer eher allgemeinen Referenz auf GRUNDGESETZ und die VERFASSUNG DER FREIEN UND HANSESTADT HAMBURG wird aus dem HAMBURGISCHE SCHULGESETZ zitiert.

Wertebildung oder auch Werteorientierung sind kein allgemeines Ziel, sondern können immer nur auf spezifische Werte hin benannt werden. Eine Werteorientierung an sich ist also weder eine Leitperspektive noch relevant für einen Bildungsplan. Da das HAMBURGISCHE SCHULGESETZ als übergeordnetes Rechtsgut hier schon deutliche Vorgaben macht, ist es wenig sinnvoll, sie im Bildungsplan aufzunehmen und zu wiederholen. Spezifischer werden Aspekte zur Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft, Verhältnis von Individualitäts- und Gesellschaftsorientierung, Ausgleich zwischen Wertpluralismus und geteilter Werte. Explizit werden benannt: „Toleranz und Respekt, (Selbst-)Disziplin bzw. -regulation, Verantwortungsbewusstsein, Teamfähigkeit, Hilfsbereitschaft, Gerechtigkeitssinn, Fairness sowie Lern- und Leistungsbereitschaft.“ (ALLGEMEINER TEIL, S. 4)

Werte sind jedoch weder absolut noch allgemein gültig und können damit schwerlich „vermittelt“ werden („Schule schafft so einen Ausgleich zwischen Wertpluralismus auf der einen und der Vermittlung geteilter Werte, die die Gemeinschaft und den gesellschaftlichen Zusammenhalt fördern“, ALLGEMEINER TEIL, S. 3). Wertebildung ist dagegen ein Prozess, der zum einen gerade auch in der Grundschule differenziertes Aushandeln der Bedeutungen von Werten erfordert und zum anderen an individuellen Situationen auch Grenzen sichtbar macht. Denn viele der genannten Werte

⁴ vgl. <https://grundschulverband.de/unsere-themen/anforderungen-zukunftsaehige-grundschule/>

sind nicht uneingeschränkt positiv: Zu viel Hilfsbereitschaft kann zur Selbstaufgabe führen; nicht in allen Situationen ist „Respekt“ positiv; Disziplin und Selbstregulation sollen nicht zu einem unhinterfragten Befolgen von Regeln und Anweisungen führen; Lern- und Leistungsbereitschaft stoßen an ihre Grenzen, wenn sie zu stark auf extrinsische Ziele gerichtet sind – soweit einige Beispiele.

Die im ALLGEMEINEN TEIL DES BILDUNGSPLANS genannten Werte erscheinen noch wenig durchdacht, der daraus folgende didaktische Zugang ist nicht formuliert und auch in den zahlreichen Querverweisen sowie den fachspezifischen Ausführungen zu der Leitperspektive zur Wertebildung in FACHLICHEN TEILPLÄNEN sind wenig überzeugend, sehr unspezifisch, wirken oft „gezwungen“. Beispielsweise ist im TEILBILDUNGSPLAN ENGLISCH zur Leitperspektive Wertebildung/Werteorientierung zu lesen: „Da in der Schule jedoch Feste wie Weihnachten oder Ostern von Kindern aller Religionen gemeinsam gefeiert werden, entsteht ein Klima des Miteinanders und gegenseitigen Akzeptierens“ (TEILBILDUNGSPLAN ENGLISCH, S. 26). Wenn tatsächlich in Klassen, in denen nur eine kleine Minderheit einen christlichen Glauben hat, nur christliche Feste gemeinsam gefeiert werden, führt das kaum zu einer breiten Toleranz, sondern eher zu Irritation.

- **Als Grundschulverband, Landesgruppe Hamburg begrüßen wir, dass Wertebildung für den Unterricht bedeutsam gemacht wird.**
- **Als Leitperspektive sehen wird aber zwei Probleme: Zum einen die starre Ausrichtung auf eine scheinbar klare Wertevermittlung, zum anderen in der Vernetzung als Leitperspektive in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN. Der Grundschulverband fordert daher für die Überarbeitung, Wertebildung im ALLGEMEINEN TEIL bedeutsam zu machen und mit einem bildungsorientierten, pädagogischen Ansatz neu aufzustellen.**
- **Zum anderen plädieren wir dringend dafür, die Wertebildung nicht als Leitperspektive zu setzen, da gerade in der Vernetzung in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN keine überzeugenden Umsetzungen zu finden sind.**

4. Rückmeldekultur: Pädagogische Lern- und Rückmeldekultur statt Leistungsfeststellung und Leistungsbeurteilung

Der Grundschulverband steht seit langem für eine *pädagogische Lern- und Rückmeldekultur* und vertritt damit moderne, auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhende Konzepte.⁵ Einer solchen Sicht auf Leistung und Rückmeldung sowie einem inklusiv ausgerichteten Schulsystem widersprechen viele Ausführungen im Bildungsplan. Sie finden sich sowohl im Allgemeinen Teil (insbesondere S. 13ff.) als auch in den Bildungsplänen der Fächer (dort vor allem in dem weitgehend in allen Fachplänen identisch formulierten Abschnitt 3 „Leistungsbewertung“). Wir sehen inhaltlich und formal erheblichen Änderungsbedarf:

- a) Der Widerspruch zwischen individueller Leistung, individuellen Lernwegen in einer inklusiven Schule und der Beurteilung in normierenden Leistungsbewertungen, u. a. auch durch standardisierte Lernstandserhebungen, ist offensichtlich nicht auf die Grundschule und ihre spezifischen Lernbedingungen ausgerichtet, nicht nur in Bezug auf die ersten Schuljahre. Die Heterogenität der Klassen ist groß, nicht nur mit Blick auf Kinder mit Beeinträchtigungen oder Zuwanderungserfahrungen. Der Lernstand am Schulbeginn liegt innerhalb einer Klasse vier bis fünf Lernjahre auseinander. Daraus folgt für die gesamte Grundschulzeit, dass vor

⁵ vgl. z. B. <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2020/08/GSV-Anforderungen-zukunftsa%CC%88hige-Grundschule.pdf>, S. 4; Heft 129 grundschule aktuell: KINDERN ZEIGEN, WAS SIE KÖNNEN; EXPERTISE: SIND NOTEN NÜTZLICH UND NÖTIG?, STANDPUNKT LEISTUNGSKULTUR: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/04/Standpunkt-Leistungskultur.pdf>;

allem (und nicht nur zum Teil) die individuelle Lernentwicklung der Kinder Grundlage für die Einschätzung der Leistung sein muss. Insbesondere Formulierungen wie „Die Aufgabenstellungen in Klassenarbeiten sind grundsätzlich für alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe gleich“ (bspw. im TEILBILDUNGSPLAN ENGLISCH, S. 41) widersprechen inklusionspädagogischen Ansätzen und fachdidaktischen Grundsätzen für die Arbeit in heterogenen Lerngruppen.

➔ **Entsprechend müssen die BILDUNGSPLÄNE FÜR DIE GRUNDSCHULE angepasst werden, z. B., indem die Beurteilung der (individuellen) Lernentwicklung als das wichtigste Prinzip einer pädagogischen Lern- und Leistungskultur herausgestellt wird.**

b) Wir begrüßen ausdrücklich Ausführungen zu einer Rückmelde- und Feedbackkultur. So haben sich individuelle Rückmeldungen und Instrumente wie Lernentwicklungsgespräche bewährt. Leider wird nicht in allen FACHLICHEN TEILPLÄNEN sichtbar, wie fachspezifisch eine gelingende Rückmeldekultur umgesetzt werden kann. Die Ausführungen in den jeweiligen Abschnitten 3 bleiben zu allgemein, Bezüge zu zuvor (meist in den Abschnitten 1 oder 2) angegebenen Beobachtungsaspekten werden nicht hergestellt.

➔ **In allen FACHLICHEN TEILPLÄNEN soll in Abschnitt 3 (Leistungsbewertung) aufgegriffen werden, wie eine gelingende Rückmelde- und Feedbackkultur fachspezifisch ausgestaltet werden kann.**

c) Die Ausführungen im ALLGEMEINEN TEIL und insbesondere in den Kapiteln zur Leistungsbewertung in den BILDUNGSPLÄNEN DER FÄCHER sind in erheblichem Maße der Situation in der Grundschule nicht angemessen. Dies wird an der Oberfläche deutlich, wenn in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN für die Grundschule etwa von „Klausuren“ gesprochen wird. Anschlussfähigkeit wird vor allem von „oben“, der Sekundarstufe aus gedacht und „heruntergerechnet“. Es zeigt sich darüber hinaus, dass weder die Ausführungen im ALLGEMEINEN TEIL noch die jeweiligen entsprechenden Kapitel in FACHLICHEN TEILPLÄNEN grundschulspezifisch gedacht sind und damit aktuellen wissenschaftlichen und fachlichen Erkenntnissen der Grundschulpädagogik und grundschulspezifischen Fachdidaktik nicht entsprechen. Sie stehen zudem an vielen Stellen im Widerspruch zu den Kapiteln 1 und 2 in den jeweiligen TEILPLÄNEN DER FÄCHER.

Wir erwarten bei der Überarbeitung,

➔ **dass die Bildungspläne – vor allem auch in Bezug auf die Aussagen zur Lern- und Leistungskultur/Leistungsbewertung – konsequent von einer doppelten Anschlussfähigkeit aus gedacht werden: An Vorwissen, Kompetenzen, Vorbildung aus vorschulischen Bildungswegen in Familie, KiTa und Vorschulklassen einerseits und von da aus weiterdenkend an die Anschlussfähigkeit der Anforderungen in der Sekundarstufe.**

➔ **dass aus den entsprechenden Kapiteln der FACHLICHEN TEILPLÄNE für die Grundschule alle (!) Formulierungen, Aussagen usw. aus den Kapiteln 3 herausgenommen werden, die sich nicht explizit auf die Grundschule, sondern auf andere Stufen beziehen.**

➔ **dass das Kapitel 3 in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN eine auf der Grundlage einer fachlich und wissenschaftlich abgesicherten grundschulpädagogischen Perspektive gänzlich neu entwickelt wird. Hier gilt es, die besondere Heterogenität in der Grundschule und eine Pädagogik vom Kind aus zu berücksichtigen. Die Darstellungen sollen eng orientiert sein an den in den Kapiteln 2 jeweils formulierten Beobachtungskriterien und dürfen nicht im Widerspruch zu ihnen stehen.**

→ dass im ALLGEMEINEN TEIL nach einer erfolgten Überarbeitung der Kapitel 3 in den FACHLICHEN TEILPLÄNEN der Grundschule die spezifischen Bedingungen der Grundschule Berücksichtigung finden und ggf. eine differenzierte Darstellung erfolgt.

5. Ein Religionsunterricht für alle muss auch für alle Kinder sein.

Der Hamburger Religionsunterricht steht in einer langen Tradition mit dem Anspruch, ein Religionsunterricht für alle Kinder zu sein.

Im vorliegenden BILDUNGSPLANENTWURF werden Kinder ohne Religionszugehörigkeit kaum bedacht und in erheblichem Maße diskriminiert. Deutlich wird dies an den Kompetenzformulierungen (fachliche Kompetenzen, TEILBILDUNGSPLAN RELIGION, S. 10). Diese setzen durchgängig eine Konfessionszugehörigkeit/ ein religiöses Weltbild voraus und sind für konfessionsfreie Kinder nicht akzeptabel bzw. diskriminieren diese, da deren Vorstellungen und Perspektiven unberücksichtigt bleiben, z.B.:

- Dialogkompetenz soll gefördert werden „vor dem Hintergrund religiöser Überzeugungen, sowie zur Wahrnehmung und Wertschätzung religiöser Vielfalt“ (TEILBILDUNGSPLAN RELIGION, S. 10). Die Wahrnehmung und Wertschätzung nicht religiöser Vorstellungen ist hier nicht mitgedacht oder intendiert.
- Urteilskompetenz zielt auf die Fähigkeit ab, Fragen „vor dem Hintergrund religiöser Überlieferungen und Überzeugungen“ (ebd.) zu reflektieren, um zu einem begründeten Urteil zu gelangen. Säkulare Vorstellungen sind auch hier kein relevanter und zu berücksichtigender Hintergrund.

Die Regelanforderungen (TEILBILDUNGSPLAN RELIGION, S. 11f.) insbesondere im Bereich der Urteilskompetenz am Ende der Jahrgangsstufe 4 sind nahezu ausschließlich auf Kinder mit einem religiösen Hintergrund ausgerichtet und können von konfessionsfreien/atheistischen Kindern nicht erfüllt werden. Bsp.:

- Beschreiben (religiöse) Vorstellungen und Praktiken und nennen exemplarisch mögliche Auswirkungen auf die (eigene Lebensweise).
- Stellen an Beispielen dar, was ihnen an (religiösen) Vorstellungen und Praktiken wichtig ist.
- Formulieren mit Hilfe von (religiösen) Maßstäben, was für und gegen Denk- und Handlungsoptionen spricht.

Die Regelanforderungen am Ende von Klasse 4 fordern einen Zwang zur Selbstoffenbarung (Öffentlichmachung eigener persönlicher Vorstellungen) und greifen damit auf unzulässige Weise in die Privatsphäre aller Schüler:innen ein. Dies wird im Bereich Dialogkompetenz sogar explizit formuliert: die Schüler:innen sollen „Elemente ihrer (Familien-) Tradition, ihrer Religion, ihrer Religiosität oder sonstiger Lebensauffassungen“ (ebd.) benennen.

Zur Bildung für Schüler:innen ohne religiöse Bezüge (TEILBILDUNGSPLAN RELIGION, S. 25f.) findet sich nur ein eigener Absatz. Somit werden Kinder ohne religiösen Hintergrund explizit ausgegrenzt und als ein Sonderfall betrachtet.

→ Der Grundschulverband erwartet in der Überarbeitung eine Beteiligung nicht-religiöser Träger, damit Schüler:innen ohne religiöse Bezüge ausreichend Berücksichtigung finden. In diesem Zusammenhang sollte über die Einführung eines Alternativfachs ernsthaft nachgedacht werden

6. Leitperspektive Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung

Hinsichtlich aktueller und zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklung ist die Entwicklung der *Leitperspektiven Digitalisierung und Bildung für nachhaltige Entwicklung* zu begrüßen (ALLGEMEINER TEIL). Leider sind diese inhaltlich nicht verknüpft mit den einzelnen Bildungsplänen und werden somit als additiv wahrgenommen. Aufgrund der erhöhten Stofffülle bleibt es fraglich, ob die Umsetzung der Leitperspektiven überhaupt gelingen kann.

Teil II Fachspezifische Rückmeldungen zu ausgewählten Teilbildungsplänen

Im zweiten Teil der Stellungnahme wird auf die TEILBILDUNGSPLÄNE DER FÄCHER DEUTSCH, SACHUNTERRICHT UND RELIGION eingegangen. Angesichts des großen Umfangs der Bildungsplanentwürfe ist es uns in der für Ehrenamtliche knapp bemessenen Zeit nicht gelungen, zu allen FACHLICHEN TEILBILDUNGSPLÄNEN eine Stellungnahme zu schreiben.

TEILBILDUNGSPLAN DEUTSCH GRUNDSCHULE

Grundsätzlich hält die Landesgruppe Hamburg des Grundschulverbandes vieles im TEILBILDUNGSPLAN DEUTSCH für gelungen. Unter anderem ist positiv hervorzuheben,

- dass auch weiterhin Deutschlehrer:innen zwischen Schulausgangsschrift und Grundschrift wählen können und dem Entwickeln einer lesbaren Handschrift viel Raum eingeräumt wird (z. B. in den Leitgedanken, TEILBILDUNGSPLAN DEUTSCH, S. 31ff.);
- dass in vielen Punkten eine Kindorientierung sichtbar wird, insbesondere im Anfangsunterricht. Dadurch kann die große Heterogenität der Kinder und ihrer Leistungen in Klasse 1 berücksichtigt werden;
- dass sinnvolle Beobachtungskriterien ermöglichen, die individuelle Leistung und Lernentwicklung von Kindern einzuschätzen;
- dass bei den Inhalten an vielen Stellen den Lehrer:innen und der Fachkonferenz Gestaltungsraum gegeben wird, indem weniger enge Vorgaben, dafür Beispiele und Wahlmöglichkeiten gegeben werden.

Problematisch ist hingegen das Kapitel 3 (siehe auch Teil I, Punkt 4 dieser Stellungnahme), da dort Widersprüche zwischen Leitgedanken, Zielen und Inhalten einerseits und Leistungsbeurteilung andererseits offensichtlich werden. Mit großem Entsetzen haben wir festgestellt, dass wieder Diktate zur Überprüfung der Rechtschreibleistung ermöglicht werden (TEILBILDUNGSPLAN DEUTSCH, S. 60), obwohl vielfach in Studien nachgewiesen wurde, dass in Diktaten weder angemessen die Rechtschreibleistung überprüft werden kann noch dass das Klassendiktat einfach zu beurteilen sei.⁶ Auch scheinen die Hinweise zum Beobachten und Bewerten im Kompetenzbereich *Sprechen und Zuhören* (ebd.) eine sehr spezifische Form der Überprüfung im Blick zu haben.

➔ **Sinnvoller als die dort dargestellte Vorgabe wäre eher eine breit angelegte Darstellung unterschiedlicher Möglichkeiten, diese Kompetenz zu überprüfen.**

Im Widerspruch zu den Darstellungen in verschiedenen Leitgedanken des TEILBILDUNGSPLANS DEUTSCH steht der letzte Absatz: „Bei der Beobachtung bzw. Bewertung von Texten hinsichtlich der Rechtschreibleistung dürfen Fehler, insofern es nicht um eine reine Überprüfung der Rechtschreibleistung geht, nicht allein quantitativ ausgewertet werden. Zu berücksichtigen sind über die Anzahl der Fehler hinaus: - der Grad der Beeinträchtigung des Leseflusses und der Verständlichkeit des Textes und – die Schwere der Fehler sowie die Anzahl und Art von Fehlertypen.“ (TEILBILDUNGSPLANS DEUTSCH, S. 61) Es ist vollkommen unklar, um welche Texte es hierbei geht – offensichtlich nicht um Texte „zur Überprüfung der Rechtschreibung“, aber auch nicht um alle Texte, die die Kinder schreiben. Im TEILBILDUNGSPLAN DEUTSCH werden auf S. 17 differenzierte

⁶ vgl. z. B. P. Birkel 2009: RECHTSCHREIBLEISTUNG IM DIKTAT – EINE OBJEKTIV BEURTEILBARE LEISTUNG?, In: Didaktik Deutsch H. 27, S. 5 – 32, https://www.pedocs.de/volltexte/2021/21337/pdf/Birkel_2009_27a_bearb_A-1b.pdf; C. Erichson/ H. Brügelmann/ H. Bartnitzky 1998: FÖRDERT DAS RECHTSCHREIBLERNEN UND SCHAFFT DIE KLASSENDIKTATE AB! in: grundschule aktuell, H. 61, S. 3 – 5, https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17490/pdf/GSV_1998_Erichson_et_al_Foerdert_das_Rechtschreiblern_en_schafft_Klassendiktate_ab.pdf

Beobachtungskriterien für unterschiedliche Zeitpunkte dargestellt, die fachlich und entwicklungslogisch sinnvoll und angemessen sind. Die Aussage auf S. 61 steht in offenem Widerspruch dazu, insbesondere auch deshalb, weil die Bewertung im Kompetenzbereich B1.2 *Texte verfassen* unabhängig vom Kompetenzbereich B2 *Richtig schreiben* vorzunehmen ist.

→ **Diese Widersprüche sollten zugunsten der in Abschnitt 1 und 2 ausgewiesenen Hinweise auf die Beurteilung von Schreibleistungen und Rechtschreibleistungen verändert werden.**

TEILBILDUNGSPLAN SACHUNTERRICHT

„Die besondere Aufgabe des Sachunterrichts besteht darin, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.“⁷

Es ist zu begrüßen, dass weiterhin von diesem Anspruch ausgegangen wird (vgl. TEILBILDUNGSPLAN SACHUNTERRICHT, S. 4). Allerdings gibt es aufgrund der starken Inhaltsorientierung kaum Raum, diesem gerecht zu werden, so dass ein Orientieren, Mitwirken und Handeln seitens der Schüler:innen kaum möglich erscheint.

Positiv zu bewerten ist, dass der sprachensible Fachunterricht weiterhin Berücksichtigung im Entwurf des TEILBILDUNGSPLAN SACHUNTERRICHT erfährt. Die Umsetzung dessen in Form von Wortlisten ist fragwürdig, denn zum einen werden ausschließlich Nomen aufgelistet und zum anderen scheint die Anzahl sowie Auswahl dieser willkürlich. Der Bedeutungszusammenhang von Sprachhandlung und Redemitteln fehlt gänzlich.

Allgemein ist festzuhalten, dass es eine höhere Anzahl von verbindlichen Inhalten gibt, so dass das reine Faktenwissen zu überwiegen scheint. Es bleiben kaum Gestaltungsmöglichkeiten für die Grundschulen und es ist zu bezweifeln, dass bei einer so hohen Anzahl verbindlicher Themen noch Raum für ein „Thema zur freien Gestaltung“ (TEILBILDUNGSPLAN SACHUNTERRICHT, S. 24) oder für den Situationsbezug als einem der zentralen Grundsätze bei der Auswahl von Inhalten im Sachunterricht bleibt. Es besteht die Gefahr eines Abarbeitens der verbindlichen Themen. Der Kompetenzerwerb scheint nicht mehr priorisiert zu sein und eine Bearbeitung der Themen mit der nötigen Intensität und Tiefe erscheint nicht mehr möglich. Es wird nicht deutlich, dass in diesem Entwurf ein Sachunterricht fokussiert wird, der das Vorwissen und die Fragen der Schüler:innen als Ausgangspunkt des Lernens setzt, der problemorientiert sowie forschend-entdeckend ist und somit den didaktischen Grundsätzen entspreche.

Die Beschreibung der verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts wurden wortwörtlich übernommen. Es fehlt dabei eine Verknüpfung der Inhalte mit den Leitperspektiven. Auch der zentrale Gedanke eines Spiralcurriculums scheint der Fülle der Inhalte zum Opfer gefallen zu sein (z.B. der Themenbereich „Wasser“ erst in Klasse 4). Eine forschende Grundhaltung, beginnend ab Klasse 1, kann auf dieser Grundlage kaum entwickelt werden.

TEILBILDUNGSPLAN RELIGION GRUNDSCHULE

Die Einführung religionsspezifischer Phasen wird mit aller Deutlichkeit kritisiert.

⁷ Gesellschaft für Didaktik des Sachunterricht 2013: PERSPEKTIVRAHMEN SACHUNTERRICHT, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9.

Religionsspezifische Phasen berücksichtigen nicht die religionsungebundenen Kinder, da diese auf die anderen Religionen verteilt werden sollen.

Mit 14 Jahren ist ein Kind bzw. ein:e Jugendliche:r religionsmündig und kann selbst entscheiden, welcher Religion es angehören möchte; ab dem 10. Lebensjahr muss ein Kind bei einem Streit der Eltern über die Religionszugehörigkeit gehört werden; Artikel 14 der UN-Kinderrechtskonvention formuliert das Recht des Kindes auf Gedanken-, Gewissens- und Religionsfreiheit.⁸ In diesem Sinne muss die Schule ein Ort der Begegnungen und des Dialogs sein. Es kann nicht die vornehmliche Aufgabe der Schule sein, die religiöse Prägung von zu Hause als gegeben anzusehen, die Schüler:innen dahingehend in Phasen religionsspezifisch zu unterrichten oder arbeiten zu lassen, um ihre religiöse Identität zu vertiefen. Damit wird dem Kind jegliche kritische, fragende Haltung der eigenen Religion gegenüber aberkannt und unterstützt wird nicht das Ziel der religiösen Mündigkeit. Darüber hinaus führen religionsspezifische Phasen zu einem Labeling der Kinder, welches auch im Religionsunterricht überkommenes Denken darstellt. Des Weiteren findet sich keine Erwähnung der Diversität innerhalb der Religionen, welches zu stark reduzierten Identifikationsangeboten führt.

Es ist schwierig, einen Unterricht auf diese Weise durchzuführen, so dass keine Überwältigung stattfindet, denn dieser scheint stark bekenntnisorientiert zu sein. Weltanschaulich bezogene Inhalt werden zwar erwähnt, aber es finden sich keine Angebote, so dass dies einer Nicht-Berücksichtigung gleichkommt.

Die religiöse Identität gibt es nicht.

Die Verwendung des Begriffs *Identität* oder *religiöse Identität* ist als schwierig anzusehen, da der religionsspezifische Unterricht die religiöse Identität der Kinder vertiefen soll. Zum einen kann Schule nicht der Ort sein, der die religiöse Prägung der Kinder von zu Hause „vertieft“. Schule ist ein Ort des Fragens, des Dialogs, des Infragestellens..., nicht des „einfachen“ Übernehmens und Vertiefens. Zum anderen gibt es nicht die eine Identität, heutzutage wird von hybriden Identitäten ausgegangen. Einem Bildungsplan müsste diese Definition zu Grunde liegen. Dabei wäre eine Vertiefung in der eigenen Religion nicht ausgeschlossen, aber auch nicht vorgeschrieben.

Das Abstimmungsgebot muss aus dem Bildungsplan entfernt werden.

In keinem anderen Unterrichtsfach gibt es eine inhaltliche Abstimmung (Informationspflicht – ja) hinsichtlich der Inhalte mit den Eltern. Es erschließt sich in keiner Weise, dass dies im Religionsunterricht bei religionsspezifischen Phasen der Fall sein soll. Es sollte eher die Möglichkeit geben, dass Eltern befähigt werden, in einen Dialog über die eigene Religion mit den Kindern einzutreten, um ein Überstülpen der Religion zu verhindern.

Kein Zwang für Lehrpersonen, sich in der Art zu positionieren.

„Lehrerinnen und Lehrer bringen ihre eigene Position ohne Dominanz [...] ein. Sie exemplifizieren für Schülerinnen und Schüler religiöse Positionalität jenseits der Alternative von Egalität und Fundamentalismus“ (TEILBILDUNGSPLAN RELIGION, S. 6). Religionslehrkräfte dürfen nicht „gezwungen“ werden ihre religiöse Position darzulegen. Hinzu kommt, dass eine atheistische Positionalität nicht vorgesehen ist. Auch ist mehr als fraglich, wie eine dialogische Augenhöhe zwischen Lehrkräften und Grundschulkindern aussehen kann. Hier werden existierende Machtverhältnisse im Schulbetrieb ignoriert und die Beachtung des Beutelsbacher Konsens ist gravierend gefährdet.

⁸ Vgl. <https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention>