

Auswertung der Konsultation zum Lehrplan 21

(Konsultation 28. Juni bis 31. Dezember 2013)

27. März 2014

Impressum

Projekt- Trägerschaft	Deutschscheizer Erziehungsdirektoren-Konferenz D-EDK
Herausgeberin	D-EDK Geschäftsstelle Zentralstrasse 18, 6003 Luzern Telefon 041 226 00 67 E-Mail info@lehrplan.ch
Status	von der Plenarversammlung der Deutschscheizer Erziehungsdirektoren- Konferenz (D-EDK) am 27.03.2014 genehmigt

Inhalt

1. Vorbemerkungen	5
1.1. Vorprojekt zum Lehrplan 21 (2004 – 2006)	5
1.2. Grundlagenprojekt (2006 – 2010)	5
1.3. Erarbeitungsprojekt (2010 – 2014)	5
1.4. Konsultation zum Lehrplan 21 (2013)	5
2. Die Konsultation	7
2.1. Zur Methodik der Auswertung	7
2.2. Die Teilnehmenden der Konsultation	8
3. Die Auswertung der Konsultation	13
3.1. Lehrplan 21 im Überblick	13
3.2. Einleitung Lehrplan 21	41
3.3. Überfachliche Kompetenzen	61
3.4. Fächerübergreifende Themen	66
3.5. Fachbereich Sprachen	98
3.6. Fachbereich Mathematik	121
3.7. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)	134
3.8. Fachbereich Gestalten	178
3.9. Fachbereich Musik	201
3.10. Fachbereich Bewegung und Sport	213
3.11. Latein	223
3.12. Teilprojekt Graubünden	226
4. Abkürzungsverzeichnis	235

Überblick über die Fazits

Nach jedem Kapitel findet sich ein Fazit, in dem die Rückmeldungen zusammengefasst werden.

3.1.1.4.	Fazit Würdigung	15
3.1.2.2.	Fazit Umfang, Detaillierungsgrad	18
3.1.3.4.	Fazit Anforderungen und Mindestansprüche	21
3.1.4.4.	Fazit Kompetenzorientierung	23
3.1.5.3.	Fazit Aufbau und Sprache	25
3.1.6.3.	Fazit Kompetenzaufbau und seine Elemente	26
3.1.7.7.	Fazit Fachbereichskonzept	29
3.1.8.5.	Fazit Werte	31
3.1.9.3.	Fazit Ergänzungen	33
3.1.10.10	Fazit Umsetzung Lehrplan 21	40
3.2.3.	Fazit Bildungsziele	48
3.2.6.	Fazit Lern- und Unterrichtsverständnis	52
3.2.9.	Fazit Schwerpunkte des 1. Zyklus	56
3.2.12.	Fazit Schwerpunkte des 2. und 3. Zyklus	60
3.3.3.	Fazit Überfachliche Kompetenzen	65
3.4.7.	Fazit Berufliche Orientierung	75
3.4.14.	Fazit ICT und Medien	89
3.4.17.	Fazit Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung	97
3.5.3.	Fazit Einleitung Sprachen	102
3.5.8.	Fazit Deutsch	108
3.5.11.	Fazit Französisch und Englisch (1. und 2. Fremdsprache)	115
3.5.16.	Fazit Italienisch (3. Fremdsprache)	120
3.6.7.	Fazit Mathematik	133
3.7.3.	Fazit Einleitung Natur, Mensch, Gesellschaft	138
3.7.8.	Fazit Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus)	146
3.7.13.	Fazit Natur und Technik (3. Zyklus)	153
3.7.18.	Fazit Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (3. Zyklus)	160
3.7.23.	Fazit Räume, Zeiten, Gesellschaften (3. Zyklus)	168
3.7.28.	Fazit Ethik, Religionen, Gemeinschaft (3. Zyklus)	177
3.8.3.	Fazit Einleitung Gestalten	185
3.8.8.	Fazit Bildnerisches Gestalten	192
3.8.13.	Fazit Textiles und technisches Gestalten	199
3.9.7.	Fazit Musik	212
3.10.7.	Fazit Bewegung und Sport	222
3.11.3.	Fazit Latein	224
3.12.21.	Fazit Mindestansprüche 3. Fremdsprache Kanton Graubünden	234

1. Vorbemerkungen

1.1. Vorprojekt zum Lehrplan 21 (2004 – 2006)

Am 9. März 2006 erteilten die Erziehungsdirektorinnen und -direktoren den 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantonen anlässlich ihrer Plenarversammlung einstimmig den Auftrag, die Arbeiten für einen harmonisierten Lehrplan aufzunehmen. Diesem Entscheid vorausgegangen war ein Vorprojekt, in dem im Jahre 2004 ein Konzept für die Entwicklung eines sprachregionalen Lehrplans erstellt worden war. Dieses Konzept stiess in der Konsultation vom Mai 2005 bei den Kantonen auf ein positives Echo, worauf das gemeinsame Projekt lanciert worden war.

Das Projekt wurde in mehrere Phasen aufgeteilt: In einer ersten Phase wurden die Grundlagen des sprachregionalen Lehrplans erstellt (Grundlagenprojekt) und in einer zweiten Phase wird der Lehrplan erarbeitet (Erarbeitungsprojekt). Anschliessend entscheiden die Kantone gemäss ihren eigenen Rechtsgrundlagen über die Einführung im Kanton.

1.2. Grundlagenprojekt (2006 – 2010)

Am 18. März 2010 verabschiedeten die Erziehungsdirektorinnen und -direktoren der 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone den Bericht Grundlagen für den Lehrplan 21. Diese konzeptionellen Grundlagen wurden von 2006 bis 2010 in einem Konsensfindungsprozess mit den Kantonen erarbeitet. 2009 war ein Entwurf des Grundlagenberichts in eine breite öffentliche Vernehmlassung gegeben worden. Die aus der Vernehmlassung gezogenen Erkenntnisse, Massnahmen und Lösungen wurden in den Grundlagenbericht eingearbeitet. Die Grundlagen sind verbindliche Vorgaben für das Erarbeitungsprojekt des Lehrplans 21.

1.3. Erarbeitungsprojekt (2010 – 2014)

In Kenntnis des Grundlagenberichts beschlossen im Sommer 2010 alle 21 deutsch- und mehrsprachigen Kantone, sich am Projekt zur Erarbeitung des Lehrplans 21 zu beteiligen. Im November 2010 wurde mit der Erarbeitung begonnen. Erarbeitet wird der Lehrplan 21 von Fachbereichsteams, die je zur Hälfte aus Lehrpersonen und aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern bestehen. Im Lehrplanprojekt wurde die Mitsprache immer breiterer Kreise in einem mehrstufigen Verfahren sichergestellt: In einem ersten Schritt wurden im Rahmen von Hearings Rückmeldungen von Lehrpersonen aus der Praxis sowie von Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern zu den Entwürfen der Fachbereichslehrpläne eingeholt. Im Sommer 2012 wurde ein erster Entwurf des Lehrplans den kantonalen Erziehungsdirektionen, den Lehrerverbänden und weiteren Fachpersonen zur Stellungnahme vorgelegt. Die Rückmeldungen aus den Hearings wurden geprüft und eingearbeitet.

1.4. Konsultation zum Lehrplan 21 (2013)

Am 28. Juni 2013 gab die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) den Lehrplan 21 - den Entwurf eines sprachregionalen Lehrplans für die deutsch- und mehrsprachigen Kantone - zur Konsultation frei. Diese öffentliche Konsultation dauerte vom 28. Juni bis zum 31. Dezember 2013. Die Konsultation hatte zum Ziel, Rückmeldungen zum vorliegenden Lehrplanentwurf einzuholen und den gesellschaftlichen Konsens darüber, was Schülerinnen und Schüler in der Volksschule lernen sollen, zu stärken. Im vorliegenden Auswertungsbericht werden die zentralen Aussagen und Anliegen der Konsultationsantworten herausgearbeitet und transparent dargestellt. Sie bildeten die Grundlage für die

Festlegung der Aufträge zur Überarbeitung des Lehrplans 21 und für die weiteren Arbeiten. Die Steuergruppe hat im März 2014 über die Überarbeitungsaufträge entschieden. Informationen dazu sind auf der Website www.lehrplan.ch zu finden.

2. Die Konsultation

2.1. Zur Methodik der Auswertung

Die Auswertung der Konsultation zum Entwurf für den Lehrplan 21 erfolgt nach dem Grundsatz der Transparenz. Alle wesentlichen Punkte werden offen gelegt, damit tragfähige Lösungen für die erfolgreiche Überarbeitung der einzelnen Teile des Lehrplans und damit für die Bereitstellung des Lehrplans 21 zuhanden der Kantone erarbeitet werden können.

Die Auswertung der Konsultation erfolgte arbeitsteilig entlang der einzelnen Fragen des Fragebogens. Sie wurde nach dem Vieraugenprinzip vorgenommen. Die Mitglieder der Projektgremien hatten Zugang zu allen Konsultationsunterlagen, so dass sie sich selbst einen Überblick über die Antworten und die Bearbeitung der Rückmeldungen verschaffen konnten. Der Auswertungsbericht wird nach der Genehmigung durch die Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) auf der Lehrplanwebsite veröffentlicht. Alle, die an der Konsultation teilgenommen haben, werden darüber informiert.

Viele Konsultationsteilnehmende haben in ihren Rückmeldungen detaillierte, fachlich fundierte und wertvolle Anmerkungen zu einzelnen Textstellen, Kompetenz- oder Stufenbeschreibungen gemacht. Diese wurden während der Auswertung gekennzeichnet und werden vom Projektteam und den Fachbereichsteams in die konkrete Überarbeitung der entsprechenden Lehrplanteile einbezogen.

2.2. Die Teilnehmenden der Konsultation

Insgesamt sind 160 Stellungnahmen zur Konsultationsfassung des Lehrplans 21 bei der D-EDK eingegangen. Sie wurden für die Auswertung in folgende 10 Gruppen eingeteilt:

1. Kantone

- Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern (LU)
- Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Obwalden (OW)
- Bildungs- und Kulturdirektion des Kantons Uri (UR)
- Bildungs-, Kultur- und Sportdirektion des Kantons Basel-Landschaft (BL)
- Bildungsdepartement des Kantons St. Gallen (SG)
- Bildungsdepartement des Kantons Schwyz (SZ)
- Bildungsdirektion des Kantons Nidwalden (NW)
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (ZH)
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP)
- Departement Bildung Appenzell Ausserrhoden (AR)
- Departement Bildung und Kultur des Kantons Glarus (GL)
- Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (AG)
- Departement für Bildung und Kultur des Kantons Solothurn (SO)
- Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau (TG)
- Departement für Bildung und Sicherheit des Kantons Wallis (VS)
- Direktion für Bildung und Kultur des Kantons Zug (ZG)
- Direktion für Erziehung, Kultur und Sport des Kantons Fribourg (FR)
- Erziehungs-, Kultur- und Umweltschutzdepartement des Kantons Graubünden (GR)
- Erziehungsdepartement des Kantons Appenzell Innerrhoden (AI)
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (BS)
- Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (SH)
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (BE)

Folgende Institutionen oder Organisationen wurden zur Konsultation eingeladen, verzichteten aber auf eine Stellungnahme.

- Ministerium für Äusseres, Bildung und Kultur des Fürstentums Liechtenstein (LI)

Zusätzlich hat in Gruppe 1 geantwortet:

- Kanton Tessin (TI)

2. Organisationen der Lehrerinnen und Lehrer oder der Schulleitungen der Volksschule

- Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz (LCH)
- Verband des Personals Öffentlicher Dienste (vpod)
- Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz (VSLCH)

Zusätzlich hat in Gruppe 2 geantwortet:

- Solothurner WerklehrerInnen-Verein (SOWV)

3. Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Fachdidaktikvereinigungen

- Pädagogische Hochschulen (COHEP)
- Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (SGL)
- Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Arbeitsgruppe Kunst & Bild (SGL Kunst&Bild)

- Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung FD Rhythmik/Musik und Bewegung (SGL Rh/Musik)

Zusätzlich haben in Gruppe 3 geantwortet:

- Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung (EHB)
- Fachdidaktiker der UNI und ETH Zürich Biologie (FD UNI/ETH BIO)
- Gesellschaft der Didaktik der Mathematik (GDM) Arbeitskreis Schweiz-Liechtenstein (GDM)
- Pädagogische Hochschule FHNW (PH FHNW)
- Verband Fachdidaktik Naturwissenschaften Schweiz (DiNat.ch)
- Verband Geographiedidaktik Schweiz (VGD-CH)

4. Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler

- Schule und Elternhaus Schweiz (S&E)
- Union der Schülerorganisationen der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein (USO)

Zusätzlich haben in Gruppe 4 geantwortet:

- Elternlobby Schweiz (elternlobby.ch)

5. Schulnahe Organisationen und Institutionen (EDK, Bildungsnetzwerke, Konferenzen im Bildungswesen)

- Berufsbildung Schweiz (BCH)
- Kommission Bildung und Migration der EDK (KBM)
- Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und -rektoren (KSGR)
- Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (SBBK)
- Schweizerische Direktorinnen- und Direktorenkonferenz der Berufsfachschulen (SDK)
- Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatung (KBSB)
- Schweizerische Konferenz kaufmännischer Berufsfachschulen (SKKBS)
- Verband Schweizerische Privatschulen (VSP)
- Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer (VSG)

Zusätzlich haben in Gruppe 5 geantwortet:

- Berufsverband Rhythmik Schweiz (Rhythmik CH)
- D-EDK, Arbeitsgruppe Sprachen (AG Sprachen)
- Deutschschweizer Logopädinnen- und Logopädenverband (DLV)
- Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten (KBK)
- Konferenz Musikhochschulen Schweiz (KMHS)
- Rudolf Steiner Schulen Schweiz (RSS)
- SchulsozialarbeiterInnen-Verband (SSAV)
- Städteinitiative Bildung (SIB)
- Stiftung éducation21 (éducation21)
- Verband Schweizer Schulmusik (VSSM)
- Taskforce Geographie (VSGG)

Folgende Institutionen oder Organisationen wurden zur Konsultation eingeladen, verzichteten aber auf eine Stellungnahme:

- EDK-Generalsekretariat (GS EDK)
- educationsuisse Schweizer Schulen im Ausland (educationsuisse)
- Konferenz der Rektorinnen und Rektoren schweizerischer Fachmittelschulen (KFMS)
- Konferenz der Schweizer Handelsschulrektorinnen und -rektoren (KSHR)
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (SKBF)

- Schweizerische Mittelschulämter-Konferenz (SMAK)
- Schweizerisches Zentrum für Heilpädagogik (SZH)

6. Organisationen der Arbeitswelt (OdA), Wirtschaftsverbände

- Kaufmännischer Verband Schweiz (kv)
- SAVOIRSOCIAL (SASO)
- Schweizerischer Arbeitgeberverband (SAV)
- Schweizerischer Gewerbeverband (sgv)
- Schweizerischer Gewerkschaftsbund (SGB)

Zusätzlich haben in Gruppe 6 geantwortet:

- Economiesuisse (economiesuisse)
- Schweizerischer Bäuerinnen- und Landfrauenverband (SBLV)
- Schweizerisch-Liechtensteinischer Gebäudetechnikverband (suissetec)
- Swiss Engineering (STV)
- scienceindustries, Wirtschaftsverband Chemie Pharma Biotech (scienceindustries)
- Swissmem (Swissmem)
- Verband Schweizerischer Elektro-Installationsfirmen (VSEI)

Folgende Institutionen oder Organisationen wurden zur Konsultation eingeladen, verzichteten aber auf eine Stellungnahme:

- Oda AgriAliform (OdA AA)
- OdASanté (OdA S)
- Travail.Suisse (TS)

7. Bundesämter, Bundesstellen

- Bundesamt für Gesundheit (BAG)
- Bundesamt für Kultur (BAK)
- Bundesamt für Raumentwicklung (ARE)
- Bundesamt für Sport (BASPO)
- Bundesamt für Umwelt (BAFU)
- Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit (DEZA)
- Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI)

Zusätzlich haben in Gruppe 7 geantwortet:

- Bundesamt für Migration (BFM)
- Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen (EKKJ)
- Eidgenössische Kommission für Sexuelle Gesundheit (EKSG)
- Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen (EKFF)

Folgende Institution wurde zur Konsultation eingeladen, verzichtet aber auf eine Stellungnahme:

- Fachstelle für Rassismusbekämpfung c/o GS EDI (FRB)

8. Parteien

- Christlichdemokratische Volkspartei (CVP)
- Evangelische Volkspartei (EVP)
- Freisinnig-Demokratische Partei (FDP)
- Grüne Partei (Die Grünen)
- Sozialdemokratische Partei (SP)
- Schweizerische Volkspartei (SVP)

Zusätzlich haben in Gruppe 8 geantwortet:

- Alternative Liste Limmattal, Zürich und Winterthur (AL ZH)
- Christlichdemokratische Volkspartei Frauen Schweiz (CVP-Frauen CH)
- Evangelische Volkspartei Basel-Stadt (EVP BS)
- Junge Christlichdemokratische Volkspartei (JCVP)
- Jungfreisinnige Basel-Stadt (JFBS)
- Katholische Volkspartei (KVP)
- Sozialdemokratische Partei des Kantons Zug (SP ZG)

Folgende Institutionen oder Organisationen wurden zur Konsultation eingeladen, verzichteten aber auf eine Stellungnahme:

- Bürgerlich Demokratische Partei (BDP)
- Grünliberale Partei (GLP)

9. Kirchen und konfessionsbezogene Organisationen

- Schweizerischer Rat der Religionen (SCR)

Zusätzlich haben in Gruppe 9 geantwortet:

- Christen für die Wahrheit (cft)
- Christkatholische Kirche der Schweiz (Christkatholisch)
- Freidenker-Vereinigung der Schweiz (FVS)
- Initiative für christliche Bildung (icbs)
- Institut für Jüdisch-Christliche Forschung (IJCF)
- Schweizer Bischofskonferenz (SBK)
- Schweizerische Evangelische Allianz (Arbeitsgemeinschaft Schule und Religion AGSR) (SEA)
- Schweizerische Gesellschaft für Religionswissenschaft (SGR)
- Schweizerischer Evangelischer Kirchenbund (sek)
- Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund (SIG)
- Verband Freikirchen Schweiz (VFG)
- Vereinigte Bibelgruppen (VBG)

10. Übrige Stellungnahmen

- Schweizerische Konferenz der Kantonalen Gleichstellungsbeauftragten (SKG)

Zusätzlich haben in Gruppe 10 geantwortet:

- Akademie der Naturwissenschaften SCNAT (Akademien)
- Arbeitsgemeinschaft der Chefs der Verkehrspolizeien CH und FL (ACVS)
- Beratungsstelle für Unfallverhütung (bfu)
- Bildungscoalition NGO (NGO)
- Bildungszentrum WWF (WWF)
- Cambridge English, Perron Campaigns (CE)
- CardioVasc Suisse (CardioVasc)
- ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit (ch Stiftung)
- Dachverband Elektromog Schweiz und Liechtenstein (DV Elektromog)
- ERBINAT - Fachverband Erleben und Bildung in der Natur (ERBINAT)
- ETH Zürich, Departement Mathematik (ETH-M)
- Fachfrauen Umwelt (FFU)
- Fachgruppe SOS Schweiz - Sexuelle Orientierung und Schule (SOS)
- Forumbildung (FB)
- HS-Alumni-Vereinigung (HS-Alumni-Vereinigung)

- Human Life International-Schweiz (HLI)
- Humanrights.ch (HR)
- ICTswitzerland (ICT CH)
- keller-ulrich.ch gmbh (Lehrmittelverlag) (Keller)
- Kollegium OSZ-Orpund (OSZ)
- Kulturvermittlung Schweiz (KVS)
- NaTech Education (NaTech)
- Netzwerk Impfentscheid (N.I.E.)
- Netzwerk Schulische Bubenarbeit (NWSB)
- Netzwerk Schweizer Pärke (NSP)
- NGO-Allianz Ernährung, Bewegung und Körpergewicht (NGO-Allianz)
- Praktischer Umweltschutz Schweiz Pusch (Pusch)
- 7 Privatpersonen (PP)
- Profunda Suisse, Verband der Fachleute für Laufbahnentwicklung (profunda-suisse)
- Schweizer Informatik Gesellschaft (SI)
- Schweizerische Lebensrettungs-Gesellschaft (SLRG)
- Schweizer Musikrat (SMR)
- Schweizerische Mathematische Gesellschaft (SMG)
- Schweizerische UNESCO-Kommission (UNESCO)
- Schweizerischer Samariterbund (Samariter)
- Schweizerischer Schwimmverband (SSCHV)
- Schweizerischer Verband der Akademikerinnen (SVA)
- Schweizerisches Rotes Kreuz (SRK)
- Sexuelle Gesundheit Schweiz (SGS)
- Swico (Swico)
- UNHCR UN-Flüchtlingskommissariat (UNHCR)
- Verband Geographie Schweiz (ASG)
- Verband Musikschulen Schweiz (VMS)
- Zukunft CH (Zukunft CH)

3. Die Auswertung der Konsultation

3.1. Lehrplan 21 im Überblick

Haben Sie allgemeine Bemerkungen zum Lehrplan 21?

In den Rückmeldungen zu dieser ersten übergreifenden Frage äussern die Teilnehmenden der Konsultation ihre zentralen Anliegen. Diese werden im Folgenden im Überblick dargestellt. Betreffen sie eine Fragestellung, die an anderer Stelle im Fragebogen noch einmal detailliert aufgenommen wird, z.B. einen Fachbereich, werden diese an jener Stelle behandelt.

3.1.1. Würdigung

3.1.1.1. Harmonisierung

Praktisch alle Teilnehmenden der Konsultation würdigen zu Beginn ihrer Rückmeldung den vorliegenden Lehrplanentwurf. Sie halten fest, dass sie das Ziel, für alle deutsch- und mehrsprachigen Kantone einen gemeinsamen Lehrplan zu erarbeiten und mit diesem die Bildungsziele gemäss Artikel 62 der Bundesverfassung zu harmonisieren, unterstützen.

SG erwähnt, dass von verschiedenen Konsultationsteilnehmenden eine weiterführende interkantonale Vereinheitlichung gewünscht wird. Auch in anderen Rückmeldungen werden Forderungen nach weiteren Harmonisierungsschritten laut. Gemäss LCH wird der Verfassungsauftrag nur teilweise erfüllt und zusammen mit dem VSLCH will er weitere Teile im Bildungssystem harmonisieren, insbesondere die Stundentafel und die Fremdsprachenfolge. Der VSLCH betont zudem die Notwendigkeit, die Umsetzung des Lehrplans gemeinsam und koordiniert anzugehen und gemeinsame Beurteilungsinstrumente zu entwickeln.

Der SAV teilt mit, dass viele seiner Mitglieder ein starkes Bekenntnis der beteiligten Kantone zu einer möglichst einheitlichen Umsetzung des Lehrplanes verlangen, damit die von den Arbeitgebern erhofften positiven Auswirkungen der Harmonisierung eintreffen. *economiesuisse* hält fest, dass bezüglich der strukturellen Rahmenbedingungen mit den kantonalen Umsetzungsmöglichkeiten des Lehrplans 21 die gewünschte und von der Schweizerischen Bundesverfassung geforderte Harmonisierung der öffentlichen Schule ein unerreichtes Ziel bleibt. Und *economiesuisse* bezweifelt, dass die Möglichkeiten der Kantone, bei Bedarf weitere Differenzierungen und Festlegungen für ein mittleres Anforderungsniveau treffen zu können, dem Erfordernis nach einer konsequenten Harmonisierung der Lehrplanziele gerecht wird.

Weitere Teilnehmende halten fest, dass die Harmonisierung nur in vollem Ausmass zum Tragen kommt, wenn die Umsetzung in den Kantonen harmonisiert wird und die Einführung gemeinsam erfolgt (Swissmem, BCH, scienceindustries, EKKJ). VSEI wünscht eine Harmonisierung der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. *economiesuisse*, SAV und Swissmem betonen, dass mit dem Lehrplan 21 eine Klärung des Auftrags an die Schulen erfolgt. Der SGB hält den vorliegenden Lehrplanentwurf für zu wenig mutig und fordert zur Umsetzung eine interkantonale Vereinbarung wie in der Westschweiz. Die Akademien meinen, dass die kantonal gegebenen Unterschiede für die Umsetzung des Lehrplans (etwa unterschiedliche Stundentafeln, Inkongruenz 1. Fremdsprache) den Bestrebungen eines kantonal übergreifenden Lehrplans zur Harmonisierung entgegenlaufen und auch die Evaluation der erreichten Bildungsziele und die Bewertung ihrer Ergebnisse erschweren werden. VSG fordert, dass der Lehrplan 21 von allen Kantonen gemeinsam weiterentwickelt werden muss. ASG geht davon aus, dass die ausserordentlich umfangreichen Kompetenzziele zwangsläufig dazu führen, dass die einzelnen Kantone oder sogar die einzelnen Lehrkräfte diese stark selektionieren (einschränken oder gar einseitig betonen) werden, womit das übergeordnete Ziel der landesweiten Unterrichtscoordination weitgehend verfehlt wird.

ZH betont, dass die Studentafel weiterhin von den Kantonen festgelegt werden soll. NW weist mit Nachdruck darauf hin, dass das Volksschulwesen kantonal geplant, organisiert und weiterentwickelt wird. Die SVP lehnt den vorliegenden Entwurf ab und verlangt eine Vereinfachung und Straffung des Lehrplans 21. Der vorliegende Entwurf schieße deutlich über den Verfassungsauftrag der Harmonisierung der Ziele pro Bildungsstufe hinaus und wolle die Lehrerbildung reglementieren und Lehrmittel vereinheitlichen, womit ein von oben durchgesetztes Bildungs-, Unterrichts- und Lehrerverständnis vorgegeben werden solle. *economiesuisse* möchte geprüft haben, ob der Lehrplan 21 nicht eher die schulischen Bildungsziele formulieren bzw. die strukturellen Rahmenbedingungen der Schule regeln sollte, anstatt die Lehrprozesse steuern zu wollen. Letztere scheinen aus Sicht der Wirtschaft eher in den Fähigkeiten bzw. in der Kompetenz des Lehrpersonals zu liegen.

Aus Sicht der SVP muss der neue Lehrplan dringend die föderalistische Tradition der Schweiz respektieren und darf sich nur durch eine schlanke und klare Zielsetzung auszeichnen, welche der kantonalen Schulhoheit möglichst grosse Autonomie in der konkreten Ausgestaltung und Zielerreichung gewährt. Dieser Position schliesst sich auch Zukunft CH an. Es sei insbesondere zu berücksichtigen, dass die kantonale Hoheit, Lehrpläne einzusetzen, nicht umgangen werde. Die CVP legt grossen Wert auf die Beibehaltung der Kantonshoheit bei den Volksschulen. Ihrer Meinung nach bleibt mit dem vorgelegten Entwurf die Bildungshoheit bei den Kantonen, welche mit dem Lehrplan 21 genügend Spielraum haben, um den spezifischen Bedürfnissen ihres Kantons gerecht zu werden. Auch die FDP sieht weiterhin einen bedeutenden Spielraum bei den Kantonen.

ICBS und SEA wollen die föderalistische Regelung des Religionsunterrichts beibehalten, damit die bewährte, fruchtbare Zusammenarbeit von Schule und Kirche in vielen Kantonen fortgeführt werden kann.

Der Regierungsrat des Kantons BL lehnt den Lehrplanentwurf in der vorliegenden Form ab und weist ihn zur Überarbeitung zurück. Die im Rahmen der kantonalen Konsultation geäusserten Vorbehalte erachtet er zum Teil für so gravierend, dass eine Überarbeitung des Lehrplanentwurfs im Hinblick auf eine Inkraftsetzung im Kanton Basel-Landschaft unabdingbar sei. Im Ergebnis müsse der Lehrplan 21 deutlich verständlicher und für die Schulpraxis tauglicher formuliert sein; er müsse als Erlass einer Behörde gestaltet sowie im Umfang gekürzt sein. Der SGV verlangt ebenfalls eine Überarbeitung und eine erneute Konsultation. Aus seiner Sicht ist der Übergang in die Sekundarstufe II unbefriedigend gelöst. Unter anderem fordert er, dass für die Fachbereiche entsprechende Leistungsmessungen zwingend vorzusehen sind, dass sowohl die berufliche Orientierung als auch ICT und Medien eigenständige Fachbereiche werden und dass die Lehrerbildung in diesen Bereichen explizit vorzusehen ist.

Die *elternlobby.ch* möchte den Lehrplan 21 als Anregung mit Beispielen ohne verbindlichen Charakter verstehen. Es genüge ein Rahmenlehrplan. EVP BS und EVP CH möchten die Anzahl der Kompetenzen so stark reduzieren, dass ein Rahmenlehrplan entsteht. Die FDP und FB stellen sich ebenfalls einen deutlich kürzeren Lehrplan vor. Im Rahmenlehrplan sind gemäss FB die basalen Kernkompetenzen in Schulsprache, Mathematik, Naturwissenschaften, digitaler Kompetenz und der 1. Fremdsprache zusammenzufassen, wogegen für die überfachlichen Kompetenzen und die weiteren Fachbereiche summarische Hinweise reichen würden. Die EHB dagegen versteht den jetzt vorliegenden Lehrplan 21 als Rahmen, weil durch die Möglichkeit von kantonalen Anpassungen und der zu offenen Formulierungen noch zu vieles offen sei.

3.1.1.2. Orientierung an Kompetenzen

Das Konzept, im Lehrplan 21 Kompetenzen zu beschreiben, mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler in Zukunft über das nötige Wissen verfügen und dieses auch anwenden können, wird breit unterstützt (AG, AR, BS, BE, GL, GR, LU, SG, SH, SO, SZ, TG, UR, ZH, vpod, COHEP, VGD-CH, S&E, BCH, KBSB, KMHS, Rhythmik CH, SBBK, SDK-CSD, SKKBS, SIB, *economiesuisse*, kv, scienceindustries, Swissmem, BAG, BASPO, EKSG, AL ZH, CVP-Frauen CH, Die Grünen, SP, VFG, Akademien, FFU, UNHCR, ASG, VMS). Der LCH meldet bei der Integration der überfachlichen

Kompetenzen in die Fachbereiche bedenken an, weil die Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen (Haltungen, persönliche und soziale Kompetenzen) nicht mitbedacht wird. CVP und FDP unterstützen die Kompetenzorientierung in Verbindung mit klaren Leistungsanforderungen. Die SVP lehnt die Kompetenzsystematik ab. Die SEA möchte die Ausrichtung auf Kompetenzen dort modifizieren, wo es um die Identitätsentwicklung, soziale Fähigkeiten und Orientierung in der Welt geht, weil diese nicht messbar sind.

Weitere Teilnehmende heben die stärkere Ausrichtung auf die Schülerinnen und Schüler als Individuen (AR, BE, S&E), den förderorientierten Ansatz (BE) oder die Ressourcenorientierung (AR) positiv hervor. Auch der vpod erkennt eine Anerkennung von Heterogenität im Lehrplan 21.

3.1.1.3. Aufbau und Darstellung Lehrplan 21

Der Aufbau und die Struktur des Lehrplans 21 werden in vielen Würdigungen als wichtig und richtig beurteilt (AR, BS, FR, TG, VS, ZH, VGD-CH, S&E, RSS, BCH, KBM, éducation21, SASO, ARE, BAFU, DEZA, EVP BS, EVP CH, UNESCO). Insbesondere wird die Strukturierung in Zyklen positiv hervorgehoben (AG, BS, BE, FR, GL, LU, SG, SO, SZ, LCH, vpod, COHEP, S&E, RSS, SGB, Die Grünen, SP ZG, SP). Die SP betont, dass sie es wichtig findet, dass der 1. Zyklus den Kindergarten umfasst. Spezielle Erwähnung findet bei einigen Konsultationsteilnehmenden auch die Fachbereichsstruktur (BS, BE, FR, SG, LCH, BCH, Die Grünen, Akademien).

Es fällt auf, dass damit auch Elemente des Lehrplans 21 positiv beurteilt werden, die 2009 in der Vernehmlassung zu den Grundlagen noch weit weniger auf Akzeptanz gestossen sind.

Die Darstellung und das Layout (BS, FR, GL, SH, LCH, COHEP, Rhythmik CH), die Verständlichkeit (BS, FR, UR) und die elektronische Version des Lehrplans auf der Website (AR, SG, TG, VS, LCH, COHEP, SDK-CSD, SGB) werden darüber hinaus positiv gewürdigt.

Gemäss SG ist der Lehrplan 21 ein zeitgemässer und gleichzeitig zukunftsgerichteter Lehrplan. Die Kantone FR, LU, ZG und ZH loben die sorgfältige, professionelle Arbeit. ZH stellt fest, dass der Entwurf einen zufriedenstellenden Kompromiss zwischen den verschiedenen Ansprüchen bezüglich Konkretisierung, Umsetzbarkeit, Klarheit, Kürze und Übersichtlichkeit darstellt.

3.1.1.4. Fazit Würdigung

Das Kernanliegen, für alle deutsch- und mehrsprachigen Kantone einen gemeinsamen Lehrplan zu erarbeiten und mit diesem die Bildungsziele gemäss Artikel 62 der Bundesverfassung zu harmonisieren, findet breite Zustimmung und wird nur in einzelnen Stellungnahmen in Frage gestellt. Einige Teilnehmende (insbesondere aus Wirtschaftskreisen) wünschen eine weitergehende Harmonisierung und eine Koordination bei der Umsetzung des Lehrplans 21, andere betonen die Hoheit der Kantone über die Volksschule und die föderalistische Tradition. Der Regierungsrat des Kantons BL, der SGV und die SVP lehnen den Lehrplanentwurf in der vorliegenden Form ab und weisen ihn zur Überarbeitung zurück. Das Konzept, im Lehrplan 21 Kompetenzen zu beschreiben, mit dem Ziel, dass Schülerinnen und Schüler in Zukunft über das nötige Wissen verfügen und dieses auch anwenden können, wird breit unterstützt. Auch der Aufbau und die Struktur des Lehrplans, die Einteilung in Zyklen und die Fachbereichsstruktur werden positiv hervorgehoben. Es wird festgehalten, dass der Lehrplan 21 über einen guten, übersichtlichen Auftritt auch im Internet verfügt.

3.1.2. Umfang, Detaillierungsgrad

Für die Mehrheit der Projektkantone, den LCH und VSLCH ist der Umfang des Lehrplans, insbesondere die Anzahl der Kompetenzen, zu gross (AG, AR, BE, BL, BS, GL, GR, LU, SG, SH, SO, SZ, TG, UR, VS,

ZG). Es wird befürchtet, dass die Kompetenzen in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit nicht erreicht werden können, die Lehrpersonen von der Fülle überfordert sind und eine Auswahl treffen müssen, das Dokument zu wenig praxistauglich für die Umsetzung im Unterricht und keine geeignete Grundlage für die Lehrmittelentwicklung ist. Der Umfang sei in allen (AG, BL, BS, LU, SH, SG) oder in einzelnen Fachbereichen (AR) zu reduzieren, ohne aber die Ansprüche herabzusetzen (AG, BS), den Stoffumfang zu reduzieren (BL) oder die handwerklichen Kompetenzen und die MINT Fächer zu schwächen (ZG). Von einigen Kantonen und vom LCH wird befürchtet, dass der vorliegende Lehrplan mehr als die 80% der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit ausfüllt (AR, AG, LU, SZ, UR, LCH).

Für die Kantone AG, BL, SH, den LCH und VSLCH sind die Kompetenzen und deren Aufbauten zu detailliert beschrieben, für BE nur bei Deutsch, Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft und Musik. Für SO ist der Detaillierungsgrad in einigen Fachbereichen zu hoch, in anderen wären kleinere Schritte hilfreich, ein Abgleich würde sehr begrüsst. Die Komplexität sollte reduziert werden. Der vpod stellt fest, dass der Detaillierungsgrad der Ausführungen bei den einzelnen Fachbereichen sehr unterschiedlich ist. Für den Kanton AG greift der Lehrplan 21 durch die detaillierten Kompetenzbeschreibungen mehr als die gültigen Lehrpläne auf der methodisch-didaktischen Ebene in das Unterrichtsgeschehen ein. Der LCH sieht durch den hohen Detaillierungsgrad die pädagogische und methodische Freiheit der Lehrpersonen eingeschränkt.

Der Umfang soll reduziert werden, indem

- Kompetenzen weggelassen werden (AG, AR, BS, GL, GR, SG, LCH), insbesondere jene mit implizierten Werthaltungen oder fehlender objektiver Überprüfbarkeit (GR);
- die Anzahl der Kompetenzstufen reduziert wird (AR, LU);
- eine Reduktion auf Kernziele (SG)/Kernfächer (VS)/Kernkompetenzen (LCH) respektive Fokussierung auf die Kerninhalte (AG)/Leitkompetenzen (VSLCH) erfolgt;
- eine Prioritätensetzung vorgenommen wird (TG, LCH), indem zwischen verbindlichen und fakultativen Kompetenzen unterschieden wird (AG, LU, SZ, LCH);
- Redundanzen und Detaillierung durch Bündelung entfernt werden (AG, BE, BL, GR, LU);
- die Themen Gender und Gleichstellung und sexualkundliche Inhalte entfernt werden und fächerübergreifende Kompetenzen eingeschränkt werden (VS).

Die Mehrheit der Befragten im Kanton ZH schätzte den Umfang der Kompetenzbeschreibungen ebenfalls als zu gross ein. Der Bildungsrat ist jedoch der Ansicht, dass für einen direkt einführbaren und praxisnahen Lehrplan ein hoher Konkretisierungsgrad und detaillierte Kompetenzbeschreibungen notwendig sind.

Von den 9 Organisationen der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer äussern sich 3 zum Umfang. Für Lehrpersonen der abnehmenden Stufe ist die Menge nicht zu bewältigen (EHB). Die Formulierungen müssen für die jeweilige Adressatengruppe angepasst werden, ohne dass wesentliche Inhalte verloren gehen (PH FHNW). Eine Reduktion ist sowohl für die Ausbildung der Lehrpersonen, als auch für den Unterricht an den Schulen unerlässlich (SGL).

Zu viele Kompetenzen, zu detailliert, dies die Einschätzung von S&E. Der Lehrplan könne in dieser Form nicht umgesetzt werden. Die elterlobby.ch warnt, dass mit detailliert verordneten Lehrplänen der Staat das Bildungswesen unterdrückt und plädiert für die pädagogische Freiheit. Ein Rahmenlehrplan mit klaren Eckwerten der zu erwartenden Grundkompetenzen genüge.

Von den 20 schulnahen Organisationen äussern sich 1 Privatschule und 2 Organisationen der Berufsbildung zum Umfang. Die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit werde weit überschritten, es bleibe zu wenig Zeit, um Handlungskompetenz aufzubauen. Ein zu enges Korsett durch Umfang, Detaillierung und Anforderungen verhindere die Aufnahme von allfälligen Entwicklungen der Zukunft

(BCH). Die Anzahl der Kompetenzen sei viel zu hoch, der Überblick gehe verloren (SBBK). Der Detaillierungsgrad sei viel zu hoch, insbesondere auf der fachlichen Ebene, die Lehrfreiheit werde massiv eingeschränkt. Man müsse sich auf Kernkompetenzen beschränken (RSS).

Von den 12 Organisationen der Arbeitswelt äussern sich 2 zum Umfang. Die SASO stellt fest, dass der Lehrplan äusserst umfangreich und ausführlich ist. Eine Priorisierung könne durch die festgelegten Mindestansprüche vorgenommen werden. In einzelnen Fachbereichen können Kompetenzen zum Teil gestrichen oder komprimiert werden. Der SGB möchte den Lehrpersonen den nötigen Ermessens- und Handlungsspielraum einräumen, deshalb sollen die Kompetenzen nicht reduziert, sondern nach Wichtigkeit aufgelistet werden.

Bundesämter und -stellen äussern sich nicht zum Umfang oder Detaillierungsgrad.

Die Mehrheit der Parteien ist sich darin einig, dass der Umfang des Lehrplans zu gross ist. Die Anforderungen können in der zur Verfügung stehenden Zeit von den Schülerinnen und Schülern nicht bewältigt werden (AL ZH, CVP-Frauen-CH). Der Umfang ist für Primarlehrpersonen als Generalisten kaum adäquat zu vermitteln (JCVP). Die Praktikabilität ist gefährdet (EVP, EVP BS). Die Bedenken der Berufsleute, die Themenfülle könnte zu einer Überlastung führen, sind unbedingt ernst zu nehmen (Die Grünen, SP). EVP und EVP BS fordern, dass ein schlanker Rahmenlehrplan mit konkretisierten Kernkompetenzen und darüber hinausgehenden erweiterten Kompetenzen erstellt wird. Für die FDP soll eine Konzentration der Inhalte auf 100 – 200 Seiten angestrebt werden. Die SVP verlangt eine Vereinfachung und Straffung des Lehrplans. Er solle auf Einfachheit, Verständlichkeit und den pädagogischen Praxisbezug redimensioniert und entschlackt werden.

In den Gruppen der Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sowie Übrige gibt es einzelne Teilnehmende, die sich zum Umfang äussern und Vorschläge zur Überarbeitung machen (SEA, VFG, FB, HLI, OSZ, ASG, SOS).

Die Parteien, Kirchen und religionsbezogenen Organisationen und Übrige machen folgende Vorschläge zur Kürzung:

- Ein Drittel der Kompetenzen sind zu streichen, damit die Grundkompetenzen nachhaltig geübt und angewendet werden können (CVP-Frauen-CH).
- Die Anzahl der Kompetenzen soll ohne inhaltliche Einbussen reduziert werden, indem inhaltlich verwandte Kompetenzen zusammengeführt werden (EVP, EVP BS, VFG). Dies sei insbesondere in Natur, Mensch und Gesellschaft 6, 7, 9 und 10 nötig. Gut gelöst bezüglich Umfang und Präzision seien die Beschreibungen in Mathematik, Gestalten und im Teilbereich Räume aus Natur, Mensch und Gesellschaft (EVP, EVP BS).
- Schwierig messbare Kompetenzen, Kompetenzen mit inhärenten Werthaltungen bzw. fehlender objektiver Überprüfbarkeit sollen gestrichen werden (EVP, EVP BS, DLV).
- Bei den fächerübergreifenden Themen kann der Bereich Gender-Theorie gekürzt werden (KVP).
- Das Thema Konsum wird zu stark gewichtet (FDP).
- Konzentration auf die Kernfächer Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften und Geschichte. Hier sind z.B. Lesen, Schreiben, Rechnen wichtig. Reduktion im Sprachenbereich (SVP).
- Thema Gender und Gleichstellung, lebens- und sexualkundliche Themen (ausser biologische Fakten), einseitig auf die internationale Gemeinschaft ausgerichtete Themen, ökologisches Verhalten, Konsumverhalten, Lebensstilfragen, Freundschaftsverhalten der Schüler können gestrichen werden (SVP).
- Die Formulierungen sind besonders in Natur, Mensch und Gesellschaft zu detailliert. Die Kompetenzen zu Identitätsentwicklung, soziale Fähigkeiten und Orientierung in der Welt sollen einfacher und weniger detailliert formuliert werden (SEA).

- Die SOS sieht keinen Handlungsbedarf, den Inhalt zu reduzieren. Keine Lehrperson unterrichte vom Kindergarten bis Ende Sekundarstufe I sämtliche Fächer. Für die einzelne Lehrperson reduziere sich der Umfang um mindestens ein Viertel.

3.1.2.1. Zusätzliche Themen

Mehrere Teilnehmende sprechen sich dafür aus, Kompetenzen und Themen zu stärken respektive neu aufzunehmen:

- Es sollen mehr Kompetenzen festgelegt werden, die praktisches und handwerkliches Können erfordern. Die handwerklichen Fähigkeiten müssen insbesondere im Fachbereich textiles und technisches Gestalten und in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt einen höheren Stellenwert erhalten (AG, SBLV, suisselec). Der handwerkliche Bereich soll mehr Bedeutung und die handwerklichen Berufe sollen an Attraktivität gewinnen (GR).
- GR wünscht mehr Berufsorientierung, indem man sich auf die Fächer Schulsprache, Mathematik, Naturwissenschaften konzentriert.
- Im Hinblick auf die berufliche Grundbildung sollen Deutsch, Mathematik, Naturwissenschaften, soziale Kompetenzen (u.a. Motivation, Einsatz, Zuverlässigkeit, Selbstständigkeit), handwerkliche, gestalterische und musische Kompetenzen nicht zu kurz kommen (GR, SBBK, economiesuisse).
- Der MINT-Bereich soll grundsätzlich gestärkt werden (ZG, SDK, economiesuisse, SAV, STV, Swissmem, CVP-Frauen CH). Eine MINT-Strategie soll verfolgt werden (SBBK). Insbesondere im 3. Zyklus gibt es zu wenig technische Kompetenzen (AG, Swissmem, NaTech).
- Die Kompetenz des Bilderlesens und das mit Bildern kommunizieren muss erwähnt werden (PH FHNW).
- Wirtschaftliche bzw. wirtschaftspolitische Aspekte und Zusammenhänge werden zu wenig beachtet (economicsuisse, FDP).
- Financial Literacy-Aspekte sollten noch besser verankert werden (SAV).
- Die Produzenten- respektive Unternehmersicht ist zu berücksichtigen in Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (SAV, FDP).
- Die JCVP wünschen ein klares Bekenntnis zur Staatskunde.
- Der kulturelle historische Kontext der Schweiz muss in den Fächern Geschichte, Geographie, Religion, Musik und Sport deutlich mehr Raum einnehmen (SVP).
- Das Thema Familienvielfalt (AL ZH, SOS) und Geschlechtsidentität (AL ZH, SP, SOS) muss zusätzlich aufgenommen werden.
- Säkulare Ethik, Humanismus und Aufklärung ist aufzunehmen (FVS).
- Es ist darauf hinzuweisen, dass das Üben, Festigen, Automatisieren, Auswendiglernen, Wiederholen im Unterricht seinen festen Platz hat (AG, SBBK, SVP).
- Kompetenzen wie Ordnung, Ausdauer, Fleiss, Sorgfalt, Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Sauberkeit sollen ergänzt werden (TG).

3.1.2.2. Fazit Umfang, Detaillierungsgrad

Mit einigen wenigen Ausnahmen sind die Konsultationsteilnehmenden der Meinung, dass der Lehrplan zu umfangreich und stellenweise zu detailliert beschrieben ist. Es werden Vorschläge zur Kürzung vorgebracht. Die Teilnehmenden äussern sich aber je nach Gruppe unterschiedlich stark zu dieser Frage. Probleme bereitet der Umfang des Lehrplans vor allem den Kantonen, den Organisationen der Lehrerinnen und Lehrer und der Schulleitungen sowie den Parteien.

3.1.3. Anforderungen und Mindestansprüche

3.1.3.1. Anforderungen und Höhe der Mindestansprüche

Mehr als die Hälfte der Projektkantone, der LCH und der VSLCH äussern sich dahingehend, dass die im vorliegenden Lehrplan formulierten Anforderungen anspruchsvoll (AI, GR, OW, SZ, TG, UR, VSLCH), bzw. in einzelnen Bereichen zu hoch sind (AG, AR, GL, SG, UR, ZH, LCH). Gemäss COHEP wurden Mindestansprüche formuliert, die zum Teil sehr hoch angesetzt sind (auch RSS, BCH, KMHS, JCVP). Im Kanton SO löst die Menge der Mindestansprüche Befürchtungen aus, wohingegen die Aussagen zur Leistungsorientierung begrüsst werden. Einzelne Teilnehmende befürchten, dass der Lehrplan 21 in der vorliegenden Fassung mit einigen der gesetzten Mindestansprüche die Schülerinnen und Schüler überfordern und zu einem verstärkten Leistungsdruck führen wird (AG, GR, LCH, VSLCH, vpod, RSS, KSGR). Die Kantone FR und TG, VS-LCH und COHEP befürchten, dass das geforderte Erreichen der Mindestansprüche für alle Kinder zu einer unerwünschten Zunahme von individuellen Lernzielanpassungen, Separierungen und zur Desintegration führen könnte. BE betont, dass es immer Schülerinnen und Schüler geben wird, die die Mindestansprüche aus den unterschiedlichsten Gründen nicht erreichen. Insbesondere werde dies aber auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen Bedürfnissen zutreffen, die vermehrt in Regelklassen integriert werden. Für diese Schülerinnen und Schüler gelte der Grundsatz, dass sich die Vermittlung der Kompetenzen am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler orientieren müsse.

Einige Projektkantone fordern, die gesetzten Mindestansprüche zu überprüfen: Zum einen generell im ganzen Lehrplan (AR, BL, SZ, SG), zum anderen in denjenigen Fachbereichen, in denen keine Grundkompetenzen (nationalen Bildungsziele) vorliegen (BE, GL, ZH). Der Kanton ZH schlägt vor, eine allfällige Anpassung der Mindestansprüche erst nach Vorliegen gesicherter Ergebnisse des nationalen Bildungsmonitorings zu erwägen. Er wünscht die Überprüfung der Mindestansprüche insbesondere im 3. Zyklus (mit Ausnahme der Fachbereiche ERG und B&S). AG möchte überprüfen, ob die Mindestansprüche in der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit erreicht werden können.

Andere Projektkantone fordern, die Mindestansprüche generell im ganzen Lehrplan zu senken (AI, LU). Der Kanton BS will dagegen nicht alle Leistungsansprüche nach unten anpassen. Der LCH geht in eine ähnliche Richtung und sieht die Konsequenz aus seiner Kritik ebenfalls darin, die Mindestansprüche in einzelnen Bereichen herunterzufahren. AG möchte mit einer allfälligen Reduktion des Umfangs nicht die Ansprüche insgesamt herabsetzen, aber einzelne Mindestansprüche für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler anpassen. LU fordert, die Mindestansprüche insbesondere im musisch-gestalterischen Bereich zu reduzieren.

Mit Blick auf den Anschluss an die Sekundarstufe II wird festgehalten, dass die als Mindestanspruch des 3. Zyklus bezeichneten Kompetenzstufen nicht in jedem Berufsfeld für den Übertritt in die berufliche Grundbildung genügen. Zahlreiche Lehrberufe setzen auch ohne Absolvierung der Berufsmaturität das Beherrschen von Kompetenzstufen voraus, die teilweise deutlich über den Mindestanspruch des 3. Zyklus hinausgehen (BL, SAV, economiesuisse (zu Frage 2b), scienceindustries, Swissmem). SASO meint grundsätzlich, dass insbesondere im 3. Zyklus der Abgleich der Kompetenzen mit den Bildungsplänen der beruflichen Grundbildung der Berufsfachschulen fehlt.

Der SAV erachtet es als sinnvoll, im 3. Zyklus nicht nur Mindestanforderungen, sondern noch weitere Anforderungsniveaus zu definieren. Über alle zwei oder drei Leistungszüge hinweg die gleichen Mindestanforderungen zu formulieren, verkenne die reale Situation. Swissmem möchte einheitliche Anforderungen auf verschiedenen Leistungsniveaus des 3. Zyklus definieren. Obwohl im Lehrplan 21 Kompetenzstufen über dem Mindestanspruch formuliert werden, ortet economiesuisse (zu Frage 2b) hier ein Problem und fordert die Formulierung von anzustrebenden Standards für die begabten

Schulabgängerinnen und -abgänger. scienceindustries erwartet, dass auch die Schulabsolventen des mittleren und des höchsten Anforderungsniveaus interkantonal einen vergleichbaren Bildungsstand aufweisen und drei differenzierte Anspruchsniveaus sprachregional einheitlich festgelegt werden. Die KSGR sieht es als Nachteil an, dass die Kompetenzen lernfreudiger und begabter Schülerinnen und Schüler im 3. Zyklus zu wenig ausgewiesen und überprüfbar sind. Auch STV ortet hier ein Problem: Die notwendige Nivellierung nach unten, damit 95% der Schüler/innen die Mindestansprüche erreichen, erlaubt es nicht oder zu wenig, Begabte speziell zu fördern und dies in den Lehrmitteln und der Beurteilung gebührend zu berücksichtigen. Die FDP sieht den Schwerpunkt im Erreichen der Mindestansprüche, wobei leistungswillige und leistungsfähige Schülerinnen und Schüler darüber hinausgehende Kompetenzen erarbeiten sollen und nicht vernachlässigt werden dürfen. Zusammen mit dem VSG erwartet die KSGR, dass bei der Umsetzung (je nach Kanton) die Anforderungen auf einem höheren Niveau zu drei Zeitpunkten festgelegt werden: am Ende des 2. Zyklus für den Übertritt ins Langzeitgymnasium, am Ende der 8. Klasse zum Übertritt an das 4-jährige Gymnasium und am Ende des 3. Zyklus für den Übertritt ans Kurzzeitgymnasium.

3.1.3.2. Fehlende Mindestansprüche

Das EHB weist darauf hin, dass in Mathematik und Natur, Mensch und Gesellschaft im 3. Zyklus Mindestansprüche fehlen, ohne dass nachvollziehbar erklärt wird, warum diese fehlen. Dies stellt für den Anschluss auf der Sekundarstufe II ein Problem dar. Swissmem sieht das ähnlich und sagt, dass in vielen Kompetenzen im 3. Zyklus in Mathematik keine Mindestansprüche oder keine weiterführenden Kompetenzstufen definiert sind.

3.1.3.3. Verbindlichkeit des Mindestanspruchs, Definition des Mindestanspruchs

In den Konsultationsantworten werden neue Bezeichnungen für den Mindestanspruch vorgeschlagen, um damit weniger hohe Erwartungen zu wecken. Der Begriff Mindestanspruch soll mit Grundkompetenz (BS), Grundanforderung (BE) oder Kompetenzerwartung (ZH) ersetzt werden.

Zudem werden zwei Vorschläge zu einer neuen Definition des Mindestanspruchs gemacht:

- Der Mindestanspruch ist diejenige Kompetenzstufe, die alle Schülerinnen und Schülern spätestens bis zum Ende des jeweiligen Zyklus erreichen sollen (AG).
- Der Mindestanspruch ist diejenige Kompetenzstufe, die spätestens bis zum Ende des jeweiligen Zyklus von möglichst allen Schülerinnen und Schülern erreicht wird (BE).

BE möchte aus dem Satz „Davon ausgenommen sind Schülerinnen und Schüler mit angepassten Lernzielen“ den Begriff Lernziele streichen, weil er nicht mehr in die Konzeption des Lehrplans 21 passt. LU meint, dass die Begrifflichkeit "alle mit Ausnahme von" der in vielen Kantonen gelebten integrativen Haltung widerspricht. Hier brauche es deshalb eine Formulierung, die dem Integrationsgedanken entspricht.

Mehrere Projektkantone und weitere Teilnehmende fordern eine Klärung, was mit Schülerinnen und Schülern passiert, die die Mindestansprüche nicht erreichen (AG, AR, BS, BE, FR, OW, LCH, S&E (zu Frage 2b), VGD-CH, SIB, VSB, SP (zu Frage 2b), SP ZG, NGO-Allianz). BE sagt hingegen, dass es keine allgemein gültige Antwort auf die Frage „Was geschieht mit den Schülerinnen und Schülern, welche die Mindestansprüche nicht erreichen?“ gibt. Vielmehr müsse im Einzelfall geprüft werden, welche Umstände dazu führen, dass ein Schüler bzw. eine Schülerin zu einem bestimmten Zeitpunkt den Mindestanspruch nicht erfüllen kann und welche Unterstützungsmöglichkeiten bestehen. Im Fokus müsse generell die Förderung/Unterstützung der Lernenden stehen - und dies nicht nur bei jenen Lernenden, welche die Mindestansprüche nicht erreichen.

AG möchte besser herausarbeiten, dass das Erreichen des Mindestanspruchs nicht nur Aufgabe der Schule und der Lehrpersonen ist und deshalb konkreter umschreiben, welche Aufgaben die

Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler, Eltern und Schulleitungen mit Bezug auf die Erreichung der Grundkompetenzen haben.

BL schlägt vor, die Erreichung des Mindestanspruchs mit der Note 4 zu bewerten. Es stellt sich hier die Frage, zu welchem Zeitpunkt das Erreichen des Mindestanspruchs als genügend angesehen werden muss. Die Definition des Mindestanspruchs sagt ja aus, dass dies spätestens bis zum Ende des jeweiligen Zyklus geschehen muss. Dann sollten aber die Schülerinnen und Schüler bereits an weiterführenden Kompetenzstufen gearbeitet haben.

Von BL, der Berufsbildung und mehreren Verbänden wird darauf hingewiesen, dass die Aussage, bei Beginn einer Berufslehre schliesse der Unterricht an den Berufsfachschulen an die im 3. Zyklus als Mindestanspruch bezeichneten Kompetenzstufen an, und erweiterte Anforderungen würden nur an Schulen mit erweiterten Anforderungen (wie z.B. Berufsmaturität) gelten, auf einem falschen Verständnis der beruflichen Grundbildung beruhe. Die als Mindestanspruch des 3. Zyklus (SEK I) bezeichneten Kompetenzstufen genügen nicht in jedem Berufsfeld für den Übertritt in die berufliche Grundbildung. scienceindustries schlägt deshalb folgende ergänzte Formulierung vor:

- Jugendliche erreichen nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit in allen Fachbereichen mindestens die Kompetenzstufen, die als Mindestanspruch des 3. Zyklus bezeichnet sind und die zum Übertritt in die berufliche Grundbildung befähigen. Zahlreiche Lehrberufe setzen jedoch das Beherrschen von Kompetenzstufen voraus, die über den Mindestanspruch hinausreichen. Dementsprechend wird der Unterricht an den Berufsfachschulen in der Regel an diese Kompetenzstufen anschliessen.

Der Kanton BL und Swissmem wollen die Anzahl der Kompetenzstufen über dem Mindestanspruch im 2. und 3. Zyklus verbindlich festlegen. scienceindustries bemängelt, dass im Lehrplan 21 im 3. Zyklus zu wenig Kompetenzstufen über dem Mindestanspruch festgelegt werden und fordert, dass in den Fachbereichen Sprachen, Mathematik, Natur, Mensch, Gesellschaft sowie Gestalten jeweils zwei über den Mindestanspruch hinausreichende Kompetenzstufen definiert werden.

3.1.3.4. Fazit Anforderungen und Mindestansprüche

Mehr als die Hälfte der Projektkantone, der LCH und der VSLCH äussern sich dahingehend, dass die im vorliegenden Lehrplan formulierten Anforderungen anspruchsvoll (AI, GR, OW, SZ, TG, UR, VSLCH), bzw. in einzelnen Bereichen zu hoch sind (AG, AR, GL, SG, UR, ZH, LCH). Gemäss COHEP wurden Mindestansprüche formuliert, die zum Teil sehr hoch angesetzt sind (auch RSS, BCH, KMHS, JCVP). Im Kanton SO löst die Menge der Mindestansprüche Befürchtungen aus, wohingegen die Aussagen zur Leistungsorientierung begrüsst werden. Einzelne Teilnehmende befürchten auch, dass der Lehrplan 21 in der vorliegenden Fassung mit einigen der gesetzten Mindestansprüche die Schülerinnen und Schüler überfordern und zu einem verstärkten Leistungsdruck führen wird (AG, GR, VSLCH, vpod, RSS, KSGR). So fordern 6 Projektkantone, die gesetzten Mindestansprüche zu überprüfen: AR, SZ, SG möchten das im ganzen Lehrplan tun; BE, GL, ZH in denjenigen Fachbereichen, in denen keine Grundkompetenzen (nationalen Bildungsziele) vorliegen. Insbesondere wünscht ZH die Überprüfung der Mindestansprüche im 3. Zyklus (mit Ausnahme der Fachbereiche Ethik, Religionen, Gemeinschaft sowie Bewegung und Sport).

3 Projektkantone fordern, die Mindestansprüche generell im ganzen Lehrplan zu senken (AI, BL, LU). BS will dagegen nicht alle Leistungsansprüche nach unten anpassen. Der LCH geht in eine ähnliche Richtung und sieht die Konsequenz aus seiner Kritik darin, die Kompetenzansprüche in einzelnen Fachbereichen herunterzufahren. AG möchte mit einer allfälligen Reduktion des Umfangs nicht die Ansprüche insgesamt herabsetzen, aber einzelne Mindestansprüche für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler anpassen. LU fordert, die Mindestansprüche insbesondere im musisch-gestalterischen Bereich zu reduzieren.

Um die Erwartungen zu senken wird zudem vorgeschlagen, die Bezeichnung Mindestanspruch und/oder die Definition des Mindestanspruchs anzupassen. Mehrere Projektkantone und weitere Teilnehmende

fordern eine Klärung und entsprechende Ausführungen, was mit Schülerinnen und Schülern passiert, die die Mindestansprüche nicht erreichen.

Mit Blick auf den Anschluss an die Sekundarstufe II wird festgehalten, dass die als Mindestanspruch des 3. Zyklus bezeichneten Kompetenzstufen nicht in jedem Berufsfeld für den Übertritt in die berufliche Grundbildung genügen. Vereinzelt wird gefordert, dass im 3. Zyklus auch Ansprüche für begabtere Schülerinnen und Schüler festgelegt werden sollen.

Es wird darauf hingewiesen, dass in Mathematik und Natur, Mensch, Gesellschaft im 3. Zyklus ohne nachvollziehbare Erklärung Mindestansprüche fehlen.

3.1.4. Kompetenzorientierung

Wie unter Punkt 3.1.1.2 ausgeführt, wird das Konzept der Kompetenzorientierung im Grundsatz breit unterstützt, jedoch werden auch Vorbehalte angebracht (LCH).

Die COHEP kritisiert, dass die beiden Begriffe Bildung und Kompetenz nicht ganz nachvollziehbar verwendet werden und das Verhältnis zwischen Bildung und Kompetenz zu wenig ersichtlich wird. Als Ursache werden definitorische Unklarheiten vermutet. Die SDK vermisst die Kongruenz zwischen dem Kompetenzbegriff im Lehrplan 21 und demjenigen der Berufsbildung. Der Begriff Kompetenzorientierter Unterricht kann als Gegensatz zum Lernzielorientierten Unterricht gesehen werden und soll deshalb durch den Begriff Unterricht mit Kompetenzorientierung ersetzt werden (AG).

Kritisiert wird von einigen Teilnehmenden die Art und Weise, wie die Kompetenzorientierung in die Kompetenz- und Stufenformulierungen umgesetzt wurde. AG spricht sich dagegen aus, dass in den Kompetenzbeschreibungen des Lehrplans alle Facetten/Dimensionen, die Kompetenzen haben können (Fähigkeiten, Fertigkeiten, Wissen, Bereitschaften, Haltungen, Einstellungen) berücksichtigt werden. Der Kompetenzbegriff könne zwar in dieser Breite definiert werden, in der Umsetzung des Lehrplans sei er aber nicht tauglich (AG). Der Kompetenzbegriff dürfe nicht dazu führen, dass das Faktenwissen in seinem Stellenwert geschmälert beziehungsweise vernachlässigt wird oder zur Fehlinterpretation führt, dass Kompetenzorientierung Wissensvermittlung obsolet mache (AG, BL, LU). Auf die Bedeutung des Wissens als eine der Dimensionen von Kompetenz solle an mehreren Stellen explizit verwiesen werden (AG, BL). Auch für die COHEP geschieht der Fokus auf die Aneignung von Kompetenzen auf Kosten von bedeutenden Bildungsinhalten. Für die FDP muss eine gute Ausgewogenheit zwischen Wissen und Anwendung gefunden werden. Dabei muss Wissen eine zentrale Rolle einnehmen, denn Kompetenzorientierung heisse, Wissen in verschiedenen Kontexten anwenden zu können. Für die GDM werde mit dem Bezug auf Weinert deutlich mehr versprochen als eingelöst. Im Wesentlichen handle es sich im Lehrplan um Lernzielformulierungen, nicht um Beschreibungen von Kompetenzen, die ja auch Haltungen, volitionale, soziale und emotionale Aspekte einschliessen würden. Auch für die AL ZH orientieren sich die fachlichen Kompetenzen stark an der bisherigen Wissensvermittlung.

3.1.4.1. Inhalt/Wissen

Für die Kantone AG, BS, LU, SO, GR, den LCH und die Parteien EVP, EVP BS enthält der Lehrplan in bestimmten Fachbereichen zu wenig inhaltliche Angaben. Dies behindere die Harmonisierung, mache zusätzliche Umsetzungsarbeiten notwendig und überlasse die Definition der Inhalte den Lehrmittelverlagen. Überarbeitungsbedarf wird vor allem im Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft und hier insbesondere im 3. Zyklus gesehen, für die EVP vor allem im Bereich des historischen Wissens. Gemäss EHB lassen die Umschreibungen der einzelnen Kompetenzstufen sehr viel Interpretationsspielraum offen. Die Beschreibungen seien für die anschliessenden Berufsfachschulen nur nützlich, wenn der konkrete Inhalt und der Kontext beschrieben werden, in dem die Schülerinnen und Schüler die Kompetenz erworben haben.

3.1.4.2. Haltungen, Einstellungen

Für AG und TG enthält der Lehrplan zahlreiche Kompetenzbeschreibungen, die von den Schülerinnen und Schüler bestimmte Haltungen und Einstellungen, aber auch Respekt und Verständnis gegenüber bestimmten Dingen verlangen. Auch wenn viele der dahinter stehenden Werte weitgehend unbestritten seien und solche Kompetenzen einen Platz im Lehrplan und Schulalltag haben sollen, erhält der Lehrplan so eine ideologische Komponente. Es stelle sich die Frage, wie und bis zum welchem Punkt sich die Schule dieser Wertevermittlung annehmen soll. Noch schwieriger sei die Frage, wie die Schule solche Kompetenzen bewerten soll. Überarbeitungsbedarf wird vor allem im Bereich Natur, Mensch, Gesellschaft (BL, GR, EVP, EVP BS, FDP), Ethik, Religionen, Gemeinschaft (AG, GR), Teilbereiche von Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (FDP) sowie in den fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung (AG, SAV) gesehen. Diese Kompetenzen seien zu streichen (AG, GR, EVP, EVP BS, SVP). SG wünscht die Überprüfung von gerichteten Haltungsformulierungen. TG und der LCH möchten geprüft haben, wie diese Kompetenzen bezüglich didaktischer Handhabung und Beurteilung klarer von den fachlichen Kompetenzen unterschieden werden können.

Die *economiesuisse* möchte, dass dem ideologiefreien und im aufklärerischen Sinne sachlichen Vermitteln des Faktenwissens grösste Bedeutung zugemessen wird. Die SVP will eine Konzentration auf die Vermittlung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten.

3.1.4.3. Reflexionskompetenzen

Die Reflexionskompetenzen seien ebenfalls wichtiger Bestandteil des Kompetenzerwerbs, nähmen aber in der vorliegenden Lehrplanfassung eine zu grosse Bedeutung ein, seien zu hoch in den Anforderungen und zu viele in der Anzahl (AG, BL). Dies sei zum Beispiel in den Bereichen Sport, Hauswirtschaft (Natur, Mensch und Gesellschaft/Wirtschaft, Arbeit, Haushalt) und Gestalten der Fall. In diesen Fachbereichen sind die Reflexionskompetenzen auf ein Minimum zu reduzieren (BL) respektive zu streichen (AG). Für den Kanton BL dürfen Haltungen und Reflexion gefördert werden, keinesfalls aber beurteilt. Bestimmte Haltungen dürfen nicht aktiv angestrebt werden (BL).

3.1.4.4. Fazit Kompetenzorientierung

Von einzelnen Kantonen, Parteien, Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung sowie der Arbeitswelt wird eine Diskussion zur Umsetzung der Kompetenzorientierung geführt. Die grosse Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden geht auf diese Punkte bei Frage 1 nicht ein. Bei der Feststellung, ob und in welchem Masse die breite Definition der Kompetenzorientierung im Lehrplan 21 umgesetzt wurde, gehen die Meinungen der Teilnehmenden auseinander. Einige Teilnehmende kritisieren, dass in den Kompetenz- und Stufenformulierungen das Wissen und die Inhalte zu wenig gewichtet sind. Überarbeitungsbedarf wird vor allem in den Fachbereichen Natur, Mensch, Gesellschaft und hier insbesondere im 3. Zyklus gesehen. Andere sehen die Inhalte zu stark gewichtet. Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Facetten Haltungen und Einstellungen der Kompetenzdefinition. Mehrere Teilnehmende sind der Meinung, dass mit diesen Facetten die Kompetenz- und Stufenbeschreibungen eine ideologische und wertende Komponente erhalten. Es stellt sich die Frage, ob, wie und bis zu welchem Punkt diese Kompetenzen in der Schule vermittelt und beurteilt werden sollen. Die betroffenen Kompetenzen werden vor allem im Bereich Natur, Mensch, Gesellschaft, Ethik, Religionen, Gemeinschaft, Teilbereiche von Wirtschaft, Arbeit, Haushalt sowie in den fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung gesehen. Für einzelne Teilnehmende enthalten die Fachbereiche Sport, Hauswirtschaft (Natur, Mensch, Gesellschaft/Wirtschaft, Arbeit, Haushalt) und Gestalten zu viele Reflexionskompetenzen.

3.1.5. Übersicht und Sprache

3.1.5.1. Übersicht und Kohärenz

Es werden nur wenige Anmerkungen zur Verbesserung der Übersicht und Kohärenz des Lehrplans 21 gemacht. LU möchte die Einleitungen der Fachbereichslehrpläne besser miteinander abgleichen und gleichzeitig die Ausführungen zur Methodik, Didaktik und Unterrichtsgestaltung auf ein Minimum reduzieren. Zusammen mit BE regt LU an, die Erklärungen zur Einarbeitung der Grundkompetenzen (nationale Bildungsziele) in den Einleitungen der Fachbereiche Sprachen, Mathematik und Natur, Mensch und Gesellschaft aus dem Lehrplan 21 herauszunehmen und in einem separaten Dokument darzustellen, weil diese Informationen nicht primär für die Lehrpersonen bestimmt sind. Die beiden Kantone möchten zudem die Codierung überprüfen und wenn möglich vereinfachen. AG möchte auf Literaturhinweise im Lehrplan verzichten. GL, SH und die SP erwarten ein umfassendes Glossar, AG möchte auf Glossare ganz verzichten. LU und OW wünschen, dass das Beispiel des Kompetenzaufbaus auf der 2. Seite der Broschüren/PDFs auf den jeweiligen Fachbereich hin angepasst wird.

3.1.5.2. Sprache und Begriffe

5 Kantone möchten den vorliegenden Lehrplanentwurf sprachlich noch einmal überarbeiten und vereinfachen (AG, AI, AR, BE, TG). Der LCH meint, die Kompetenzformulierungen und die Einleitung seien nochmals auf ihre Verständlichkeit und Präzision zu prüfen und zu straffen. Auch die COHEP kritisiert, dass zentrale Begriffe sehr uneinheitlich verwendet werden, die SGL möchte die Begriffe reduzieren, die KBM die Terminologie überprüfen. Der VSG fordert, dass die Formulierungen und die Fachterminologie im Rahmen der Überarbeitung durch Fachwissenschaftlerinnen und Fachwissenschaftler mit Universitätsabschluss auf ihre terminologische und fachliche Richtigkeit und Exaktheit begutachtet werden. S&E fordert verständliche Formulierungen. Weitere Organisationen möchten den Entwurf sprachlich vereinfachen (KBSB, VSG, SBLV). Das EHB kritisiert, viele Formulierungen seien zu offen und nicht mit verbindlichen Inhalten oder Beispielen in ihren Kontext eingebettet.

BS, FR und UR meinen hingegen, der Lehrplan sei klar, einfach und verständlich. Swissmem sagt, dass es trotz des grossen Umfangs gut gelungen ist, ein übersichtliches und verständliches Werk zu erstellen. Laut LCH ist der Lehrplan für Lehrpersonen mehrheitlich gut verständlich, nicht jedoch für die Schülerinnen und Schüler und die Öffentlichkeit. Um die Verständlichkeit für die Zielgruppen Eltern, Schülerinnen und Schüler, Öffentlichkeit zu erhöhen, wird vorgeschlagen, eine Kurzfassung des Lehrplans 21 zu erarbeiten und zu veröffentlichen (AG, AI, VS, BCH, SGB, FDP, SP ZG, SP). Das EHB wünscht eine autorisierte, knappe Zusammenstellung der reduzierten Mindestansprüche, so dass sich die Sekundarstufe II, insbesondere die Berufsbildung, an dieser Zusammenstellung orientieren kann und zu jeder Kompetenzstufe wünschen sie verbindliche Inhalte mit insbesondere. Die SBBK regt an, in den gedruckten Broschüren im Inhaltsverzeichnis zusätzlich zu den Kompetenzbereichen die Kompetenzen aufzuführen, so dass man sich schnell einen Überblick verschaffen kann.

Des Weiteren wird auf folgende Begriffe hingewiesen und gewünscht, dass diese nochmals überprüft werden:

- Bildung und Kompetenz, deren Verhältnis klären und darlegen (COHEP)
- Kultur, kulturell, kulturelle Identität (FR, TG)
- Eltern mit Erziehungsberechtigten ergänzen (FR, TG)
- Lebensform anstatt Lebensweise (SOS)

3.1.5.3. Fazit Aufbau und Sprache

5 Kantone (AG, AI, AR, BE, TG) und einzelne weitere Konsultationsteilnehmende möchten den vorliegenden Lehrplanentwurf sprachlich noch einmal überarbeiten und vereinfachen. BS, FR, UR und Swissmem meinen hingegen, der Lehrplan sei klar, einfach und verständlich. Für einzelne Begriffe wird eine Klärung gewünscht. Laut LCH ist der Lehrplan für Lehrpersonen mehrheitlich gut verständlich, nicht jedoch für die Schülerinnen und Schüler und die Öffentlichkeit.

Um die Verständlichkeit für die Zielgruppen Schülerinnen und Schüler, Eltern und Öffentlichkeit zu erhöhen, wird vorgeschlagen, eine Kurzfassung des Lehrplans 21 zu erarbeiten und zu veröffentlichen (AG, AI, VS, BCH, SGB, FDP, SP ZG, SP). In eine solche Kurzfassung könnten die Kompetenzen oder die Mindestansprüche aufgenommen werden.

3.1.6. Der Kompetenzaufbau und seine Elemente

3.1.6.1. Rückmeldungen zum 1. Zyklus und/oder Kindergarten

FR und LU schätzen, dass der Kindergarten in den 1. Zyklus integriert wurde und damit das Kontinuum und der fließende Übergang vom Kindergarten in die Unterstufe unterstützt werden. Die SVP sieht im Lehrplan 21 einen weiteren Schritt zur Verschulung des Kindergartens und fordert eine Streichung. Gemäss LCH drohe im Kindergarten mehr Leistungsdruck und die Bedeutung des freien Spiels müsse stärker betont werden.

BL und BS fordern den Bildungsauftrag des Kindergartens zu klären. BL betont dabei, dass am Ende des Kindergartens keine Mindestansprüche gesetzt werden sollen, sondern dass der Auftrag in einem Text formuliert werden soll. AI, LU, SZ und der LCH möchten im 1. Zyklus ebenfalls einen Orientierungspunkt setzen, damit aus dem Lehrplan 21 ersichtlich wird, welchen Auftrag die Lehrpersonen im Kindergarten haben (und nicht, was von den Kinder erwartet wird). AG möchte die an manchen Stellen auftretende leere Stufe zu Beginn des 1. Zyklus weglassen.

SZ hebt hervor, dass die Ausführungen zu den Schwerpunkten des 1. Zyklus wertvoll sind. Aus Sicht der PH FHNW ist es Sache der beteiligten Kantone, den Lehrplan 21 auf ihre spezifischen Strukturen der Eingangsstufe mit Kindergarten, Grund- oder Basisstufe anzupassen. Als sprachregionaler Lehrplan für 21 Kantone kann er nicht alle Eigenheiten der beteiligten Kantone abbilden. In der Darstellung der Fachbereichslehrpläne ist sowohl grafisch wie im Text klar zu umschreiben, dass die Fachbereiche auch für den Kindergarten Gültigkeit haben. Die PH FHNW schlägt zudem vor, den Begriff Entwicklungsorientierte Zugänge durch Dimensionen elementarer Bildung zu ersetzen, diese an einschlägigen Strukturierungen zu orientieren und auch mathematische Grunderfahrungen einzubeziehen.

3.1.6.2. Orientierungspunkte, Aufzählungen und Bsp.

LU regt an, das Verhältnis von Mindestanspruch (als Anspruch an die Lernenden) und Orientierungspunkt (als Planungshilfe für die Lehrpersonen) zu klären und eindeutig zu beschreiben. Zudem sei das Verhältnis zwischen Mindestanspruch und Orientierungspunkt verwirrend, vor allem wenn der Orientierungspunkt in einem Kompetenzaufbau nach dem Mindestanspruch liegt (LU, VGD-CH). Insbesondere im 3. Zyklus, in dem jeder Kanton andere strukturelle Bedingungen hat, ist die Aussagekraft des Orientierungspunktes fraglich: Der Orientierungspunkt wird je nach Niveau in unterschiedlichen Kompetenzstufen sein.

BE und TG wünschen, dass die Orientierungspunkte als Planungs- und Orientierungshilfe für die Lehrpersonen dienen, aber nicht verbindlich sind. Der VGD-CH unterstützt die Orientierungspunkte explizit.

Für BE und LU sind die Angaben zu Aufzählungen und Beispielen zu kompliziert und nicht hilfreich. TG möchte die Beispiele überprüfen und systematisieren.

3.1.6.3. Fazit Kompetenzaufbau und seine Elemente

Insgesamt führt die Tatsache, dass der Kindergarten neu in den Lehrplan 21 integriert wird, zu wenigen Rückmeldungen. 3 Kantone (AI, LU, SZ) und der LCH möchten im 1. Zyklus ebenfalls einen Orientierungspunkt setzen, damit aus dem Lehrplan 21 ersichtlich wird, welchen Auftrag die Lehrpersonen im Kindergarten haben (und nicht, was von den Kindern erwartet wird). Sehr vereinzelt wird gefordert, dass im 3. Zyklus mehr Kompetenzstufen über dem Mindestanspruch formuliert werden.

LU regt an, das Verhältnis von Mindestanspruch (als Anspruch an die Lernenden) und Orientierungspunkt (als Planungshilfe für die Lehrpersonen) zu klären und eindeutig zu beschreiben. BE und TG wünschen, dass die Orientierungspunkte als Planungs- und Orientierungshilfe für die Lehrpersonen dienen, aber nicht verbindlich sind.

3.1.7. Fachbereichskonzept

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden äussert sich nicht zum Fachbereichskonzept. LCH, BCH und Die Grünen begrüssen explizit die Gesamtstruktur des Lehrplans mit sechs Fachbereichen, drei fächerübergreifenden Themen und den überfachlichen Kompetenzen. Das EHB bezeichnet sie als komplex. Sie erschwert einen Überblick darüber, was die Lernenden nach der Volksschule tatsächlich mitbringen werden. Die komplette Abkehr von der Fächerorientierung käme den Bedürfnissen der Berufsbildung besser entgegen.

VSLCH, S&E, COHEP, USO und NGO begrüssen die Einführung der überfachlichen Kompetenzen und der fächerübergreifenden Themen. Dies schafft neue Grundlagen, um die Kinder und Jugendlichen in der Schule auf die Bewältigung von Alltagsfragen vorzubereiten. Die Verknüpfung zwischen überfachlichen Kompetenzen und der fächerübergreifenden Themen ist im Lehrplan jedoch zu wenig ausgeführt. Es müsste mit Querverweisen transparenter dargestellt werden, wo diese in konkreten Lernsituationen aufgebaut werden (COHEP, EHB, SDK) und in den entsprechenden Kapiteln müsste aufgezeigt werden, wie diese zusammenhängen respektive sich überschneiden (COHEP, USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA). LCH und SSAV befürchten, dass für die Vermittlung der überfachlichen und der fächerübergreifenden Kompetenzen zu wenig Zeit zur Verfügung steht.

3.1.7.1. Überfachliche Kompetenzen

Von verschiedener Seite wird der Einbezug der überfachlichen Kompetenzen in den Lehrplan 21 explizit begrüsst und unterstützt (TG, SO, COHEP, SGL, S&E, RSS, Swissmem, FDP, Die Grünen, Akademien, ERBINAT, FFU). LU kritisiert das Kapitel zu den Überfachlichen Kompetenzen und verlangt eine vollständige Überarbeitung. Verschiedentlich wird kritisiert, dass die überfachlichen Kompetenzen zwar in einem eigenen Kapitel beschrieben werden, dass es aber – im Unterschied zu den Fachkompetenzen – keine Hinweise gibt, wie sie systematisch geübt und aufgebaut werden können (LU, éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA). Der LCH lehnt die Beurteilung von überfachlichen Kompetenzen mehrheitlich ab. Die CVP stellt sich die Frage, ob eine genügend hohe Verbindlichkeit vorhanden ist. Zudem wird darauf hingewiesen, dass nicht gezeigt wird, wie das Kapitel Überfachliche Kompetenzen mit dem Kapitel Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung zusammenhängt (éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA).

SIB hält fest, dass zur Förderung von fächerübergreifenden und überfachlichen Kompetenzen schulische Tagesstrukturen ideale Entwicklungsbedingungen bereitstellen.

3.1.7.2. Konzept der fächerübergreifenden Themen

BE und Swissmem begrüßen die fächerübergreifende Perspektive im Lehrplan 21. Das Konzept der fächerübergreifenden Themen mit der ganzen (Bildung für Nachhaltige Entwicklung) oder der teilweisen (ICT und Medien, Berufliche Orientierung) Integration der Kompetenzen in die Fachbereichslehrpläne wird aber von einigen Konsultationsteilnehmenden kritisiert.

LU gelangt zur Einschätzung, dass die Themen nicht wirksam integriert sind und im Vergleich mit den anderen Teilen deutlich abfallen. Zudem führt das Konzept zu einer starken Erhöhung der Komplexität. Das Konzept der fächerübergreifenden Themen klärt die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die Vermittlung der Kompetenzen nicht (LU, SG, scienceindustries, CVP, CVP-Frauen CH, Swico). Es ist unklar, wer die fächerübergreifenden Themen koordiniert, steuert und überprüft (UR). Es wird befürchtet, dass mit dem Konzept die fächerübergreifenden Themen nicht die notwendige Beachtung erhalten (Die Grünen). Es müssen konkrete Vorgaben gemacht werden, damit diese Bereiche auch zur Umsetzung kommen (UR, ZG).

LU fordert, das Konzept aufzulösen. Die Kompetenzen sind entweder in die Fachbereichslehrpläne einzuarbeiten oder durch einen eigenen Fachbereichslehrplan zu ersetzen (LU).

BL und ZG fordern, dass alle Kompetenzstufen der fächerübergreifenden Themen in den Fachbereichslehrplänen verortet werden. Umgekehrt müssen in den Kompetenzaufbauten der fächerübergreifenden Themen die Fachbereiche ausgewiesen werden, wo an den Kompetenzen gearbeitet wird. Die Systematik der Querverweise ist zu vereinheitlichen (BE, BL).

3.1.7.3. Fächerübergreifende Themen

Viele Konsultationsteilnehmende äussern sich bei Frage 1 zu den fächerübergreifenden Themen ICT und Medien sowie Berufliche Orientierung und den fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung. Diese Aussagen sind im Kapitel 3.4 zusammengefasst.

3.1.7.4. Gender und Gleichstellung

FR begrüsst, dass Gender und Gleichstellung im Lehrplan 21 Aufnahme gefunden haben. GL, vpod, SGB, die Grünen und FFU wünschen eine Verstärkung. Die SKG sieht das deutlich erkennbare Bemühen, die Genderperspektive in den Lehrplan 21 aufzunehmen. Zusammen mit der PH FHNW stellen die Grünen, die SP und die SKG fest, dass das Thema durchaus präsent sei, aber zu wenig konsistent und systematisch eingearbeitet worden ist. Die SKB fordert eine konsequente Integration des Genderthemas in den Lehrplan 21 sowohl in Form eines klar strukturierten und fundiert konzipierten fächerübergreifenden Themas, wie auch als systematisch einbezogene Querschnittskompetenz in den Fachbereichen und bei den Überfachlichen Kompetenzen. Die EKFF begrüsst es sehr, dass die Themen Gender, Rollen, Familienformen thematisiert und reflektiert werden. Sie würde zudem wünschen, dass Gender und Gleichstellung noch stärker mit der Beruflichen Orientierung verknüpft werden. SOS warnt vor einer Kürzung in diesem Bereich. NWSB möchte innerhalb der kantonalen Anpassungen ein spezielles Kapitel zur Gleichstellung haben, in dem konkrete Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt sind. Die EVP BS und EVP CH schlagen vor, auf die Nennung des Begriffs Gender im Lehrplan zu verzichten, da dieser Begriff ideologisch stark aufgeladen sei und kontrovers diskutiert werde. Die Thematisierung geschlechterspezifischer Unterschiede genüge. Die KVP argumentiert in eine ähnliche Richtung. VS, SVP und Zukunft CH beantragen die Streichung des Themas Gender und Gleichstellung.

Weitere Rückmeldungen zu Gender und Gleichstellung finden sich im ganzen Bericht bei den einzelnen Fragen, d.h. den einzelnen Themen und Fachbereichen.

3.1.7.5. Sexualkunde

Zum Thema Sexualkunde äussern sich die Konsultationsteilnehmenden auch bei der Frage 7b Natur, Mensch, Gesellschaft (Kapitel 3.7.5.7) und bei der Frage 7j Ethik, Religionen, Gemeinschaft (Kapitel 3.7.25.7). Siehe auch dort.

Der SGB hält die Fragen hinsichtlich sexueller Orientierung, unterschiedlicher Familienorganisation und geschlechtlicher Identität nicht ausreichend behandelt. Die Kompetenzen sollen so ergänzt werden, dass Heterosexualität nicht als einzige Lebensweise vorgestellt wird, sondern das Leben soll in seiner vollen Diversität thematisiert werden. Der Sexualkundeunterricht soll altersgerecht auf die Bedürfnisse der Kinder ausgerichtet, von Fachpersonen bestritten und bereits im ersten Zyklus begonnen werden (SGB). Das BAG, EKSG stellt fest, dass Information und Risikovermeidung unverhältnismässig stärker im Lehrplan gewichtet werden als die Entwicklung des Potenzials von Sexualität und die Förderung der Akzeptanz von Vielfalt. Das Thema ist auf verschiedene Kompetenzbereiche verteilt. Wesentliche Themen fehlten gänzlich. Für Lehrpersonen fehlt so eine Übersicht über den Aufbau und die Zusammenhänge im Bereich der Sexualerziehung. Die EKSG fordert eine Nachbesserung und eine Bezugnahme zu den europäischen Standards für Sexualaufklärung. Die Inhalte seien oft nicht eindeutig definiert. Der Lehrplan bleibt in wichtigen Themen unverbindlich und lässt viel Interpretationsraum offen. Die Inhalte werden teilweise in zu späten Zyklen und zu reduziert vermittelt. Sie werden somit der psychosozialen und physischen Entwicklung nicht gerecht.

Die EVP und EVP BS begrüssen, dass die Sexualkunde gemäss dem Grundsatzpapier der D-EDK eingearbeitet wurde und findet die Kompetenzen mehrheitlich sinnvoll und angemessen. Nicht einverstanden sind sie, dass im Zusammenhang mit der Diskriminierung sexueller Orientierungen von Gleichwertigkeit gesprochen wird. Anstelle von Gleichwertigkeit sollte von der Gleichwürdigkeit aller Menschen, ungeachtet ihrer sexuellen Orientierung oder ihres Sexualverhaltens gesprochen werden.

Die SP weist darauf hin, dass die Gleichwertigkeit der sexuellen Orientierungen, deren Gleichstellung und Nicht-Diskriminierung von LGBT (Lesbian, Gay, Bi- und Transsexual) im Lehrplan nicht ausreichend klar erwähnt wird und wünschen eine Verdeutlichung und Klärung. Der fehlende sexualkundliche Unterricht im Kindergarten und auf der Unterstufe der Primarstufe wird kritisiert.

Gemäss VS und SVP sind sexualkundliche Inhalte zu entfernen. Die SVP und Zukunft CH fordern zusätzlich die lebenskundlichen Themen zu entfernen und Sexualaufklärung auf die Vermittlung biologischer Fakten zu reduzieren.

3.1.7.6. Fachbereiche versus Fächer

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden äussert sich bei Frage 1 nicht zum Thema der Fachbereiche. Die Frage, ob der Lehrplan insbesondere im 3. Zyklus nach Fachbereichen oder nach Fächern strukturiert werden soll, wird kontrovers diskutiert.

Die Zusammenfassung der Fächer zu Fachbereichen ist allgemein (FR) oder im 3. Zyklus aufzuheben (KSGR). Es wird befürchtet, dass die Fachbereiche zu einer beliebigen Auswahl der Unterrichtsinhalte durch die Lehrpersonen führt (FR, KSGR) und der Übergang zur Sekundarstufe II erschwert wird (VSG). Der Aufbau von fachbezogenen Kompetenzen muss vor dem Aufbau von fächerübergreifenden Kompetenzen erfolgen (VSG).

Einzelne Konsultationsteilnehmende äussern sich bei Frage 1 zu den Fachbereichen Natur und Technik, Räume, Zeiten, Gesellschaften und Gestalten.

Natur und Technik

Es wird die Frage gestellt, welche Ausbildung die Lehrpersonen haben, die Natur und Technik unterrichten. Weiter wird befürchtet, dass die Kompetenzen der jeweiligen Fächer Physik, Biologie und Chemie zu wenig abgedeckt werden im Unterricht. Es sei unklar, wie sich die Schnittstelle zur Sekundarstufe II gestaltet, wo die Fächer wieder explizit getrennt sind. Es wird gefordert, dass fächerspezifische Verbindlichkeiten für die Fächer Physik, Biologie und Chemie festgelegt werden (AI, KSGR).

Räume, Zeiten, Gesellschaften

Im Fachbereich Räume, Zeiten, Gesellschaften sind die Kompetenzbereiche eindeutig den herkömmlichen Fächern Geografie und Geschichte zugewiesen. Eine solche strikte Unterscheidung widerspreche dem Fachbereichsgedanken. Das Fachbereichskonzept soll konsequent bei allen Fachbereichslehrplänen eingehalten werden. Es sollen in Räume, Zeiten, Gesellschaften vergleichbar zu Natur und Technik übergreifende Kompetenzaufbauten enthalten sein (AG). Hingegen meldet der LCH, dass die Zusammenführung von Geografie und Geschichte von Fachlehrpersonen der Sek I und II kritisiert wird und KSGR und VSGG fordern, dass die Anforderungen der Fächer Geografie und Geschichte getrennt auszuweisen sind.

Gestalten

Mit der Trennung des Fachbereichs Gestalten in Bildnerisches und Textiles und Technisches Gestalten wird dem Gestalten ein zu grosser Stellenwert beigemessen. Es soll geprüft werden, ob nicht ein gemeinsamer Fachbereich Gestalten vom 1. bis zum 3. Zyklus gebildet werden kann (AG).

3.1.7.7. Fazit Fachbereichskonzept

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden äussert sich bei Frage 1 nicht zum Fachbereichskonzept.

Die Aufnahme von überfachlichen Kompetenzen und fächerübergreifenden Themen wird von einzelnen Teilnehmern explizit begrüsst. Jedoch seien die Bezüge zwischen den überfachlichen Kompetenzen und den fächerübergreifenden Themen nicht klar dargestellt. Das Konzept, dass die fächerübergreifenden Themen teilweise in die Fachbereichslehrpläne eingearbeitet wurden, wird von verschiedener Seite kritisiert. Die Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten für die Umsetzung sind nicht geklärt.

Zum Thema Gender und Gleichstellung werden in den Rückmeldungen zur Konsultation stark gegensätzliche Tendenzen spürbar. Während einige wenige Kantone, Parteien und Gleichstellungskreise eine Verstärkung und Systematisierung von Gender und Gleichstellung im Lehrplan 21 fordern, lehnen VS, SVP und Zukunft CH das Thema Gender und Gleichstellung ab und verlangen eine Streichung. Die EVP schlägt vor, auf die Nennung des Begriffs Gender im Lehrplan zu verzichten, da dieser Begriff ideologisch stark aufgeladen sei und kontrovers diskutiert werde. Die Thematisierung geschlechterspezifischer Unterschiede genüge.

Das Thema Sexualkunde wird kontrovers diskutiert. Für SGB, BAG, EKSG und SP wird die Vielfalt der Sexualität nicht ausreichend behandelt und wesentliche Themen fehlen oder werden zu spät thematisiert. Die EVP ist mit der Gleichwertigkeit der sexuellen Orientierung nicht einverstanden und VS, SVP und Zukunft CH möchten die Sexualkunde auf die Vermittlung biologischer Fakten reduzieren.

Die Frage, ob der Lehrplan insbesondere im 3. Zyklus nach Fachbereichen oder nach Fächern strukturiert werden soll, wird kontrovers diskutiert. Einzelne Kantone möchten das Fachbereichskonzept konsequent umgesetzt haben, die Abnehmer der Sekundarstufe II möchten die Aufteilung in Fächer.

3.1.8. Werte

Zur Thematik der Werte sind vielfältige Rückmeldungen eingegangen. Nebst den nachfolgenden Ausführungen bei den allgemeinen Bemerkungen zum Lehrplan 21 finden sich weitere, zum Teil stärker ausdifferenzierte Hinweise in den Kapiteln Bildungsziele (3.2.2.), Natur, Mensch, Gesellschaft 1./2. Zyklus (3.7.5.6.) und Ethik, Religionen, Gemeinschaft (3.7.25.5. und 3.7.25.6). Siehe auch dort.

3.1.8.1. Rechtliche Grundlagen

Zu den rechtlichen Grundlagen des Lehrplans äussern sich die Konsultationsteilnehmenden auch bei der Frage 2a Bildungsziele (siehe Kapitel 3.2.2).

Es wird begrüsst, dass der Lehrplan 21 auf der Basis der Grundrechte der Bundesverfassung und der kantonalen Volksschulgesetze grundlegende Werte für die Volksschule definiert (BE, EVP). Zahlreiche Konsultationsteilnehmende sind der Ansicht, dass neben der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen auch die Menschen- und insbesondere die Kinderrechte als rechtliche Grundlagen genannt werden sollen (AG, BE, BS, FR, LCH, USO, S&E, COHEP, KBM, éducation 21, KV, ARE, BAFU, DEZA, Die Grünen, SP, NGO). Es wird auch gefordert, dass der Sozialrechtspakt (SR 0.103.1) aufgeführt wird. Mit ihrer Ratifikation seien diese rechtlichen Grundlagen für die Schweiz direkt anwendbares Recht im Verfassungsrang geworden (BE, LCH, vpod, SP, Die Grünen, NGO, HR). Auch das Behindertengleichstellungsgesetz und die UNO-Behindertenrechtskonvention müssten erwähnt werden (vpod, HR).

3.1.8.2. Wertvorstellungen

Die Frage der Werteorientierung der Volksschule wird auch bei der Frage 2a Bildungsziele diskutiert (siehe Kapitel 3.2.2). Im Zentrum steht dabei die Frage der Orientierung an christlich, humanistischen Wertvorstellungen. Insbesondere der Begriff christliche Wertvorstellungen wird intensiv und sehr kontrovers diskutiert. Während einzelne Konsultationsteilnehmende die Bezugnahme auf christliche Wertvorstellungen explizit begrüssen, äussern mehrere Konsultationsteilnehmende Kritik an der Verwendung desselben. Diese Fragestellung wird auch im Kapitel Natur, Mensch, Gesellschaft 1./2. Zyklus (3.7.5.6.) und Ethik, Religionen, Gemeinschaft (3.7.25.5. und 3.7.25.6) thematisiert.

Bei den allgemeinen Bemerkungen des Lehrplans werden die folgenden Aussagen gemacht.

Es wird begrüsst, dass im Kapitel Bildungsziele steht, dass die Volksschule sich an den christlichen Wertvorstellungen ausrichtet (EVP BS). Es sollen die christlich-abendländischen Werte vermittelt werden (cft, SEA) respektive es wird verlangt, dass die freiheitlich-demokratische Gesellschaft und deren christlich-abendländische Grundlagen nicht vernachlässigt werden (VS, SVP, Zukunft CH).

Grundlage der schweizerischen Volksschule müssen die jüdisch-christlichen Wertvorstellungen sein, die einen toleranten, auf Verständigung und Dialogfähigkeit abzielenden Umgang mit anderen Religionen/nichtchristlichen Schülerinnen und Schülern ermöglichen (Christkatholisch, SBK).

In den Schulen sollen die christlichen Bräuche und Traditionen gelebt werden ohne die Religionsfreiheit zu beeinträchtigen. Die Volksschule baue auf christlichen, humanistischen und demokratischen Grundsätzen auf. Sie sei dem Gemeinwohl verpflichtet und parteiunabhängig (CVP-Frauen CH). Werte und Kompetenzen, die ein solidarisches und fürsorgliches Zusammenleben und eine nachhaltige Lebensführung betreffen, sollen einen grösseren Stellenwert erhalten (FR). Soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt sind zentrale Werte, die vermittelt und gelebt werden sollen (SP).

Dem Lehrplan muss politische und ideologische Neutralität zugrunde gelegt werden (VS). Dem ideologiefreien und im aufklärerischen Sinne sachlichen und wertfreien Vermitteln des Faktenwissens muss grösste Bedeutung beigemessen werden (economiesuisse, FDP). Der Staat und damit die Schule sollen und dürfen nicht vereinheitlichend auf die soziale und individuelle Werterhaltung einwirken. Vor

allem moralisierende und kulturell identitätsbezogene Beeinflussung soll unterlassen werden. Die Schule darf nicht versuchen, Schüler ideologisch zu formen bzw. zu indoktrinieren oder umzuerziehen (SVP, Zukunft CH).

Es wird kritisiert, dass bereits im 1. und 2. Zyklus bloss ein religionsvergleichender Ansatz vorkommt und keine Schwerpunktsetzung im Bereich des Christentums vorgenommen wird. Damit werde keine Grundlage in der prägenden religiösen Kultur unserer Gesellschaft gelegt. Der Lehrplan missachte so die geistesgeschichtliche und kulturelle Prägung der Schweiz durch das Christentum (EVP, EVP BS). Der jüdisch-christlichen sowie humanistischen Tradition ist im Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft mehr Gewicht beizumessen (BE). Die Kompetenzformulierungen in Ethik, Religionen, Gemeinschaft sind so zu ergänzen, dass unsere Kulturorientierung christlich-abendländisch ist. Jedoch ist ebenso wichtig, dass der Islam und die damit verbundenen Probleme thematisiert werden (NW). Der SIG ist der Ansicht, dass der Unterricht an den Schulen und insbesondere im Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft auf den Wertvorstellungen der Weltreligionen sowie auf den humanistischen Denktraditionen der Neuzeit und der Aufklärung beruhen soll.

Der SGR weist darauf hin, dass der Bezug auf die christlichen Werte ein Widerspruch zur Gesamtanlage des Lehrplans 21 sei, der im Sinne der Bundesverfassung religiös neutral sein will und die Akzeptanz religiöser und weltanschaulicher Pluralität fördern möchte.

Der Kanton SO wünscht, dass die Definition der Werte, auf denen der Lehrplan beruht, noch expliziter ausgeführt wird.

3.1.8.3. Religionsunterricht

Ein vergleichender Religionsunterricht, der Religionen objektivierend nebeneinander stellt, erscheint vor allem im 3. Zyklus sinnvoll (TG). Die föderalistische Regelung des konfessionellen Religionsunterrichts habe sich bewährt (TG). Eine Klärung gegenüber dem konfessionellen Unterricht müsste in Ethik, Religionen, Gemeinschaft noch deutlicher herausgearbeitet werden (SO).

3.1.8.4. Menschenbild

Der Lehrplan ist in der Grundhaltung sehr idealistisch (KBSB). Er gehe von einem hochkompetenten, leistungsfähigen und reflektierenden Menschen aus. Dies entspreche nicht der sozialen Wirklichkeit. (COHEP). Der Lehrplan scheine sich an einem durchschnittlichen Kind (Muttersprache deutsch, während der Woche von einem Elternteil betreut) zu orientieren, das heute nicht mehr die gelebte Wirklichkeit einer Mehrheit der Kinder widerspiegle (SGB). Es wird bemängelt, dass sich der Lehrplan an einen Grossteil der Schülerinnen und Schüler auf der oberen Skala des Bildungserfolgs orientiert (SIB, HR).

3.1.8.5. Fazit Werte

Von mehreren Konsultationsteilnehmenden wird die Aufnahme der UNO-Menschenrechte, der Kinderrechtskonvention, des Sozialrechtspakts, des Behindertengleichstellungsgesetzes und der UNO-Behindertenrechtskonvention in die rechtlichen Grundlagen des Lehrplans gefordert. Die Orientierung an christlich, humanistischen Wertvorstellungen, insbesondere der Begriff christliche Wertvorstellungen wird intensiv und kontrovers diskutiert. Mehrere Parteien und Kirchen fordern, dass die jüdisch-christlichen Werte im Lehrplan stärker gewichtet werden. Dem Lehrplan muss politische und ideologische Neutralität zugrunde gelegt sein.

3.1.9. Ergänzungen

3.1.9.1. Zu vertiefen

BE möchte die Funktion des Lehrplans sowie Bedeutung und Grenzen eines Lehrplans noch genauer aufzeigen.

FR drückt aus, dass die soziale, sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schülerschaft und der Gesellschaft als Ausgangslage und der Umgang damit im Lehrplan ein Gewicht haben, das die Realitäten der heutigen Schule berücksichtigt. Die Thematik wird an verschiedenen Stellen prominent behandelt (Bildungsziele, Lern- und Unterrichtsverständnis, überfachliche Kompetenzen, Bildung für Nachhaltige Entwicklung, Sprachen, Natur, Mensch und Gesellschaft). Dies beurteilt FR als positiv, möchte dies jedoch in einzelnen Punkten noch klarer und expliziter dargestellt haben. ZH sieht den Lehrplan 21 mit der kompetenzorientierten Ausrichtung sowie der Festlegung von Mindestansprüchen und darüber hinausgehenden Anforderungen ebenfalls als grundsätzlich geeignet für den Unterricht einer leistungsheterogenen Schülerschaft an. Allerdings müssten aus seiner Sicht weitere Aspekte der zunehmenden Heterogenität insbesondere in städtischen Gebieten verstärkt werden; so zu Deutsch als Zweitsprache, zu den Potenzialen der Mehrsprachigkeit und zur Multikulturalität. SGL und vpod sind der Meinung, dass das Thema Heterogenität stärker in den Lehrplan 21 einfließen müsse. Gemäss BAK und UNHCR soll der Mehrwert der kulturellen Vielfalt noch stärker hervorgehoben werden. Gemäss BFM berücksichtigt der Lehrplan 21 in weiten Teilen die Heterogenität der Schulkinder. Dagegen möchte die SVP das Thema Heterogenität aus dem Lehrplan streichen.

Bei der Begabungs- und Begabtenförderung sollten beide Möglichkeiten der Förderung, die Beschleunigung (Akzeleration) und die Vertiefung (Enrichment), klar unterschieden und dargelegt werden (AG, BS, TG, GDM). Es soll nicht nur die Beschleunigung im Zentrum stehen, sondern auch die Vertiefung innerhalb einer Kompetenzstufe. Eine einseitige Beschleunigung ist sowohl aus Gründen der Integration wie von der emotionalen und sozialen Entwicklung her wenig sinnvoll. Die SIB möchte generell jene Schülerinnen und Schüler, die aufgrund einer besonders ausgeprägten Begabung auch erweiterte Anforderungen überschreiten, stärker berücksichtigen.

Gemäss HarmoS-Konkordat erwerben die Schülerinnen und Schüler in der Schule grundlegende Kenntnisse und Kompetenzen sowie kulturelle Identität. Dazu gehört aus Sicht der KBK vor allem die Vermittlung in Kulturinstitutionen direkt vor Ort, insbesondere in Bibliotheken. Fragen der Kunst- und Kulturvermittlung sowie der Geschichtsvermittlung seien im Lehrplan 21 wenig präsent. KVS möchte Kulturvermittlung als Teil der Schulkultur verankern, vermehrt externe Expertinnen und Experten in die Schule holen und ein fächerübergreifendes Thema Kultur im Lehrplan 21 aufnehmen. Auch andere Teilnehmende möchten die Zusammenarbeit mit ausserschulischen Fachstellen oder Partnern stärker im Lehrplan 21 verankern (BAG, ACVS AG VIN, economiesuisse). Das BAK und KVS wollen eine stärkere Anbindung der Schule an ausserschulische Lernorte, zusätzlich sollen ausserschulische Lerngelegenheiten und -orte (wie Theater, Orchester, Museen etc.) gemäss KVS speziell für Musik und Gestalten Erwähnung finden.

3.1.9.2. Zu ergänzen

LU und TG möchten in die Einleitung allgemeine Bemerkungen zur Sonderschulung aufnehmen. SGL Rh/MU und Rhythmik CH möchte die Verbindung zur Heilpädagogik besser aufzeigen. Vpod und SGB vermissen Hinweise zur integrativen Schule oder zum integrativen Unterricht. Die SIB merkt an, dass im Sinne weitgehender Integration zwingend auch an die Schülerinnen und Schüler zu denken ist, die aufgrund ihrer Lernvoraussetzungen die Mindestanforderungen ihrer jeweiligen Stufe nicht oder nur teilweise erreichen.

Die SGL schlägt vor, Darstellung und Performance als ein viertes fächerübergreifendes Thema aufzunehmen.

Die UNESCO merkt an, dass der Lehrplan 21 auch die ersten Lebensjahre der Kinder und entsprechende pädagogische oder institutionelle Ansätze (wie z.B. den Orientierungsrahmen für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz) miteinbeziehen sollte. ZH wünscht - im

Wissen, dass der Lehrplan 21 nicht auf Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen fokussieren kann (insbesondere auch mit körperlicher oder geistiger Behinderung) - die Formulierung und interkantonale Verankerung von Kompetenzbeschreibungen anzustreben, die dem Auftrag des 1. Zyklus im Lehrplan 21 vorausgehen und basale lebenspraktische Kompetenzbereiche einschliessen.

Vpod, SGB und EKKJ wünschen die Aufnahme von Ausführungen zu den Tagesschulen. BS möchte Hinweise zu den Tagestrukturen in den Lehrplan 21 integrieren. Die CVP-Frauen CH betont die Bedeutung von Tagesschulangeboten und Tagesstrukturen. SIB, BAG und die Grünen begrüssen, dass die Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum beschrieben wird. Die Grünen möchten diesen Bezug stärken. SGB, EKKJ und EKKF möchten die Vereinbarkeit von Beruf und Familie stärker verankert wissen.

Die SIB bedauert jedoch, dass Aussagen zur Kooperation zwischen Schule und Elternhaus sowie zwischen Unterricht und Betreuung weitgehend fehlen. Die UNESCO stellt fest, dass das Verhältnis zu den Eltern im Lehrplan 21 nicht behandelt wird. EVP BS und EVP CH unterstützen explizit die im Kapitel Bildungsziele gemachte Festlegung, dass die Schule ihren Bildungsauftrag in Zusammenarbeit mit den Eltern erfüllt. Die SP weist auf die Bedeutung der partnerschaftlichen Zusammenarbeit mit den Eltern und die Elternbildung hin. Die erzieherische Hauptverantwortung der Eltern ist gemäss SVP zu achten. Laut Zukunft CH muss die Familie, die Ehe zwischen Mann und Frau sowie die daraus resultierende Stabilität und Fruchtbarkeit zwingend Erwähnung finden.

Die SP möchte die Mitwirkung und Mitsprache der Schülerinnen und Schüler in den Bildungszielen verbindlich verankern und der vpod fordert einen Hinweis zum Unterricht in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK).

3.1.9.3. Fazit Ergänzungen

Es werden Ergänzungen und Vertiefungen zu den Themen Heterogenität/Umgang mit Vielfalt, Begabungs- und Begabtenförderung, ausserschulische Partner, ausserschulische Lernorte, Sonderschulung/Heilpädagogik, vorschulische Bildung, Tagesschulen und Tagesbetreuung sowie Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gewünscht.

3.1.10. Umsetzung Lehrplan 21

Die Harmonisierung des Lehrplanes wird als wichtig erachtet, trotzdem wird grossen Wert auf die Beibehaltung der Kantonshoheit in den Volksschulen gelegt (CVP, FDP, JCVP). So kann lokalen Gegebenheiten Rechnung getragen werden und die Vielfalt im Föderalismus als Innovationsfaktor erhalten bleiben (FDP).

Einige Konsultationsteilnehmende kritisieren hingegen, dass im Bereich der Umsetzung dem Harmonisierungsgedanken zu wenig Rechnung getragen wird. Er bildet eine Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung des Lehrplans 21 (LCH, VSLCH, COHEP). Der LCH und der VSLCH kritisieren die kantonalen Pläne zur Anpassung des Lehrplanes. Sie fürchten, dass es dabei zu grossen Unterschieden kommt und zentrale Forderungen nach Harmonisierung verwässert werden. In den folgenden Bereichen wird eine verstärkte Abstimmung zwischen den Kantonen oder die gemeinsame Erarbeitung gefordert, respektive der Alleingang bedauert, bzw. als wenig sinnvoll erachtet.

- Weiterbildung (GL, COHEP, SGB, CVP)
- Studentafeln (GL, TG, LCH, VSLCH, SGB, scienceindustries, CVP-Frauen CH, SDK)
- Beurteilung und Zeugnisse (TG, LCH, VSLCH, scienceindustries, CVP-Frauen CH)
- Gemeinsame Beurteilungsinstrumente (D-EDK AG Sprachen)
- Selektion, Übertritte (scienceindustries)

- Lehrmittel (TG, COHEP, CVP-Frauen CH, CVP)
- Lehrerpensen (GL)
- Gemeinsames Fremdsprachenkonzept (VSLCH, scienceindustries)
- Stoffzuteilungen (SDK)
- Gemeinsam koordinierte Umsetzung und keine isolierten kantonalen Alleingänge (VSLCH)
- Möglichst einheitliche Umsetzung des Lehrplans, damit die erhofften positiven Auswirkungen der Harmonisierung eintreffen können und der Verfassungsauftrag auch wirklich erfüllt wird (SAV, SGB, scienceindustries, VSEI, EKKJ, SBFI, CVP-Frauen CH)

Bei der Umsetzung des Lehrplans 21 ist sicherzustellen, dass sich Lehrmittel, Beurteilungsformen bzw. -instrumente, wie auch die Grund- und Weiterbildungsangebote für die Schulleitungen und Lehrpersonen auf den Lehrplan 21 ausrichten und diese rechtzeitig zur Verfügung stehen (SIB). Bei der Einführung muss der Lehrplan sowohl in Papierform als auch elektronisch zur Verfügung stehen (CVP).

3.1.10.1. Stundentafel und Zeitgefässe

Einige Teilnehmende betonen, dass die Bestimmung der Stundentafel in der Kompetenz der Kantone liegt und die vom Lehrplan 21 vorgenommenen Planungsannahmen in Bezug auf die Stundendotierung als Richtwerte anzusehen sind (AI, ZH). AI findet, dass eine Vereinheitlichung der Stundendotation zwar wünschenswert, aber nicht realistisch ist. ZH würde es begrüßen, wenn unter den Kantonen eine schrittweise Angleichung der Lektionentafeln erfolgen kann und ist bestrebt, diese an den Planungsannahmen im Lehrplan 21 auszurichten. Die SP findet es zwar richtig, dass auf eine einheitliche Stundentafel verzichtet wird, vertritt jedoch die Meinung, dass eine Angleichung gemäss der Empfehlung (etwas 7000 Lektionen) anzustreben ist. AI hingegen will den MINT-Fächern und der praktischen Arbeit einen grösseren Stellenwert geben als dies von den Planungsannahmen im Lehrplan 21 vorgesehen ist. Allgemein ist darauf zu achten, dass den Lehrpersonen genügend Zeitgefässe für den Kompetenzaufbau der Schülerinnen und Schüler zur Verfügung steht (ZG).

Der Fachbereich Berufliche Orientierung soll stärker gewichtet werden. Dabei soll die Konzentration auf den Fächern Schulsprache, Mathematik und Naturwissenschaften liegen (GL).

Die Festlegung auf Wochenstundentafeln ist insbesondere für den fächerübergreifenden Unterricht einengend. Die Angabe der Gesamtzahl der Lektionen pro Zyklus und Fachbereich ohne Vorschrift von Wochenlektionen hätte genügt (S&E, Die Grünen).

Fachspezifische Wünsche und Hinweise

- Ein Abbau von musischen und handwerklichen Fächern wird abgelehnt (S&E).
- Den Schulen soll ein gewisser Spielraum gewährt werden für:
 - o die Entwicklung von innovativen (auch interdisziplinären) Projekten und Aktivitäten in einem freien Rahmen (SGB, FFU, KVS),
 - o für Berufswahlpraktika und Sprachaufenthalte (SGB).
- Die Zeit, die für diverse Bereiche zusätzlich benötigt wird (Klassenrat, Papiersammlung, Wege in die Turnhalle und umziehen, Schularzt, Sporttag, Schulreise usw.) ist im Lehrplan nicht ausgewiesen. Sie muss in der Stundentafel mit einer Lektion Organisatorisches einbezogen werden (LCH).
- Es wird befürchtet, dass die vom Lehrplan 21 nicht abgedeckten 20% der Füllungsregel mit kantonsspezifischen Inhalten aufgefüllt werden und dadurch den Schulen nicht mehr für die individuelle Gestaltungsfreiheit zur Verfügung stehen (SH).
- Für ICT und Medien muss ein eigenes, verbindliches Zeitgefäss definiert werden (SZ, SG, USO, CVP-Frauen CH, NGO, ICT CH, Swico).
- Für Berufliche Orientierung muss ein eigenes Zeitgefäss definiert werden (SZ, SAV).

- Für den Fachbereich Gestalten müssen mehr als vier Lektionen eingesetzt werden (CVP-Frauen CH).
- Das Fach Geschichte ist in allen Klassen des 3. Zyklus durchgängig als 2-Stunden-Fach zu führen (HS Alumni).
- Ohne ein Gefäss in der Studentafel ist es schwierig, den Stellenwert der fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltige Entwicklung zu etablieren (CardioVasc, Die Grünen).

3.1.10.2. Lehrmittel

Für AG ist aufzuzeigen, wie der Lehrplan 21 in Beziehung zu den Lehrmitteln und Lernmaterialien steht. Der Lehrplan 21 muss eine fundierte Grundlage bilden, um gute und umsetzbare Lehrmittel zu entwickeln (AG). Der Lehrplan bildet die Grundlage für eine effiziente, gemeinsame Entwicklung und Nutzung der Lehrmittel in der gesamten deutschsprachigen Schweiz (LCH, VSLCH).

Mehrere Teilnehmende merken an, dass es für die Umsetzung der Kompetenzorientierung im Unterricht gute, mit dem Lehrplan korrespondierende, kompetenzorientierte Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien in allen Fächern braucht (AI, FR, TG, VS, SGL, FD Rhythmik/Musik und Bewegung, CVP-Frauen CH, Die Grünen, SP, NGO-Allianz, SIB).

Einzelne Teilnehmende stellen fest, dass viele der aktuellen Lehrmittel sich auch für einen kompetenzorientierten Unterricht eignen (AI). Wo dies noch nicht der Fall ist, müssen Unterrichtsmaterialien und Lehrbücher angepasst oder neu geschaffen werden (LCH, VSLCH, VGD-CH, SGL FD Rhythmik/Musik und Bewegung). Besonderer Bedarf wird in den folgenden Fachbereichen gesehen:

- Natur, Mensch und Gesellschaft (AI),
- Natur und Technik (TG, Swissmem, FFU, NaTech),
- Räume, Zeiten, Gesellschaften (TG),
- Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (AI, TG),
- Ethik, Religionen, Gemeinschaft (TG),
- Sekundarstufe I allgemein (LCH),
- ICT (FR) Lehrmittel auch für die Primarstufe (CVP-Frauen CH),
- Musik in allen Zyklen (TG, SMR),
- Kunstfächer (SGL, FD Rhythmik/Musik und Bewegung),
- Textiles und technisches Gestalten (Swissmem),
- Abgestimmte Lehrmittel fehlen ganz allgemein (SH),
- Lehrmedien im Bereich der Berufsbildung, sowohl für die Ausbildung von Lehrpersonen als auch für den Unterricht der Schülerinnen und Schüler (Swissmem).

Einige Konsultationsteilnehmende betonen, dass es bei der Erarbeitung neuer Lehrmittel die Kooperation und Zusammenarbeit der Kantone braucht (COHEP, CVP-Frauen CH, CVP). Die SVP hingegen ist der Meinung, dass der Wettbewerb der Lehrmittel unbedingt gewahrt werden muss. Auf Lehrmittel, welche den Unterricht stofflich und methodisch so einengen, dass die Lehrperson zur reinen Stoffvermittlerin degradiert wird, ist zu verzichten (SVP).

Es braucht Lehrmittel, die sich für heterogene Lerngruppen eignen (SP).

Sämtliche Lehrmittel sollen in Bezug auf Gender inhaltlich und sprachlich überprüft werden (FFU).

3.1.10.3. Beurteilung, Noten, Zeugnisse

Mehrere Konsultationsteilnehmende kritisieren, dass die aktuelle Beurteilung und Notengebung nicht zu der neuen kompetenzorientierten Ausrichtung und den Ansprüchen des Lehrplans 21 passen.

- Der Paradigmenwechsel von der Inhalts- zur Kompetenzorientierung muss auch im Bereich der Beurteilung vollzogen werden. Dazu macht der Lehrplan keine Angaben (FR, LU, LCH, VSLCH).

- Die Notenbeurteilung pro Semester stimmt nicht mit der Kompetenzorientierung nach Zyklen (mehrere Jahre) überein (SH).
- Die Ausrichtung auf Kompetenzen und die potenzialorientierte Haltung des Lehrplans 21 stehen in einem Kontrast zur herkömmlichen Notengebung. Auch die angemessene Beurteilung der individuellen Kompetenzerfüllung stellt ein Problem dar (TG).
- Die Beurteilung soll auf einer förderorientierten Haltung beruhen. Diese muss auf die Bewertung der Kompetenzen bezüglich Umsetzungen ausgerichtet sein, nicht auf abrufbares Wissen. Ein Jahr vor Ende des Zyklus sollen geeichte Tests eingesetzt werden (CVP-Frauen CH).
- Es braucht eine praktikable und objektive Leistungsbeurteilung. Die formative Beurteilung stellt hohe methodische, diagnostische und fachdidaktische Anforderungen an die Lehrpersonen (EVP).
- Die Leistungsbeurteilung ist ein ungeklärtes Thema. Interkantonal besteht viel Handlungsbedarf. Die Lehrpersonen müssen entsprechend weitergebildet werden (Die Grünen).
- Die Kompetenzen sollen kohärent und unter Berücksichtigung der persönlichen Entwicklung beurteilt werden (SP).
- Das Beherrschen des Schulstoffes muss durch Zwischenprüfungen überprüft werden. Die Benotung soll auf der Grundlage eines einheitlichen Massstabes für alle Schülerinnen und Schüler erfolgen und für Lehrmeister/innen und Lehrlingsbetreuer/innen zuverlässige Entscheidungsgrundlagen bieten. Zeugnisse müssen les- und vergleichbar bleiben (SVP).

Zur Behebung dieses Missstandes werden verschiedene Massnahmen formuliert:

- Es braucht im Lehrplan klare Aussagen zu einer kompetenzorientierten Beurteilung. Die aktuellen Texte müssen mit spezifischen Merkmalen einer kompetenzorientierten Beurteilung ergänzt werden (LU).
- Es braucht klare Aussagen dazu, welche Konsequenzen sich für die Lehrpersonen durch die Kompetenzorientierung des Lehrplans in Bezug auf die summative und prognostische Beurteilung ergeben (COHEP).
- Es müssen geeignete, passende Beurteilungsinstrumente zur Verfügung gestellt werden (FR, SIB).
- Beurteilung ist anspruchsvoll, Tests und Zeugnisse müssen dem stark auf Handlungsorientierung ausgerichteten Lehrplan angepasst werden (LCH).
- Die Beurteilungssysteme müssen generell überdacht werden. Die jetzigen Systeme werden den inklusiv geführten, heterogenen Klassen der Zukunft nicht gerecht (vpod).
- Es braucht zwingend ein einheitliches Zeugnis (VSLCH).
- Es braucht eine neue Beurteilungspraxis und neue Beurteilungsinstrumente (D-EDK AG Sprachen).
- Die Bemühung zur Definition von klaren und messbaren Bildungszielen wird begrüsst. Die Vergleichbarkeit ist eine Grundvoraussetzung für ein Bildungsmonitoring (economiesuisse).

Für die Ausgestaltung und Umsetzung dieser Forderungen werden verschiedene Wege gesehen. Einzelne Teilnehmende finden, dass die konkrete Ausgestaltung der Beurteilung Sache der Kantone ist (LU). Andere Teilnehmende regen dazu an, bei der Erstellung von Instrumenten zur Kompetenzmessung und zur Messung von Lernfortschritt innerhalb der Kantone Synergien zu nutzen (TG). Der LCH fordert auch hier die Zusammenarbeit der Kantone und ein Lehrplan 21- konformes Zeugnis. Kompetenzorientiertes Beurteilen und entsprechend aufgebaute Zeugnisse müssen ebenfalls harmonisiert erarbeitet werden (VSLCH).

3.1.10.4. Schrift

Zur Schulschrift muss eine klare Aussage gemacht werden, die im Sinne einer Empfehlung im Lehrplan 21 aufgenommen werden soll (AI).

Die Ausklammerung des Themas Schweizer Schulschrift aus dem Lehrplan wird akzeptiert (TG). Die D-EDK wird aufgefordert, die einheitliche Einführung einer zweckmässigen Schulschrift (z.B. Basisschrift) ausserhalb des Projektes voranzutreiben (TG).

3.1.10.5. Übergang Sekundarstufe II

Für die Abstimmung beim Übergang zu nachobligatorischen Ausbildungen wären transparente Hinweise zu Notengebung, Selektion, Beurteilung der Sozialformen und Übersetzung von Mindestansprüchen in Noten hilfreich (COHEP). Es wird befürchtet, dass die Sekundarstufe II nicht verbindlich genug einbezogen worden ist. Mit den nachfolgenden Schulen (Gymnasien, Berufsfachschulen) ist eine sinnvolle Abgrenzung abzusprechen (LCH). In einigen Bereichen sind starke Überlappungen mit den Lehrplänen der Berufsfachschulen festzustellen. Hier sollte unbedingt eine bessere Absprache erfolgen (BCH).

Der Versuch, Informationen für die berufliche Grundbildung bereitzustellen, wird sehr begrüsst, da griffige Angaben bisher fehlten. Ob das gewählte Format diese Funktion übernehmen kann, wird in Frage gestellt. Es stellen sich drei hauptsächliche Probleme: Fehlende Angaben zum Mindestanspruch, Vielzahl von Kompetenzen, offener Rahmen. Es wird befürchtet, dass die Kompetenzstufen im Übergang in die Sekundarstufe II zu offen formuliert sind. Sie lassen grossen Interpretationsspielraum und sind unter anderem abhängig von der Stundentafel und den verschiedenen Niveaus der Sekundarstufe I. Die allfällig kantonale Ausrichtung erschwert den eidgenössisch organisierten Berufsbildnern die Einschätzung der erworbenen Kompetenzen auch bei guter Kenntnis des Lehrplans. Eine verdichtete Darstellung der für den Anschluss relevanten Angaben, die von allen Kantonen gleich interpretiert werden, wird sehr gewünscht (EHB).

Die Bildungsziele am Ende des 2. Zyklus bzw. 3. Zyklus an der Schnittstelle zu den verschiedenen Ausbildungsmöglichkeiten im Gymnasium (Langzeit- bzw. Kurzzeitgymnasium) müssen expliziter gefasst werden, indem ein höheres Niveau formuliert wird (KSGR). Der VSG fordert diesbezüglich, dass die Treffpunkte für den Übergang ins Gymnasium im 3. Zyklus für jedes Schuljahr, mindestens aber für das 8. und 9. Schuljahr zu definieren sind.

3.1.10.6. Einführung des Lehrplans

Der Einführung in den Lehrplan 21 kommt eine zentrale Bedeutung zu (COHEP, VSLCH). Es braucht eine sorgfältige Einführung in den Lehrplan 21 (VS, CVP-Frauen CH). Diese ist schrittweise zu planen (SGL) und gut und über eine ausreichend lange Zeit zu begleiten (economiesuisse).

Für eine erfolgreiche Umsetzung braucht es langfristig genügend Ressourcen (VSLCH, vpod, VSG, SP), die Rahmenbedingungen müssen stimmen (SP).

- Dabei sind Weiterbildung und Qualifikation der Lehrpersonen zentral (LCH, VSLCH, vpod, Akademien). Nur mit einer positiven Haltung der Lehrpersonen und Schulleitungen zu den Zielen des Lehrplans kann dieser Wirkung zeigen (VSLCH, vpod, SP).
- Es braucht genügend Zeitressourcen (Pflichtstundenzahlsenkung, Entlastung, zusätzliche Vorbereitung, Austausch u.a.) (vpod). Ausreichend viel Zeit für die Einführung und Instruktion der Lehrpersonen, um sie für die Umsetzung des Lehrplans 21 zu befähigen (KSGR, SGB, SPZG, AL ZH).
- Es braucht genügend finanzielle Ressourcen (LCH, S&E, VSG, VMS, SIB, AL ZH, SP).
- Der Lehrplan kann erst umgesetzt werden, wenn die finanziellen Mittel im jeweiligen Kanton gesprochen sind. Sie dürfen nicht von anderen Schulstufen (Sek II, Tertiärstufe) abgezogen werden (VSG).
- Für gezielte Weiterbildungsveranstaltungen und qualitätssichernde Massnahmen durch die Schulleitungen sind von den Kantonen genügend zeitliche und finanzielle Ressourcen bereitzustellen. Diese müssen sich an den hohen Anforderungen des Lehrplans orientieren (LCH, VSLCH).

- Es braucht genügend Schulraum, die Klassen dürfen nicht grösser werden und auch Gruppenräume und spezifische Schulungsräume (z.B. Schwimmbäder) müssen zur Verfügung stehen (S&E).
- Die Verankerung der neuen Lehrpläne braucht Zeit (Die Grünen, VMS,) sowie die verlässliche Unterstützung der Behörden (Die Grünen).
- Die grossen Schulgemeinden sollen mithelfen geeignete und spezifische Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Lehrplanes bereitzustellen (SIB).

Weitere Bedingungen für eine erfolgreiche Umsetzung:

- Anpassung des Berufswahlvorbereitungskonzeptes an die Vorgaben des Lehrplans 21. Wert zu legen ist auf eine verbindliche Festlegung der Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Lehrpersonen, der Schüler/innen, der Eltern und der Berufsberatung (SBBK).
- Es ist bei der Umsetzung darauf zu achten, dass der Lehrplan 21 nicht zu einer zusätzlichen bürokratischen Belastung der Lehrpersonen und zu steigendem Administrationsaufwand der Schulen führt (economiesuisse, FDP).
- Die Erfahrungen bei der Einführung des PER sollen mit einbezogen werden (CVP, SP).

3.1.10.7. Leistungsmessung, Bildungsstandards, Rankings

Es wird ein aussagekräftiges System zur flächendeckenden Qualitätsüberwachung des Lehrplans 21 zur Beurteilung der Schulqualität gefordert (TG).

Problematisch ist die Frage der Leistungsmessung (vpod). Der Begriff der Bildungsstandards und die damit einhergehenden Testes (Checks) werden für sehr problematisch gehalten. Tests sind sinnvoll für die Lernstanderhebung und Feststellung des Förderbedarfs. Sie dürfen nicht zur Selektion dienen. Es dürfen auch keine Schulrankings oder Bewertungen von Lehrpersonen davon abgeleitet werden (vpod, SP ZG, SP).

Eine Einführung von Referenztests zur Klassifizierung der Schulen wird abgelehnt (SGB). Begrüsst würden ausgewogene Tests für Lehrstellensuchende (SGB, VSEI).

Der LCH stellt Mängel in der Kohärenz fest, vorzeitiger Start des EDK-Bildungsmonitorings und von Leistungsmessungen im Bildungsraum Nordwestschweiz. Aus Sicht der CVP geht das vorgeschlagene Bildungsmonitoring in die richtige Richtung. Auch die FDP begrüsst die Bemühungen um klare und somit messbare Bildungsziele, die einen Vergleich der Schulen auch über die Kantonsgrenze hinweg erlauben. Das Erheben von messbaren Bildungszielen ist wichtig (CVP).

3.1.10.8. Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen

Die Umsetzung des Lehrplans 21 stellt die Volksschule als Ganzes, die kantonalen Schuladministrationen, Schulaufsichten und die Pädagogischen Hochschulen vor grosse Aufgaben. Dass keine Kooperation mit der D-EDK zustande kam und die Pädagogischen Hochschulen teilweise alleine arbeiten wird bedauert (COHEP). Der Lehrplan stellt eine unverzichtbare Grundlage für die Erstellung von Lehrmitteln und für Fort- und Weiterbildungen dar. Der Lehrplan 21 bezieht sich auf Themen, Modelle und Konzepte, wozu die Pädagogischen Hochschulen wissenschaftsbasiert und anwendungsorientiert Impulse geben und die Schulen, die Kantone und die Lehrpersonen in ihrer Arbeit begleiten und unterstützen können. Die COHEP wiederholt ihre Bereitschaft, die D-EDK in der Umsetzung des Lehrplans zu unterstützen.

Mehrere Teilnehmende weisen direkt oder indirekt auf die wichtige Rolle der Pädagogischen Hochschulen im Bereich der Aus- und Weiterbildung, aber auch hinsichtlich Forschungstätigkeiten hin.

- Bei der Umsetzung des Lehrplanes ist es wichtig, dass die Pädagogischen Hochschulen schon jetzt an anschlussfähige und innovative Weiterbildungsangebote denken (SGL FD Rhythmik/Musik und Bewegung).

- Die Kompetenzorientierung muss den verschiedenen Akteuren an den Pädagogischen Hochschulen und an den Schulen vermittelt werden. Für die Vermittlung der komplexen Inhalte braucht es ausreichend fachdidaktische Kompetenz. Die entsprechende Forschung und Vermittlung an den Pädagogischen Hochschulen wird als unerlässlich erachtet (SGL).
- Natur und Technik/ICT und Medien: Es besteht ein erhöhter Ausbildungsbedarf im Bereich von Natur und Technik (CVP-Frauen CH, STV, FFU) und bei ICT und Medien (CVP-Frauen CH, STV).
- Ethik, Religionen, Gemeinschaft: In diesem Fachbereich ist bei der Ausbildung von Lehrpersonen darauf zu achten, dass Theologie als Bezugswissenschaft mit einbezogen wird (cft). Die SGR unterstützt die zu beobachtenden Bemühungen, die Religionswissenschaft als Bezugswissenschaft für den Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft zu etablieren.
- Musik: Die fachlichen Ansprüche an die Musiklehrpersonen sind ausserordentlich hoch. Soll der Lehrplan mit diesen Ansprüchen umgesetzt werden, wird eine fachliche Spezialisierung unvermeidlich (KMHS, SMR). Der VSSM erachtet die formulierten Kompetenzen im Fachbereich Musik als stimmig. Er merkt an, dass die aktuelle Ausbildungszeit nicht ausreicht, um die Lehrpersonen für diese Anforderungen angemessen auszubilden. Nebst den fachlichen Ressourcen der Lehrpersonen muss auch die Anzahl der Lektionen erhöht werden (VSSM).
- Berufliche Orientierung: Im Bereich Berufliche Orientierung ist die Ausbildung der Lehrpersonen den neuen Anforderungen anzupassen. Dabei sollte insbesondere die Zusammenarbeit mit den nachfolgenden Schulen und mit den Organisationen der Arbeitswelt verstärkt werden (SBBK, SBFI). Diese sind bereit, hier einen Aus- und Weiterbildungsbeitrag zu leisten (SBBK). Im Weiteren ist der Anschluss der Brückenangebote und der Berufsbildung besonders zu beachten. Das laufende Projekt Anforderungsprofile für die berufliche Grundbildung ist einzubeziehen (SBBK).
- Fächerübergreifende Themen: Die Umsetzung der fächerübergreifenden Themen und deren Einbettung im Unterricht ist sehr anspruchsvoll. Es ist fraglich, ob die Lehrpersonen die dafür erforderlichen Qualifikationen in der Ausbildung erwerben können. Diesbezüglich bestehen auch infrastrukturelle und organisatorische Vorbehalte (BL).
- Sekundarstufe I: Ausgebildete Lehrpersonen fehlen insbesondere auf der Sekundarstufe I (LCH). In der Ausbildung der Lehrpersonen auf der SEK I Stufe muss die Disziplinarität vorrangig sein (VSG).
- Die Ausbildung der Lehrpersonen ist für die Sekundarstufe I auf einzelne Fächer und nicht nur auf Fachbereiche auszurichten (KSGR).
- Eine weitere Akademisierung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern wird abgelehnt. Für die Umsetzung der Kompetenzen werden von der Lehrperson nebst intellektuellen auch manuelle Fähigkeiten verlangt. Dies verlangt eine qualitativ hochstehende praxisnahe Ausbildung mit ausreichend Zeit, insbesondere in den musisch-gestalterischen Fächern (CVP-Frauen CH).
- Die Weiterbildung muss für alle Lehrpersonen intensiviert werden (Die Grünen, NaTech). Sie muss umfassend sein (CVP-Frauen CH, CVP, NGO-Allianz, VMS, SIG).

3.1.10.9. Kurzfassungen, Informationsbroschüren, Weiterentwicklung Lehrplan 21

Einige Teilnehmende machen Hinweise zu aus ihrer Sicht nötigen oder hilfreichen Ergänzungen zum Lehrplan 21.

- Es fehlt eine Kurzfassung als tägliches Arbeitsinstrument für die Lehrpersonen (VS, LCH, BCH).
- Für die Öffentlichkeit (Eltern, Lehrmeister usw.) sind geeignete Informationsbroschüren von der Projektseite her bereitzustellen (SZ, LCH, SBG).
- Es werden Orientierungs-Planungshilfen vermisst, die einen leichteren Zugang zum neuen Lehrplan ermöglichen (UR, VS, VGD-CH). Deren Erarbeitung wird als notwendig erachtet. Entsprechende finanzielle und personelle Ressourcen müssen bereitgestellt werden (VGD-CH).

Die Verantwortung für die Weiterentwicklung des Lehrplans 21 bleibt bei der Gesamtheit der Kantone. Sie darf nicht den einzelnen Kantonen überlassen werden (VSG). Der Lehrplan muss nach der Einführung gestützt auf den gemachten Erfahrungen weiter entwickelt, und es müssen Anpassungen vorgenommen werden (CVP, SP).

3.1.10.10. Fazit Umsetzung Lehrplan 21

Als zentrale Themen im Zusammenhang mit der Umsetzung des Lehrplanes werden das Vorgehen bei der Einführung in den Lehrplan 21, die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und die Bereitstellung der Lehrmittel vielfach diskutiert. Hier besteht eine weitgehende Einigkeit, dass die Einführung sorgfältig geplant und mit ausreichend Zeit vorgenommen werden soll und dass dafür zusätzliche und ausreichende Ressourcen zur Verfügung stehen müssen.

Weitere Diskussionspunkte sind die Studentafel, die Beurteilung und damit zusammenhängend die Notengebung und die Zeugnisse, der Übergang in die Sekundarstufe II und der Umgang mit Bildungsstandards, Leistungsmessung und Rankings.

Kontrovers diskutiert wird die Frage der Harmonisierung bzw. die kantonale Hoheit in den oben genannten Umsetzungsfragen. Während für die einen das gemeinsame Angehen der Umsetzungsfragen eine Gelingensbedingung darstellt, ist für andere die Beibehaltung der Kantonshoheit in der Volksschulfrage zwingend.

3.1.11. Weitere Rückmeldungen zu Frage 1

Der LCH kritisiert den Erarbeitungsprozess des Lehrplans und bemängelt, dass die Konsultationszeit zu knapp war und die gestellten Fragen wichtige Themen ausklammern. Die EKKJ hätte sich einen weitergehenden, systematischen Einbezug der Schülerinnen und Schüler in den Erarbeitungsprozess gewünscht. Dieser könne über den Einbezug der USO nicht genügend gewährleistet werden.

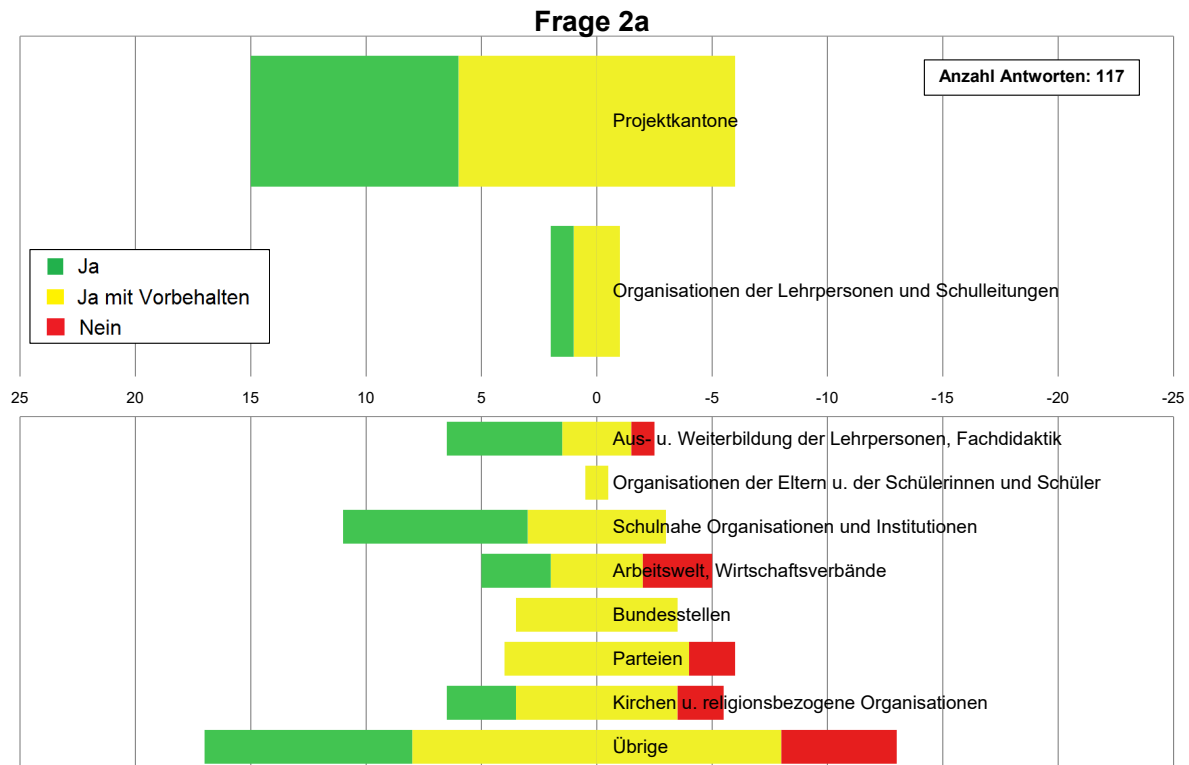
Die COHEP meint, dass der Lehrplan 21 vor allem indirekt über die Lehrmittel und die Aus- und Weiterbildung Eingang in die Schulen finden wird. Sie bedauert, dass eine Kooperation mit der D-EDK zur Umsetzung des Lehrplans nicht zustande gekommen ist.

Die Privatschulen (RSS, VSP) legen dar, dass Privatschulen einen Bildungsauftrag im öffentlichen Interesse erfüllen und über einen ausreichenden Gestaltungsraum verfügen müssen. Dies betrifft insbesondere das Recht auf Entwicklung eigener Lehrpläne und Lehrmittel und die Methodenfreiheit der Lehrpersonen. Sie äussern sich nur zu den Mindestansprüchen des 3. Zyklus und den Grundkompetenzen (nationale Bildungsziele), weil sie diese als für sich verbindlich betrachten.

3.2. Einleitung Lehrplan 21

Frage 2a)

Einleitung: Sind Sie mit dem Kapitel *Bildungsziele* einverstanden?



3.2.1. Quantitative Auswertung Bildungsziele

117 Konsultationsteilnehmende haben zu dieser Frage eine Stellungnahme abgegeben. 38 Teilnehmende sind gänzlich einverstanden und 66 Teilnehmende mit dem Kapitel unter Vorbehalten einverstanden. 13 Teilnehmende sind mit dem vorgeschlagenen einleitenden Kapitel nicht einverstanden. 43 Teilnehmende haben zu dieser Fragestellung keine Stellungnahme abgegeben.

9 Projektkantone sind mit dem Kapitel ganz zufrieden (AI, BS, GL, GR, OW, SG, SZ, UR, VS) und 12 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AR, BE, BL, FR, LU, NW, SH, SO, TG, ZG, ZH). Der VSLCH ist mit dem Kapitel einverstanden, LCH und vpod mit Vorbehalten.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer und den Fachdidaktikvereinigungen sind 5 Organisationen einverstanden (DiNat.ch, EHB, FD Uni/ETH Bio, SGL Rh/Musik, VGD-CH), 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (COHEP, SGL, SGL Kunst&Bild) und die PH FHNW ist nicht einverstanden. Bei den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler ist S&E mit Vorbehalten einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 8 Organisationen einverstanden (BCH, RSS, Rhythmik CH, SDK, SKKBS, SSAV, VSG, VSP) und 6 mit Vorbehalten einverstanden (DLV, éducation21, KBM, KBSB, KSGR, VSSM). Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind 3 Organisationen einverstanden (SASO, suissetec, Swissemem), 4 sind mit Vorbehalten einverstanden (kv, SAV, SGB, SGV) und 3 Organisationen sind nicht einverstanden (economiesuisse, SBLV, VSEI). Bei den Bundesämtern sind 7 mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAG, BAFU, BASPO, BFM, DEZA, EKSG). Bei den Parteien sind 8 mit Vorbehalten einverstanden (CVP-Frauen CH, EVP BS, EVP, Die Grünen, JCVP, KVP, SP ZG, SP) und 2 sind nicht einverstanden (AL ZH, SVP). Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sind 3 einverstanden (Christkatholisch, FVG, sek), 7 mit Vorbehalten (cft, FVS, ICBS, SCR, SEA, SGR, SIG) und 2 Organisationen sind nicht einverstanden

(IJCF, SBK). Bei den übrigen Stellungnahmen sind 16 mit Vorbehalten einverstanden (ACVS, bfu, ERBINAT, HR, HS Alumni, NGO, NSP, OSZ, Pusch, PP, PP, SLRG, SRK, SVA, UNESCO, WWF), 9 sind vorbehaltlos einverstanden (CardioVasc, ch Stiftung, FB, KVS, NGO Allianz, PP, SMR, SGS, SOS) und 5 Organisationen sind nicht einverstanden (FFU, HLI, N.I.E., NWSB, SKG).

3.2.2. Qualitative Auswertung Bildungsziele

3.2.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Die quantitative Auswertung ergibt, dass die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden der gesamthaften Ausrichtung des Kapitels Bildungsziele zustimmt. Mehrere Teilnehmende formulieren noch einmal explizit, dass sie mit der grundsätzlichen Ausrichtung der Bildungsziele einverstanden sind (TG, kv, SGB, EVP BS, EVP JCVP). Verschiedene Teilnehmende heben dabei einzelne Aspekte besonders hervor.

- Das Ziel der Harmonisierung der Bildungsziele wird begrüsst (SZ).
- Die beschriebenen Bildungsziele stehen in grosser Übereinstimmung mit den Leitsätzen, der Philosophie des geltenden Lehrplans (AR, OW).
- Das Kapitel ist umfassend (BE, FR).
- Das Kapitel ist klar, verständlich und gut formuliert (AG, FR, VS). Es weist keine ideologische Tönung auf (FR).
- Der positive Ansatz, welcher vom Potential der Schülerinnen und Schüler ausgeht und diese in ihrer persönlichen Entwicklung und Entfaltung unterstützt, wird begrüsst. Wichtige Themen der Schulentwicklung sind aufgenommen (OW).
- Die Bildungsziele entsprechen den Anforderungen unserer Gesellschaft. Sie basieren zudem auf den menschlichen Grundrechten (VS).
- Die Schule wird zu einem Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum. Differenzierung/Individualisierung wird verpflichtend (VS).
- Der Kanton Bern begrüsst die Orientierung an einem zukunftsgerichteten Bildungsverständnis, das Bildung als Prozess und Ziel beschreibt, die Bedeutung des lebenslangen Lernens anerkennt sowie Schule nicht nur als Lernort, sondern auch als sozialen Ort versteht.
- Das Kapitel Bildungsziele ist gut gelungen und hilft, den Lehrplan zu verorten und die grundsätzliche Ausrichtung des Unterrichts zu verstehen. So wie die Bildungsziele formuliert sind, ermöglichen sie grundsätzlich eine Bildung für Nachhaltige Entwicklung (éducation21, ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT), wichtige Anliegen der Gesundheitsförderung sind aufgenommen (BAG, CardioVasc).

Einige Konsultationsteilnehmende kritisieren die allgemeine Ausrichtung des Kapitels in den folgenden Punkten:

- Aus Sicht von BS ist der Bildungsbegriff zu wenig klar gefasst.
- Das praktische Tun und Handeln sollte gegenüber intellektueller Reflexion gewichtet werden (GR).
- Aus Sicht von LU geben die formulierten Bildungsziele eine stark traditionell geprägte Sichtweise wieder. Es müsste eine stärkere Zukunftsorientierung sowie Zukunftsgestaltung der Gesellschaft enthalten sein.
- Aus Sicht von BE muss das Kapitel sprachlich nochmals überarbeitet werden. Begriffe wie erfolgreiche Lebensbewältigung, Kulturerzeugnis sowie Weltaneignung sind nicht selbsterklärend.
- Die PH FHNW beurteilt die Strukturierung des Kapitels als insgesamt unklar. Insgesamt wird zu wenig deutlich, welche Rolle der Bildungsidee im Rahmen einer demokratisch verfassten Gesellschaft zukommen müsste. Auch bleibt nach der Lektüre des Kapitels offen, welche Leitlinien/Leitideen (sprich: welche Bildungsziele) nun für den Lehrplan insgesamt orientierend sein sollen.

- Die Definition von Bildung beschreibt sowohl den Prozess-, als auch den Ergebnischarakter der Bildungsidee. Dieses doppelte Begriffsverständnis bleibt aber implizit. Die beiden Bedeutungen müssten deutlicher dargelegt und separat konkretisiert werden (PH FHNW).
- AL ZH ist mit den Bildungszielen nicht einverstanden. Es ist nicht möglich, dass alle Kinder die gleichen Ziele in der gleichen Zeit erreichen, der formulierte Bildungsauftrag widerspricht der bisherigen Ausrichtung auf inklusive Schulen.
- Aus Sicht der SVP ist das Kapitel auf das Nötigste zu reduzieren. Dazu gehören der Hinweis auf den Verfassungsartikel, der deutlich nur die Harmonisierung der Ziele der Bildungsstufen erwähnt und Ziele, die den Leistungsvergleich optimieren und den Umzug von einem Kanton in einen andern erleichtern. Es braucht weder eine Definition von Bildung, noch eine Definition, was Schule ist. Die Einteilung in Fachbereiche und Kompetenzen lehnt sie ab.

3.2.2.2. Bildungsauftrag der Volksschule

Aus Sicht von AG und economiesuisse muss klarer zum Ausdruck kommen, dass die Volksschule Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die den Zugang zur Berufsbildung oder zu allgemeinbildenden Schulen auf der Sekundarstufe II ermöglichen. Der Bildungsauftrag sollte daher stärker auf die nachfolgende Bildungsstufe – Sekundarstufe II ausgerichtet sein. FR ergänzt, der Übergang zur beruflichen Grundbildung und zu weiterführenden Schulen muss im Lehrplan allgemein stärker fokussiert, die Schülerinnen und Schüler entsprechend auch für die Berufswelt vorbereitet werden.

3.2.2.3. Gesetzliche Grundlagen

Aus Sicht von TG sind einzig die Grundlagen in der Bundesverfassung massgebend, da nicht alle Projektkantone dem HarmoS-Konkordat angehören. Er regt daher an Art. 3 Grundbildung ganz wegzulassen. Einige Teilnehmer begrüssen es hingegen, dass in der Einleitung neben der Bundesverfassung (Die Grünen) auch auf HarmoS Bezug genommen wird (S&E, BAG, EVP BS, EVP). BL wünscht, dass die Grundrechte, auf welche sich die Werte unter Orientierung der Volksschule beziehen, einzeln ausgewiesen werden.

Viele Konsultationsteilnehmende erachten es als wichtig und zentral, dass neben den Grundrechten der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen auch die Menschen- und insbesondere die Kinderrechte (Kinderkonvention) der UNO eine Orientierungsgrundlage und den Referenzrahmen für die Schule und den Unterricht bilden und wünschen deren Erwähnung (AG, BE, BS, FR, LCH, USO, S&E, COHEP, KBM, éducation21, kv, ARE, BAFU, DEZA, Die Grünen, SP, NGO).

Zusätzlich sollte aus Sicht von USO, NGO und LCH auch die Behindertenrechtskonvention in die Rechtsgrundlagen aufgenommen werden. Im Weiteren wird der Hinweis auf den Internationalen Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte vermisst (USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, SP, NGO).

Weitere Teilnehmende vermissen den Hinweis auf die gesetzliche Verankerung zum Recht auf Bildung (éducation21, SP). Kinder und Jugendliche haben einen verfassungsrechtlichen Anspruch auf Mitwirkung und Mitsprache im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit. Die entsprechende explizite Nennung der für Kinder und Jugendliche relevanten Grundrechte der Bundesverfassung fehlt (ARE, BAFU, DEZA).

3.2.2.4. Orientierung der Volksschule – Werteorientierung

Der Abschnitt Orientierung der Volksschule wird als insgesamt hilfreich erachtet (BE) und die inhaltliche Ausrichtung unterstützt (TG, ARE, Christkatholisch, sek). In der Richtung und als Ableitung aus dem schweizerischen Recht erklärt sich BL mit diesen Werten ebenfalls einverstanden. Verschiedene Punkte könnten im Sinne des schweizerischen Demokratieverständnisses zusammengelegt und offener formuliert werden.

Einige Konsultationsteilnehmende ergänzen, dass die aufgelisteten Werteorientierungen generell eine geeignete Grundlage für ein Unterrichten im Sinne von Bildung für Nachhaltige Entwicklung bilden (éducation21, BAFU, DEZA, ERBINAT).

BE regt eine Änderung der Reihenfolge der Werte an.

Zwei Parteien schlagen vor, die Werte unter Spiegelstrich 3, 4, 5 und 6 ganz zu streichen, da ihnen aus ihrer Sicht durch die Grundrechte in der Bundesverfassung bzw. in den kantonalen Schulgesetzen genügend Rechnung getragen wird (EVP BS, EVP).

Die zentralen Rückmeldungen zu den am häufigsten genannten Wertorientierungen sind nachfolgend dargelegt:

Spiegelstrich 1: Die Schule geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.

- Die christkatholische Kirche der Schweiz, ICBS, SEA, sek und VFG unterstützen und begrüßen die vorgeschlagene Formulierung und die Orientierung an christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen.
- Der SCR betont, dass die Formulierung dieser Werteorientierung der zunehmenden Multikulturalität in der Schweiz Rechnung tragen soll.
- Die BL, VS und AL ZH merken an, dass die beiden Formulierungen christliche Wertvorstellungen und konfessionell neutral als widersprüchlich wahrgenommen werden bzw. in einem säkularisierten Staat etwas eigenartig anmuten (SP ZG).
- Mehrere Konsultationsteilnehmende formulieren Vorbehalte bezüglich des Ausdrucks christliche Wertvorstellungen (SH, LCH, COHEP, S&E, FVS, SGR, HR).
- LCH und SP erachten christliche oder humanistische Wertvorstellungen als zu beliebig interpretierbar und argumentieren, dass diese im Gegensatz zu den internationalen Vereinbarungen keine eindeutige schriftliche Grundlage hätten.
- Aus Sicht von FVS werden damit sämtliche nicht-christlichen Religionen, sowie die nicht-religiösen Weltanschauungen diskriminiert. HR merkt an, dass eine solche Orientierung die in der Bundesverfassung verankerte Glaubensfreiheit verletzt.
- Christliche, humanistische und demokratische Wertvorstellungen sind Worthülsen. In unserer Zeitepoche der Säkularisierung geht es um ethische Grundsätze (IJCF).

Einige Konsultationsteilnehmende schlagen vor, den Begriff zu ergänzen mit den Menschen- und Kinderrechten (siehe gesetzliche Grundlage), andere schlagen vor, den Begriff christlich wegzulassen (S&E, SP ZG, FVS). Mehrere Teilnehmende machen alternative Vorschläge. Einige sind nachfolgend aufgeführt:

- Die Schule geht von humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus (S&E, SP ZG, FVS).
- Sie orientiert sich an humanistischen Wertvorstellungen, wie sie von den Weltreligionen, insbesondere von Judentum, Christentum und Islam geprägt wurden, sowie an den demokratischen Idealen des modernen Rechtsstaates (SCR).
- Sie orientiert sich an Menschen- und Kinderrechten und geht von demokratischen Wertvorstellungen aus (SUSO, éducation21, NGO, ERBINAT).
- Sie geht von Vorstellungen aus, die sich an humanistischen, demokratischen und universellen Werten und an den Menschen- und Kinderrechten orientieren (KBM, BFM).
- Sie geht von Vorstellungen aus, die sich an demokratischen und universellen Werten und an Menschenrechten orientieren (SO).

Spiegelstrich 2: Die Schule ist politisch und konfessionell neutral

Von einzelnen Teilnehmenden wird der Begriff konfessionell als zu eng gefasst kritisiert (FR, SO, KBM), resp. angemerkt, dass er zu kurz greift (HR). Auch hier werden mehrere alternative Vorschläge gemacht:

- SH würde die Ausdrücke konfessionelle Neutralität und universales Menschenrecht vorziehen.

- Politisch und konfessionell neutral ersetzen durch politisch und bzgl. Religionen neutral (BE).
- Konfessionell neutral ersetzen durch religiös neutral (SO, LCH, EM, KBM, éducation21, BFM, ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT).
- Konfessionelle Neutralität durch religiöse Neutralität ersetzen (SGR).
- Die Schule ist politisch neutral und pflegt einen respektvollen Umgang mit Religionen und Weltanschauungen (USO, NGO, HR).

Spiegelstrich 3: Die Schule bildet eine Grundlage zur Schaffung von Chancengerechtigkeit
 Mehrere Konsultationsteilnehmende schlagen eine alternative Formulierung vor. Damit soll ausgedrückt werden, dass die Schule nicht nur Grundlagen dazu schafft, sondern nach Möglichkeit aktiv zu Chancengerechtigkeit beiträgt (FR, KBM).

- Die Schule fördert die Chancengerechtigkeit (BE, FR, KBM, BFM).
- Die Schule fördert die Chancengleichheit (SO, ZH, EM, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT).

Der vpod betont, dass die Förderung der Chancengleichheit ausdrücklich als vorrangiges Ziel erwähnt werden sollte. Auch aus Sicht des SGB sind Chancengleichheit und Gleichbehandlung zentrale Aufgaben der Schule und das entsprechende Engagement der Schule wird in den Werten zu marginal erwähnt. ZH betont, dass das Anliegen Chancengerechtigkeit im Kapitel Bildungsziele stärker verankert werden soll.

Spiegelstrich 4: Sie fördert die Gleichstellung der Geschlechter

Die KVP lehnt die Gleichstellung der Geschlechter in dieser Formulierung (Geschlechterrollen) als Ziel ab.

Spiegelstrich 6: Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt.

Einige Konsultationsteilnehmende schlagen eine alternative Formulierung vor (USO, KBM, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, NGO, ERBINAT): Sie weckt und fördert das Verständnis für soziale Gerechtigkeit, Demokratie und die Erhaltung der natürlichen Umwelt und regt zu entsprechendem Handeln an.

Spiegelstrich 8: Sie integriert Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und trägt damit zum sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft bei.

Aus Sicht des Kantons Zug enthält die Formulierung einer Integration mit dem Ziel des sozialen Zusammenhalts eine problematische Vorstellung von Normalität, die durch Integration hergestellt werden müsse. Angemessener ist davon auszugehen, dass die Normalität von Vielfalt geprägt ist. Daher schlägt ZG alternativ vor: Sie geht auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen aufgrund sozialer, sprachlicher oder kultureller Herkunft ein und trägt so zum Schulerfolg und zum sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft bei.

Die SP ZG formuliert, dass hier die Vision einer inklusiven Schule stärker betont werden dürfte. Eigentlich sollte die Schule inklusiv ausgestaltet sein, dann gehören alle Schülerinnen und Schüler selbstverständlich zur Schule.

Ein Kanton kritisiert grundsätzlich, dass im Kapitel Bildungsziele Hinweise auf Bedingungen fehlen, die integrierten Unterricht unterstützen. Er wünscht sich ein eigenständiges Kapitel zur Integration (AR).

ZH wünscht, dass im Kapitel Bildungsziele u.a. der Umgang mit Heterogenität stärker verankert wird. Aus Sicht der COHEP wird der Heterogenitätsbegriff im Lehrplan sehr vage und breit verwendet und die aus pädagogischer Sicht sorgsam zu unterscheidenden Arten der Heterogenität werden wenig berücksichtigt. Es sollte nicht auf eine kulturelle Identität verwiesen werden, sondern vielmehr von der Orientierung der Lernenden in einer kulturell vielfältigen Gesellschaft gesprochen werden. Heterogenität sollte zudem als alltäglich anerkannt und die Mechanismen der Herstellung von Gemeinsamkeit und Differenz erkennbar gemacht werden.

Weitere Werte: Ergänzend zum vorgeschlagenen Wertekatalog wird von einzelnen Teilnehmenden die Aufnahme weiterer Werte vorgeschlagen.

- Von BL wird eine Erweiterung der Liste um die Dimension der Teilhabe an der geschichtlichen und kulturellen Tradierung von Weltwissen vorgeschlagen.
- Sie fördert Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung zu selbstständigen und sozial verantwortlichen Personen (USO, NGO).
- Sie unterstützt Schülerinnen und Schüler in der Ausübung ihrer Rechte im Rahmen ihrer Urteilsfähigkeit (USO, NGO).
- Sie gewährleistet die körperliche und geistige Unversehrtheit aller Beteiligten und berücksichtigt den besonderen Schutzanspruch von Kindern und Jugendlichen (USO, NGO).
- economiesuisse fehlt der Aspekt der ebenfalls in der Schweizerischen Bundesverfassung festgehaltenen Wirtschaftsfreiheit.
- Die COHEP merkt an, dass Themen wie Antidiskriminierung, Antirassismus, Genderfragen, Demokratie im Lehrplan 21 deutlicher zu benennen sind.

3.2.2.5. Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum

Die Bedeutung des Kapitels Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum ist aus Sicht der PH FHNW unklar: Es konkretisiert zum einen Aspekte des Bildungsbegriffs und wiederholt zum anderen Anliegen, die im Kapitel überfachliche Kompetenzen beschrieben werden. Das Kapitel sollte folglich aufgelöst und die jeweiligen Passagen andernorts integriert werden oder es müsste deutlicher dargelegt werden, inwiefern Schule als Lebensraum eine Bedeutung für den Bildungsprozess hat und wie dieser entsprechend gestaltet werden müsste.

Demgegenüber begrüssen andere Konsultationsteilnehmende die Darstellung der Schule einerseits als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum (TG, VS, S&E) und andererseits als sozialen Raum (BE).

Einige Teilnehmende halten fest, dass die Schule ein ideales Lernfeld bietet, um Kompetenzen für eine Nachhaltige Entwicklung zu üben. Dies kommt im Kapitel zu kurz und sollte ergänzt werden (éducation21, ARE, ERBINAT).

In der UNO-Deklaration über Menschenrechtsbildung und -training verpflichten sich die Mitgliedstaaten, darunter auch die Schweiz, sich mehr für Menschenrechtsbildung und -training zu engagieren. Die Entwicklung von Strategien für die Menschenrechtsbildung soll auf allen Schulstufen angewandt werden (USO, éducation21, ARE, NGO).

3.2.2.6. Partizipatives, gemeinsames Lernen

Drei Kantone setzen sich dafür ein, dass im Kapitel Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum der Aspekt der Partizipation ergänzt wird. Die Schule sollte nicht nur Ort des sozialen, sondern auch des gemeinsamen Lernens sein, an dem alle Kinder teilhaben (BE, FR, LU). Dies unterstützen weitere Stellungnahmen (LCH, EM, éducation21, BAG, ARE, ERBINAT).

Die KBM erachtet es als wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur als Individuen angesprochen werden, sondern auch als soziale Wesen mit bestimmten sozialen Bezugspunkten. Die Betonung der Schulklasse als Lerngemeinschaft wird auch vom EHB gewünscht, denn aus diesem Kern ergeben sich Aufgaben für soziales Lernen. Daher wird vorgeschlagen, in Bezug auf Schule als sozialem Ort des Lernens die Fähigkeiten zum Interessensausgleich und zur Konfliktlösung zu ergänzen.

Aus Sicht der KBM wird die Relevanz sozio-kultureller Kontexte (lebensweltliche Erfahrungen, gesellschaftliche Zuschreibungen, soziale Zugehörigkeiten) zu wenig berücksichtigt, sie sind jedoch bildungswissenschaftlich relevante Aspekte.

Weiter wird darauf hingewiesen, dass Lernen nicht nur in der Schule stattfindet. Die Pause, der Pausenplatz und der Schulweg sind ebenso Bestandteile der Bildung; Schulhaus und Schulumgebung als gestalteter, wie auch weiterhin zu gestaltender Raum, kann grosse Wirkung auf die Kinder entfalten. Dieser Bereich kommt aus der Sicht von S&E und Die Grünen noch zu kurz.

3.2.2.7. Auftrag Mitverantwortung, Mitsprache und Mitwirkung

Von BS wird ein ergänzender Abschnitt gewünscht, in dem die Aufgaben der Schule, der Schulleitungen, der Lehrpersonen, wie auch die Mitverantwortung der Schülerinnen und Schüler und der Eltern ausführlicher und prägnanter beschrieben sind. So soll deutlich werden, dass die Verantwortung nicht alleine bei den Lehrpersonen liegt.

Mehrere Konsultationsteilnehmende wünschen, dass die Mitverantwortung und der verfassungsrechtliche Anspruch auf Mitsprache und Mitwirkung der Schülerinnen und Schüler stärker verankert werden (ZH, USO, vpod, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, Die Grünen, SP, NGO). Es wird dazu ein eigener Abschnitt im Kapitel Schule als Gestaltungs-, Lern und Lebensraum beantragt (USO, vpod, NGO). Ein konkreter, ausformulierter Vorschlag liegt bei.

Die COHEP merkt an, dass im Lehrplan 21 ein Fokus auf die Einzellehrperson gelegt wird. Lehr- und Lernsituationen, wie sie in der Schule heute anzutreffen sind, sollten jedoch stärker Lehrpersonenteams berücksichtigen.

3.2.2.8. Fachbereiche

Laut PH FHNW bleiben die Ausführungen zu den einzelnen Fachbereichen in Bezug zur einleitenden Definition des Bildungsbegriffs undeutlich – hier wäre zu erwarten, dass der Bildungsbegriff im Horizont der einzelnen Fächer konkretisiert wird. Die KBM merkt an, dass es offen bleibt, an welchen kulturellen und schulischen Traditionen sich die Grundbildung ausrichtet und welches Kultur- und Gesellschaftsverständnis der Aussage zugrunde liegt (z.B. inwiefern gesellschaftliche Vielfalt oder demokratische Werte berücksichtigt sind).

Verglichen mit der Realität wird der Ökonomie an diversen Stellen im Lehrplan ein zu kleiner Wert beigemessen (economiesuisse). Diese Teilnehmerin findet zudem, dass im vorliegenden Entwurf des Lehrplans den wirtschaftlichen und wirtschaftspolitischen Aspekten zu wenig Beachtung geschenkt wird. Vermisst wird die ökonomische Perspektive als dritte Säule der vielzitierten Nachhaltigkeit.

Aus Sicht der KSGR könnten etliche Aussagen aus den Beschreibungen der Fachbereiche unverändert auf die Sekundarstufe II, oder sogar auf die Tertiärstufe übertragen werden. Dies birgt die Gefahr von zu hohen Erwartungen an Schule, Lehrkräfte und Schulabgängerinnen und Schulabgänger. FR fordert eine genaue Definition der Kompetenzen, die vor allem zukünftige Gymnasiastinnen und Gymnasiasten erreichen müssen.

Sprache: Der Sprachförderungsauftrag in allen Fachbereichen sollte hier mehr Ausdruck erhalten. Es soll klar sein, dass dies aktiv gefördert werden soll (UR).

Bewegung und Sport: Es werden eher Bildungswirkungen als Bildungsziele beschrieben. So fehlt das anerkannte Bildungsziel, dass der Sportunterricht zu selbstbestimmtem und verantwortlichem Sporttreiben in, ausserhalb und nach der Schule befähigen soll (BASPO).

3.2.2.9. Fächerübergreifende Themen

Einige Konsultationsteilnehmende begrüßen es, dass die fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung bereits in der Einleitung dargestellt werden (éducation21, BAFU, DEZA, ERBINAT).

Die drei unter fächerübergreifende Themen gefassten Themen sind nebenbei zu unterrichten. Die Verantwortlichkeit für diese Themen sollte genauer formuliert sein, ansonsten besteht die Gefahr, dass sie stiefmütterlich behandelt werden (AL ZH).

Die Ausrichtung auf die Nutzung der ICT und Medien wird als nicht ausreichend eingestuft (economiesuisse).

In der Kurzbeschreibung Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung fehlt ein Hinweis auf gesundheitliche Aspekte nachhaltiger Entwicklung (BAG, bfu).

Die Berücksichtigung dieser Themen darf nicht zur Vernachlässigung oder Marginalisierung religiöser und ethischer Themen führen (SEA).

3.2.3. Fazit Bildungsziele

Das Kapitel Bildungsziele erfährt insgesamt grosse Zustimmung. In der grossen Mehrheit wird das Kapitel als umfassend und als gut verständlich formuliert eingeschätzt.

Schwerpunktmässig beziehen sich die eingegangenen Rückmeldungen auf Hinweise zu den gesetzlichen Grundlagen und auf die Ausführungen zu Orientierung in der Volksschule und Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum.

Gesetzliche Grundlagen:

Zahlreiche Konsultationsteilnehmende melden zurück, dass neben den Grundrechten der Bundesverfassung und den kantonalen Volksschulgesetzen auch die Menschen- und insbesondere die Kinderrechte (Kinderkonventionen) als Orientierungsgrundlage erwähnt werden sollen. Von einzelnen Konsultationsteilnehmenden werden die Aufnahme von weiteren Konventionen und Rechten gewünscht: Behindertenrechtskonvention (LCH, USO, NGO), Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte (USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, SP, NGO).

Orientierung in der Volksschule:

Viele Rückmeldungen wurden auch zum Abschnitt Orientierung der Volksschule und zur darin aufgelisteten Werteorientierung gegeben. In ihrer Gesamtausrichtung werden die aufgeführten Punkte für gut befunden. Die Rückmeldungen betreffen hauptsächlich die folgenden vier Wertorientierungen:

- Die Schule geht von christlichen, humanistischen und demokratischen Wertvorstellungen aus.
- Die Schule ist politisch und konfessionell neutral.
- Sie bildet eine Grundlage zur Schaffung von Chancengerechtigkeit.
- Sie integriert Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Herkunft und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und trägt damit zum sozialen Zusammenhalt in der Gesellschaft bei.

Kontrovers diskutiert wird hier vor allem der Begriff christliche Wertvorstellungen. Während einzelne Konsultationsteilnehmende die Bezugnahme auf christliche Wertvorstellungen explizit begrüssen, äussern mehrere Konsultationsteilnehmende Kritik an dessen Verwendung.

Einheitlich kritisiert wird der Begriff konfessionell neutral. Hier wird die Ersetzung des Begriffs konfessionell mit dem breiter gefassten Begriff religiös vorgeschlagen.

Mehrere Konsultationsteilnehmende äussern sich auch zur Thematik Chancengerechtigkeit. Einheitlich wird eine aktivere Formulierung für diesen Orientierungspunkt vorgeschlagen. Nicht einheitlich sind die Rückmeldungen in Bezug auf den Begriff. Es wird sowohl der Begriff Chancengerechtigkeit, als auch Chancengleichheit verwendet. Aus den Rückmeldungen geht nicht hervor, ob die beiden Begriffe synonym verwendet sind und gleichwertig eingestuft werden, oder ob es hier um begründete Präferenzen geht. Mehrfach wird auch eine stärkere Verankerung dieses Anliegens im Lehrplan 21 gefordert.

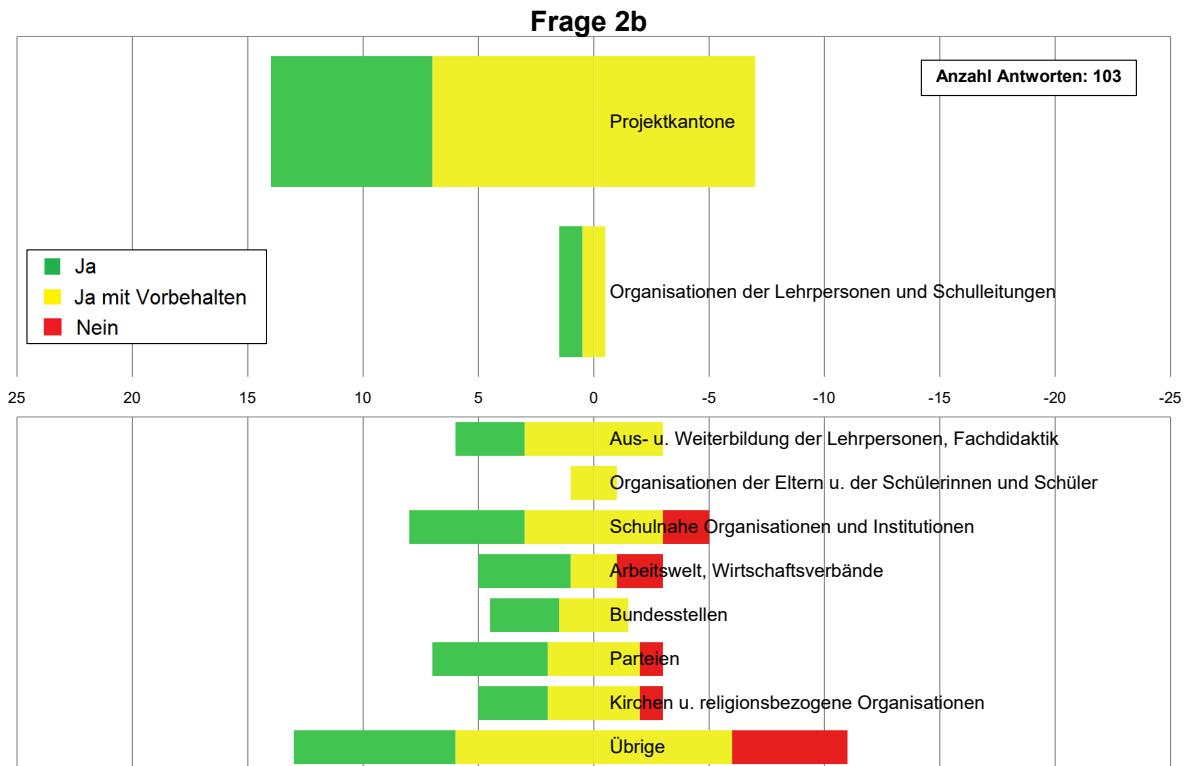
Bei der Formulierung bezüglich der Integration wird kritisiert, dass diese ein problematisches Bild von Normalität abbildet. Vielmehr sollte Normalität von Vielfalt geprägt sein. Zu diesem Stichwort gehörend wird auch kritisiert, dass der Umgang mit Heterogenität zu wenig deutlich aufgenommen ist.

Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum:

Der Abschnitt Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum wird vereinzelt explizit begrüsst. Aussagen zur Schule als Ort des gemeinsamen und sozialen Lernens sollen noch verstärkt werden. Insbesondere wird formuliert, dass das partizipative Lernen, die Partizipation der Schülerinnen und Schüler ergänzt werden soll. Noch nicht oder zu wenig deutlich ist auch das Thema der Mitsprache, Mitwirkung und Mitverantwortung aufgenommen. Mehrheitlich bezieht sich dieses Anliegen auf die Schülerinnen und Schüler, vereinzelt auch auf die Zusammenarbeit mit den Eltern.

Frage 2b)

Einleitung: Sind Sie mit dem Kapitel *Lern- und Unterrichtsverständnis* einverstanden?



3.2.4. Quantitative Auswertung Lern- und Unterrichtsverständnis

103 Konsultationsteilnehmende haben zum Kapitel *Lern- und Unterrichtsverständnis* eine Stellungnahme abgegeben. 38 Teilnehmende sind einverstanden und 54 sind mit Vorbehalten einverstanden. 11 Teilnehmende sind mit dem Kapitel nicht einverstanden. 57 Teilnehmende haben zu diesem Kapitel keine Stellungnahme abgegeben.

7 Projektkantone sind mit dem Kapitel *Lern- und Unterrichtsverständnis* einverstanden (AI, AR, GL, OW, SG, SZ, TG), 14 erklären sich mit Vorbehalten einverstanden (AG, BL, BS, BE, FR, GR, LU, NW, SH, SO, UR, VS, ZG, ZH). Der LCH äussert sich mit Ja, mit Vorbehalten, der VSLCH mit Ja.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung sagen SGL Rh/Musik und FD Uni/ETH Bio Ja und 6 weitere Institutionen sagen Ja, mit Vorbehalten (COHEP, EHB, PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild, VGD-CH). S&E und die USO sind ebenfalls mit Vorbehalten einverstanden. Von den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 5 einverstanden (BCH, Rhythmik CH, SDK, SKKBS, VSP) und 6 mit Vorbehalten einverstanden (RSS, KBM, KBSB, SSAV, éducation21, VSSM). KSGR und VSG lehnen das Kapitel ab. Von den Organisationen der Arbeitswelt und Wirtschaftsverbände sind 4 einverstanden (kv, SAV, suissetec, Swissemem), 2 mit Vorbehalten (SGV, VSEI) und 2 sind nicht einverstanden (economiesuisse, SBLV). Von den Bundesämtern sind 3 einverstanden (BAG, BASPO, EKSG) und 3 mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, DEZA). Von den Parteien sind 5 einverstanden (Die Grünen, JCVP, KVP, SP, SP ZG) und 4 mit Vorbehalten einverstanden (AL ZH, CVP-Frauen CH, EVP, EVP BS). Die SVP ist nicht einverstanden. Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sind 3 einverstanden (FVS, SGR, sek), 4 Organisationen sagen Ja, mit Vorbehalten (cft, ICBS, SCR, SEA) und IJCF ist nicht einverstanden. Von den übrigen Stellungnahmen sind 7 einverstanden (bfu, ch Stiftung, KVS, SOS, SMR, SKG, SGS), 12 mit Vorbehalten einverstanden (NGO, ERBINAT, HS Alumni, HR, NSP, OSZ, PP, Pusch, UNESCO, SVA, SRK, WWF) und sind 5 nicht einverstanden (FB, HLI, 2 PP, Zukunft CH).

3.2.5. Qualitative Auswertung Lern- und Unterrichtsverständnis

3.2.5.1. Allgemeine Bemerkungen

In einigen Rückmeldungen wird an dieser Stelle explizit erwähnt, dass die Ausrichtung des Lehrplans 21 und die Orientierung an Kompetenzen begrüsst werden (AR, BE, BL, BS, LU, NW, OW, SZ, VSLCH, SGV, BAG, AL ZH, CVP-Frauen CH, EVP BS, EVP, Die Grünen, SP, SCR, KVS, SKG). Einige Teilnehmende begründen diese Zustimmung damit, dass mit der Kompetenzorientierung die Anwendung gestärkt wird oder dass diese Ausrichtung in der Berufsbildung bereits seit längerem etabliert ist. In einzelnen Rückmeldungen wird betont, dass dem Wissen auch mit der Kompetenzorientierung grosse Bedeutung zukommt (AG, BL, BS, SAV). Für SH ist die Orientierung an Kompetenzen anspruchsvoll. Gymnasiale Kreise äussern ebenfalls Bedenken: Der VSG will Lernziele nicht durch Kompetenzen ersetzen, da sich die beiden Konzepte ergänzen und nicht wechselseitig ausschliessen. Auch andere Teilnehmende wünschen präzisierende Hinweise zu diesen beiden Konzepten (BE, GR, OW, SO, VSGG). Die KSGR kritisiert die Orientierung an Mindestansprüchen. Aus ihrer Sicht haben die Fertigkeiten unter den Kompetenzen ein zu geringes Gewicht, die Orientierung an den Mindestansprüchen erschwert die Arbeit an den Gymnasien erheblich, da mit ihnen die Anforderungen für den Übertritt ins Gymnasium nicht gegeben sind. Ähnliche Befürchtungen äussert economiesuisse für den Übertritt in die Berufsausbildung. Aus Sicht des LCH sind die Übertritte allgemein nicht geregelt. Vereinzelt wird ein Widerspruch zwischen dem Kapitel Bildungsziele und dem Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis festgemacht und die Befürchtung geäussert, die Kompetenzorientierung führe zur Engführung oder Verökonomisierung der Bildung (BS, LCH, EVP BS, EVP, PP).

Die Ausführungen zur Beurteilung im Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis regen zu zahlreichen Rückmeldungen an. Zum einen werden die Ausführungen explizit begrüsst (BL, FR, SP Zug), zum anderen wird gefordert, dass die Arbeiten hier weitergeführt und kompetenzorientierte Beurteilungsinstrumente erarbeitet werden müssen (LU, TG, COHEP, AL ZH, EVP BS, EVP, SP). LU (zu Frage 1), ZH, COHEP und SGL Rh/MU möchten die Ausführungen zur Beurteilung hinsichtlich der Kompetenzorientierung präzisieren, VS fordert weiterführende Ausführungen zur Beurteilung. Der Einbezug der Schülerinnen und Schüler und die Selbstbeurteilung sind stärker zu gewichten (LU, ZH, KBM). NW begrüsst die Stärkung der formativen Beurteilung. Der Stellenwert der Überfachlichen Kompetenzen in Bezug auf die Beurteilung der fachlichen Kompetenzen ist zu klären (GR, LCH, SP). Der LCH hält zudem fest, dass es schwieriger ist, Handlungskompetenzen zu beurteilen als Wissen abzufragen. Die SGL Rh/MU, KVS und Rhythmik CH (zu Frage 1) halten fest, dass im Bereich der Künste fundierte Kriterien zur Beurteilung erarbeitet werden müssen. Schwierig messbare Kompetenzen seien zu streichen (TG, EVP BS, EVP). Die PH FHNW möchte ergänzen, dass die verschiedenen Funktionen von Beurteilung nicht zu jedem Zeitpunkt einer Schulbiografie gleich zentral sind. economiesuisse möchte auch die Einschätzung der Lehrpersonen durch die Schülerinnen und Schüler verbindlich aufnehmen.

In der Stellungnahme des LCH wird darauf hingewiesen, dass die im Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis formulierten Ansprüche an die Lehrpersonen ein hohes Mass an Ressourcen, insbesondere Weiterbildung erfordern; auch andere Teilnehmende argumentieren in diese Richtung (GR, CVP-Frauen CH, SCR). TG deponiert den dringenden Wunsch nach angepassten Lehrmitteln. Die SVP und FB beantragen die Streichung des ganzen Kapitels Lern- und Unterrichtsverständnis, weil den Kantonen und lokalen Schulen hier Freiraum eingeräumt werden soll. Einzelne Teilnehmende lehnen das Kapitel ebenfalls ab, bzw. beantragen eine starke Straffung (SBVL, IJCF, HLI, PP, PP).

3.2.5.2. Anträge auf Ergänzungen

Einzelne Rückmeldungen zielen darauf hin, der Heterogenität mit Einbezug der Begriffe Integration und Inklusion in diesem Kapitel mehr Raum zu geben, weil sich die Schule an vielen Orten durch eine grosse Heterogenität der Schülerinnen und Schüler auszeichnet (BE, FR, LCH, SGL Rh/MU, KBM).

In Bezug auf Haltungen und Einstellungen führt BE aus, dass klarer beschrieben werden muss, dass es bei den Haltungen und Einstellungen vor allem um Aspekte des Lernens wie Motivation, Lernwille u.a. geht. BL möchte präzisieren, dass die Volksschule zwar die Aufgabe hat, das Ausprägen von Haltungen zu begleiten, dass es aber explizit nicht ihre Aufgabe ist, bestimmte Haltungen auszulösen oder gar zu bewerten.

Die SKG vermisst den expliziten Bezug auf die Grundsätze einer geschlechtergerechten Pädagogik und fordert eine entsprechende Ergänzung.

SZ meint, dass das selbstgesteuerte Lernen im Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis zu stark betont werde, die Steuerung durch die Lehrpersonen, Mitschüler und Gesellschaft müsse stärker gewichtet werden. Auch die EVP äussert sich kritisch zur allzu ausgeprägten Individualisierung des Unterrichts. Sowohl von einzelnen Kantonen als auch von verschiedenen weiteren Organisationen und Bundesstellen wird eine ergänzende Aussage zu ausserschulischen Lernorten vorgeschlagen (BS, LU, TG, USO, éducation21, economiesuisse, ARE, BAFU, DEZA, NGO, ERBINAT, NSP, SRK, WWF). Es werden mehrere konkrete Formulierungsvorschläge gemacht, am häufigsten ist folgender Vorschlag: Die Verbindung von Lernen innerhalb und ausserhalb der Schule ist ein Gewinn für alle Fachbereiche sowie ein persönlicher und sozialer Mehrwert für die Schülerinnen und Schüler.

Zudem regen einzelne Organisationen an, den Abschnitt Fachliche und überfachliche Kompetenzen durch einen Hinweis auf die Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu ergänzen (ARE, BAFU, DEZA, éducation21, SRK). Im Weiteren wird ein Hinweis auf die bewegte Schule oder den bewegten Unterricht gewünscht (USO, BAG, NGO, ERBINAT).

3.2.5.3. Anträge auf Streichungen

BE beantragt, den Hinweis auf die PISA-Tests und die kantonalen Lernstandserhebungen zu streichen. Allenfalls ist ein Hinweis auf das Bildungsmonitoring der EDK zu prüfen. Falls man sich dazu entschliesst, müsste die Funktion dieser Tests erläutert sowie hervorgehoben werden, dass mit dem Bildungsmonitoring keine Schulrankings erstellt werden.

3.2.5.4. Text und Begrifflichkeiten

Die Kantone AG, BE und ZH halten den Text für zu dicht und wünschen eine sprachliche Überarbeitung. Dagegen halten AR und AL ZH das Kapitel für gut verständlich.

Die Verwendung einzelner Begriffe muss überprüft werden:

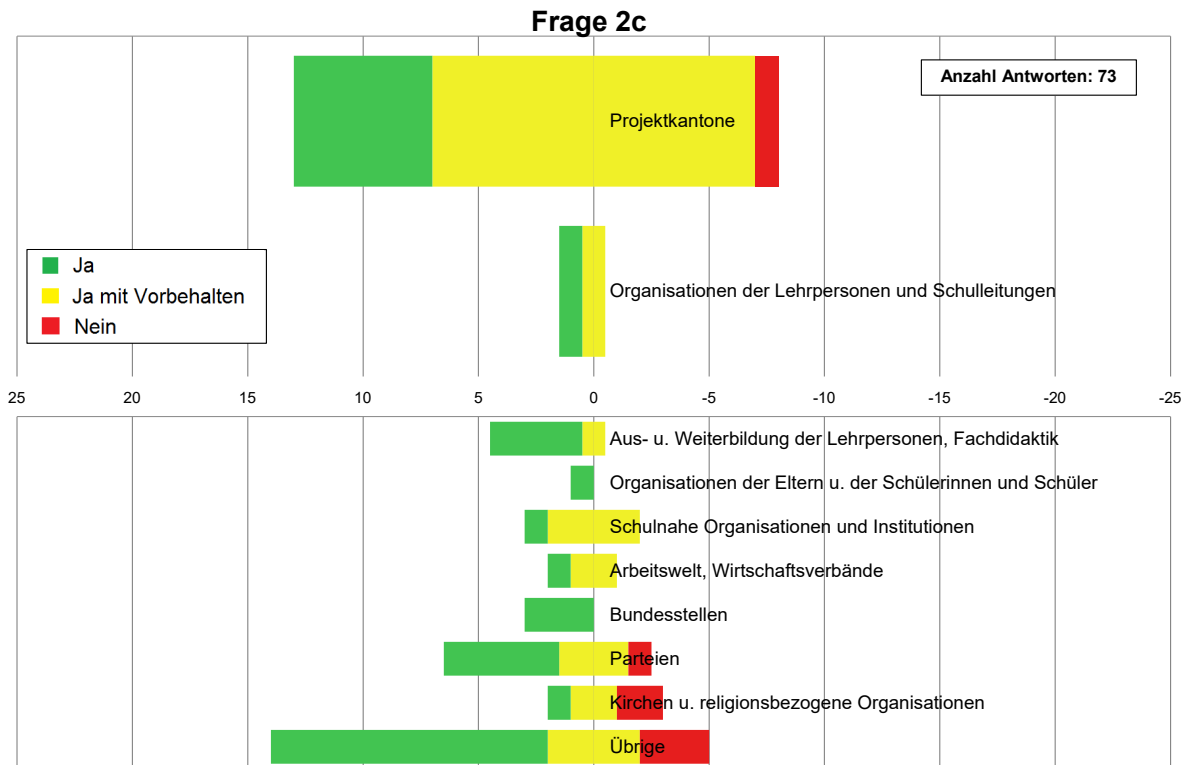
- konstruktiv, selbstregulierend, reflexiv (AG),
- Unterschied zwischen Lernzielen, stoffinhaltliche Vorgaben und Kompetenzen schärfen (BE, GR, SO, TG (zu Frage 1), SGL, IJCF),
- Facetten der Kompetenz: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen (BE, COHEP, Zukunft CH),
- diagnostische Kompetenz, diagnostisches Wissen und diagnostische Fähigkeiten (GL, GR, SO). Für SO klingt diagnostische Kompetenz zu abgehoben.
- selbstbestimmt, selbstreguliert, selbstgesteuert (TG),
- geeichte Tests (TG, ZH),
- Lernumgebungen/Unterrichtseinheiten (PH FHNW).

3.2.6. Fazit Lern- und Unterrichtsverständnis

Das Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis findet insgesamt eine gute Akzeptanz. Im Einzelnen werden Ergänzungen zu ausserschulischen Lernorten, zur Selbstbeurteilung, zu Heterogenität und Gender gefordert. Auch gewünscht wird, die Hinweise auf PISA und die kantonalen Lernstandserhebungen zu streichen und allenfalls durch einen Hinweis auf das Bildungsmonitoring der EDK zu ersetzen. Zudem muss geprüft werden, ob das Kapitel als Ganzes oder einzelne Begriffe nochmals sprachlich überarbeitet und vereinfacht werden müssen.

Frage 2c)

Einleitung: Sind Sie mit dem Kapitel *Schwerpunkte des 1. Zyklus* einverstanden?



3.2.7. Quantitative Auswertung Schwerpunkte des 1. Zyklus

Zu dieser Frage haben 73 Konsultationsteilnehmende eine Stellungnahme abgegeben. 35 Teilnehmende sind mit dem Kapitel ganz einverstanden und 31 Konsultationsteilnehmende stimmen mit Vorbehalten zu. 7 Konsultationsteilnehmende sind mit dem Kapitel nicht einverstanden. 87 Teilnehmende beziehen zu dieser Frage keine Stellung.

6 Projektkantone stimmen dem Kapitel ganz zu (AG, GR, OW, SG, TG, VS) und 14 Projektkantone mit Vorbehalten (AI, AR, BE, BL, BS, FR, GL, NW, SH, SO, SZ, UR, ZG, ZH). 1 Projektkanton lehnt das Kapitel ab (LU). Der VSLCH und der LCH stimmen dem Kapitel ebenfalls zu, letzterer mit Vorbehalten.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und den Fachdidaktikvereinigungen sind 4 Organisationen einverstanden (SGL Kunst&Bild, SGL Rh/Musik, DiNat.ch, VGD-CH) und SGL ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler ist die USO einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen sind 4 mit Vorbehalten einverstanden (DLV, KBM, SSAV, VSSM) und Rhythmik CH ist ohne Vorbehalte einverstanden. Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind SBLV und VSEI mit Vorbehalten einverstanden und suissetec ist vorbehaltlos einverstanden. Bei den Bundesämtern sind das BAG, das BASPO und EKSG einverstanden. Bei den Parteien sind 5 einverstanden (EVP BS, EVP, Die Grünen, JCVP, SP ZG), 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (AL ZH, CVP-Frauen CH, KVP) und die SVP ist nicht einverstanden. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist FVS einverstanden, cft sowie Christkatholisch sind mit Vorbehalten einverstanden und IJCF sowie SBK sind nicht einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 12 Organisationen einverstanden (bfu, CardioVasc, ERBINAT, FFU, HR, KVS, NGO, NSP, SGS, SMR, SOS, WWF), 4 sind mit Vorbehalten einverstanden (OSZ, PP, SKG, UNESCO) und 3 Organisationen sind nicht einverstanden (FB, HS Alumni, HLI).

3.2.8. Qualitative Auswertung Schwerpunkte des 1. Zyklus

3.2.8.1. Allgemeine Bemerkungen

Das Kapitel erfährt insgesamt eine sehr hohe Zustimmung. In der Folge sind zentrale allgemeine Hinweise aufgenommen, die von den Teilnehmenden explizit aufgeführt wurden.

- Es wird begrüsst, dass neben den fachorientierten auch entwicklungsorientierte Zugänge beschrieben werden (BE, LU, VS). Letztere knüpfen an der Tradition des Kindergartens an. Auch die SGL FD Rhythmik/Musik und Bewegung begrüsst die vermehrte Orientierung an Entwicklungsstand und Lernbedürfnissen und die Möglichkeit von fachlichem Lernen auf der Vorschulstufe.
- Aus Sicht von LU ist die Beschreibung des 1. Zyklus gelungen. Die spezifischen Voraussetzungen dieses Zyklus sind gut beschrieben und zeigen die von den Kindern zu durchlaufenden Entwicklungsschritte und die dafür nötige Unterrichtsgestaltung gut auf.
- Mehrere Kantone zeigen sich mit den Schwerpunkten für den 1. Zyklus explizit einverstanden (AR, NW, TG). Aus Sicht von UR und FR stützen die im Kapitel Schwerpunkt des 1. Zyklus erwähnten Elemente das Unterrichtsverständnis im Kindergarten. Die Schwerpunkte des 1. Zyklus sind ausführlich und anschaulich dargestellt (EVP).
- BL wünscht, dass dieses Kapitel mit einer Definition des Kindergartens ergänzt wird.
- Weitere Konsultationsteilnehmende formulieren, dass das Kapitel Schwerpunkte 1. Zyklus eine gute Grundlage für das Thema Gesundheit der Schülerinnen und Schüler schafft (BAG, USO, Die Grünen, NGO, CardioVasc) und in dieser Form beizubehalten ist (USO, NGO).
- Der Kindergarten darf nicht verschult werden (DVL).

3.2.8.2. Entwicklungsprozess

Aus Sicht von AG wird der wichtige, altersbedingte Entwicklungsprozess der Kinder vom gegenständlichen über das symbolische hin zum abstrakten Lernen zu wenig im Kompetenzaufbau hervorgehoben und der Kanton wünscht, dass dieser klarer aufgezeigt wird. Auch BS ist der Meinung, dass zu den Entwicklungsbereichen differenziertere Ausführungen notwendig sind, damit der Entwicklungsprozess der Schülerinnen und Schüler deutlich wird.

AR wünscht, dass die fließenden Übergänge vom Spielen zum Lernen, von der Lernfreiheit zur Lernpflicht, vom freien zum zweckgebundenen und primär zielreichenden Lernen deutlicher dargestellt werden.

3.2.8.3. Übergang Kindergarten 1./2. Klasse – Orientierungspunkte

Durch die Beschreibung der Schwerpunkte und den Aufbau der Kompetenzen über den ganzen ersten Zyklus rücken Kindergarten und Unterstufe näher zusammen. Die Schnittstelle wird zur Nahtstelle, die Zusammenarbeit unter den Lehrpersonen wird sich intensivieren. Aus Sicht von FR entspricht dieser fließendere Übergang der heterogenen Entwicklung der Kinder. FR betont im Weiteren, dass es wichtig ist, dass sich der Unterricht im 1. Zyklus stark an der Entwicklung der Kinder orientiert und vor allem zu Beginn fächerübergreifend organisiert und gestaltet wird.

ZG und VS wünschen noch eine genauere Beschreibung des Übergangs vom Kindergarten in die Primarschule. BE fordert eine stärkere Verknüpfung der Kulturen des Kindergartens und der Unterstufe sowie mehr Raum für die Anliegen der Unterstufe. Auch aus Sicht von FR fokussieren die Schwerpunkte des 1. Zyklus zu einseitig auf die Eingangsphase. Es sollten auch Schwerpunkte für den Verlauf der Phase vom 1. bis zum 2. Primarschuljahr formuliert werden. Dabei sollten insbesondere die Schwerpunkte beim Schreiben und Rechnen besser definiert werden.

Es wird ausgeführt, dass der 1. Zyklus als Einheit definiert ist. In Kantonen ohne Basisstufe, also im Kindergarten und in der 1. und 2. Primarklasse braucht es daher genaue Orientierungspunkte (ZG, BS).

Auch die Kantone GL, NW, SZ befürworten Orientierungspunkte im 1. Zyklus. Aus Sicht von SZ sollten die Orientierungspunkte den KG-Lehrpersonen als Planungshilfe dienen. Sie dürfen aber nicht als Voraussetzung für einen Übertritt in die 1. Klasse interpretiert werden. Der bewusste Verzicht auf Orientierungspunkte sollte zumindest im 1. Zyklus erläutert werden (GL). Aus Sicht von BS sollte zudem geklärt werden, welches die Mindestansprüche für diese Stufe sind.

OW merkt an, dass das Erreichen aller Kompetenzen im 1. Zyklus in Gemeinden mit nur einem Kindergartenjahr nicht realistisch ist.

Von einem Kanton wird eine Unterteilung des Zyklus in Kindergarten und 1./2. Klasse gewünscht (SH). Auch die SVP vertritt die Ansicht, dass der Kindergarten von der Volksschule getrennt werden muss und nicht mit einem solchen Lehrplan vereinheitlichend in die Volksschule integriert werden darf.

3.2.8.4. Entwicklungsorientierte Zugänge

Die neun entwicklungsorientierten Zugänge im 1. Zyklus sind eine gute Möglichkeit, einen einfacheren Zugang zu den Fachbereichslehrplänen zu erhalten (VS). Auch der Kanton LU begrüsst, dass neben den fachlichen Zugängen auch die entwicklungsorientierten Zugänge beschrieben werden.

BE schätzt die Wahl der 9 Entwicklungsbereiche als etwas beliebig ein. Der Zusammenhang zu entwicklungstheoretischen Grundlagen wird nicht gesehen. Er schlägt vor, die Entwicklungsbereiche aus dem Lehrplan für den Kindergarten des Kantons Bern zu übernehmen: Wahrnehmung, Motorik, Sprachentwicklung, Entwicklung des Denkens, Emotionale Entwicklung, Soziale Entwicklung. Es wird weiter angemerkt, dass zu prüfen wäre, ob die Bereiche Wahrnehmung und Motorik zusammengenommen werden sollten. Die Verknüpfung von Körper, Gesundheit und Motorik erachtet BE als wenig sinnvoll.

Aus Sicht von LU sind die entwicklungsorientierten Zugänge zu wenig konkret und aus Sicht von UR zu wenig differenziert ausgearbeitet. Es wird eine stärkere Konkretisierung analog der Beschreibung von Zeitliche Orientierung gewünscht (LU). SGL FD Rhythmik/ Musik und Bewegung formuliert zu Körper, Gesundheit und Motorik und räumliche Orientierung konkrete Ergänzungs- bzw. Änderungsvorschläge.

3.2.8.5. Verzahnung: Entwicklungsorientierung - Fachorientierung - überfachliche Kompetenzen

Der Transfer (von den entwicklungsorientierten Zugängen) zu den einzelnen Fachbereichen wird teilweise vermisst (LU, UR, FR, LCH). Im Weiteren wird darauf hingewiesen, dass es für die fächerverbindende Arbeit im Kindergarten zusätzlich zu den Querverweisen im Lehrplan von den fachlichen Kompetenzziele zu den Entwicklungszielen eine Übersicht in umgekehrter Richtung braucht. Die einseitig bestehenden Verknüpfungen erschweren die Vorbereitung für den fächerübergreifenden Unterricht stark (LU, UR).

LU merkt an, dass die Abgrenzung von überfachlichen Kompetenzen und entwicklungsorientierten Zugängen nicht geklärt ist. Diese beiden Konzepte sind klarer gegeneinander abzugrenzen und deutlicher zu fassen.

UR weist darauf hin, dass die überfachlichen Kompetenzen in die Kompetenzen und Kompetenzstufen der einzelnen Fachbereiche eingearbeitet sind. Dieser Fakt stelle für die Kindergartenstufe eine Schwierigkeit dar, da auf dieser Stufe teilweise ausschliesslich an Personal-, Sozial- oder Methodenkompetenzen gearbeitet wird. Eine Verknüpfung zu den einzelnen Fachbereichen ist aus Sicht von UR nicht in jeder Unterrichtssituation möglich.

Ein Kanton wünscht, dass der Fachunterricht beibehalten wird (GR).

3.2.8.6. Bedeutung von Spiel

Einige Teilnehmende finden es erfreulich und sehr positiv, dass das Spiel und insbesondere das freie Spiel als wichtiges Element der Unterrichtspraxis aufgenommen ist (UR, FR, VS). TG wünscht, dass deutlich darauf hingewiesen wird, dass Spielsituationen im Sinne von Interventionen bewusst im

Unterricht eingesetzt werden können. Das Spiel sollte als besondere Form von Lernen (BE) und dessen Bedeutung als Weg zum Kompetenzaufbau mehr Raum erhalten und stärker betont werden (ZH). Dabei soll insbesondere die Wichtigkeit des freien Spiels im Text stärker zum Ausdruck kommen (GL, ZH, LCH). Der LCH kritisiert ausserdem, dass für das freie Spiel keine Ziele und Kompetenzen formuliert sind. Der DLV plädiert dafür, dass das freie Spiel erhalten bleibt. Die Wichtigkeit des Spiels betrifft nicht bloss den Beginn des ersten Zyklus, sondern ist auch in der Unterstufe ein wichtige Unterrichtselement (UR). Die KVS merkt an, dass nebst dem Spiel der Einbezug von Kreativität im 1. Zyklus für die Erreichung der Bildungsziele zentral ist.

BE regt zudem an, in die Ausführungen zum Spiel Hinweise zur Gender-Thematik aufzunehmen, weil gerade im Spiel die Kinder verschiedene Rollen ausprobieren und ihre Rollenvorstellungen erweitern können. Vom Spiel unabhängig merkt die SKG an, dass eine Verankerung des integrierten, entwicklungsorientierten Kompetenzerwerbs von Genderkompetenz bereits ab dem 1. Zyklus eine Notwendigkeit ist.

3.2.8.7. Weitere einzelne Hinweise

BE merkt an, dass in den Ausführungen zur Wahrnehmung eine veraltete Sichtweise dargestellt wird. Das Kind verbindet von Geburt weg verschiedene Aspekte der Wahrnehmung.

Der Abschnitt Kulturtechniken beschränkt sich auf die sprachlichen und mathematischen Kulturtechniken. TG und UNESCO wünschen, dass der handwerklich-manuelle Bereich in diesem Abschnitt ergänzt und mit einbezogen wird.

ZH weist darauf hin, dass ein Hinweis auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Deutsch als Zweitsprache fehlt. Die KBM macht darauf aufmerksam, dass es im sprachlichen Bereich in erster Linie um die Schulsprache geht. Sie regt an, in diesem Kapitel darauf hinzuweisen, dass Kinder mit einer anderen Erstsprache als der Schulsprache andere Lernvoraussetzungen, aber auch ein sprachliches Mehrwissen mitbringen, was mit einbezogen werden sollte.

Die Marginalie Entwicklungs- und Lernaufgaben widmet sich dem Erwerb grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten. Hier ging der Aufbau von Sozialkompetenz, das soziale Lernen vergessen. Der Aufbau dieser Fähigkeit ist elementar und sollte deshalb ergänzt werden (FR, UR). Insgesamt erachtet FR die Gewichtung der Selbstkompetenz als zu hoch.

SO beurteilt die Reflexionsfähigkeit in den Fachbereichslehrplänen als zu hoch angesetzt und schlägt daher vor, dass Hinweise zur Reflexion ins Kapitel aufgenommen werden.

ZG vertritt die Meinung, dass auf Hinweise auf weiterführende Literatur verzichtet werden soll.

Das Verhältnis/der Bezug zu den Eltern fehlt fast vollständig (UNESCO).

3.2.9. Fazit Schwerpunkte des 1. Zyklus

Das Kapitel Schwerpunkte im 1. Zyklus erfährt eine gute und breite Akzeptanz. Die Rückmeldungen beziehen sich in der Mehrheit auf vielfältige einzelne Themen und teilweise auf sehr konkrete inhaltliche und/oder sprachliche Hinweise zu Ausführungen unter einzelnen Marginalien.

Einen Schwerpunkt bilden die Rückmeldungen zur Thematik des Übergangs vom Kindergarten in die Primarschule und damit auch der Übergang von der fächerübergreifenden Unterrichtskultur zur auf Fächer bezogenen Unterrichtskultur. Es wird durch die Darstellung von Kindergarten und 1./2.

Primarklasse in einem Zyklus ein Näherrücken der beiden Unterrichtskulturen festgestellt. Dies wird weitgehend begrüsst bzw. nicht kritisiert. Es wird festgehalten, dass für Kantone ohne Basisstufe der Übergang zu wenig genau beschrieben ist und dass es genaue Orientierungspunkte auch im 1. Zyklus braucht. Diese sollen aber nicht als Voraussetzung für einen Übertritt in die 1. Klasse, sondern als Planungshilfe interpretiert werden.

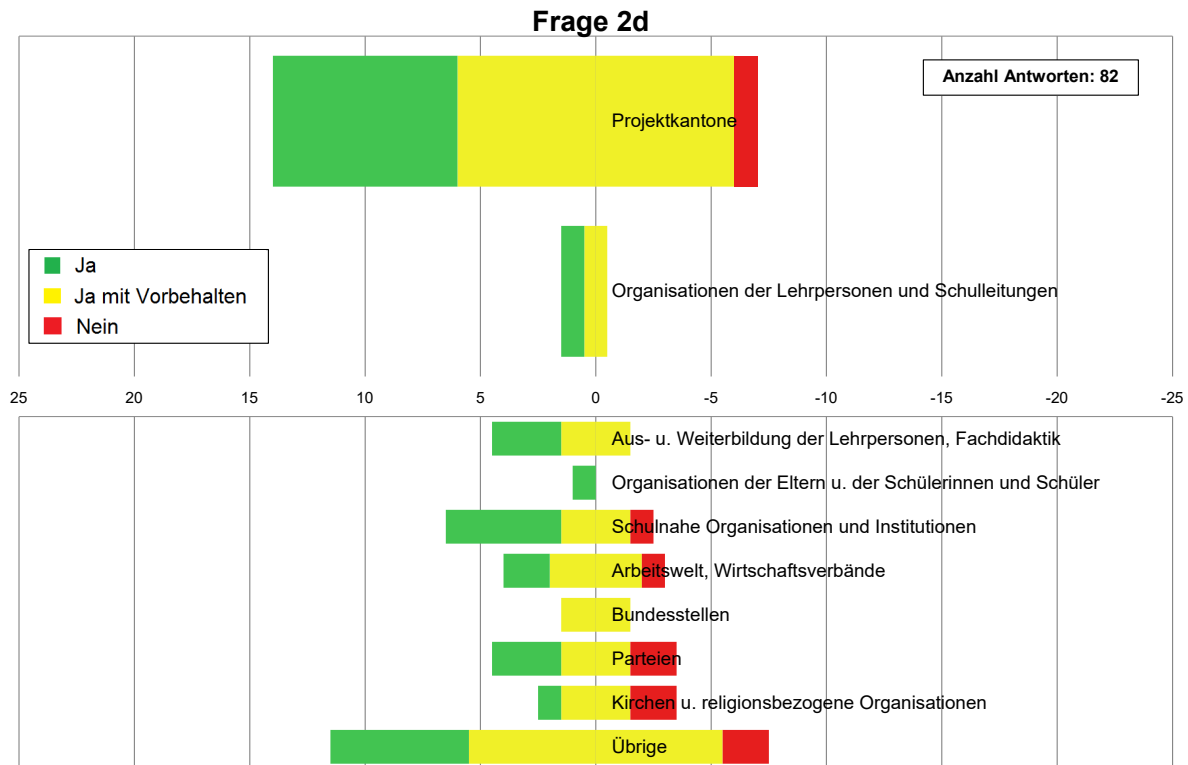
Die Ausrichtung am Entwicklungsprozess der Kinder wird begrüsst, vereinzelt werden die Ausführungen als zu wenig klar kritisiert. Die grosse Mehrheit ist mit den entwicklungsorientierten Zugängen einverstanden, einzelne Kantone beurteilen sie als unklar und zu wenig differenziert.

Mehrfach thematisiert werden das Spiel und insbesondere das freie Spiel. Einige Teilnehmende formulieren explizit, dass sie die Ausführungen dazu begrüßen und gut heissen. Für mehrere andere Teilnehmende sind beide Konzepte als besondere Formen des Lernens noch zu wenig deutlich aufgenommen.

Zwei Kantone wünschen, dass die Querverweise nicht nur von den Fachbereichsplänen zu den entwicklungsorientierten Zugängen führen, sondern auch umgekehrt dargestellt werden.

Frage 2d)

Einleitung: Sind Sie mit dem Kapitel *Schwerpunkte des 2. und 3. Zyklus* einverstanden?



3.2.10. Quantitative Auswertung Schwerpunkte des 2. und 3. Zyklus

82 Konsultationsteilnehmende haben zum Kapitel *Schwerpunkte des 2. und 3. Zyklus* eine Stellungnahme abgegeben. 43 Teilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden und 30 ohne Vorbehalte. 9 Konsultationsteilnehmende sind nicht einverstanden. 78 geben keine Stellungnahme ab.

8 Projektkantone (AR, GL, GR, OW, SG, TG, VS, ZH) und der VSLCH sind mit dem Kapitel einverstanden, 12 Projektkantone (AG, AI, BL, BS, BE, FR, NW, SH, SO, SZ, UR, ZG) und der LCH sind mit Vorbehalten einverstanden. LU ist nicht einverstanden.

Aus der Gruppe Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer und den Fachdidaktikvereinigungen sind 3 einverstanden (SGL Kunst&Bild, DiNat.ch, VGD-CH) und 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (COHEP, EHB, SGL). Aus der Gruppe Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler ist die USO einverstanden. Aus der Gruppe schulnahe Organisationen und Institutionen sind 5 einverstanden (RSS, BCH, KBSB, Rhythmik CH, SKKBS), 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (KSGR, SSAV, VSP) und der VSG ist nicht einverstanden. Aus der Gruppe Organisationen der Arbeitswelt und Wirtschaftsverbände sind 2 einverstanden (kv, suissetec), 4 sind mit Vorbehalten einverstanden (SAV, SBLV, Swissem, VSEI) und SASO ist nicht einverstanden. Aus der Gruppe Bundesämter und Bundesstellen sind 3 mit Vorbehalten einverstanden (BAG, BASPO, EKSG). Von den Parteien sind 3 einverstanden (AL ZH, EVP BS, SP ZG), 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (CVP-Frauen CH, JCVP, KVP) und 2 sind nicht einverstanden (EVP, SVP). Aus der Gruppe Kirchen und religionsbezogene Organisationen ist die FVS einverstanden, 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (cft, Christkatholisch, SIG) und 2 sind nicht einverstanden (IJCF, SBK). Von den übrigen Stellungnahmen sind 6 einverstanden (ERBINAT, NSP, profunda-suisse, SMR, SGS, SOS), 11 sind mit Vorbehalten einverstanden (bfu, CardioVasc, FFU, HS Alumni, KVS, NGO-Allianz, OSZ, PP, SKG, SVA, UNESCO) und 2 sind nicht einverstanden (FB, HLI).

3.2.11. Qualitative Auswertung Schwerpunkte des 2. und 3. Zyklus

3.2.11.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Ausführungen zum 2. und 3. Zyklus werden kaum inhaltlich kritisiert und scheinen von der Mehrheit akzeptiert. Die meisten Konsultationsteilnehmenden sprechen sich dafür aus, dass alle drei Zyklen gleichwertig dargestellt werden sollen.

3.2.11.2. Kohärenz

Die meisten Konsultationsteilnehmenden sind sich einig, dass das Kapitel zu wenig ausführlich ist (von den Projektkantonen: AG, BS, BE, LU, SZ, SO, VS, ZH). Die Struktur soll überdacht und alle drei Zyklen, soweit möglich, gleichwertig dargestellt werden (von den Projektkantonen: BS, FR, LU, VS). BL hingegen würde nur die Spezifika pro Zyklus aufnehmen, andere nur grundlegende Fertigkeiten (KSGR, FB) bzw. Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten (SVP).

Konkrete Vorschläge zur Kohärenz:

- Der 2. und 3. Zyklus sollten analog dem 1. Zyklus formuliert werden (AG, SO, SZ, BS, BE, FR, LU, SZ, TG, VS, ZG, ZH, SGL, SGL Kunst&Bild, BAG, bfu). Der Untertitel 2. Zyklus wurde vermisst (SZ, ZG, LCH).
- Auch auf die wichtigen Übergänge zwischen den Zyklen sollte eingegangen werden (TG, COHEP, VSG). Ergänzende Erläuterungen zum Übertritt vom 2. in den 3. Zyklus sind nötig, damit der Stellenwert des Mindestanspruchs deutlich wird (UR). Zudem ist festzuhalten, dass die Volksschule darauf vorbereitet und einen nahtlosen Übergang zur Sekundarstufe II ermöglicht (AG, KSGR, cft).
- Die Leserführung kann verbessert werden, indem Hinweise gegeben werden, wo z.B. in der Einleitung der Fachbereichslehrpläne mehr Informationen zu finden sind (SGL). Abschnitte aus Übergänge und Überblick und Anleitung könnten im Kapitel Schwerpunkte 2. und 3. Zyklus integriert werden. Im 3. Zyklus sollen verschiedene Bildungswege auf der Sekundarstufe II ausgeführt werden (AG).
- Kompetenzbezogene Begriffe einheitlich verwenden (VS).

3.2.11.3. Schwerpunkte und inhaltliche Rückmeldungen

- Insbesondere entwicklungsbedingte Unterschiede sollen aufgenommen werden (BS, BE, LU, TG, COHEP, CardioVasc, NGO-Allianz, BASPO). Im 1. und 2. Zyklus müssen genügend musische und gestalterische Fächer als Grundlage für die Berufswahl sein. Die Profilbildung sollte erst ab dem 3. Zyklus erfolgen (CVP-Frauen CH). Die EHB hingegen fordert, dass im 3. Zyklus fachspezifisches Wissen immer auf seine Bedeutung im beruflichen, arbeits-weltlichen und gesellschaftlichen Kontext hin befragt wird (EHB).
- Der Begriff Kulturtechniken wird zu eng verstanden und widerspricht z.B. der Ausrichtung des Fachbereichslehrplans Deutsch (FR, UNESCO). ICT und Medien (FR) sowie technische und handwerkliche Fähigkeiten (NW, TG, SVP, UNESCO) sollen als neue Kulturtechniken ergänzt werden.
- Weitere Schwerpunkte: Gedanken zur Reflexion aufnehmen (SO), Denken in Zusammenhängen und die Handlungsorientierung stärker hervorheben (TG, SSAV, FFU), Kompetenzen zur Kreativität aufnehmen für musisch-gestalterische Fächer und um Probleme zu lösen und eigenständig zu arbeiten (KVS).
- Der stark heterogenen Mittelstufe (2. Zyklus) werden zusätzliche promotionswirksame Themen aufgebürdet (LCH, EVP, JCVP).
- Die kantonal unterschiedliche Strukturierung des 3. Zyklus erschwert den Übergang zur Sekundarstufe II. Es werden einheitliche Anforderungen auf verschiedenen Leistungsniveaus

gefordert (SAV, Swissmem). Die KSGR fordert im 2. und 3. Zyklus verbindliche Anforderungen für das höchste Niveau.

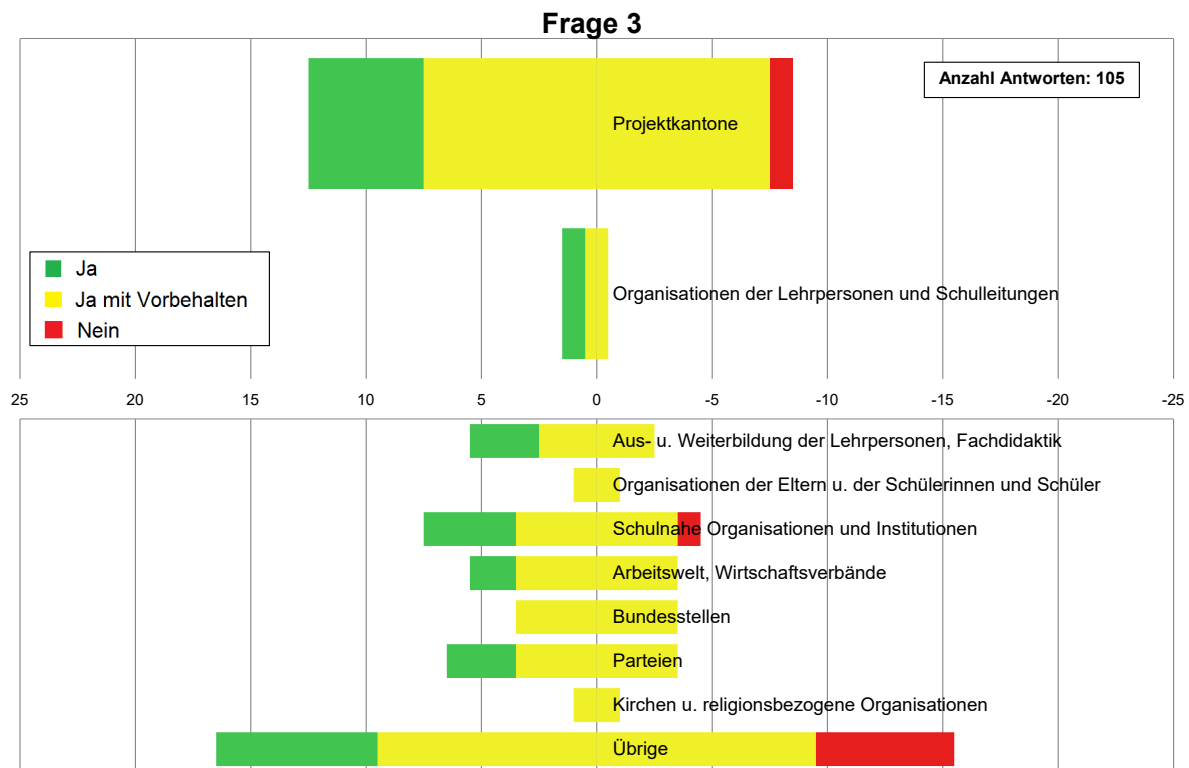
- Zum Streichen empfohlen: Ausweitung sozialer Kontakte ausserhalb der Schule ist nicht spezifisch für den 2. und 3. Zyklus (FR).

3.2.12. Fazit Schwerpunkte des 2. und 3. Zyklus

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden ist grundsätzlich mit dem Kapitel Schwerpunkte 2. und 3. Zyklus einverstanden. Viele Konsultationsteilnehmende sprechen sich dafür aus, dass alle drei Zyklen gleichwertig dargestellt werden sollen (AG, BS, BE, FR, LU, SZ, SO, TG, VS, ZG, ZH, LCH, SGL, BAG). Auf das Individuum bezogen wird die Ergänzung entwicklungsbedingter Besonderheiten gewünscht (BS, BE, LU, TG, COHEP, BASPO) und aus gesellschaftlicher Sicht die Ergänzung umfassender Kulturtechniken (FR, NW, TG, SVP). Einige Konsultationsteilnehmende betonen, dass nur Schwerpunkte aufgenommen werden sollen, die überprüfbar sind. Ergänzende Erläuterungen werden auch für die Übertritte von einem Zyklus in den nächsten gewünscht.

3.3. Überfachliche Kompetenzen

Überfachliche Kompetenzen: Sind Sie mit dem Kapitel Überfachliche Kompetenzen einverstanden?



3.3.1. Quantitative Auswertung Überfachliche Kompetenzen

105 Konsultationsteilnehmende haben zu dieser Frage eine Stellungnahme abgegeben. 72 Teilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden und 25 sind ohne Vorbehalte einverstanden. 8 Konsultationsteilnehmende sind nicht einverstanden. 55 geben keine Stellungnahme ab.

5 Projektkantone (AR, GL, OW, SG, TG) und der VSLCH sind einverstanden mit dem Kapitel *Überfachliche Kompetenzen* und 15 Projektkantone (AG, AI, BE, BL, BS, FR, GR, NW, SH, SO, SZ, UR, VS, ZG, ZH) sowie der LCH sind mit Vorbehalten einverstanden. LU ist nicht einverstanden.

Von den Rückmeldungen der Gruppe Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Fachdidaktikvereinigungen sind 2 einverstanden (DiNat.ch, VGD-CH) und 5 mit Vorbehalten einverstanden (COHEP, EHB, PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild). Von den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler sind S&E und USO mit Vorbehalten einverstanden. Aus der Gruppe schulnahe Organisationen und Institutionen sind 4 einverstanden (BCH, Rhythmik CH, SKKBS, VSSM) und 7 mit Vorbehalten einverstanden (RSS, KBM, KBSB, SSAV, éducation21, VSP, VSG). Die SDK lehnt den Entwurf ab. Von den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände sind 2 einverstanden (kv, Swissmem) und 7 mit Vorbehalten einverstanden (economiesuisse, SASO, SAV, SBLV, SGV, suissetec, VSEI). Von den Bundesämtern und Bundesstellen erklären sich 7 mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, BAG, BASPO, BFM, DEZA, EKSG). Von den Parteien sind 3 einverstanden (AL ZH, JCVP, SP ZG) und 7 mit Vorbehalten einverstanden (CVP-Frauen CH, EVP BS, EVP, Die Grünen, KVP, SP, SVP). Aus der Gruppe der Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sind 2 mit Vorbehalten einverstanden (cft, FVS). Von den übrigen Konsultationsteilnehmenden sind 7 vorbehaltlos einverstanden (bfu, ch Stiftung, OSZ, PP, SGS, SMR, UNHCR), 19 sind mit Vorbehalten einverstanden

(ERBINAT, FFU, HS Alumni, HR, Keller, KVS, NGO, NGO-Allianz, NSP, Pusch, PP, PP, profunda-suisse, SI, SKG, SOS, SVA, UNESCO, WWF) und 6 sind nicht einverstanden (FB, HLI, N.I.E., NWSB, PP, Zukunft CH).

3.3.2. Qualitative Auswertung Überfachliche Kompetenzen

3.3.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden ist mit dem Kapitel Überfachliche Kompetenzen grundsätzlich einverstanden. Alle sind sich einig, dass überfachliche Kompetenzen fürs Lernen wichtig sind. Die Kohärenz zwischen den Kapiteln Überfachliche Kompetenzen und Lern- und Unterrichtsverständnis kann noch verbessert werden.

3.3.2.2. Bedeutung

Die meisten Konsultationsteilnehmenden sind der Meinung, dass sich die Bedeutung der überfachlichen Kompetenzen fürs Lernen nicht genügend in der Ausführung des Kapitels spiegelt. Die überfachlichen Kompetenzen werden zu wenig ausführlich beschrieben (AG, FR, LU, S&E, KBM, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT, HR, Pusch). Sie gehören zum verbindlichen Auftrag und sind noch stärker in die Fachbereichslehrpläne zu integrieren (AG, AL ZH) bzw. es ist zu überprüfen, ob sie ausreichend aufgenommen worden sind (FR, TG, SGL, S&E, BASPO).

Die Konsultationsteilnehmenden stellen die Wichtigkeit der überfachlichen Kompetenzen nicht infrage. Einige betonen, dass der Lehrplan nicht mit Fachthemen überladen werden darf, damit genügend Handlungsspielraum und Zeit zur Verfügung steht, um überfachliche Kompetenzen aufzubauen (BCH, AL ZH), andere betonen, dass die überfachlichen Kompetenzen nicht zu Lasten der Vermittlung von Bildungsinhalten gehen dürfen (VSG, SVP).

- Analog den Fachbereichslehrplänen Bedeutung und Zielsetzung, Didaktische Hinweise und Umsetzungshinweise für den Unterricht ergänzen (LU, TG, PH FHNW, SGL, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT, HR, NSP, Pusch).
- Es wird zu Recht darauf hingewiesen, dass es nicht nur Aufgabe der Schule ist, überfachliche Kompetenzen zu fördern (AG, FR, SZ, TG, S&E, Die Grünen). Positiv beurteilt wird auch, dass an einigen überfachlichen Kompetenzen über die Schulzeit hinaus gearbeitet wird (BE, SZ).

3.3.2.3. Zielsetzungen

Bei der Frage, welche überfachlichen Kompetenzen in den Lehrplan aufgenommen werden sollen, spielt die Beurteilung eine zentrale Rolle (vgl. weiter unten). Es sollen nur überprüfbare Kompetenzen aufgenommen werden (SKG). Die SVP würde deshalb nur methodische und personale Kompetenzen aufnehmen, die auf das Leben und die Berufswelt vorbereiten. Der LCH würde die überfachlichen Kompetenzen auf eng zum Lernen gehörende Anforderungen reduzieren. Die JCVP hingegen betont, dass personale, soziale und methodische Kompetenzen gleichermassen thematisiert werden sollen. In der Schule sollte auch nicht Messbares seinen Platz haben (AI, TG).

- Der Umfang ist gross (AI, BE, SH, EVP, BS), der Anspruch hoch bzw. idealistisch (AI, SH, RSS, SASO, EVP, BS). Für SO sind es v.a. Selbstreflexion und Selbstständigkeit. Die Kritik betrifft v.a. die Umsetzung, die viel Koordination, Zeitaufwand und Objektivität kostet (FR) (vgl. Didaktische Hinweise weiter unten).
- Auch überfachliche Kompetenzen sollen konkret und aufbauend formuliert sein (LCH, KBSB, SKG), am besten nach entwicklungspsychologischen Überlegungen mit zyklenbezogenen Schwerpunkten (SGL), inkl. Orientierungspunkte (ZG).

- AI, BS, SASO und NGO fragen sich, wie die überfachlichen Kompetenzen überprüft werden können. Wie werden sie operationalisiert (BS)? Was geschieht, wenn die Mindestansprüche nicht erreicht werden (NGO)?

3.3.2.4. Didaktische Hinweise

Im Kapitel Überfachliche Kompetenzen wird festgehalten, dass der Aufbau überfachlicher Kompetenzen Auftrag der Lehrpersonen ist, dass in der Schule lediglich die Basis für überfachliche Kompetenzen gelegt wird, und dass diese über die Schulzeit hinaus bearbeitet werden. Das heisst, dass während der Volksschulzeit kontinuierlich an den überfachlichen Kompetenzen gearbeitet wird, dass aber nicht alle erreicht werden können (GR). Diese Ausgangslage lässt Fragen in Bezug auf die Umsetzung im Unterricht und die Beurteilung offen.

- Gemäss SGL sind die überfachlichen Kompetenzen zu wenig kompetenzorientiert ausgerichtet. Ihr Aufbau entspricht nicht der entwicklungsbezogenen Struktur des Lehrplans 21. Sie sind daher nur unzureichend in der Zyklusstruktur verankert.
- Es braucht eine klare und eindeutige Verknüpfung zwischen den Fachbereichen, den überfachlichen Kompetenzen und den fächerübergreifenden Themen (FR, LU, LCH, COHEP, EHB, PH FHNW, KBM, KBSB, ERBINAT, NSP, Pusch).
- Mehrere Konsultationsteilnehmende schlagen vor, durch eine konsequente Setzung von Querverweisen die überfachlichen Kompetenzen besser in die Fachbereichslehrpläne zu verankern (SZ, SG, UR, COHEP, SGL, Rhythmik CH, SKG). Auch ZH erachtet dies für notwendig, würde aus Übersichtlichkeitsgründen aber auf einen Ausbau von Querverweisen verzichten.
- Es ist auch für Erwachsene schwierig, sich immer vorbildlich zu verhalten, was für eine glaubhafte Förderung wichtig wäre (LCH).
- Die Begleitung dieses Kompetenzerwerbs soll möglichst wertfrei erfolgen (economiesuisse, SP). Das ist insbesondere bei der persönlichen Haltung und Lebenseinstellung schwierig, denn Kinder und Jugendliche können sich noch sehr stark entwickeln und verändern und dürfen nicht stigmatisiert werden (SP).
- Überfachliche Kompetenzen sind in die Fachbereichslehrpläne eingearbeitet und beeinflussen die Fachnote, was laut LCH umstritten ist. Er schlägt deshalb vor, die überfachlichen Kompetenzen von einer summativen Bewertung auszunehmen und stattdessen überfachliche Kompetenzen regelmässig qualitativ zu spiegeln. Sie sollen aber in einer schriftlichen Form ausgewiesen werden (SASO).
- Es sind gar nicht alle überfachlichen Kompetenzen beeinflussbar und erreichbar (TG). Es werden genaue Angaben dazu gewünscht, was erreicht und was nur angelernt werden soll (EVP) bzw. es soll geklärt werden, wie überfachliche Kompetenzen professionell beurteilt werden können (BS, NGO-Allianz). Was geschieht bei Nichterreichung (AI, LCH, NGO-Allianz)?
- Es ist nicht geklärt, wer für die Überprüfung und Kontinuität zuständig ist (UR) bzw. auf welche Kompetenzen im folgenden Zyklus aufgebaut werden kann (SGL).

3.3.2.5. Umgang mit Vielfalt

Die meisten detaillierten Stellungnahmen beziehen sich auf Umgang mit Vielfalt (vgl. Ausführungen Stellungnahmen). BE schlägt vor, Umgang mit Vielfalt in Vielfalt als Ressource umzubenennen. Es wird einseitig von einem Anderssein der Anderen ausgegangen. Vielmehr müsste man auch Gemeinsamkeiten wahrnehmen und Vielfalt als Ressource bzw. Bereicherung und Normalität erfahren (BE, FR, LU, TG, LCH, KBM, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, SP, SOS, FFU, HR, NWSB, Pusch). Ferner wird eine positive Formulierung des Satzes *Die Schülerinnen und Schüler können Diskriminierungen erkennen und nehmen diese nicht passiv hin.* gewünscht (FR, UR, LCH, BAG). Die Gender- und Gleichstellungskompetenz soll stärker verankert werden (FR, GR, NWSB) und mit

Mindestansprüchen ergänzt werden (SKG). Gleichberechtigung fördern und vorleben anstatt mittragen (LCH, NWSB).

3.3.2.6. Kohärenz, Leserführung und inhaltliche Rückmeldungen

Bezüglich Klarheit und Verständlichkeit gehen die Meinungen auseinander. Die AL ZH findet das Kapitel überfachliche Kompetenzen logisch und verständlich, die konkreten Beschreibungen werden geschätzt (FR, AL ZH, SO), der VSLCH findet die Verknüpfung mit den Lerninhalten praxisorientiert. Andere finden das Kapitel und die aufgeführten Beispiele z.T. eher allgemein gehalten (TG, EHB).

Konkrete Rückmeldungen zur Leseführung und Kohärenz:

- BL findet das Kapitel überfachliche Kompetenzen missverständlich. Es entspricht nicht dem in der Einleitung beschriebenen Prinzip des Kompetenzaufbaus. Ferner gibt es keine Fachkompetenzen, sondern nur ganze Kompetenzen. Bei überfachlichen Kompetenzen handelt es sich um Facetten davon. Die SGL findet verschiedene Aspekte nicht oder zu wenig kompetenzorientiert ohne zu präzisieren, welche.
- Abweichung von der Systematik im restlichen Lehrplan erklären (weshalb wurden keine QV gesetzt?) (PH FHNW).
- Zu Beginn des jeweiligen Abschnittes könnte zusammenfassend umschrieben werden, was unter personalen, sozialen bzw. methodischen Kompetenzen verstanden wird (BE).
- Die Unterteilung in drei Unterkompetenzen (personale, soziale und methodische) ist künstlich (LU, SGL, Die Grünen).
- Es bleibt unbegründet, warum der Schwerpunkt auf Konflikten liegt in den sozialen Kompetenzen (SGL).
- Kommunikations- und Konfliktkompetenzen sind vermischt (SGL).
- Sprachfähigkeit ersetzen mit Sprach- und Ausdrucksfähigkeit (FR) oder Kommunikationsfähigkeit (LU, Keller), weil auch die Kompetenz des Umgangs mit Bildern wichtig ist (SGL, SGL Kunst&Bild).

3.3.2.7. International und europäisch anerkannte Kompetenzmodelle

Das Kompetenzmodell soll auf international und europäisch anerkannte Kompetenzmodelle erweitert werden (vgl. Vorschläge Stellungnahmen). Dazu gehören Eigeninitiative und unternehmerische Kompetenz, soziale Kompetenz und Bürgerkompetenz, Kulturbewusstsein und kulturelle Ausdrucksfähigkeit und die Kompetenz zur Mitwirkung an einer ökologisch, sozial und wirtschaftlich nachhaltigen Entwicklung (USO, economiesuisse, NGO, WWF). Kompetenzen, die Zielsetzungen in diese Richtung verfolgen, werden von mehreren Konsultationsteilnehmenden gewünscht (AI, AG, BS, GR, NW, SZ, TG, LCH, Die Grünen, SVP, FFU, USO, SASO, NGO, KVS). Der Bezug zum Kompetenzbegriff in den HarmoS-Kompetenzmodellen soll ergänzt und der Begriff von den in der Öffentlichkeit gebrauchten Konzepten der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz unterschieden werden (PH FHNW).

3.3.2.8. Ergänzungen und Streichungen

Der Wunsch nach Ergänzungen übertrifft die gewünschten Streichungen um ein Vielfaches. Die meisten Ergänzungen betreffen personale Kompetenzen, gefolgt von sozialen und methodischen (vgl. Vorschläge Stellungnahmen).

3.3.2.9. Implementierung

Es werden hohe fachliche Kompetenzen der Lehrpersonen im Bereich des Coachings gefragt (TG). Es fehlen Zeitgefässe für die überfachlichen Kompetenzen und fächerübergreifenden Themen. Dies betrifft

sowohl die Umsetzung im Unterricht, wie auch die Beurteilung (LCH, SSAV, NGO-Allianz). Ausserdem müssen überfachliche Kompetenzen bei der Entwicklung neuer Lehrmittel noch stärker berücksichtigt werden (ZG, KVS).

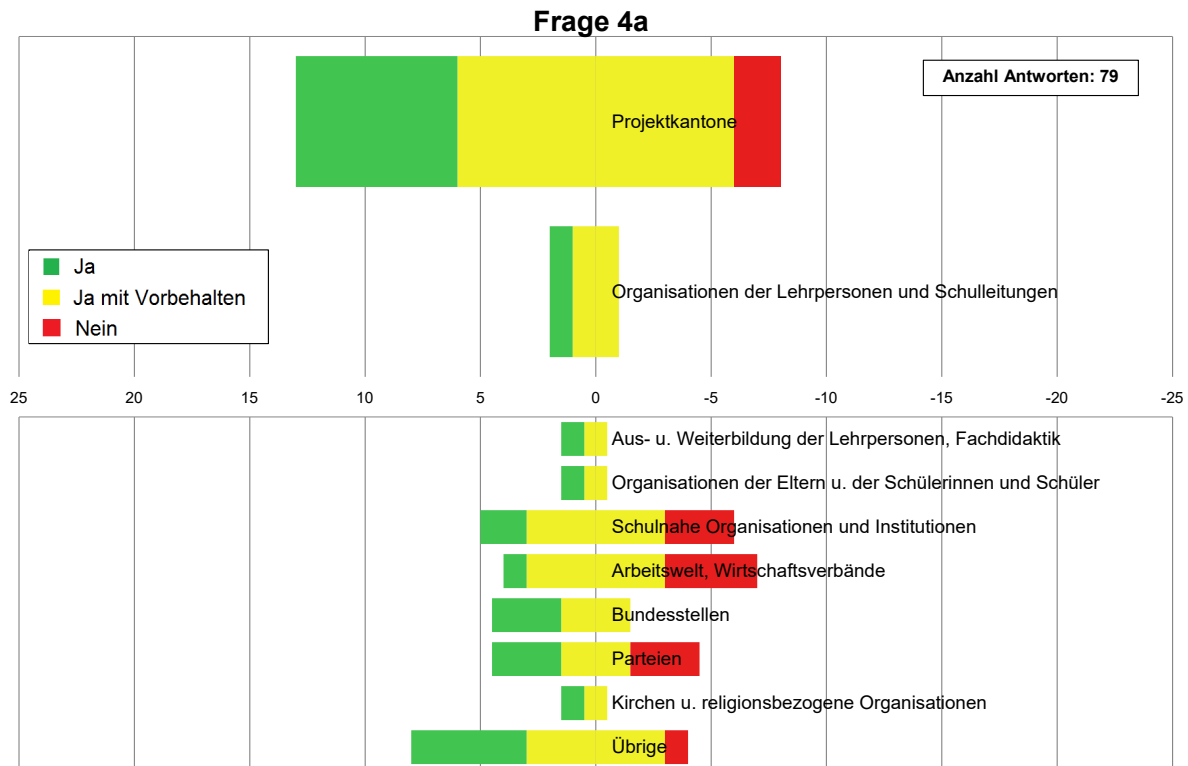
3.3.3. Fazit Überfachliche Kompetenzen

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden ist mit dem Kapitel überfachliche Kompetenzen grundsätzlich einverstanden. Die Teilnehmenden sind sich einig, dass überfachliche Kompetenzen fürs Lernen wichtig sind. 4 Kantone schätzen den Hinweis, dass das Umfeld der Schülerinnen und Schüler wesentlich am Aufbau überfachlicher Kompetenzen beteiligt ist (AG, FR, TG, VS). Die Vorbehalte zum Kapitel fallen heterogen aus. 3 Kantone (AG, FR, LU) und weitere Konsultationsteilnehmende (S&E, KBM, ARE, BAFU, DEZA) sind der Meinung, dass sich die Bedeutung überfachlicher Kompetenzen nicht in den Ausführungen des Kapitels spiegelt bzw. würden prüfen, ob die überfachlichen Kompetenzen ausreichend in die Fachbereichslehrpläne eingearbeitet wurden (FR, ZH, SGL, S&E, BASPO). Andere möchten prüfen, ob der Bezug zwischen den überfachlichen und den fachlichen Kompetenzen klar ist (FR, SG, TG). 5 Kantone (AI, BS, SH, SZ, SO) und weitere Konsultationsteilnehmende (EVP, SASO) schätzen die Anforderungen teilweise als zu hoch ein bzw. die Umsetzung (FR, LU, LCH, COHEP, KBM, KBSB) und Beurteilung anspruchsvoll (BS, LU, LCH, SASO). Inhaltlich nehmen viele Konsultationsteilnehmende Stellung zu Umgang mit Vielfalt und regen eine inhaltliche Überarbeitung an (BE, GL, LU, FR, TG, UR, ZG, LCH, KBM, ARE, BAG, BAFU, DEZA, SP).

3.4. Fächerübergreifende Themen

Frage 4a)

Berufliche Orientierung: Sind Sie mit der Einleitung einverstanden?



3.4.1. Quantitative Auswertung Einleitung Berufliche Orientierung

79 Teilnehmende haben zu dieser Frage eine Stellungnahme eingereicht. Davon sind 25 Teilnehmende mit der Einleitung ganz einverstanden, 41 sind mit Vorbehalten einverstanden und 13 lehnen diese ab. 81 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme eingereicht.

7 Projektkantone stimmen der Einleitung ganz zu (AI, BL, FR, OW, SH, SG, VS) und 12 Projektkantone stimmen mit Vorbehalten zu (AG, AR, BE, BS, GL, GR, NW, SZ, SO, TG, UR, ZH). 2 Projektkantone lehnen die *Einleitung Berufliche Orientierung* ab (LU, ZG). Der VSLCH ist mit der Einleitung einverstanden, der LCH und der vpod unterstützen die Einleitung mit Vorbehalten.

Von den Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und den Fachdidaktikvereinigungen haben 2 eine Stellungnahme abgegeben. Diese äussern sich zustimmend (SGL Ja; EHB Ja, mit Vorbehalten). Die Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler unterstützen das einleitende Kapitel (USO Ja; S&E Ja, mit Vorbehalten). Von den schulnahen Organisationen und Institutionen äussern sich 11 zum einleitenden Kapitel. Einverstanden sind 2 (RSS und VSP), mit Vorbehalten einverstanden 6 (BCH, KBM, KBSB, KSGR, SSAV, éducation21). Ablehnend äussern sich 3 (SDK, SKKBS und VSG). Bei den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände sind 6 mit Vorbehalten einverstanden mit dem einleitenden Kapitel (economiesuisse, SAV, SGB, scienceindustries, Swissem, VSEI) und SASO ist ohne Vorbehalte einverstanden. Nicht einverstanden sind 4 (kv, SBLV, SGV, suissetec). Bei den politischen Parteien der Schweiz sind 3 einverstanden (Die Grünen, JCVP, SP ZG) und 3 mit Vorbehalten einverstanden (CVP-Frauen, KVP und SP). AL ZH, EVP und SVP äussern sich ablehnend zum Entwurf. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist die FVS mit der Einleitung einverstanden, die cft unterstützt sie mit Vorbehalten. Von den übrigen Teilnehmenden sind 5 vorbehaltlos einverstanden

(NGO, HR, SOS, PP, WWF) und 6 mit Vorbehalten (ERBINAT, FFU, FB, NSP, Pusch, SKG). profunda-suisse lehnt die *Einleitung Berufliche Orientierung* ab.

3.4.2. Qualitative Auswertung Einleitung Berufliche Orientierung

3.4.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Die quantitative Auswertung zeigt, dass die Einleitung zur Beruflichen Orientierung in der vorliegenden Form mehrheitlich begrüsst wird.

GR weist darauf hin, dass eine optimale Vorbereitung der Schülerinnen und Schüler auf die Berufs- und Arbeitswelt gegebenenfalls mit einer Neuausrichtung (Individualisierung) des 9. Schuljahres verbunden sein wird.

Verschiedentlich wird auch die Wichtigkeit betont, Themen der Beruflichen Orientierung prominenter in der Lehrerbildung zu verankern (TG, LCH, vpod, SAV, SGV, SGB, Swissmem, profunda-suisse).

Die KVS schlägt vor, zusätzlich Kultur als fächerübergreifendes Thema aufzunehmen, zumal Kultur Bestandteil jedes Fachbereichs ist.

3.4.2.2. Ausrichtung und inhaltliche Gewichtung

Gemäss BE knüpfen die didaktischen Hinweise zu wenig an die Ausführungen des Kapitels Lern- und Unterrichtsverständnis an.

Verschiedene Konsultationsteilnehmende möchten das duale Bildungssystem der Schweiz mit seiner grossen Durchlässigkeit besser im Lehrplan verankert wissen (BS, CVP-Frauen). Die Gleichwertigkeit zwischen Berufsbildung und akademischer Bildung soll deutlicher zum Ausdruck gebracht werden (SVP, SAV, KSGR). TG und KSGR sind der Ansicht, dass im Bereich der Berufsbildung die schulischen Bildungsmöglichkeiten eher zu kurz kommen.

Fragen der Beruflichen Orientierung werden schwerpunktmässig im 3. Zyklus behandelt, aber bereits in den vorgelagerten Zyklen 1 und 2 aufgenommen. Dies wird von mehreren Konsultationsteilnehmenden begrüsst (GR, VSG, SP, Swissmem, FFU). Es ist wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler bereits im 2. Zyklus einen Bildungs- und Berufswahlprozess durchlaufen, zumal hier der Vorentscheid für eine gymnasiale Ausbildung getroffen werden muss (TG, LCH, SAV, CVP-Frauen). Die CVP-Frauen schlagen zudem im 2. Zyklus die Durchführung einer jährlichen Berufsarbeitswoche vor, welche im Stundenplan ausgewiesen ist und in enger Zusammenarbeit mit Berufsleuten und Gewerbeverbänden durchgeführt werden soll.

Die KBM regt an, bei den didaktischen Hinweisen das soziale, bzw. das sozio-kulturelle Umfeld der Schülerinnen und Schüler explizit zu erwähnen, zumal die Familie und ihr Umfeld bei der beruflichen Orientierung eine wichtige Rolle übernimmt.

3.4.2.3. Fächerübergreifendes Thema versus Fachbereich

Zahlreiche Konsultationsteilnehmende sehen in der überfachlichen Konzeption der Beruflichen Orientierung die Gefahr einer Verzettelung und unklarer Zuständigkeiten. Sie sprechen sich für die Schaffung, bzw. Prüfung eines eigenen Fachbereichs aus (AI, LU, OW, LCH, vpod, S&E, BCH, SSAV, SGV, SAV, SGB, suisselec, scienceindustries, economiesuisse, Swissmem, EKKJ, AL ZH, Die Grünen, profunda-suisse). Einzig der kv begrüsst die fächerübergreifende Ausrichtung explizit.

Sollte an der Überfachlichkeit festgehalten werden, sollen den Kantonen konkrete Varianten zur Einbettung im Unterricht vorgeschlagen werden (OW, KBSB). Einige Konsultationsteilnehmende würden die Einarbeitung der Beruflichen Orientierung in andere Fachbereiche begrüssen. SZ schlägt ein Sammelfach Lebenskunde vor, welches neben der Beruflichen Orientierung auch die Kompetenzen des Fachbereichs Ethik, Religionen, Gemeinschaft und Teile des Fachbereichs Wirtschaft, Arbeit, Haushalt aufnimmt. Die Berufliche Orientierung ausschliesslich fächerübergreifend zu behandeln genüge im 3. Zyklus nicht mehr. ZG regt an, die Berufliche Orientierung im 3. Zyklus in den Fachbereich Natur,

Mensch, Gesellschaft einzuarbeiten. UR sowie KBSB würden (aufgrund der Zuständigkeit der Klassenlehrperson) eine Einbettung in den Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft vorziehen. Dann müsste aber, so die KBSB, die Lektionenzahl für Ethik, Religionen, Gemeinschaft auf 273 Lektionen (7x39) erhöht werden.

3.4.2.4. Die Rolle der Lehrperson, Verantwortlichkeit und Zusammenarbeit

Die berufliche Orientierung ist eine Verbundaufgabe, in welche Eltern, Fachstellen sowie die Wirtschaft involviert sind (AG, BS, FR, NW, SZ, VS, SASO, SAV, KBSB, Swissmem, NGO). BS möchte die Bedeutung der Zusammenarbeit und Koordination aller am Berufsprozess Beteiligter im Lehrplan festschreiben. VS schlägt vor, die Rolle der Eltern im Lehrplan festzulegen. profunda-suisse wünscht eine explizite Nennung der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung im Lehrplan.

Die meisten Konsultationsteilnehmenden betonen die zentrale Bedeutung klarer Zuständigkeiten und die Wichtigkeit einer optimalen Koordination (AG, BS, NW, SZ, UR, BCH, SAV, Swissmem). Dazu gehört die Bestimmung einer hauptverantwortlichen Person. Zahlreiche Konsultationsteilnehmende erachten die Klassenlehrperson als die dafür geeignetste Person (BE, NW, SZ, EHB, KBSB, SAV, SGB, Swissmem, S&E, EVP, GPS, profunda-suisse, SAV, EKKJ, VSEI, AL ZH, EVP, Die Grünen, SKG).

Ferner wird auf die Wichtigkeit von gut qualifizierten Lehrpersonen verwiesen (EHB, SKB, SGB, Swissmem, economiesuisse, AL ZH). Der Beizug einer hauptverantwortlichen, ausgebildeten Berufswahllehrperson (SKG), bzw. von ausgewiesenen Spezialistinnen und Spezialisten (kv, SASO, SGV, NGO) sei sinnvoll.

Um die Anforderungen im Arbeitsmarkt zu kennen, ist es notwendig, dass die Volksschule und die Lehrpersonen Kontakte zur Wirtschaft pflegen (economicsuisse). Dieser Hinweis ist bei den Didaktischen Hinweisen unter der Marginalie Die Rolle der Lehrperson zu ergänzen (Swissmem). Lehrpersonen, die Berufliche Orientierung unterrichten, sollen einige Wochen in einem Betrieb arbeiten, um die ausserschulische Arbeitswelt kennen zu lernen (Profunda-suisse).

Einzelne Konsultationsteilnehmende betonen die Wichtigkeit, dass Eltern und Unternehmen in den Berufswahlprozess eingebunden werden und sich die Schulen, vor allem die Lehrpersonen, nicht zu viel Verantwortung mit administrativem und therapeutischem Aufwand aufbürden (SVP, cft). Für die Wirtschaft sei in erster Linie Kernwissen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Naturwissenschaften bedeutsam. Die EDK-Kommission Bildung und Migration (KBM) unterstreicht die Rolle der Eltern und regt an, die Bedeutung des sozialen und sozio-kulturellen Umfelds der Schülerinnen und Schüler im Einleitungskapitel aufzunehmen.

3.4.2.5. Bezeichnung

Die Bezeichnung Berufliche Orientierung wird von vielen Konsultationsteilnehmenden kritisiert. Sie suggeriert einen zu passiven Umgang mit dem Thema Berufswahl. Der Aktivität des Wahl- und Entscheidungsprozesses soll daher mehr Ausdruck verliehen werden. Berufliche Orientierung eignet sich gegebenenfalls für den 2. Zyklus, in welchem es tatsächlich um eine erste Orientierung im Bereich der Arbeits- und Berufswelt geht. Nach Ansicht der VSG darf sich der Orientierungsbegriff nicht nur auf die Berufswahl beschränken. Er muss allgemeiner gefasst und auf verschiedene Lebenswege ausgeweitet werden.

Es sind einige Vorschläge für eine Umbenennung eingegangen:

- Bildungs- und Berufswahl (BE, GR, TG, VS, vpod, USO, SAV, SGB, suissec, Swissmem, economiesuisse, SP, NGO, profunda-suisse)
- Berufswahl- oder Laufbahnprozess (ZH)
- Berufswahl (UR, LCH, KBSB) oder Berufswahlvorbereitung (UR, ZG, KBSB)

- Berufsfindung (Präsidiumskonferenz LCH, BCH, CVP-Frauen)
- Berufs- oder Schulwahl(-vorbereitung) (AG)

3.4.2.6. Zeitgefäss

Zahlreiche Konsultationsteilnehmende erachten das empfohlene Zeitgefäss von 39 Lektionen im 3. Zyklus als unzureichend und schlagen eine Erhöhung vor (AG, AI, LU, NW, OW, SZ, SG, TG, UR, VS, ZG, ZH, LCH, vpod, S&E, BCH, SDK, KBM, KBSB, SKKBS, kv, SAV, SGB, suissetec, Swissmem, economiesuisse, EKKJ, EVP, SP, profunda-suisse, SKG, EHB, VSEI). Eine Definition der dafür vorgesehenen Gefässe inklusive Mindestlektionenzahl von 39 Stunden oder mehr soll verbindlich festgelegt werden. Viele Konsultationsteilnehmende sprechen sich für eine Verdoppelung der Lektionen aus. ZH regt die Konzeption und Entwicklung von Modulen an, welche ggf. anderen Fachbereichen zugeordnet werden könnten.

3.4.2.7. Querverweise

Einige Konsultationsteilnehmende sind der Ansicht, dass die Querverweise ausgebaut werden müssen (AG, BE, LU, SZ, OW, EHB, SAV, KBSB, profunda-suisse). Für die KSBS sind so wenig Querverweise vorhanden (lediglich zum Fachbereich Deutsch und zu Wirtschaft, Arbeit, Haushalt), dass die Positionierung der Beruflichen Orientierung als überfachliches Thema nicht gerechtfertigt ist. Sie schlägt insbesondere Ergänzungen zwischen Beruflicher Orientierung und Ethik, Religionen, Gemeinschaft vor. Ferner regt sie an, komplizierte Querverweise zu vereinfachen (bspw. BO.5, 2.a1 zu D.3.C.1.h). OW fehlen die Querbezüge von BO.1 zu ERG.1, ERG.2 und ERG.3. Das EHB regt an, bereits im zweiten Zyklus Querverweise zur Beruflichen Orientierung zu machen (bes. in NMG.6, Kompetenz 7).

3.4.2.8. Gender

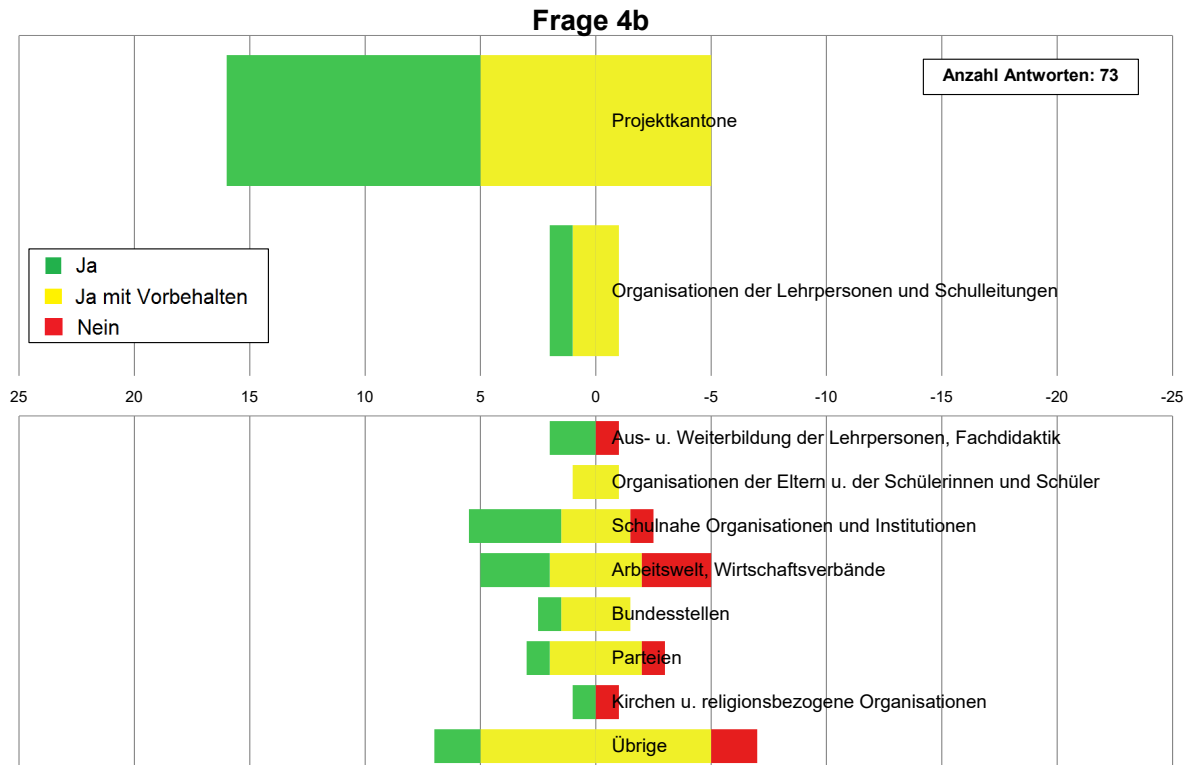
Verschiedene Konsultationsteilnehmende wünschen eine stärkere Gewichtung der Genderfrage (BE, BS, vpod (zu Frage 1), kv, SKG, SP, FFU). Nach wie vor ist die Berufswahl geschlechtsspezifisch geprägt. Eine frühe Thematisierung der entsprechenden Stereotypen in den vorgelagerten Zyklen 1 und 2 (BE, LCH, vpod (zu Frage 1), SDK, kv, FFU, SKG, NWSB) sowie fachspezifisch ausgebildete Berufswahllehrpersonen (SKG) wären hilfreich. Auf eine gendergerechte Darstellung der Berufe und das Kennenlernen von Personen in geschlechtsuntypischen Berufen ist grossen Wert zu legen (FFU, SKG). Nur so können neue Rollenvorbilder geschaffen werden. SKG und FFU haben verschiedene Ergänzungen zuhanden des zuständigen Fachbereichsteams formuliert.

3.4.2.9. Umsetzung

Ein guter Unterricht ist auf gute und laufend aktualisierte Lehrmittel angewiesen. Diese sollen nach Möglichkeit in Zusammenarbeit mit den Organisationen der Arbeitswelt entwickelt werden (Swissmem, SAV). Ebenfalls zentral ist ein guter Kontakt zwischen der Schule und dem wirtschaftlichen und gewerblichen Umfeld, Fachstellen und regionalen Angeboten. Ein realistisches Entdecken und Bewerten der ausserschulischen beruflichen Wirklichkeit kann nur durch ausserschulische Lerngelegenheiten erfolgen. Daher ist der Bildung von sog. Bildungslandschaften eine grosse Bedeutung beizumessen (éducation21, USO, BAG, ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT, FFU, NSP, Pusch, NGO, WWF). Das einleitende Kapitel Anschauung und Kooperation ist entsprechend aufzuwerten. Das Führen einer Dokumentation (bspw. Portfolio) während des Berufswahlprozesses sowie deren Evaluation am Schluss sind unerlässlich (GL).

Frage 4b)

Berufliche Orientierung: Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.4.3. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Berufliche Orientierung

Von den eingegangenen 73 Rückmeldungen sind 26 einverstanden mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau und 38 Teilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden. 9 äussern sich ablehnend. 87 haben keine Stellungnahme eingereicht.

11 Projektkantone sind völlig einverstanden mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau (AG, AR, BS, GL, GR, OW, SG, SZ, UR, VS, ZG) und 10 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AI, BE, BL, FR, LU, NW, SH, SO, TG, ZH). Der VSLCH unterstützt die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau vorbehaltlos. Der LCH und der vpod stimmen mit Vorbehalten zu.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sowie den Fachdidaktikvereinigungen sind 2 mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden (EHB, SGL) und 1 lehnt sie ab (PH FHNW). 2 Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler sind mit Vorbehalten einverstanden (S&E und USO). Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen äussern sich 8 Teilnehmende. Zustimmung äussern sich 4 (RSS, SSAV, SKKBS, VSP), mit Vorbehalten einverstanden sind 3 (BCH, KBSB, éducation21). Die SDK lehnt die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau ab.

Von den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände sind 3 vorbehaltlos einverstanden (kv, SASO, Swissmem) und 4 mit Vorbehalten (SAV, suissetec, scienceindustries, VSEI). 3 sind nicht einverstanden mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau (economiesuisse, SBLV, SGV). Bei den Bundesämtern und Bundesstellen sind 3 mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, DEZA) und EKKJ ist vorbehaltlos einverstanden. Bei den Parteien sind 4 mit Vorbehalten einverstanden (AL ZH, CVP-Frauen CH, Die Grünen, KVP), Die JCVP ist vorbehaltlos einverstanden und die SVP ist nicht einverstanden. Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen äussern sich lediglich 2. Die

FVS unterstützt die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau, oft lehnt sie ab. Von den übrigen Stellungnahmen sind 2 einverstanden (SOS, profunda-suisse) und 10 sind mit Vorbehalten einverstanden (NGO, FB, HR, OSZ, Pusch, PP, SKG, UNESCO, SVA, WWF). Ablehnend äussern sich 2 (FFU, NWSB).

3.4.4. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Berufliche Orientierung

3.4.4.1. Allgemeine Bemerkungen

Viele Rückmeldungen zum Kompetenzaufbau betreffen das einleitende Kapitel und nicht den eigentlichen Kompetenzaufbau. Sie sind daher im einleitenden Kapitel erfasst worden.

73 Konsultationsteilnehmende haben eine Stellungnahme zu Auswahl und Aufbau der Kompetenzen eingereicht. Diese fallen mehrheitlich positiv aus (völlig 26, mit Vorbehalten 38, Nein 9). Alle 21 Kantone unterstützen den Kompetenzaufbau (völlig 11, mit Vorbehalten 10). Auch LCH und vpod sind mit Vorbehalten einverstanden.

3.4.4.2. Ausrichtung und inhaltliche Gewichtung

Zahlreiche Konsultationsteilnehmende äussern sich zur Ausrichtung und inhaltlichen Gewichtung der Kompetenzen:

- Die Auswahl der Kompetenzen findet bei TG grundsätzlich Anklang. Der Wichtigkeit der Kompetenzen und der dafür knapp bemessenen Stundenzahl könnte mit einer Vorverlegung in den 2. Zyklus und jugendgerechten Formulierungen Rechnung getragen werden.
- Bei den Kompetenzbeschreibungen fehlen häufig konkrete Hinweise auf den Einbezug der unter dem Aspekt Verbundaufgabe erwähnten Akteure (SAV). Die SAV regt daher an, die erwähnten Akteure in der Beschreibung der einzelnen Kompetenzen zu erwähnen.
- Einzelne Konsultationsteilnehmende weisen darauf hin, dass die Erarbeitung von Bewerbungsunterlagen sowie das Vorbereiten und Evaluieren von Schnupperlehren und Vorstellungsgesprächen unbedingt in den Unterricht der Beruflichen Orientierung gehört (AG, S&E). Die Aufzählung von wichtigen Aspekten genügt hier nicht. Viele Überlegungen wirken sonst sehr theoretisch (S&E).
- Die Synergien zu Natur, Mensch und Gesellschaft (insbesondere zu Wirtschaft, Arbeit, Haushalt), zu ICT und Medien sowie zu Themen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung sind besser auszuschöpfen (BE). Die Fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung sind sinnvoll und wichtig (FR).
- Der SAV regt an, stärker auf die Andersartigkeit aber Gleichwertigkeit beruflicher und schulischer Bildung einzugehen.
- Es wäre zu begrüssen, wenn Aspekte der motivationsgeleiteten Entscheidungsfindung stärker verankert würden, etwa durch Aufnahme eines entsprechenden Kapitels. Die hohe Zahl von Lehrabbrüchen deute auf einen direkten Zusammenhang zu einer fehlenden intrinsischen Motivation hin (UNESCO).
- Der Tag der Zukunft soll explizit im Lehrplan verankert werden (éducation21, ARE, BAFU, DEZA, FFU, Pusch). FFU ist der Ansicht, er soll auf allen Schulstufen altersgerecht durchgeführt werden.

3.4.4.3. Auswahl der Kompetenzen, Konkretisierungsgrad und Fülle

Auswahl und Aufbau der Kompetenzen sind sinnvoll und umfassend (LU), der Konkretisierungsgrad gut (VS). Für andere Konsultationsteilnehmende sind hingegen viele Kompetenzen zu wenig konkret (FR, S&E, Die Grünen) zu wissenslastig und zu wenig handlungsorientiert (ZH).

Der Fachbereichslehrplan Berufliche Orientierung ist zu überladen (SH). Für TG sind einzelne Kompetenzen zu sehr mit überfachlichen Kompetenzen beladen (bspw. BO.3 2).

Durch die Integration der Präsentation in die Kompetenz 4 wäre eine Beschränkung auf 4 Kompetenzen zu erreichen (TG).

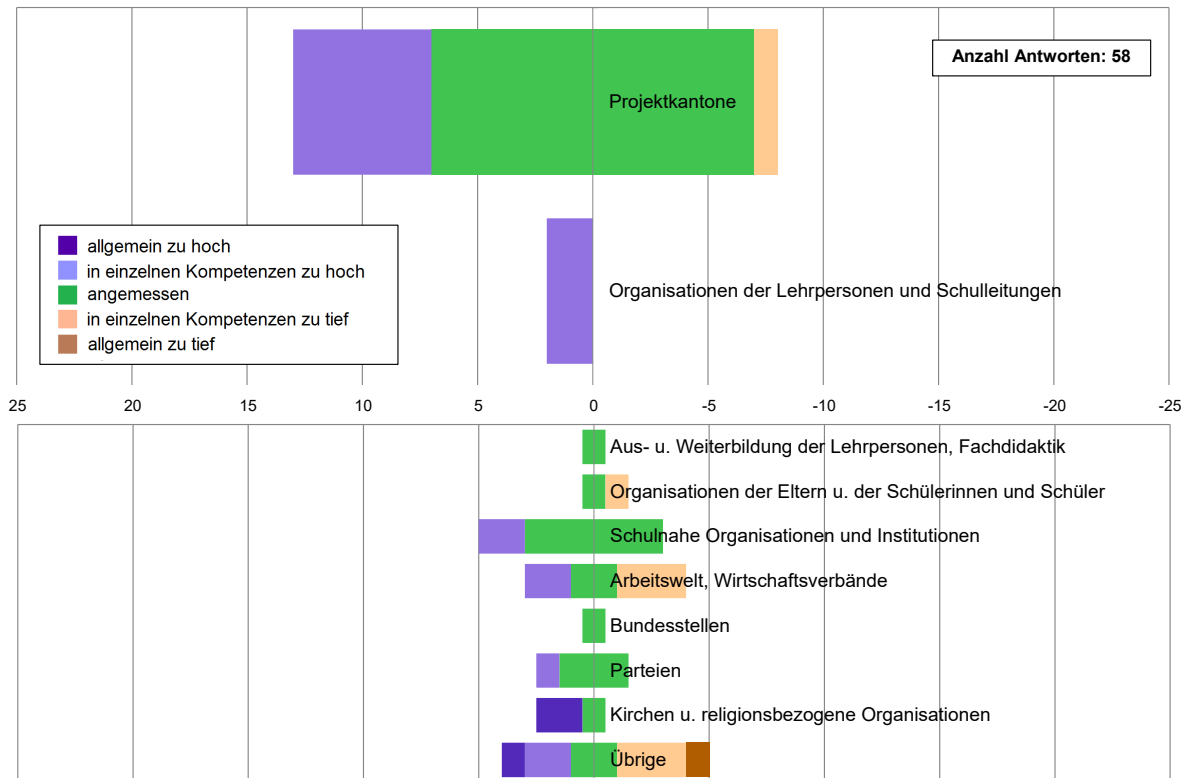
3.4.4.4. Sprache und Verständlichkeit

Für verschiedene Teilnehmende wirken die Kompetenzen in ihrer Formulierung sehr theoretisch (AG, SO, S&E, AL ZH, Die Grünen) und komplex (ZH).

Die PH FHNW begrüsst im Grundsatz die Verankerung der Beruflichen Orientierung im Lehrplan. Sie schlägt allerdings eine sprachliche Überarbeitung des ganzen Kapitels vor. Die Formulierungen seien oft so vage, dass deren Sinn kaum erfasst werden könne.

3.4.4.5. Einzelrückmeldungen

GR würde es begrüssen, wenn in den Rahmenbedingungen ein Augenmerk auf die Problematik gelegt würde, dass Bündner Jugendliche für eine Ausbildung meist ihre angestammte Heimat (Gemeinde, Tal, Sprachregion, ev. sogar Kanton) verlassen müssen.

Frage 4c)**Berufliche Orientierung: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****Frage 4c****3.4.5. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Berufliche Orientierung**

58 Konsultationsteilnehmende haben sich zu dieser Frage geäußert. 31 Teilnehmende sind der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. 15 sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind. 3 Teilnehmende sind der Meinung, dass sie allgemein zu hoch gesetzt sind. Weitere 8 Konsultationsteilnehmende finden, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind und 1 teilnehmende Organisation ist der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu tief gesetzt sind. 102 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

14 Projektkantone finden die Mindestansprüche angemessen gesetzt (AG, AR, BS, FR, GL, LU, NW, OW, SG, SZ, TG, UR, VS, ZG). 6 Projektkantone schätzen sie in einzelnen Kompetenzen als zu hoch ein (AI, BE, GR, SH, SO, ZH), 1 Projektkanton in einzelnen Kompetenzen zu tief (BL). LCH und VSLCH finden einzelne Mindestansprüche zu hoch gesetzt.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sowie der Fachdidaktikvereinigungen hält das EHB die Mindestansprüche für angemessen. Von den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler findet S&E die Mindestansprüche angemessen und USO findet die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief. Bei den schulnahen Organisationen finden 6 die Mindestansprüche angemessen (RSS, KBSB, SBBK, SSAV, SDK, VSP) und 2 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (BCH, SKKBS). Bei den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände halten 2 die Mindestansprüche für angemessen (suissetec, Swissmem), 2 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (kv, SASO) und 2 in einzelnen Kompetenzen zu tief (SGV, VSEI). Bei

den Bundesämtern und Bundesstellen hält die EKKJ die Mindestansprüche für angemessen. Bei den Parteien halten 3 die Mindestansprüche für angemessen (CVP-Frauen CH, Die Grünen, KVP) und AL ZH findet die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen findet FVS die Mindestansprüche angemessen und 2 Organisationen finden die Mindestansprüche allgemein zu hoch (cft, ICBS). Von den übrigen Konsultationsteilnehmenden haben 9 eine Einschätzung abgegeben: 1 allgemein zu hoch (profunda-suisse), 2 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (OSZ, PP), 2 angemessen (UNESCO, PP), 3 in einzelnen Kompetenzen zu tief (NGO, HR, WWF) und 1 allgemein zu tief (NWSB).

3.4.6. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Berufliche Orientierung

3.4.6.1. Allgemeine Bemerkungen

Insgesamt wird die Setzung der Mindestansprüche als angemessen bis eher zu hoch eingeschätzt. Einige Kantone betonen, dass gewisse Schülergruppen zur Erreichung der Mindestansprüche auf Hilfestellungen (Unterstützung der Eltern, Berufsberatung etc.) angewiesen sind (LU, NW, TG, VS). Da die Mindestansprüche im Bereich der Beruflichen Orientierung kaum heruntergesetzt werden können (jede Schülerin und jeder Schüler benötigt eine Anschlusslösung), ist bei den entsprechenden Kompetenzen explizit ein Hinweis auf aktive, individuelle Unterstützung durch Fachpersonen, Erziehungsberechtigte und Lehrpersonen aufzunehmen. Dies betrifft insbesondere BO 3, 2c/BO 4, 1b, 2c/BO 5 1d (VS).

Gewisse Kompetenzen können erst im Erwachsenenalter ausgeprägt werden (ZH). Auf diesen Umstand ist in der Einleitung hinzuweisen.

3.4.6.2. Anforderungen

Angemessene Setzung der Mindestansprüche:

LU sowie S&E sind der Ansicht, dass die Mindestansprüche weitgehend angemessen sind. S&E betont, dass die Berufliche Orientierung in einem entwicklungsbezogenen Prozess stattfindet. Hierbei stehen weniger kognitive Fähigkeiten als vielmehr persönliche Fähigkeiten wie Selbsterfahrung, Haltungen, Realitätssinn und andere im Zentrum. Die Förderung dieser sollte es ermöglichen, dass die Schulabgängerinnen und Schulabgänger den Mindestansprüchen gewachsen sind.

Zu hohe Setzung der Mindestansprüche:

Für SO sind einzelne Grundkompetenzen zu hoch. Es fehlt insbesondere am Einblick in verschiedene Berufsfelder oder -bilder.

profunda-suisse sieht viele Jugendliche aufgrund ihres Reife- und Entwicklungsprozesses mit den definierten Mindestansprüchen überfordert.

SH und die SVP finden, die Mindestansprüche sind zu wenig konkret und lassen vieles offen.

Zu tiefe Setzung der Mindestansprüche:

USO, SAV, SGV und SGB halten die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu tief. USO und NGO beantragen, den Nationalen Zukunftstag im Lehrplan als Mindestanspruch aufzunehmen.

Der SAV macht drei konkrete Vorschläge zur Erhöhungen von einzelnen Mindestansprüchen, während sich der SGV auf die allgemeine Aussage beschränkt, die Ansprüche bei einigen Kompetenzen anzuheben.

Die KBSB beantragt, bei BO.3 den Mindestanspruch zu verschieben und zwar von Entscheidung und Umgang mit Schwierigkeiten nach Die Schülerinnen und Schüler können mit Erziehungsberechtigten und/oder Fachpersonen Schwierigkeiten im Bildungs- und Berufswahlprozess analysieren.

3.4.7. Fazit Berufliche Orientierung

Einleitung

Das Einleitungskapitel zur Beruflichen Orientierung erfährt insgesamt eine hohe Akzeptanz. Von den 79 eingegangenen Stellungnahmen äussern sich 25 positiv und 41 mehrheitlich positiv. 13 lehnen die vorliegende Fassung des Einleitungsteils ab.

Fächerübergreifendes Thema:

Der überwiegende Teil der kritischen Rückmeldungen betrifft die fächerübergreifende Konzeption der Beruflichen Orientierung. Es wird befürchtet, dass Verantwortlichkeiten unklar sind und sich niemand im Lehrkörper mit letzter Konsequenz für die Berufswahl der Jugendlichen zuständig fühlt. Daher sprechen sie sich für die Schaffung eines eigenen Fachbereichs aus.

Verantwortlichkeit:

In den Unterricht der Beruflichen Orientierung sind Volksschule, Eltern, Fachstellen sowie die Wirtschaft eingebunden. Eine gute Zusammenarbeit und die Zuschreibung klarer Zuständigkeiten sind daher entscheidend. Viele Konsultationsteilnehmende sind der Ansicht, dass die Hauptverantwortung der Klassenlehrperson zugeschrieben werden sollte. Der Lehrplan soll konkrete Angaben zur Rolle der am Berufswahlprozess Beteiligten machen.

Zeitgefäss:

Ebenfalls viel Kritik erntet die Planungsannahme von 39 Lektionen im 3. Zyklus. Die grosse Mehrheit spricht sich für eine Erhöhung der Lektionenzahl aus.

Bezeichnung:

Auch die Bezeichnung Berufliche Orientierung wird kritisiert. Ein aktiverer Begriff, welcher die Bedeutung des Entscheidungsprozesses hervorhebt, wäre vorzuziehen. Es werden konkrete Vorschläge gemacht.

Querverweise:

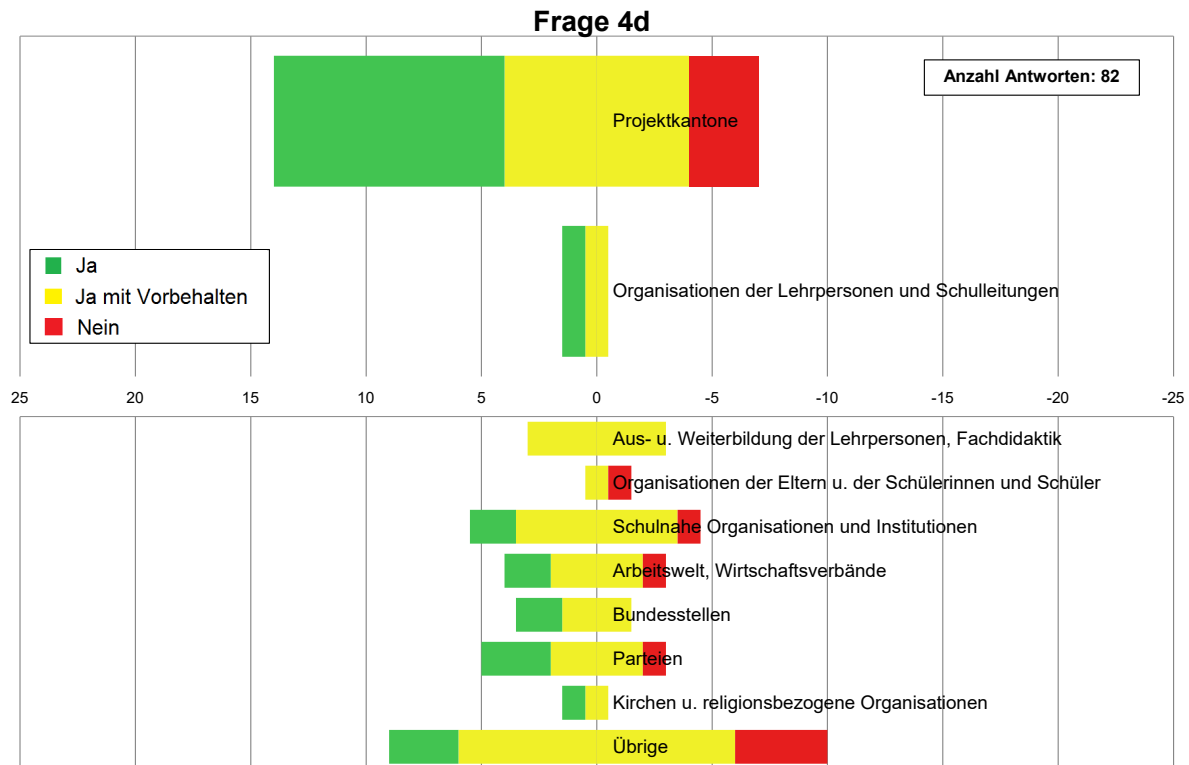
Gerade durch die fächerübergreifende Ausrichtung der Beruflichen Orientierung ist eine konsequente Setzung von Querverweisen wichtig. Für viele Konsultationsteilnehmende sind hier Nachbesserungen nötig.

Auswahl der Kompetenzen

Auswahl und Aufbau der Kompetenzen werden im Fachbereich Berufliche Orientierung weitgehend unterstützt. Einzelnen sind die Kompetenzen zu wenig konkret und zu wissenslastig. Viele Stellungnahmen beziehen sich auf Themen des einleitenden Kapitels (Überfachlichkeit, Verantwortlichkeit, Stundendotation, Gender). Diese Rückmeldungen sind in die Auswertung der Frage 4a (Einleitendes Kapitel) eingearbeitet worden.

Mindestansprüche

Die Mindestansprüche der Beruflichen Orientierung werden als angemessen bis eher zu hoch eingeschätzt. Verschiedene Konsultationsteilnehmende betonen, dass sie teilweise nur erreicht werden können, wenn entsprechende Rahmenbedingungen und Ressourcen (höhere Stundendotation, eigener Fachbereich, klare Zuständigkeiten) zur Verfügung stehen. Rückmeldungen, welche die Mindestansprüche für zu hoch, bzw. für zu tief einschätzen, halten sich die Waage. Verschiedene Konsultationsantworten machen konkrete Formulierungsvorschläge zu einzelnen Kompetenzen.

Frage 4d)**ICT und Medien: Sind Sie mit der Einleitung einverstanden?****3.4.8. Quantitative Auswertung Einleitung ICT und Medien**

Zu dieser Frage haben 82 Teilnehmende eine Stellungnahme abgegeben. Von denjenigen, welche Stellung genommen haben, sind 24 ohne Vorbehalte mit der Einleitung einverstanden, 47 sind mit Vorbehalten einverstanden und 11 sind nicht einverstanden. 78 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

10 Projektkantone sind mit der Einleitung einverstanden (AI, AR, BL, BS, GL, GR, OW, SO, SG, VS) und 8 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, BE, FR, NW, SH, SZ, TG, UR). 3 Projektkantone sind nicht einverstanden (LU, ZG, ZH). Der VSLCH ist ohne Vorbehalte einverstanden, der LCH ist mit Vorbehalten einverstanden.

Alle 6 Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, die sich zur Einleitung äussern, sind mit Vorbehalten einverstanden (COHEP, EHB, GDM, PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild). Bei den Organisationen der Eltern und Schülerinnen und Schüler ist S&E mit Vorbehalten einverstanden, die USO ist nicht einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 2 ohne Vorbehalte einverstanden (BCH, SDK) und 7 Teilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden (éducation21, KBK, RSS, SSAV, SKKBS, VSG, VSP). Die KSGR ist nicht einverstanden. Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind 2 Organisationen ohne Vorbehalte einverstanden (suissetec, Swissmem) und 4 Organisationen sind mit Vorbehalten einverstanden (economiesuisse, kv, SAV, VSEI). Der SGV ist nicht einverstanden. Bei den Bundesämtern und Bundesstellen sind 2 Organisationen ohne Vorbehalte einverstanden (BAG, EKSG) und 3 Organisationen sind mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, DEZA). 3 Parteien sind ohne Vorbehalte einverstanden (AL ZH, Die Grünen, JCVP), 4 Parteien sind mit Vorbehalten einverstanden (CVP-Frauen CH, CVP, KVP, SP) und die SVP ist nicht einverstanden. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist die FVS ohne Vorbehalte

einverstanden und die cft ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 3 Organisationen ohne Vorbehalte einverstanden (SOS, SVA, SGS), 12 Teilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden (DV Elektrosmog, ICT CH, Keller, KVS, Pusch, PP, PP, SI, SKG, UNESCO, Swico, WWF) und 4 Teilnehmende sind nicht einverstanden (NGO, FFU, FB, HR).

3.4.9. Qualitative Auswertung Einleitung ICT und Medien

3.4.9.1. Allgemeine Bemerkungen / Einzelhinweise

Generell wird die Bedeutung von ICT und Medien als hoch anerkannt und die Verankerung im Lehrplan 21 begrüsst. Einzig die SVP ist der Auffassung, dass ICT als fächerübergreifendes Thema im Lehrplan 21 viel zu stark gewichtet wird. Die Schule könne sich der Realität der elektronischen Kommunikationsmittel nicht verschliessen. Es könne situationsgerecht wertvoll sein, unter Führung durch den Klassenlehrer Schülern an ausgewählten Themen Möglichkeiten der Nutzung moderner Medien zu zeigen. Dabei müssen die modernen Medien und Kommunikationsmittel aber als Werkzeug verstanden werden, so wie die Wandtafel, der Hellraumprojektor oder ein Hammer im Werken-Unterricht.

3.4.9.2. Verortung von ICT und Medien

Die meisten inhaltlichen Rückmeldungen zum Themenlehrplan ICT und Medien beziehen sich auf den Fragenkomplex, wo der Unterricht in ICT und Medien zu verorten ist, wieweit dieser in die Fachbereiche integriert erfolgen soll und/oder ob hierfür eigene zeitliche Ressourcen ausgewiesen werden sollen, oder ob dieser Bereich ganz oder teilweise als eigenes Fach geführt werden soll.

Dabei sprechen sich die Kantone mehrheitlich dafür, spätestens im 3. Zyklus dem Bereich ICT und Medien bzw. Informatik ein eigenes Zeitgefäss zuzuweisen. Die vorgeschlagenen Lösungen unterscheiden sich zwar, mehrheitlich wird jedoch die Meinung vertreten, dass ein rein integrativer Ansatz nicht genügt, um den Zielen dieses Teilfachbereichs die nötige Verbindlichkeit in der Umsetzung zu verschaffen. Diese Haltung wird auch von vielen weiteren Konsultationsteilnehmenden geteilt.

Einige Kantone und weitere Konsultationsteilnehmende heben die Bedeutung der integrierten Anwendung von ICT/Medien/Informatik in allen Fächern ausdrücklich hervor und begrüssen eine verbindliche Verankerung als überfachliches Thema. So wird den Lernenden das Anwenden von Fertigkeiten und der Bezug zum Alltag ermöglicht (BE, kv, Swissmem, AI nur für den 1. und 2. Zyklus (zu Frage 1), FR, UR mit der Ergänzung, dass eine integrierte Anwendung allein nicht genügt.)

Mehrere Kantone und weitere Konsultationsteilnehmende sind aber der Auffassung, dass die Verortung von ICT und Medien als überfachliche Kompetenz allein nicht genügt. So weist VS darauf hin, dass überfachliche Themen und Kompetenzen ohne eigenes Zeitgefäss nicht mit derselben Regelmässigkeit, Gründlichkeit und Systematik aufgebaut werden können. Insbesondere fehlt die notwendige Verbindlichkeit und Verantwortungszuweisung für eine zuverlässige Umsetzung. Für SG birgt der fächerübergreifende Ansatz die Gefahr, dass sich niemand für das gesamte Thema verantwortlich fühlt und damit die Vermittlung der ICT- und Medienkompetenzen eher zufällig erfolgt. Ein eigenes Zeitgefäss spätestens ab dem 3. Zyklus würde für mehr Verbindlichkeit sorgen. Ohne eigenes Zeitgefäss konkurrieren die Inhalte zu stark mit der Unterrichtszeit für fachspezifische Inhalte und andere Querschnittsthemen. In diesem Sinne äussern sich auch die COHEP, PH FHNW, S&E, USO, NGO, éducation21, BCH (zu Frage 4e), kv, economiesuisse (zu Frage 4e), ICT CH (zu Frage 1), VSEI (zu Frage 4e), CVP Frauen, Die Grünen, WWF).

Es wird daher von vielen Kantonen und in weiteren Stellungnahmen gefordert, für die Umsetzung des Themenlehrplans zeitliche Ressourcen ähnlich wie beim Themenlehrplan Berufliche Orientierung zuzuweisen (AG, UR, VS) oder ICT und Medien als Ganzes oder auch den Teilbereich Informatik als eigenes Fach zu führen (AI, FR, NW, OW, SH, SZ, Akademien (zu Frage 4e), SSAV, SKKBS, SAV, SGV, TG, CVP, als Eventualvorschlag auch LU). Dies soll entweder bereits im 2. Zyklus beginnen (OW, CVP), sollte aber sicher im 3. Zyklus so organisiert werden (AG, AI, SZ, SG, UR, TG (zu Frage 4f)).

Für LU ist der Themenlehrplan ICT und Medien nur mangelhaft verankert. Die vorhandenen Querverweise und die Delegation an Kantone bzw. Schulen sind unzureichend. Die letzten 20 Jahre haben gezeigt, dass ein rein integrativer Ansatz nicht zu überzeugen vermag. Aus Luzerner Sicht ist das Konzept der fächerübergreifenden Themen gescheitert und aus diesem Grunde aufzulösen. Die Kompetenzen sind vollständig in bestehende Fachbereichslehrpläne einzuarbeiten: im 1. und 2. Zyklus insbesondere in Natur, Mensch und Gesellschaft und Deutsch, im 3. Zyklus in Deutsch, Mathematik und Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Falls eine konsequente Zuordnung nicht möglich ist, soll ein eigenständiger Themenlehrplan konzipiert werden. Eine ähnliche Position vertritt ZG, der fordert, die einzelnen Fachbereiche von ICT in das Fach Mathematik (Informatik, Algorithmik) und in die den Querverweisen entsprechenden übrigen Fächer einzuarbeiten. Eine ähnliche Lösung schlägt der LCH vor: Der Themenlehrplan soll in die Bereiche Programmieren/Technik, Anwendung und Medienpädagogik unterteilt werden. Diese Bereiche sollen prioritär in die Fachbereiche Mathematik und Deutsch, sekundär auch in Gestalten und Natur, Mensch und Gesellschaft integriert werden.

Für ZH überzeugt die Konzeption des Themenlehrplans ICT und Medien strukturell und im Hinblick auf die Umsetzung in den Schulen noch nicht. Es bedarf einer klaren Zuordnung zu einem oder mehreren Fachbereichen (z.B. in Form von Modulen) oder eines eigenständigen Fachbereichs. Informatik soll als eigenständiger Kompetenzbereich aus ICT und Medien herausgelöst werden. Eine ähnliche Position nehmen FR und der VSG ein, der fordert, Informatik als eigenen Abschnitt innerhalb der Fachbereiche Mathematik oder allenfalls Natur und Technik darzustellen und den Rest bei den überfachlichen Themen zu belassen. Auch die SI verweist darauf, dass ICT und Medien primär auf Sozialkompetenzen ausgerichtet ist und nicht mit Informatik verwechselt werden dürfen. Die wenigen erwähnten Informatikkompetenzen seien fälschlicherweise unter dem Begriff Medienbildung aufgeführt. ICT CH schlägt vor, die digitalen Kompetenzen im 1. und 2. Zyklus in einem erweiterten Fachbereich Natur, Information, Mensch und Gesellschaft (NIMG) zu verankern in einem zeitlichen Umfang wie Kompetenzen im Bereich Natur und Technik. Im 3. Zyklus sollen die Kompetenzen in einem neuen Fachbereich Information, Kommunikation, Kooperation (mit ICT, Medien, Informatik) vertieft werden. Dieser bereits in der Konsultationsphase breit kommunizierten Vorschlag wird in einigen Stellungnahmen anderer Konsultationsteilnehmender unterstützt (COHEP, economiesuisse (zu Frage 4e), SAV, SGV (zu Frage 4e), Akademien (zu Frage 4e)) oder abgelehnt (USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, NGO, WWF).

Akademien ergänzen diesen Vorschlag mit dem Hinweis, dass Informatik einen expliziten Platz im Rahmen der MINT-Fächer erhalten muss, während Medienbildung einen expliziten Platz im Rahmen der Sozial- und Geisteswissenschaften erhalten muss (zu Frage 4e).

3.4.9.3. Strukturierung

7 Kantone äussern sich kritisch zur inhaltlichen Strukturierung des Themenlehrplans ICT und Medien. Im Zentrum der Rückmeldungen steht dabei der Stellenwert der technischen Aspekte und/oder der Informatik. Für AG ist die Abgrenzung von ICT und Medien klarer darzustellen. Es wird eine Strukturierung in Anwendung, Medienpädagogik und Informatik vorgeschlagen. Ähnlich äussert sich UR: Der Unterschied zwischen ICT und Medien sowie Informatik muss explizit erklärt werden. Es soll eine Trennung von Medienbildung, Anwendungsschulung und Informatik angestrebt werden. Auch die Kantone OW, VS und ZG (zu Frage 4e) sowie der LCH schlagen eine solche Strukturierung vor. BS wünscht, dass ICT und Medien in getrennten Kompetenzaufbauten dargestellt werden. ZH fordert, Informatik solle als eigenständiger Kompetenzbereich aus ICT und Medien herausgelöst werden. Für LU sind die Kompetenzanforderungen im 1. und 2. Zyklus zu stark auf Informatik-Kompetenzen ausgerichtet. Diese sollen im 1. und 2. Zyklus stark reduziert und schwerpunktmässig in den 3. Zyklus konzentriert werden. TG begrüsst die eingeleitete Überarbeitung, vor allem die Erweiterung um technische Aspekte.

Für die COHEP wird mit der Auskoppelung des Bereichs ICT aus dem Bereich der Medien bereits im Titel des Themenlehrplans der technische Aspekt überbetont. Die traditionellen Medien (TV, Radio,

Presse) werden zu wenig gewichtet, obwohl gerade das Fernsehen für viele Kinder und Jugendliche weiterhin noch das Leitmedium ist.

3.4.9.4. Inhaltliche Gewichtungen und Ergänzungen

S&E, Die Grünen: Das Thema Kinder- und Jugendschutz sollte ausdrücklich im Lehrplan verankert werden. Hierzu schlagen sie vor, mit der Vereinigung der kantonalen Datenschutzbeauftragten zusammenzuarbeiten. Neben dem Umgang mit den vielfältigen Möglichkeiten muss auch der Umgang mit den Gefahren im täglichen Gebrauch eingeübt werden.

BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG, USO, éducation21, NGO und WWF wünschen, dass im Kapitel strukturelle und inhaltliche Hinweise zu ICT und Medien der Bezug zu den überfachlichen Themen der ökologischen, sozialen und wirtschaftlichen Nachhaltigkeit hergestellt wird. Insbesondere solle die Verbindung mit den Gesundheitskompetenzen (Sucht, Chancen und Risiken von Sexualität in den neuen Medien wie Nutzen internetbasierter Wissensvermittlung, Kontaktmöglichkeiten, Beratung versus Pornografie, Internet Exposures, Sexting, riskantes Dating, sexuelle Übergriffe usw.) sowie den Kinder- und Menschenrechten hergestellt werden.

Swissmem betont, dass die grosse Verbreitung von ICT entsprechende Grundkenntnisse in Informatik erfordert, welche durch die Anwendungsorientierung von ICT und Medien nicht gegeben ist, und fordert daher die Erweiterung um folgende Themen:

- Aufbau und Funktion von Computern (Hard- und Software)
- Fertigkeit in der Anwendung gängiger Applikationen
- Elektronische Kommunikation und deren Rolle in Anwendungen (IT-gestützte Prozesse)
- Vernetzung (Netzwerk, Internet der Dinge)

Swissmem sieht ein grosses Defizit bei der Vermittlung von Technik-Kompetenz. Es fehlen die entsprechenden Kompetenzen im Lehrplan 21, spezifische Lehrmittel, Materialien und Umsetzungskonzepte. Die Volksschule weckt die Begeisterung für diese Themen nicht, was verheerende Folgen bei der Berufswahl habe. Es wird daher gefordert, ICT und Medien durch angewandte Technik zu erweitern.

DV Elektrosmog beantragt, das Kapitel Didaktische Hinweise dahingehend zu ergänzen, dass für die Schulung von Medienkompetenz keine zwingende Notwendigkeit zur Datenübertragung mittels Funktechnologien besteht. Aus Vorsorgegründen sollen Datenkabel oder photonische Netzwerke (z.B. VLC) vorgezogen werden, um die Strahlenbelastung im Klassenzimmer klein zu halten.

Keller fordert, Handschrift, Schrift und deren grafische Gestaltung als Kulturtechnik und Schlüsselkompetenz nicht im Fachbereich Sprache, sondern im Bereich Medien mit einem eigenen Abschnitt oder als überfachliche Kompetenz zu behandeln.

KVS: In den einleitenden Kapiteln sollte explizit erwähnt werden, dass auch Kunst und Kultur Teil des Bereichs ICT und Medien sind. Künstlerische und kulturelle Projekte können für den Kompetenzerwerb im Bereich ICT und Medien eine wichtige Rolle spielen.

UNESCO: Die Auswirkungen der Revolution der Informations- und Kommunikationstechnologien müssten besser integriert werden.

3.4.9.5. Zusammenarbeit und Abgrenzung Schule - Elternhaus

FR: Im ersten Zyklus zu hohe Anforderungen. Die Schule kann nur einen kleinen Teil der definierten Zielsetzungen über den Gebrauch der Medien umsetzen. Der grössere Teil liegt im Aufgabenbereich der Familie. Eine Umformulierung drängt sich auf.

GR: Rücksichtnahme auf unterschiedliche Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Nutzung neuer Medien ausserhalb der Schule.

S&E stellt fest, dass die Zusammenarbeit im Bereich ICT und Medien mit dem Elternhaus unerlässlich ist. Für den SSAV ist es wichtig, die Schulung der Erziehungsberechtigten mitzudenken. Die Familien seien

darauf angewiesen, dass sie verstehen, welche Haltungen, Regeln, Vorgaben und Tipps die Schule in diesem Bereich an die Jugendlichen weitergibt. Die Bildung müsse in diesem Bereich Hand in Hand mit den Erziehungsberechtigten vollzogen werden.

Die SVP warnt davor, der Schule immer mehr gesellschaftliche und soziokulturelle Verantwortung, wie beispielsweise die sehr umfassende und tiefgreifende Verantwortung im Umgang mit ICT und Medien, zu delegieren. Die Erziehungsverantwortung sollen die Eltern tragen. Zudem vermutet die SVP, dass diejenigen, die ICT und Medienerziehung der Schule übertragen wollen, eher an Indoktrination als an Erziehung interessiert sind.

3.4.9.6. Bezeichnung

FR schlägt vor, es sollte Medien und ICT und nicht ICT und Medien heissen und damit den Medienaspekt von ICT stärker betont werden. Die PH FHNW möchte von ICT, Medienbildung und Informatik sprechen. Mit diesen Begriffen werden die Kompetenzbereiche besser beschrieben. Economiesuisse schlägt als Bezeichnung ICT, Medien und Informatik vor (zu Frage 4e).

3.4.9.7. Tastaturschreiben

BE: Die Ausführungen hierzu sind nicht kohärent. Einerseits wird die Bedeutung des Zehnfingersystems relativiert, andererseits wird den entsprechenden Lernprogrammen viel Bedeutung beigemessen.

FR: Korrektes Tastaturschreiben gehört nicht in den 1. und 2. Zyklus. Wenn ja, müsste es ein Zeitgefäss dafür geben.

LU, SZ: Die Thematik Tastaturschreiben ist in der Einleitung gut beschrieben. Die eigentliche Kompetenzbeschreibung befindet sich im Lehrplan Deutsch. Hier müsste ein klarer Hinweis auf die Verknüpfung mit dem Kompetenzbereich Schreiben gemacht werden.

NW: Das Tastaturschreiben sollte im Kompetenzbereich ICT/M.2 im 2. und 3. Zyklus bei den Kompetenzstufen mit Mindestansprüchen verankert werden (zu Frage 4f).

SO: Tastaturschreiben (Zehnfindersystem) ist für die Berufswelt erforderlich, sollte darum zwingend als Kompetenz erscheinen. Es wird nicht erkannt, dass dies bei Schreiben steht (zu Frage 4e).

TG: Die vorliegende Umschreibung des Tastaturschreibens ist unnötig und negativ formuliert. Antrag: Erster Teil ersatzlos streichen. Den letzten Satz streichen, wenn er je mal Gültigkeit hatte (zu Frage 4f).

UR: In der Frage des Erlernens des Zehnfingersystems sind sich die Urner Fachleute uneinig. Die Eingabe von Texten mittels Tastatur ist eine wichtige Fertigkeit und wird während der 3 Zyklen geübt. Ob dafür alle das Zehnfingersystem lernen müssen, kann in Frage gestellt werden. Denkbar wäre ein Wahlfachangebot Tastaturschreiben im 3. Zyklus als Vorbereitung auf die Lehre.

FFU kritisiert, dass das Thema Tastaturschreiben zu viel Platz einnimmt.

Die SDK schlägt vor, das Tastaturschreiben als Grundkompetenz aufzunehmen. Die Berufsbildung wird dieses Fach nicht mehr unterrichten, hier muss mehr Verbindlichkeit geschaffen werden. Auch SO (zu Frage 4e) hält das Erlernen des Zehnfingersystems für die Berufswelt für erforderlich, daher soll sie zwingend als Kompetenz erscheinen. Es wird nicht erkannt, dass dies bei Schreiben steht (zu Frage 4f).

Swissmem fordert, dass das Tastaturschreiben einen wichtigen Platz im Pflichtunterricht findet.

NW und LCH: Das Tastaturschreiben sollte im Kompetenzbereich 2 bei der Kompetenz 1 im 2. und 3. Zyklus als Mindestansprüche verankert werden (zu Frage 4f).

3.4.9.8. Geschlechterrollen

GL, SP, SKG, NWSB (zu Frage 4e): Der Text soll durch einen Genderzusatz ergänzt werden. Die Geschlechterbilder werden in und durch Medien mitgeprägt und verbreitet. Dies soll im Teil Medienbildung erwähnt werden. Zur Berufsperspektive sei zudem darauf hinzuweisen, dass aufgrund des Fachkräftemangels das Interesse an ICT und Medien und die entsprechenden Kompetenzen insbesondere auch bei Mädchen zu fördern sind (SKG). Im Text didaktische Hinweise sowie unter

Bedeutung und Zielsetzungen sollen Aussagen ergänzt werden, welche Genderdifferenzen berücksichtigen und abbauen helfen (Formulierungsvorschläge).

3.4.9.9. Einzelhinweise

Für die FFU erstaunt der hohe Detaillierungsgrad des Teillehrplans ICT und Medien im Vergleich zu den übrigen fächerübergreifenden Themen (Berufliche Orientierung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung). Sie fordern eine gleichgewichtige Darstellung, da alle drei fächerübergreifenden Themen gleich gewichtig sind.

Das FB fordert, das Kapitel auf die Ziele zu straffen und in ein bis zwei Seiten zu umschreiben, da hier die Kontexte besonders schnell ändern.

Für die EHB entsteht in der Einleitung der Eindruck, dass ICT nur als Kommunikationsinstrument verstanden wird. Unter den Kompetenzen werden dann auch andere Zwecke der ICT dargestellt. Es schlägt daher vor, dass die verschiedenen Perspektiven, unter denen ICT thematisiert wird, auch in der Einleitung ihren Niederschlag finden.

Die AG Kunst/Bild der SGL ist der Meinung, dass die Querverweise auf Bildnerisches Gestalten unvollständig sind. Damit ICT und Medien als Querschnittsfach funktionieren, müsse überprüft werden, ob alle relevanten Bereiche aufgenommen wurden.

FR und SGL äussern sich noch zu den Querverweisen (FR: Querverweise sind sehr wichtig, leider sind sie meistens unausgewogen und/oder ungenügend; SGL: Querverweise auf Bildnerisches Gestalten sind unvollständig).

3.4.9.10. Umsetzungsfragen und Rahmenbedingungen

Für BS ist die Umsetzung sehr anspruchsvoll. Die Einleitung ist hinsichtlich Praxistauglichkeit zu prüfen.

Für BE braucht es konkrete Hinweise, welche die Schulen und Lehrpersonen bei der Integration und Anwendung von ICT im Unterricht unterstützen, beispielsweise zur Zusammenarbeit der Lehrpersonen und zur gemeinsamen Planung in der Schule.

Anspruchsvoller ICT-Unterricht kann im Rahmen eines Freifachs unterrichtet werden. Wegen der hohen Kostenfolgen solcher Fächer muss die Entscheidung, ob diese angeboten werden, auf jener Stufe getroffen werden, welche die Kosten und die Verantwortung tragen (SVP (zu Frage 4e)).

Aus- und Weiterbildung:

Dem SSAV ist es wichtig, dass die Weiterbildung der Lehrpersonen sowie der Einbezug von Fachpersonen oder spezialisierten Institutionen festgehalten werden. Der Umgang mit den schnelllebigen Technologien und Medien könne nur gelingen, wenn die Lehrpersonen die neusten Trends kennen und darauf reagieren können. VSEI (zu Frage 4e) befürchtet, dass die Kantone und Schulen der notwendigen Weiterbildung der aktiven Lehrpersonen zu wenig Gewicht beimessen.

BS: Für eine auch nur annähernde Umsetzung des umschriebenen Kompetenzaufbaus wäre eine äusserst umfangreiche Weiterbildung nötig, die für ein fächerübergreifende Thema für alle Lehrerinnen und Lehrer aller Zyklen und zu allen Kompetenzbereichen durchgeführt werden müsste, was unverhältnismässig wäre.

Der LCH fordert eine breite Weiterbildungsinitiative und eine Aufstockung der Grundausbildung der Primarlehrpersonen auf Master-Niveau. Damit könne vermieden werden, dass eine neue Kategorie von Fachlehrpersonen geschaffen werde. Ausserdem darf gemäss LCH keine weitere inhaltliche Aufstockung ohne Abbau an anderen Orten stattfinden. Für ihn ist in diesem Bereich auch die Schaffung von Freifächern denkbar.

economiesuisse verweisen auf die Bedeutung der Lehrpersonen, deren eigene Einstellung zur Technik bezüglich der Entwicklung der kindlichen Neugier an technischen Dingen sowie der Freude und Faszination an der Welt der Technik eine grosse Rolle spielen. Die Pädagogischen Hochschulen sind gefordert, bei der Ausbildung der Lehrkräfte darauf ein besonderes Augenmerk zu richten. Die

Lehrpersonen müssen in der Lage sein und Freude daran haben, mit Kindern und Jugendlichen im täglichen Unterricht über die Welt der Technik zu sprechen und sie dafür zu begeistern (zu Frage 4e). VSEI bemängelt, dass die für die Vermittlung digitaler Kompetenzen nötige Ausbildung zu wenig in die Studiengänge der Pädagogischen Hochschulen einfließt (zu Frage 4e).

Es muss geklärt werden, welche Lehrpersonen die Verantwortung für das Erreichen der ICT-Kompetenzen tragen. Die Lehrpersonen sollen das Fach nicht als Belastung wahrnehmen, sondern motiviert sein. Heute haben die Kinder und Jugendlichen zum Teil höhere Kompetenzen als die Medienfächer unterrichtenden Lehrpersonen (CVP-Frauen (zu Frage 4e)).

TG befürchtet, dass Lehrpersonen reiferen Jahrgangs mit dem Ausbilden dieser Kompetenzen komplett überfordert sein werden (zu Frage 4f).

PH FHNW: Amtierende Lehrpersonen sind auf viele der Aufgaben nicht vorbereitet/ausgebildet und haben z.T. die Kompetenzen selber nicht. Hinweise auf Umsetzungshilfen und Weiterbildungs- und Beratungsgefässe sind unabdingbar (zu Frage 4f).

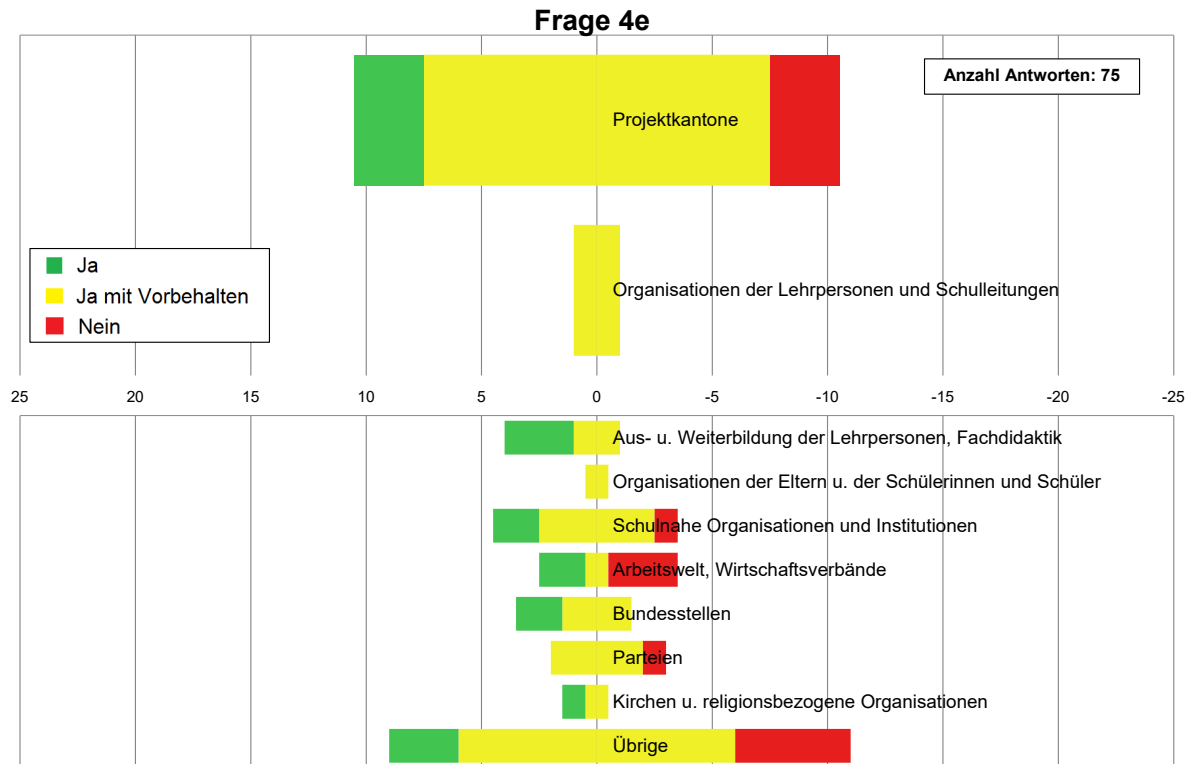
Informatik muss Grundlagenfach am Gymnasium werden, weil sonst die informatische Bildung nicht realisiert werden kann (Akademien (zu Frage 4e)).

Infrastruktur, Lehrmittel:

FR (zu Frage 4e): Die geforderten Kompetenzen können nur erlangt werden, wenn die Schulen über die nötigen Infrastrukturen verfügen. Die Junge CVP fragt, wer die Kosten der immensen Investitionen in die IT-Infrastruktur tragen wird (zu Frage 4e).

SH (zu Frage 4e), UR (zu Frage 4f) verweisen auf die vielerorts fehlende Infrastruktur und die fehlende Qualifikation eines Teils der Lehrpersonen. Verschiedene Kompetenzstufen überfordern einige Lehrpersonen. Sie verfügen nicht über das nötige Wissen und die Heterogenität unter den Lehrpersonen ist sehr hoch. Ausreichende qualitativ hochwertige, auf den Lehrplan abgestimmte Weiterbildungsangebote sind unabdingbar (UR (zu Frage 4f)).

Es braucht auf den Lehrplan 21 abgestimmte Lehrmittel, namentlich auch für die Primarstufe (UR (zu Frage 4f), CVP-Frauen (zu Frage 4e)).

Frage 4e)**ICT und Medien: Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?****3.4.10. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen ICT und Medien**

Zu dieser Frage haben 75 Teilnehmende eine Stellungnahme abgegeben. 16 Teilnehmende sind ohne Vorbehalte einverstanden, 46 sind mit Vorbehalten einverstanden und 13 sind nicht einverstanden. 85 Konsultationsteilnehmende haben zu dieser Frage keine Stellungnahme abgegeben.

Bei den Projektkantonen sind 3 ohne Vorbehalte einverstanden (BS, GL, OW) und 15 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AR, BE, BL, FR, GR, NW, SG, SH, SO, SZ, TG, UR, VS, ZG). 3 Projektkantone sind nicht einverstanden (AI, LU, ZH). VSLCH und LCH sind mit Vorbehalten einverstanden.

Die 5 Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen, die sich hierzu äussern, sind entweder vorbehaltlos einverstanden (EHB, SGL, SGL Kunst&Bild) oder mit Vorbehalten einverstanden (GDM, PH FHNW). Die USO ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen sind der SSAV und die SDK einverstanden und 5 Organisationen sind mit Vorbehalten einverstanden (éducation21, RSS, KBK, SKKBS, VSP). BCH ist nicht einverstanden. Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind kv und suissec einverstanden, Swissmem ist mit Vorbehalten einverstanden und 3 Organisationen sind nicht einverstanden (economiesuisse, SGV, VSEI). Bei den Bundesämtern und Bundesstellen sind BAG und EKSG einverstanden und 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, DEZA). Bei den Parteien sind 4 mit Vorbehalten einverstanden (AL ZH, CVP-Frauen CH, JCVP, KVP) und die SVP ist nicht einverstanden. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist FVS einverstanden und cft mit Vorbehalten einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 3 Organisationen einverstanden (SOS, SKG, SGS), 12 Organisationen sind mit Vorbehalten einverstanden (ASG, ch Stiftung, DV Elektromog, HR, ICT CH, Keller, NGO, PP, SI, UNESCO, SVA, WWF) und 5 Organisationen sind nicht einverstanden (Akademien, FB, NWSB, PP, Swico).

3.4.11. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen ICT und Medien

3.4.11.1. Allgemeine Bemerkungen

UR und LCH sind mit der Auswahl der Kompetenzen grundsätzlich einverstanden und finden den Aufbau grundsätzlich sinnvoll. Die Formulierungen und Wortwahl diverser Kompetenzstufen sind jedoch zu unverständlich und schwer lesbar. Im 3. Zyklus dürften die informatischen Themen noch erweitert werden.

OW und VS setzt sich detailliert mit den Kompetenzbeschreibungen auseinander und bemängelt folgende Aspekte der Kompetenzaufbauten:

- Reihenfolge legt falsche Priorisierungen nahe,
- teilweise fehlende Trennschärfe der Kompetenzbeschreibungen und die sich daraus ergebende Notwendigkeit aufwändiger Absprachen bei einer integrativen Umsetzung des Lehrplans (auch ZG),
- sowie unterschiedliche Konkretisierungsgrade.

Die Unterteilung in drei Kompetenzbereiche ist gut, allerdings müsste bei allen Kompetenzen jeweils ICT/Medienbildung/Informatik als Themen der Kompetenzen abgebildet sein. Das stimmt noch nicht überall (PH FHNW).

Kompetenzen, die mehreren Fachbereichen zugewiesen werden, sind kaum umzusetzen. Es sind Auslassungen und Redundanzen zu erwarten. Wie wird sichergestellt, dass Kompetenzen mit unklaren Fachzuordnungen erfüllt werden? Braucht es ein Portfolio, damit klar ist, welche Kompetenzen erreicht sind? (PH FHNW).

FB meint, die ausgewählten Kompetenzen gehen angesichts der Dynamik viel zu weit und werden wohl rasch überholt sein.

Die SDK stellt eine Vermischung wichtiger Grundkompetenzen mit technischen Termini auf der gleichen Ebene fest. Sie stellt in Frage, ob Schülerinnen und Schüler Voice Over IP kennen müssen, Methoden zur Datenreplikation unterscheiden und anwenden können müssen oder Cloud Computing beherrschen können sollen. Es wäre besser, sich auf die Grundkompetenzen zu beschränken und die technischen Bereiche als exemplarische Beispiele anzuführen, die ja bis zur Einführung des Lehrplans 21 durch den technischen Fortschritt bereits wieder veraltet sein werden (zu Frage 4f).

Die SKG ist mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau grösstenteils einverstanden. Es fehlen jedoch viele Querverweise auf Gender- und Gleichstellungsaspekte (detaillierte Auflistung). Die SVA verweist darauf, dass Faktenwissen in Zeiten des Internets an Wichtigkeit verliert. Googeln statt denken könne es aber auch nicht sein. Es gilt, dank eines bestimmten Quantums an Faktenwissen die Orientierung nicht zu verlieren.

3.4.11.2. Menge

Die Menge der Kompetenzen ist zu gross (AG, BS).

Es bestehen Vorbehalte bezüglich Umfang und Klarheit der Kompetenzen, deren Ansprüchen man in dieser Form kaum gerecht werden kann (BS).

3.4.11.3. Inhaltliche Gewichtungen und fehlende Inhalte

Die Kompetenzen der Anwendung, der Medienpädagogik und der Informatik sind in eigenen Kompetenzaufbauten klarer zu deklarieren (AG).

Es ist zu befürchten, dass ICT als Lerngegenstand aufgrund der nicht gewichteten und geordneten Elemente insgesamt zu kurz kommt (BL).

Neben der Nutzung der technischen Hilfsmittel wird auch auf die kritische Hinterfragung der Medien ein Schwerpunkt gelegt, hier wurde eine gute Balance gefunden (FR).

Im Kompetenzbereich Kennen und Einordnen von Medien nehmen die ersten drei Kompetenzbeschreibungen, die schwerpunktmässig dem Bereich Informatische Bildung zugeordnet werden, im Vergleich zu den anderen zu viel Gewicht ein. Eine ausgewogenere Gewichtung ist nötig (SG).

Die Kompetenzbereiche weisen eine ungerechtfertigte Überbetonung der Medien zulasten von ICT auf. Die formulierten Ziele für das Programmieren und die anwendungsbezogenen Ziele sind angemessen. Die Ziele der Mediennutzung sind zu detailreich bzw. sollten anderen Fachbereichen zugeordnet werden (z.B. Deutsch) (TG).

Aus Sicht der Berufe mit einem eher technischen Hintergrund ist zu begrüssen, dass Aspekte der Informationstechnik wie Datenstrukturen und Algorithmen Eingang gefunden haben (EHB).

Für den BCH ist heute schwer abzuschätzen, wie die Informatik in 20 Jahren aussehen wird. ICT und Medien werden aber ihre zentrale Bedeutung für die Gesellschaft noch verstärken. Während tiefere Kenntnisse in Hardware und Programmierung an Bedeutung verlieren, rückt der Umgang mit Information mit all seinen Aspekten ins Zentrum. Der Lehrplan muss hier offen bleiben.

Es fehlen Kompetenzen im Umgang mit der Bibliothek (BS, SO, TG). Bibliotheken spielen im Bereich ICT und Medien eine wichtige und zentrale Rolle. Sie stellen nicht nur Bücher, sondern eine Vielfalt von Medien zur Verfügung. Medienkompetenz ist daher insbesondere auch in Bibliotheken direkt zu schulen. BS (zu Frage 4d) und KBK (zu Frage 4f) schlagen vor, die Bibliotheken in den didaktischen Hinweisen aufzuführen.

BE und NSWB vermissen explizite Formulierungen zur Genderfragen, beispielsweise wie Geschlechtsrollenbilder in und durch die Medien mitgeprägt werden. Jugendliche müssen solche Bilder einordnen und mit ihnen umgehen können. Dazu gehört auch die Fähigkeit zur Reflexion und kritischen Hinterfragung medial verbreiteter Klischees ().

GL: Der Bewusstseinsbildung, wie mit Daten umgegangen werden muss, ist ein stärkeres Gewicht beizumessen.

USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, NGO, HR, WWF weisen darauf hin, dass digitale Medien neben Entwicklungs- und Lernchancen auch Gefahren wie Datenmissbrauch, Gewalt, sexuelle Übergriffe, Cybermobbing sowie Internet- und Computerspielsucht bergen. Der Kinder- und Jugendmedienschutz, der in Art. 11 und 13 BV abgestützt ist, soll daher explizit in den Zielsetzungen von ICT und Medien verankert werden. Die Kompetenzen und Mindestansprüche sollen dabei mit der Vereinigung der kantonalen Datenschutzbeauftragten abgestimmt werden. Es wird zudem auf eine Studie der Bildungscoalition NGO verwiesen, wonach 62% der befragten Jugendlichen mehr als bisher über die Rechtslage im Bereich der Online-Inhalte erfahren möchten und mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mehr über sicherheitsbezogene Themen wie Cybermobbing oder den Umgang mit Risiken im Internet behandelt haben möchte. cft: Die Jugendlichen sollen auch über die Gefahren bei der Nutzung sozialer Medien gewarnt werden.

AL ZH: Die Auswahl der Kompetenzen muss erweitert werden. Die Schülerinnen und Schüler müssen in der Lage sein, ihre Privatsphäre im Netz wirkungsvoll zu schützen.

DV Elektrosmog beantragt, eine zusätzlich Kompetenz einzufügen: „... kennen die verschiedenen Techniken der drahtlosen Datenübertragung und deren negativen Auswirkungen auf Mensch und Umwelt. Sie kennen auch alternative Technologien mit wenig oder gar keiner Funkstrahlung und können diese zweckmässig einsetzen.“

ASG verweist darauf, dass die Geoinformatik zur informatischen Bildung gehört und dass diese eng mit der Geografie verbunden sein sollte.

Das Glossar ist zu erweitern (BE, NW).

3.4.11.4. Höhe und Staffelung der Anforderungen

Im 1. und 2. Zyklus sind die Anforderungen zu hoch (AI).

Der Erwerb soll im ersten Zyklus später ansetzen (BS).

Das Verständnis von Algorithmen ist für den 2. Zyklus ein zu detailliertes Fachwissen (GL). Dies ist auf den 3. Zyklus zu beschränken (PP).

Das Niveau der Kompetenzen ist eher hoch angesetzt (GR).

Die Kompetenzanforderungen in ICT und Medien sind insbesondere im 1. und 2. Zyklus zu stark auf Informatik-Kompetenzen ausgerichtet. Sie sind im 1. und 2. Zyklus stark zu reduzieren und schwerpunktmässig auf den 3. Zyklus zu konzentrieren (LU).

Einige Kompetenzen gehörten in einen höheren Zyklus (SH).

Zu viele und zu anspruchsvolle Kompetenzen sind auf zu tiefer Zyklus-Ebene. Sie sind primär auf den Schüler als Anwender auszurichten (TG).

Sich-Einbringen mittels Medien: Der Kompetenzbereich überfordert die Jugendlichen. Die genannten Ziele sind zwar sinnvoll, aber brauchen mehr Reife als sie 16-Jährige durchschnittlich haben (RSS).

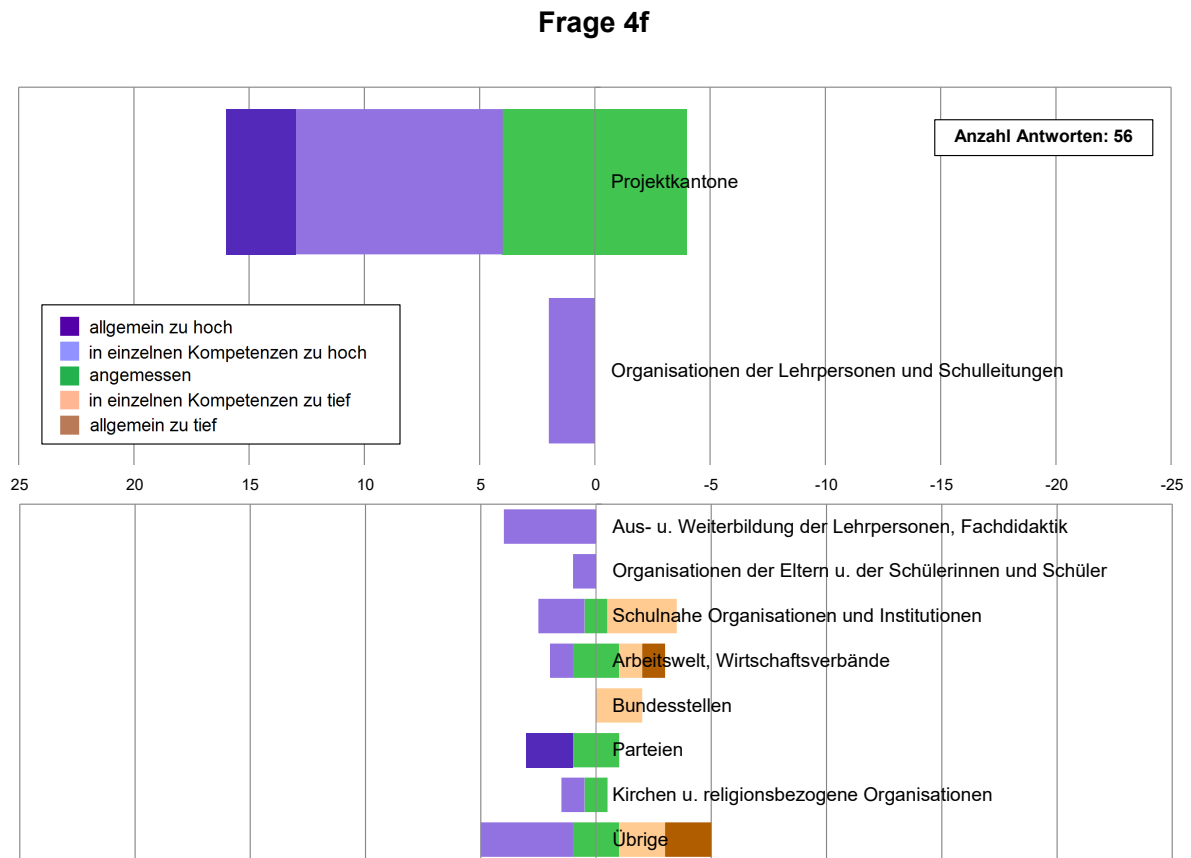
3.4.11.5. Integration in Fachbereiche

Möglichst viele Kompetenzbeschreibungen sollen in die Fachbereichslehrpläne integriert werden (BE).

3.4.11.6. Infragestellung von Kompetenzen

Die Bedeutung des 3. Kompetenzbereichs ist fraglich (FR).

AR lehnt eine verstärkte Auseinandersetzung mit den technischen Aspekten von ICT und dem Erlernen des Programmierens ab.

Frage 4f)**ICT und Medien: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****3.4.12. Quantitative Auswertung Mindestansprüche ICT und Medien**

Zu dieser Frage äussern sich 56 Teilnehmende. Von diesen sind 5 der Auffassung, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch sind und 24 finden, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind. 16 Teilnehmende beurteilen die Mindestansprüche als angemessen, 8 Konsultationsteilnehmende halten sie in einzelnen Kompetenzen und 3 allgemein für zu tief. 104 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme zu dieser Frage abgegeben.

9 Projektkantone sind der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind (AG, BE, BS, FR, OW, SH, TG, UR, VS). 8 Projektkantone halten sie für angemessen (AR, GL, NW, SZ, SO, SG, ZG, ZH). 3 Projektkantone sind der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch gesetzt sind (AI, BL, GR). LU hat keine Stellungnahme abgegeben. LCH und VSLCH sind der Auffassung, die Mindestansprüche seien in einzelnen Kompetenzen zu hoch.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sind die 4 Teilnehmende der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind (EHB, PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild). Die USO hält die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu hoch. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen halten 2 Organisationen die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch (SDK, VSP), 3 in einzelnen Kompetenzen zu tief (RSS, KBK, SSAV) und SKKBS für angemessen. Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind 2 Teilnehmende der Meinung, die Mindestansprüche seien angemessen gesetzt (kv, suissetec), SGV findet sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch, VSEI findet sie in einzelnen Kompetenzen zu tief und Swissmem ist der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu tief gesetzt sind. Bei den Bundesämtern und Bundesstellen finden BAG

und EKSG, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind. Bei den Parteien finden AL ZH und JCVP, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. EVP und KVP finden, dass sie allgemein zu hoch gesetzt sind. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist FVS der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind und cft findet, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 4 Organisationen der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind (HR, NGO, PP, WWF). 2 finden, dass sie angemessen gesetzt sind (ICT CH, SGS) und je 2 Organisationen sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind (DV Elektrosmog, PP) bzw. allgemein zu tief gesetzt sind (Keller, SI).

3.4.13. Qualitative Auswertung Mindestansprüche ICT und Medien

Zu hohe Ansprüche betreffend Programmieren und formaler Kompetenzen (Funktionsweise von Programmen, Computern, selber programmieren, Programme verstehen) (AG).

Insbesondere die Mindestansprüche des 2. Zyklus sind oft höher gesetzt als überhaupt wünschenswert oder als fächerübergreifendes Thema realistisch (BL).

Vor allem im Bereich Kennen und Einordnen von Medien werden Ziele verfolgt, die sehr technisch und komplex sind (1.1.c, 1.1.d, 1.3.c, 1.3.d). 1.1.c.d.g. finden sie zu anspruchsvoll, ein Beispiel wäre hilfreich. Die Kompetenzen vor dem Orientierungspunkt sind zu hoch. Ohne zusätzliche Zeitressourcen ist dies nicht umsetzbar (FR).

In Anbetracht dessen, dass die Bedeutung von ICT und Medien in Zukunft noch steigen wird, sind die Kompetenzziele angemessen gewählt. Ob die anvisierten Kompetenzen erreicht werden können, ist mit der vorliegenden Einbettung des Fachbereichs jedoch zu bezweifeln (SG).

Algorithmen und Programmieren sind keine nötigen Basisziele und sollen daher nicht Mindestkompetenz sein. Das sei ein zu hoch gestecktes Ziel, sie sollten nur als erweiterte Kompetenzen aufgeführt sein (SO (zu Frage 4e und 4f)).

Die Mindestansprüche in den Zyklen, insbesondere im 1. Zyklus, sind zu hoch angesetzt (SH).

Die Mindestansprüche sind in einzelnen Kompetenzen zu hoch, zum Beispiel im technischen Bereich. Sie haben Zweifel bezüglich des Erreichens der Mindestansprüche wenn der Zeitrahmen, der Bildungsstand der Lehrpersonen und die vorhandenen Lehrmittel betrachtet werden (TG).

Die Mindestansprüche sind in den ersten zwei Zyklen teilweise zu hoch und nicht für alle Schülerinnen und Schüler erreichbar. Im 3. Zyklus sind sie angemessen (UR).

Die Mindestansprüche sind angemessen, sofern die konkrete Einarbeitung in die Fächer erfolgt und entsprechende Ressourcen vorhanden sind (ZG).

Es finden sich viele kontextfreie Umschreibungen, bei denen nicht klar ist, was die Schülerinnen und Schüler wirklich können sollen, z.B. *...können abschätzen, welche Abläufe sich für eine Automatisierung eignen* (ICT/M 1.3.i). Wäre damit gemeint, dass sie das bei jeder beliebigen Ablauf können, wäre dies ein zu hoch gestecktes Ziel, das selbst Fachleute überfordert. Diese Anmerkung gilt auch für Kompetenzen, welche die Mediennutzung im Fokus haben. Auch *... können Funktion und Bedeutung der Medien für Kultur, Wirtschaft und Politik beschreiben und darlegen, wie gut einzelne Medien diese Funktion erfüllen*. ist sicher ein erstrebenswertes Fernziel, in dieser Allgemeinheit aber nicht erreichbar. Sie schlagen vor, alle Kompetenzstufen durch Kontextangaben in der Form von insbesondere zu kontextualisieren (EHB). Für das BAG und die EKSG werden die Inhalte in zu späten Zyklen und zu reduziert vermittelt. Sie werden somit der psychosozialen und physischen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen nicht gerecht. Es wird beantragt, die Kompetenzen für den Umgang mit Sexualität in den Medien ab dem 2. Zyklus zu fördern. Im 3. Zyklus soll ergänzt werden: Unterschiede zwischen der Darstellung von Sexualität in den Medien und dem wirklichen Leben erkennen können.

DV Elektrosmog beantragt die Ergänzung folgender zusätzlicher Mindestansprüche: *... kennen die Funktechniken (WLAN, DECT, Bluetooth, Mobilfunk etc.) und die Wirkung nichtionisierender Strahlung (Elektrosmog) auf ihren Körper und ihre Psyche, können vorsorgende Massnahmen zum Schutz vor*

nichtionisierender Strahlung treffen und kennen Alternativen zur Funktechnik und setzen sich mit Neuentwicklungen auseinander.

3.4.14. Fazit ICT und Medien

Die Integration der Anwendungskompetenzen in die Fachbereiche ist unbestritten.

Das Konzept der Integration von ICT und Medien als alleiniger Weg wird von vielen in Frage gestellt. Spätestens im 3. Zyklus braucht es definierte Zeitgefässe. Einige fordern, ICT und Medien als Ganzes oder auch den Teilbereich Informatik als eigenes Fach zu führen.

Die Verantwortlichkeit für das Erreichen der Kompetenzen muss klar dargestellt werden.

Die Strukturierung des Bereichs muss überprüft werden. Nur einzelne Stellungnahmen äussern sich positiv zu den vorgeschlagenen Kompetenzbereichen; viele Stellungnahmen schlagen eine Strukturierung in Informatik/Medienbildung/Anwendung vor.

Der Stellenwert der Informatik wird kontrovers beurteilt. Wirtschaft und auf Technik fokussierende Verbände sowie einzelne Kantone verlangen, dass der Informatik ein grösserer Stellenwert zugemessen wird: Der Unterricht in Informatik soll früh einsetzen. Daten, Algorithmen und Programmieren sollen Teil der Volksschulbildung für alle werden. Die Gegenposition meint, Algorithmen, Datenstrukturen und Programmieren überfordern die Volksschule, die Ziele seien zu hoch gesetzt und solche Ziele sollten allenfalls als Freifach für stärkere Schülerinnen und Schüler angeboten werden.

Auch die Medienbildung wird kontrovers diskutiert: Die einen fordern, die Chancen und Gefahren der Mediennutzung, insbesondere auch Fragen des Jugend- und Datenschutzes, sollten bereits früher als im Entwurf vorgesehen in der Schule thematisiert werden und ein grösseres Gewicht erhalten. Andere fordern zu diesen Themen eine Klärung der Zuständigkeit der Schule in Abgrenzung zum Elternhaus mit der Stossrichtung, mehr Zuständigkeiten der Familie zuzuordnen und Auftrag und Verantwortlichkeit der Schule einzugrenzen.

Die Bibliothek muss Gegenstand des Teillehrplans ICT und Medien werden; Der Lehrplan ist in Bezug auf die Bibliothek als Lernort und Lerngegenstand zu überprüfen und sofern nötig zu ergänzen.

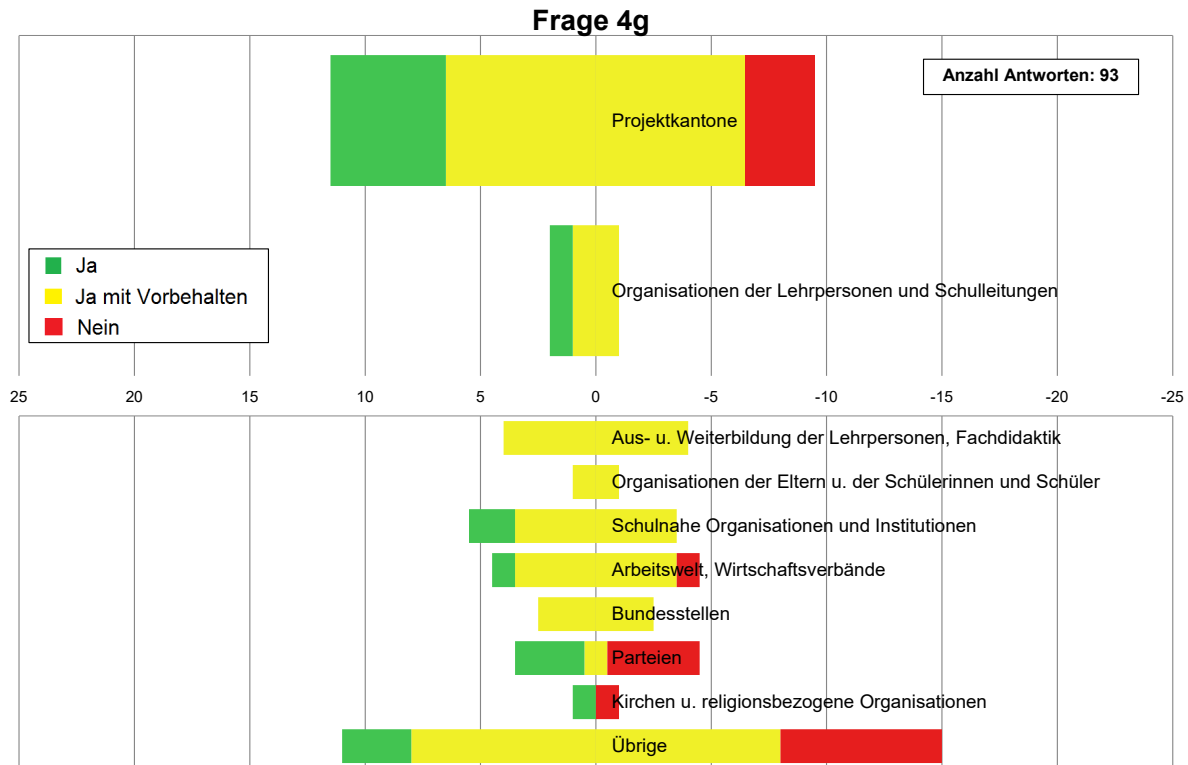
Die Lehrplan-Aussagen zum Tastaturschreiben sind im Sinne der Stellungnahmen zu überarbeiten.

Den Rahmenbedingungen des Unterrichts in ICT und Medien ist die nötige Beachtung zu schenken. Die wichtigsten genannten Punkte sind:

- Sicherstellung der nötigen zeitlichen Ressourcen
- Verbesserung der Grundausbildung der Lehrpersonen
- Weiterbildungsoffensive für amtierende Lehrpersonen
- Auf den Lehrplan abgestimmte Lehrmittel auch für die Primarstufe
- Ausrüstung der Schulen mit der nötigen technischen Infrastruktur und die Bereitstellung der dafür nötigen Mittel
- Unterstützung der Eltern bei ihren Aufgaben im Bereich der Mediennutzung ihrer Kinder (z.B. medienpädagogische Elternseminare)

Frage 4g)

Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung: Sind Sie mit dem Kapitel Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung einverstanden?



3.4.15. Quantitative Auswertung Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung

93 Konsultationsteilnehmende haben sich zum Kapitel *Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung* geäußert. 16 Teilnehmende sind einverstanden und 61 sind mit Vorbehalten einverstanden. 16 Teilnehmende sind mit dem Kapitel nicht einverstanden. 67 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

5 Projektkantone sind mit dem Kapitel einverstanden (AI, BS, GR, OW, ZH) und 13 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AR, BL, BE, FR, GL, NW, SH, SG, SO, TG, UR, VS). 3 Projektkantone sind mit dem Kapitel nicht einverstanden (LU, SZ, ZG). Der LCH und vpod sind mit Vorbehalten und der VSLCH ist ohne Vorbehalte mit dem Kapitel einverstanden.

Alle 8 Aus- und Weiterbildungsinstitutionen und Fachdidaktikvereinigungen, die zu dieser Frage Stellung nehmen, stimmen mit Vorbehalten zu (COHEP, EHB, PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild, SGL Rh/Musik, DiNat.ch, VGD-CH). Bei den Organisationen der Eltern und Schülerinnen und Schüler sind 2 mit Vorbehalten einverstanden (S&E, USO). Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 7 mit Vorbehalten einverstanden (BCH, éducation21, KBM, Rhythmik CH, SSAV, SDK, SKKBS) und 2 sind einverstanden (RSS, VSP). Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind 7 mit Vorbehalten einverstanden (economiesuisse, kv, SASO, SAV, SGB, Swissmem, VSEI). suissetec ist mit dem Kapitel ohne Vorbehalte einverstanden, der SGV ist mit dem Kapitel nicht einverstanden. Die 5 Bundesämter und -stellen, welche eine Stellungnahme eingereicht haben, sind alle mit dem Kapitel mit Vorbehalten einverstanden (BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG). Bei den Parteien sind 4 mit dem Kapitel einverstanden (ohne Vorbehalte: AL ZH, CVP-Frauen CH, JCVP; mit Vorbehalten: SP) und 4 sind nicht einverstanden (EVP, Die Grünen, KVP, SVP). Bei der Gruppe der Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist

FVS ist mit dem Kapitel vorbehaltlos einverstanden und cft lehnt es ab. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 3 einverstanden (ch Stiftung, PP, SMR), 16 Ja, mit Vorbehalten einverstanden (Akademien, CardioVasc, ERBINAT, HR, NGO, NGO-Allianz, NSP, Pusch, SI, SKG, SOS, SRK, SVA, UNESCO, UNHCR, WWF) und 7 sind nicht einverstanden (ASG, FFU, FB, N.I.E., NWSB, PP, Zukunft CH).

3.4.16. Qualitative Auswertung Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung

3.4.16.1. Allgemeine Bemerkungen

Unter den Zustimmenden werden von einer grossen Mehrheit Vorbehalte zur Ausgestaltung des Kapitels angebracht. Diese Vorbehalte nehmen bei der qualitativen Auswertung den grössten Platz ein.

Für BE, FR, LU und SH, den LCH und vpod enthält das Kapitel Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung wichtige und zukunftsorientierte Bildungsinhalte, die genügend gewichtet werden sollen. Das Kapitel nimmt verschiedene Aspekte des Bildungsverständnisses auf und ist gut anschlussfähig an den Lehrplan 21 (BE).

Zur Ausgestaltung des Kapitels hat mehr als die Hälfte der Projektkantone Vorbehalte. Für LU überzeugt das vorliegende Kapitel in keiner Weise und UR bezeichnet es als dürftig. Es wird der Vorschlag gemacht das Kapitel zu streichen (LU, SZ, FB) und die Grundidee in den einleitenden Kapiteln zu beschreiben (LU, NW, LCH, FB).

TG kritisiert die Schwerfälligkeit des Titels, die Komplexität des Kapitels, die fehlende Sichtbarkeit in den Fachbereichen sowie die Nähe des Inhalts zu einer Ideologie und den damit verbundenen Zweifeln, ob diese in die Schule gehört. Das Kapitel verleitet zu einer Überfrachtung des Lehrplanes (SZ).

Für den vpod und den SGB läuft das Thema Nachhaltige Entwicklung als fächerübergreifendes Thema Gefahr unterzugehen und muss verstärkt werden. Es werden eine bessere Verankerung und Zeitgefässe in den zentralen Fachbereichen gefordert.

COHEP, EHB, PH FHNW, DiNat.ch begrüessen die Aufnahme eines Kapitels zur Nachhaltigen Entwicklung. Sie kritisieren das Kapitel als wenig konkret, wenig kohärent und wenig konsistent. Die Themen werden als Sammelsurium von gesellschaftlich und bildungspolitisch bedeutsamen, aber unterschiedlichen Anliegen und Bildungsinhalten wahrgenommen und nicht als eine durch Theorie und Forschung geleitete Wahl. Das Kapitel berücksichtigt zwar die in der Öffentlichkeit breit diskutierten gesellschaftlichen Herausforderungen, diese laufen aber Gefahr, in der Schule mit unklar definierten beliebigen Zielen oder aber mit ideologischer Überfrachtung aufgegriffen zu werden. Es wird befürchtet, dass die Themensammlung wenig Wirkung entfalten wird.

Das Kapitel und seine Positionierung im Lehrplan werden von éducation21, ARE, BAFU, DEZA, SBF1, FFU, CardioVasc, NGO-Allianz, SRK, Pusch explizit begrüsst. Das Kapitel leistet einen Einblick in die Bildung für Nachhaltige Entwicklung, bildet aber diesen Bildungszugang in seiner Gesamtheit nicht ab. Es sollte sowohl sprachlich als auch inhaltlich überarbeitet werden, damit es sich in die Logik des Lehrplans einfügt, Bildung für Nachhaltige Entwicklung praxisnah formuliert in ihrer Gesamtheit abgebildet wird und die Lehrpersonen in der Umsetzung von Bildung für Nachhaltige Entwicklung unterstützt werden. Weil insbesondere ein Kompetenzaufbau fehlt, könne das Kapitel als ideologisch befrachteter Erziehungsauftrag gelesen oder aber auf einen thematischen Zugang reduziert werden. Ziel sei es aber, dass Bildung für Nachhaltige Entwicklung als Bildungsauftrag verstanden wird, der in einem kompetenzorientierten Lehrplan bearbeitet werden kann (éducation21, ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT, FFU, NSP, Pusch, SRK). éducation21 legt mit der Stellungnahme einen Entwurf für ein überarbeitetes Kapitel vor. Dieser wird von ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT, FFU, Pusch, SRK unterstützt.

USO, NGO, FFU, HR, WWF begrüessen die Auswahl der fächerübergreifenden Themen. Sie fordern mehr ökologische, soziale und wirtschaftliche Nachhaltigkeit in der Bildung. Die Vermittlung von Nachhaltigkeitskompetenzen in der Schule sei ein zentrales Anliegen der Jugendlichen. Mit dem Lehrplan 21 soll mehr Wissen über die Herausforderungen der Zukunft und unsere Verantwortung für die Welt vermittelt werden.

economiesuisse, SAV und Swissmem stellen im Kapitel und insbesondere beim Thema Wirtschaft und Konsum eine negative Färbung der Wirtschaft fest und eine starke Gewichtung auf den Konsum. Kontrovers sind die Rückmeldungen der Parteien. CVP-Frauen CH, AL ZH und JCP sind mit dem Kapitel einverstanden. Die Grünen und SP begrüßen das Kapitel und die Auswahl der sieben fächerübergreifenden Themen, fordern aber Verbesserungen am Kapitel insbesondere die Formulierung von Kompetenzen. EVP, KVP und SVP lehnen das Kapitel ab. Es enthalte umstrittene gesellschaftspolitische Anliegen, die nicht verbindlich erklärt werden sollen (EVP). Insbesondere das Thema Gender und Gleichstellung wird abgelehnt (EVP BS, EVP, KVP, SVP). Die fächerübergreifenden Themen seien zumeist aus ideologischen Motiven in den Vordergrund gestellt und basierten auf internationalen Standards. Die Volksschule dürfe nicht zur politischen Indoktrination missbraucht werden. Dem Thema Nachhaltige Entwicklung einen eigenen Bereich mit zu erreichenden Zielen zu widmen, wird abgelehnt (SVP).

Zusammen mit den 16 Konsultationsteilnehmenden, die mit dem Kapitel ohne Vorbehalte einverstanden sind, unterstützen wenige Teilnehmende explizit die Lösung, die im Entwurf des Lehrplans gefunden wurde: Die Leitidee Nachhaltige Entwicklung ist im Kapitel beschrieben, die fächerübergreifenden Themen wurden im Sinne der Leitidee in die Kompetenz- und Stufenbeschreibungen der Fachbereichslehrpläne eingearbeitet und mit Querverweisen gekennzeichnet (AL ZH, VGD-CH, Akademien, ASG).

3.4.16.2. Kompetenzen und Kompetenzaufbau

Ein häufig genannter Vorbehalt betrifft das Fehlen von Kompetenzen und Kompetenzaufbau im Bereich der Nachhaltigen Entwicklung (BE, FR, LU, SG, TG, UR, COHEP, PH FHNW, USO, éducation21, kv, ARE, BAFU, DEZA, Die Grünen, SP, NGO, CardioVasc, ERBINAT, FFU, HR, NSP, NGO-Allianz, SKG, WWF). Für die Lehrpersonen sei so nicht nachvollziehbar, welche und wie die Kompetenzen zu den fächerübergreifenden Themen aufgebaut werden (COHEP, USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, SP, NGO, HR, NSP, WWF). Fehlen diese Kompetenzen bestehe die Gefahr, dass die Bildung für Nachhaltige Entwicklung als eine Ansammlung von Themen verstanden wird, die in der Schule über die Fachbereiche abgearbeitet werden sollen (éducation21, ARE, BAFU, DEZA).

Weil ein Kompetenzaufbau fehlt würden die fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung im Vergleich zur Beruflichen Orientierung sowie ICT und Medien aus der Logik des Lehrplans fallen (FR, TG, éducation21, ARE, BAFU, DEZA). Die Themen werden tendenziell entwertet und in der Umsetzung beliebig (AR, FR, TG, SP).

Die Formulierung von Kompetenzen ermöglichen, dass die Fachbereiche darauf Bezug nehmen können und einer möglichen Ideologie-Kritik begegnet werden kann (COHEP, PH FHNW).

BE beantragt, dass übergeordnete, thematisch unabhängige und auf die überfachlichen Kompetenzen abgestimmte Kompetenzen formuliert werden. Auf einen Kompetenzaufbau soll aber verzichtet werden. Die PH FHNW schlägt vor, fächerübergreifende Kompetenzen zu formulieren und in einer Übersicht darzustellen (COHEP).

Die KBM regt die Ausformulierung von Kompetenzen an, mehrere Teilnehmende fordern einen kohärenten Kompetenzaufbau (USO, éducation21, kv, ARE, BAFU, DEZA, Die Grünen, SP, NGO, CardioVasc, ERBINAT, HR, NGO-Allianz, SKG, WWF).

BL, ZG und LCH schlagen vor, die Themen in Kompetenzen auszuformulieren und komplett in die Fachbereiche einzuarbeiten. Dies würde auch verhindern, dass die Kompetenzen in der Praxis vergessen werden (VS). USO, NGO, HR, SKG, WWF fordern zusätzlich, dass Mindestansprüche definiert und Querverweise gesetzt werden.

BCH fordert einen eigenen Fachbereich für die fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung.

3.4.16.3. Querverweise, inkl. Subthemen

Die Setzung der Querverweise zwischen den Fachbereichslehrplänen und dem Kapitel fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung ist ein häufig kritisierte Punkt. Die Stichworte, die bei den Querverweisen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung aufgeführt sind, entsprechen nicht den sieben im Kapitel beschriebenen fächerübergreifenden Themen (BE, LU, OW, SG, TG, UR, USO, NGO, CardioVasc, HR, NGO-Allianz, SKG, WWF). Diese beziehen sich auf Subthemen, die aber nirgends beschrieben sind; als Folge davon laufen die Querverweise ins Leere (OW, UR, éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, CardioVasc, NGO-Allianz). Zudem verweisen die Querverweise alle auf den Beginn des Kapitels, das sei unbefriedigend (LU, Die Grünen). Trotz der elektronischen Version ist eine Orientierung aufwändig und schwierig (BE). Die Anzahl der Querverweise pro fächerübergreifendes Thema ist unterschiedlich, die Querverweise scheinen beliebig (BE) und in den Fachbereichslehrplänen auf unterschiedlichen Ebenen gesetzt (Kompetenz und Kompetenzstufe) (éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA).

Die Vernetzung mit Querverweisen zwischen den Fachbereichen und mit den fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung soll systematisch, logisch, strukturiert und in einem stimmigen Verhältnis erfolgen (USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, NGO, FFU, HR, SRK, WWF). Die Querverweise in den Fachbereichslehrplänen müssen auf das Kapitel als Ganzes führen, da gleichzeitig unterschiedliche Themen und Kompetenzen für Bildung für Nachhaltige Entwicklung mit einbezogen sein können (éducation21, ARE, BAFU, DEZA).

Die Querverweise in den Fachbereichslehrplänen müssen zu klar definierten Kompetenzziele Bildung für Nachhaltige Entwicklung (Mindestanforderungen) führen und nicht auf Themen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BAG, SRK).

Die Querverweise sollen auf die einzelnen fächerübergreifenden Themen verweisen (Die Grünen, SKG). Auf Verweise auf Subthemen soll verzichtet werden (éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, SRK). Querverweise sollen auf der Ebene der Kompetenzen gesetzt werden (éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, SRK). Die Anzahl der Querverweise soll reduziert werden, dafür sollen sie aufeinander abgestimmt sein mit dem Ziel einen systematischen Kompetenzaufbau für Bildung für Nachhaltige Entwicklung über die Zyklen und Fachbereiche hinweg zu erreichen (éducation21, ARE, BAFU, DEZA). Die COHEP, éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA vermissen eine Übersicht zu den Querverweisen Bildung für Nachhaltige Entwicklung. Diese würde ersichtlich machen, in welchen Fachbereichen Bezüge zu den fächerübergreifenden Themen hergestellt werden. Der Zusammenschluss würde eine Einschätzung erlauben, ob die Themen ausgewogen und innerhalb der inhaltlichen Grenzen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung aufgegriffen werden (COHEP). Es wird gefordert, dass die Lehrpersonen die Möglichkeit haben sollten einen Zusammenschluss zu erstellen entweder aller Querverweise der Bildung für Nachhaltige Entwicklung je Zyklus (éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, SRK) oder aber nur zu einem Thema der Bildung für Nachhaltige Entwicklung, respektive zu einem Kompetenzziel der Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BAG, SRK).

3.4.16.4. Fächerübergreifende Themen

Einige Teilnehmende äussern sich zu einzelnen fächerübergreifenden Themen. Sie schlagen die Verstärkung von einzelnen Themen, die Aufnahme von weiteren Themen oder die Streichung von Themen vor. Das Thema Gender und Gleichstellung wird sehr kontrovers diskutiert.

Gender und Gleichstellung:

- Im Zusammenhang mit Gender und Gleichstellung sollen auch andere Lebensformen (z.B. Homosexualität) thematisiert werden (GL).
- Es wird vorgeschlagen geschlechtergerechten Unterricht und Genderkompetenz als überfachliche Kompetenz aufzunehmen und die Genderthematik auch in den Fachbereichen zu konkretisieren (GR, SP).

- SH weist darauf hin, dass der Umgang mit der Genderproblematik und dem Thema Sexualität respektive dem damit verbundenen Aufklärungsunterricht in Einzelaussagen in Frage gestellt wurden.
- Die Genderperspektive soll im Thema Politik, Demokratie, Menschenrechte, die geschlechtsspezifische Gesundheits- und Gewaltprävention im Thema Gesundheit sowie die Verteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit im Thema Wirtschaft und Konsum aufgenommen werden (GL, SP, SKG).
- Die Einbindung der Genderthematik in den konzeptuellen Rahmen von Bildung für Nachhaltige Entwicklung bleibt weitgehend ungeklärt. Wechselbeziehungen zwischen und innerhalb der Themen bleiben unklar, gewisse Dimensionen des Themas finden keine Beachtung (z.B. Behinderung) (PH FHNW).
- Auf den Begriff Gender soll im Lehrplan verzichtet werden, da dieser Begriff ideologisch stark aufgeladen und kontrovers diskutiert wird. Die Thematisierung geschlechterspezifischer Unterschiede genügt (EVP BS, EVP).
- Gleichstellungsfragen und Gender-Theorie erscheinen zu ideologiebehaftet. Die Themen sind daher wegzulassen (KVP, SVP, cft). Einzelne Fragen können in die Fachbereiche integriert werden (KVP).
- Gender und Gleichstellung soll ein eigenständiges Kapitel analog Berufliche Orientierung oder ICT und Medien werden (NWSB, SKG).
- Falls das Thema bei den fächerübergreifenden Themen unter der Nachhaltigen Entwicklung bleibt, muss im einleitenden Text der geschlechtergerechte Unterricht und die Genderkompetenz als überfachliche Kompetenz explizit erwähnt werden. Der Text zu Gender und Gleichstellung ist zu überarbeiten (Formulierungsvorschlag) (NWSB). Variante: In einem eigenen Kapitel sollen die Hinweise und Querverweise aus dem gesamten Lehrplan zu Genderthemen zusammengeführt und mit den überfachlichen Kompetenzen verknüpft werden (SKG).
- Die Aufnahme des Themas Gender und Gleichstellung wird sehr begrüsst. Es werden Textänderungen vorgeschlagen (SKG, SOS).
- Es wird nicht klar, von welchem Gender-Begriff ausgegangen wird. Es wird ein Glossar angeregt (SKG).
- Das Thema Gender und Gleichstellung ist ersatzlos zu streichen (Zukunft CH).

Kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung:

- FR führt vier Punkte auf, die es im Abschnitt besser zu fassen gilt: Zugehörigkeiten, Identitäten, multikulturelle Gesellschaft, mehrere Lebenswelten. Weiter wird kritisiert, dass vieles unklar formuliert sei.
- zeigt ein veraltetes Verständnis von Kultur und Identität (UR)
- Kultureller Bildung, kultureller Identität wird zu wenig Raum zugestanden (FR, SGL, SGL Kunst&Bild, SGL Rhythmik/Musik).
- Dem Bereich wird bereits in Ethik, Religionen, Gemeinschaft genügend Raum eingeräumt und muss in der Nachhaltigen Entwicklung nicht nochmals abgebildet werden (SASO).
- Die Aufnahme des Themas wird begrüsst. Es soll das Zusammenleben mit Menschen aus anderen Kulturkreisen und die interkulturelle Verständigung aufgenommen werden (UNHCR).

Wirtschaft und Konsum:

- USO, NGO, HR und WWF regen an, das Thema umzubenennen in Wirtschaft, Produktion und Konsum und es an dritter Stelle aufzuführen.
- economiesuisse fordert, dass in Anbetracht der Bedeutung für Wohlstand, Gesellschaft und Umwelt das Thema Wirtschaft und Konsum nicht an letzter Stelle aufgeführt wird.
- Gesellschaft, Umwelt und Wirtschaft müssen gleichwertig behandelt werden (SAV).

- Der Aspekt, dass die Schweiz auf ausgezeichnet ausgebildete Fach- und Führungskräfte in allen Wirtschaftssektoren angewiesen ist und dank unserem Bildungssystem (mit Berufslehre, rein schulischer Grundbildung, höherer Berufsbildung und akademischer Bildung) ausgezeichnete Fachkräfte hat, fehlt (SAV, SGV).
- Im Zusammenhang mit der Knappheit wichtiger natürlicher Ressourcen soll auch die Produktionskette der Materialien und der Konsumgüter thematisiert werden (Pusch).

Natürliche Umwelt und Ressourcen:

- Dimension der Zukunft soll berücksichtigt werden (Pusch).

Neue Themen/Kompetenzen aufnehmen:

- Es wird die Aufnahme der Schulsprache als fächerübergreifendes Thema angeregt (FR).
- Die Themen Minderheiten, Stereotype, Diskriminierung sollen aufgenommen werden (GL).
- Das Verstehen der Leitidee und des Konzepts der Nachhaltigen Entwicklung und die Auseinandersetzung damit müssen mindestens einmal während der ganzen Schulzeit explizit als Kompetenz/Kompetenzstufe erarbeitet werden, vorzugsweise im 3. Zyklus (éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, SRK).
- Das lebenslange Lernen könnte in der Schnittstelle der drei Dimensionen (Schema) aufgenommen und im Lehrplan verankert werden (SAV).
- Orientierung an höchster Wahrheit und an höheren Wahrheiten sowie gelebte wahre Liebe (PP)
- Grundverständnis für technische Entwicklungen und wissenschaftliche Methoden der Informatik kommen zu kurz (SI).
- In der Einleitung soll ein Abschnitt zu geschlechtergerechter Pädagogik aufgenommen werden (SKG).

Zu streichende Themen:

- Gender und Gleichstellung, lebens- und sexualkundliche Themen, einseitig auf die internationale Gemeinschaft ausgerichtete Themen, ökologisches Verhalten, Konsumverhalten, Lebensstilfragen und das Freundschaftsverhalten der Schülerinnen und Schüler dürften nicht Thema des Lehrplans sein. Auch dort, wo sie in die Bereiche Gesundheit, Natur, Mensch und Gesellschaft, Wirtschaft, Arbeit, Haushalt und Ethik, Religionen, Gemeinschaft verwoben sind. Gewisse dieser Themen könnten situationsbedingt und unter der Verantwortung der Lehrperson thematisiert werden, sollen aber weder bewertet noch einheitlich festgelegt werden. Einige Unterthemen könnten in den Fächern Biologie, Geografie, Geschichte oder Staatskunde untergebracht werden (SVP).
- Im Abschnitt Gesundheit sind die Begriffe Sexualität und Partnerschaft ersatzlos zu streichen (Zukunft CH).

3.4.16.5. Das Drei-Dimensionen-Schema Nachhaltige Entwicklung

- Das Schema soll die Zieldimensionen Umwelt, Soziales, Wirtschaft aufweisen (PH FHNW).
- Es soll durch das Modell der starken Nachhaltigkeit ersetzt werden (Pusch).
- Das Schema soll um die Dimension Gender- und Diversityperspektive ergänzt werden (SKG).

3.4.16.6. Umsetzung im Unterricht

- Es fehlen Ausführungen dazu, wie die Kompetenzen systematisch vermittelt werden sollen (FR, LU, TG, éducation21, ARE, BAFU, DEZA).
- Das Kapitel Umsetzung im Unterricht ist sinnvoll, aber die Ausführungen sind zu abstrakt. Zentrale Begriffe werden nicht aufgebaut. Besonders schwierig werden die Erklärungen zum

didaktischen Prinzip vernetztes Lernen beurteilt. Auch hier ist ein Bezug zu den überfachlichen Kompetenzen herzustellen (BE).

- Die fächerübergreifende Herangehensweise wird positiv bewertet. Die Frage der Zuständigkeiten muss allerdings noch konkretisiert werden (VS).
- In der Auswahl der didaktischen Prinzipien fehlen die Handlungs- und Reflexionsorientierung und die Werteorientierung (COHEP).

3.4.16.7. Zusammenhang mit überfachlichen Kompetenzen

Es wird nicht ersichtlich, inwiefern die Kapitel Überfachliche Kompetenzen und fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung zusammenhängen respektive Überschneidungen aufweisen oder aufeinander Bezug nehmen (éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA). Die Zusammenhänge mit den überfachlichen Kompetenzen müssen noch klarer herausgearbeitet werden (BE, éducation21, ARE, BAFU, DEZA).

3.4.16.8. Verständlichkeit, Struktur des Kapitels, Bezeichnung

- In den Kompetenzbeschreibungen, die einem fächerübergreifenden Thema zugeordnet sind, werden unterschiedliche Begrifflichkeiten verwendet (BE).
- Die Texte sind zu theoretisch, zu abgehoben, zu allgemein und sehr komplex. Sie müssen verständlicher formuliert werden (GL, NW, OW, TG).
- Der Titel des Kapitels ist schwerfällig und soll vereinfacht werden (TG). Vorschläge: Bildung für Nachhaltige Entwicklung (LCH, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, CardioVasc, FFU, NSP, NGO-Allianz, Pusch, SRK), Nachhaltige Entwicklung (TG).
- Begriff Nachhaltige Entwicklung ist zu präzisieren mit soziale, ökologische und ökonomische Nachhaltige Entwicklung (vpod), ökologisch, sozial und wirtschaftlich Nachhaltige Entwicklung (USO, NGO, HR, WWF).
- Die Bezeichnung der Querverweise mit BNE ist nicht kongruent mit dem Titel des Kapitels (éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA).
- Die sieben Themen sollen auf dem Titelblatt aufgeführt werden (Die Grünen).

3.4.16.9. Einführung

Verbindlichkeit:

- Die Verbindlichkeit der fächerübergreifenden Themen ist unklar (LU, LCH) oder zu klein (UR).
- Es fehlen verbindliche Vorgaben für den fächerübergreifenden Unterricht (éducation21, ARE, BAFU, DEZA).
- Es sollte klar aufgezeigt werden, dass die Auswahl der Themen der Lehrperson überlassen wird (SZ).

Anforderungen:

Das Kapitel stellt hohe Anforderungen an Lehrpersonen und Lernende. Es wird von einer idealistischen Vorstellung von Unterricht ausgegangen. Damit die Anforderungen besser eingeordnet werden können, soll der letzte Abschnitt bei der Marginalie Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung prominenter platziert werden (AG).

Beurteilung:

Auf die Beurteilung und Benotung von Handlungskompetenzen soll verzichtet werden, sobald sie persönliche Bereiche tangieren. Nicht zu beurteilende Kompetenzen sollen gekennzeichnet werden (LCH).

Zeitgefässe/Studentafel:

Für die fächerübergreifenden Themen unter der Leitidee der Nachhaltigen Entwicklung wird ein Zeitgefäss für fächerübergreifende Projektarbeit mit Ausrichtung auf ausserschulisches Lernen im Umfang von 30 Lektionen pro Schuljahr, insbesondere im 3. Zyklus, gefordert (USO, éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, NGO, SRK, HR, WWF).

3.4.16.10. Weiteres Vorgehen

Der VSLCH regt die Einsetzung einer Arbeitsgruppe an.

3.4.17. Fazit Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung

Mehr als die Hälfte der Konsultationsteilnehmenden haben eine Stellungnahme zum Kapitel fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung abgegeben. Die grosse Mehrheit davon ist mit dem Kapitel mit oder ohne Vorbehalte einverstanden. Wenige Konsultationsteilnehmende lehnen das Kapitel ab. Das Thema findet mehrheitlich Anerkennung, Nachhaltige Entwicklung soll im Lehrplan verankert werden.

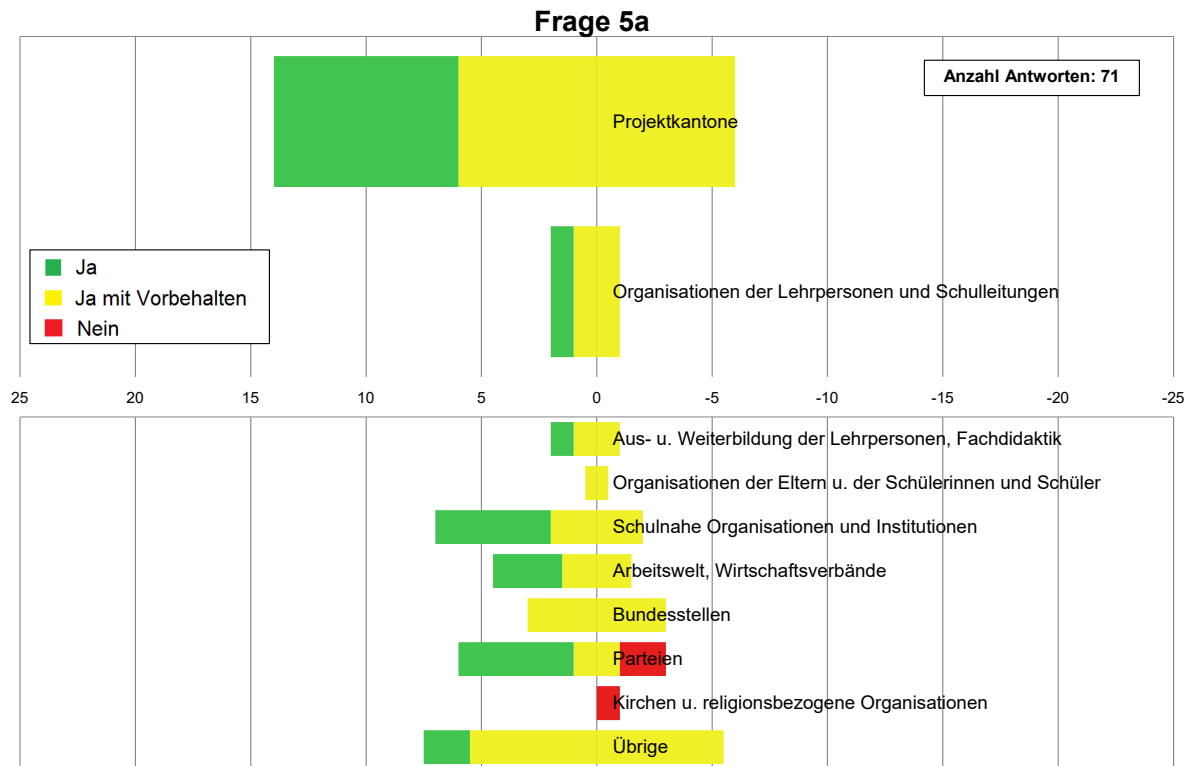
Die Mehrheit der Projektkantone ist mit dem Kapitel ganz oder mit Vorbehalten einverstanden. 3 Kantone sind mit dem Kapitel nicht einverstanden. Der LCH und vpod sind mit Vorbehalten und der VSLCH ist ohne Vorbehalte mit dem Kapitel einverstanden.

Unter den Zustimmungenden werden von einer grossen Mehrheit Vorbehalte zur Ausgestaltung des Kapitels angebracht. Häufig wird das Fehlen von Kompetenzbeschreibungen und eines Kompetenzaufbaus kritisiert. Mehrere fordern einen Kompetenzaufbau. Weiter sieht man Mängel bei der Setzung der Querverweise zwischen dem Kapitel und den Fachbereichslehrplänen. Zu den fächerübergreifenden Themen Gender und Gleichstellung, kulturelle Identitäten und interkulturelle Verständigung, Wirtschaft und Konsum, natürliche Umwelt und Ressourcen gibt es Einzelrückmeldungen. Zusätzliche aufzunehmende Themen werden genannt. Das Thema Gender und Gleichstellung wird kontrovers diskutiert. Wenige Rückmeldungen gibt es zum Kapitel Umsetzung im Unterricht. Keine Diskussion lösten die Abschnitte zur Nachhaltigen Entwicklung und zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung aus.

3.5. Fachbereich Sprachen

Frage 5a)

Sprachen: Sind Sie mit der Einleitung einverstanden?



3.5.1. Quantitative Auswertung Einleitung Sprachen

Im folgenden Kapitel sind die Stellungnahmen zur Einleitung Sprachen aufgenommen. Anschliessend folgen die Stellungnahmen zu Deutsch und den Fremdsprachen. Stellungnahmen zum Teilprojekt Graubünden erfolgen unter 3.12 Zusätzliche Fragen GR. In den Stellungnahmen zur Einleitung Sprachen ist nicht immer klar, ob sich eine Rückmeldung auf alle Sprachenlehrpläne oder nur Deutsch oder die Fremdsprachen bezieht.

Von insgesamt 71 Stellungnahmen stimmen 25 Teilnehmende der Einleitung der Sprachen zu, 43 stimmen ihr mit Vorbehalten zu, 3 sind nicht damit einverstanden. 89 Konsultationsteilnehmende haben sich der Stellungnahme enthalten.

8 Projektkantone (AR, AI, GL, OW, SZ, SG, UR, VS) und der VSLCH stimmen der Einleitung zu, 12 Projektkantone (AG, AI, BS, BE, FR, LU, NW, SH, SO, TG, ZG, ZH), der LCH und der vpod stimmen ihr mit Vorbehalten zu. Der Kanton GR nimmt separat zum Teilprojekt Graubünden Stellung.

Aus der Gruppe Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Fachdidaktikvereinigungen ist die EHB einverstanden, die COHEP und die SGL sind mit Vorbehalten einverstanden. Aus der Gruppe Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler ist S&E mit Vorbehalten einverstanden. Aus der Gruppe schulnahe Organisationen und Institutionen sind 5 einverstanden (RSS, BCH, AG Sprachen, SKKBS, VSP) und 4 mit Vorbehalten einverstanden (DLV, KBM, éducation21, VSG). Aus der Gruppe Organisationen der Arbeitswelt, Wirtschaftsverbände sind 3 einverstanden (economiesuisse, kv, suisselec) und 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (SAV, Swissmem, VSEI). Aus der Gruppe Bundesämter, Bundesstellen sind 6 mit Vorbehalten einverstanden (BAG, BFM, ARE, BAFU, DEZA,

EKSG). Von den Parteien sind 5 einverstanden (EVP BS, EVP, JCVP, KVP, SP ZG), 2 mit Vorbehalten einverstanden (CVP, SP) und 2 sind nicht einverstanden (CVP-Frauen CH, SVP). Aus der Gruppe Kirchen und religionsbezogene Organisationen ist oft nicht einverstanden. Von den übrigen Stellungnahmen sind 2 einverstanden (ch Stiftung, OSZ) und 11 sind mit Vorbehalten einverstanden (HR, Keller, KVS, NGO, PP, PP, Pusch, SKG, SOS, WWF, Zukunft CH).

3.5.2. Qualitative Auswertung Einleitung Sprachen

3.5.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Die EDK-Sprachenstrategie wird von folgenden Kantonen und Organisationen aufgenommen: TG, LCH, SKKBS, kv, CVP, SP.

3.5.2.2. Verständlichkeit

Alle Kantone, der LCH und der VSLCH sind mit der Einleitung Sprachen grundsätzlich einverstanden. Es wird begrüsst, dass Deutsch und die Fremdsprachen in einem Kapitel zusammengefasst werden. Die Einleitung der Sprachen wird geschätzt, obwohl sie umfangreicher ist als Einleitungen anderer Fachbereiche. VS erwähnt explizit, sie sei klar, übersichtlich und leserfreundlich, SZ und TG finden die didaktischen Hinweise wertvoll, die systematischen und präzisen Formulierungen hilfreich. 3 Kantone finden die Einleitung zu lang, zu abstrakt, zu allgemein (AG), zu anspruchsvoll (UR), nicht adressatengerecht formuliert (SO).

3.5.2.3. Schwerpunkte der Sprachenlehrpläne

Die AG Sprachen begrüsst, dass alle sechs Kompetenzbereiche gleich gewichtet werden. Folgende Schwerpunkte werden von anderen Konsultationsteilnehmenden explizit geschätzt: Vielsprachigkeit (EHB, S&E), Medienpräsenz, situations- und adressatengerechtes Sprachhandeln, Reflexion und Strategien, künstlerische Sprachverwendung (EHB). TG betont, dass der Fokus auf die Schulsprache verstärkt werden müsste. Die Standardsprache ist für den schulischen Erfolg von grösster Bedeutung (FR, TG, KBM). Aussagen zu Mehrsprachigkeit, Sprache in allen Fächern und Deutsch als Zweitsprache werden zwar sehr geschätzt, aber für viele Konsultationsteilnehmende noch nicht befriedigend umgesetzt.

3.5.2.4. Mehrsprachigkeit

Die wiederkehrende Darstellung der Mehrsprachigkeit wird als erfreulich angesehen. Bemängelt wird aber, dass sie im Kompetenzaufbau verloren geht. Der Reichtum der Schweiz mit ihren vier Sprachen müsste im gesamten Sprachenlehrplan berücksichtigt werden, nicht nur in den Fremdsprachen (FR, TG, DLV, KBM). Die Mehrsprachigkeit soll als Normalfall mit ausdrücklicher Wertschätzung behandelt werden (FR, KBM, SAV, Swissmem). Während die KBM den Transfer von Wissen und Strategien mehr fördern würde, findet der Kanton AG diese Kompetenz realitätsfremd. HR hält die Ausführungen zur Mehrsprachigkeit für folgenlos für den Sprachenunterricht. Aus menschenrechtlicher Perspektive seien die Ausführungen dazu inakzeptabel.

3.5.2.5. Sprache in allen Fächern

Die Förderung sprachlicher Kompetenzen in allen Fachbereichen ist ein entscheidender Schlüssel zum Schulerfolg. Es wird lobend erwähnt, dass Sprache in allen Fächern aufgenommen werden soll, aber es stellt sich die Frage, wie das geschieht bzw. das müsste besser ersichtlich sein. Dies trifft insbesondere auf den Wortschatzerwerb zu (VS, KBM). Wenn Querverweise gesetzt würden, erfolgt die Umsetzung eher (FR, SZ, VS). In Mathematik, Musik, Gestalten und Sport ist die Umsetzung nicht im gleichen Sinne

geschehen (UR). Sprache in allen Fächern müsste in den andern Fachbereichen stehen und im Kompetenzaufbau ersichtlich sein (FR).

3.5.2.6. Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK)

OW bezweifelt, dass DaZ-Schülerinnen und -Schüler dieselben Mindestansprüche erreichen wie Kinder, die zuhause Mundart oder Deutsch sprechen. Auch ZH betont, dass der Sprachenunterricht durch einen hohen Anteil an DaZ-Schülerinnen und -Schülern geprägt ist. DaZ soll vertiefter dargestellt werden und das Heranführen der DaZ-Lernenden an die Kompetenzstufen muss kommentiert werden (BE, FR, LU, TG, UR, ZH, vpod, KBM, BFM, SP). Dabei ist zu unterscheiden zwischen Neu-Anfängerinnen und -Anfängern und solchen, die ihre Sprachkompetenz noch verbessern müssen (FR, TG, KBM). Die jetzigen Ausführungen sind zu rezeptartig (BE). Mögliche Synergien sind nicht ausreichend kommentiert (FR, USO, BFM, WWF). Wichtig wäre auch, den Herkunftssprachen im Unterricht mehr Bedeutung zu geben (BE). HSK soll dargestellt werden (BS, FR, vpod, KBM, BFM, SP, HR). Zudem müssten rechtliche Grundlagen ergänzt werden (FR, KBM, HR).

3.5.2.7. Beurteilung

FR (zu Frage 5c) und SO (zu Frage 5c) bezweifeln, dass alle Kompetenzen beurteilt werden können. NW und die SVP fordern, dass im Kompetenzaufbau nur praxistaugliche, mess- und vergleichbare Ziele formuliert werden. AI fragt, mit welchen Instrumenten welche Kompetenzen überprüft werden können. Gemäss LCH (zu Frage 5c) müssen DaZ-Schülerinnen und -Schüler anders beurteilt werden als jene, welche zuhause Mundart oder Deutsch sprechen.

3.5.2.8. Deutsch

Rückmeldungen gehen zu den Kapiteln Bedeutung und Zielsetzung sowie didaktische Hinweise ein:

- UR und der LCH (zu Frage 5b) begrüssen die Aussagen zu Mundart. Gemäss BE und der KBM erhält Mundart zu viel Gewicht. Sie würden die Bedeutung der Standardsprache klarer herausarbeiten. Der DLV ist damit einverstanden, dass beide Sprachformen Platz haben. Es soll darauf hingewiesen werden, dass im Unterricht des 2. und 3. Zyklus konsequent Standardsprache gesprochen wird, denn diese ist für den Lern- und Schulerfolg von grösster Bedeutung (FR, TG, KBM).
- LU würde eine Aussage zum Tastaturschreiben ergänzen (LU).
- Die Weltgestaltung müsste stärker hervorgehoben werden, nicht nur die Welterschliessung (EHB). Die PH FHNW betont, dass Sprache und Literatur als Teil eines ästhetischen Weltzugangs nur am Rand gestreift wird. Die SGL und KVS verweisen auf das Theaterspiel. Es gehört zur abendländischen Kultur, ist ein gewichtiger Teil der darstellenden Kunst und mehr als eine fakultativ nutzbare Lehr- und Lernmethode, um fachliche und überfachliche Kompetenzen in fächerübergreifenden Projekten aufzubauen (zu Frage 5b).
- Das Leseverständnis für fachliche Texte muss stärker betont werden als das für literarische Texte (BCH).
- In der Marginalie Reflexion über Sprache soll ergänzt werden geschlechtergerechte und nicht diskriminierende Sprache (SOS).

3.5.2.9. Fremdsprachen

Rückmeldungen gehen zu den Kapiteln Bedeutung und Zielsetzungen, Didaktische Hinweise, Italienisch und Latein ein:

- Den Landessprachen Französisch und Italienisch muss mehr Gewicht gegeben werden (z.B. Arbeitsmarkt, doppelte Brückenfunktion) (BE, FR). Die vier Landessprachen sind Trägerinnen der nationalen Identitätsbildung (FR). Gleichzeitig muss die Bedeutung des Englischen in der Schweiz auch betont werden (economiesuisse).
- Ausführungen über die Interimssprache gehören nicht in den Lehrplan (AG).
- Im 2. Zyklus soll der Fokus auf spielerische Aspekte stärker gewichtet und beschrieben werden (GL).
- Die ch Stiftung schätzt insbesondere Kulturen im Fokus, denn dieser bildet einen zentralen Referenzpunkt für Austausch und Mobilität.
- Es ist auf anerkannte Sprachzertifikate hinzuweisen (ZG).
- Hinweise für Italienisch ergänzen mit Besonderheiten des Urner Italienisch (UR)
- Marginalien zu Latein sprachlich überprüfen (BS)

3.5.2.10. Leseführung und inhaltliche Rückmeldungen

Sowohl die Leseführung innerhalb des Kapitels als auch die Kohärenz zum Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis können verbessert, Aussagen zu Deutsch und den Fremdsprachen noch differenziert werden.

- Überblick über die vielen Marginalien verbessern (FR)
- Sprachliche und kulturelle Vielfalt überarbeiten: Die Auffassung von Kultur ist theoretisch nicht fundiert (BFM).
- Die didaktischen Hinweise knüpfen noch zu wenig an die Ausführungen des Lern- und Unterrichtsverständnisses an und sind zu wenig fachspezifisch. Es fehlen Ausführungen zum Stellenwert und zu den Besonderheiten von gehaltvollen Aufgaben oder zur Bedeutung der Aktivierung des Vorwissens (BE).
- Insbesondere in Beurteilung und Umgang mit Fehlern stärker zwischen Deutsch und den Fremdsprachen differenzieren (BE, KBM)
- Beschreibung der Schwerpunkte im 2. und 3. Zyklus ergänzen (LU)
- In ICT und Medien Beispiele überprüfen (AG Sprachen)
- Darstellung der Unterschiede Grundkompetenzen und Kompetenzaufbau für Lehrpersonen fehlplatziert (LU)
- Marginalie zum überfachlichen Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung ergänzen (USO, éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, NGO, Pusch, WWF). Die SKG vermisst den Gender- und Gleichstellungsbezug (vgl. Vorschläge Stellungnahme). Die Zukunft CH hingegen würde geschlechtergerechte und geschlechterbewusste Sprache streichen.

3.5.2.11. Verständlichkeit und Begrifflichkeiten

Einige Konsultationsteilnehmende äussern sich kritisch zur Sprache in der Einleitung Sprachen. Sie ist zu abstrakt, zu allgemein (AG), nicht adressatengerecht (SO), anspruchsvoll (UR), akademisch, philosophisch (SVP) bzw. es bedarf einer generellen sprachlichen Überarbeitung (PH FHNW). Folgende Begriffe haben Klärungsbedarf:

- ästhetische Erfahrungen (LU)
- besondere Unterstützung in Didaktische Hinweise, Deutsch als Zweitsprache (OW)
- Sind Standardsprache und Schulsprache identisch? (FR)
- sprachliche Mittel (LU)

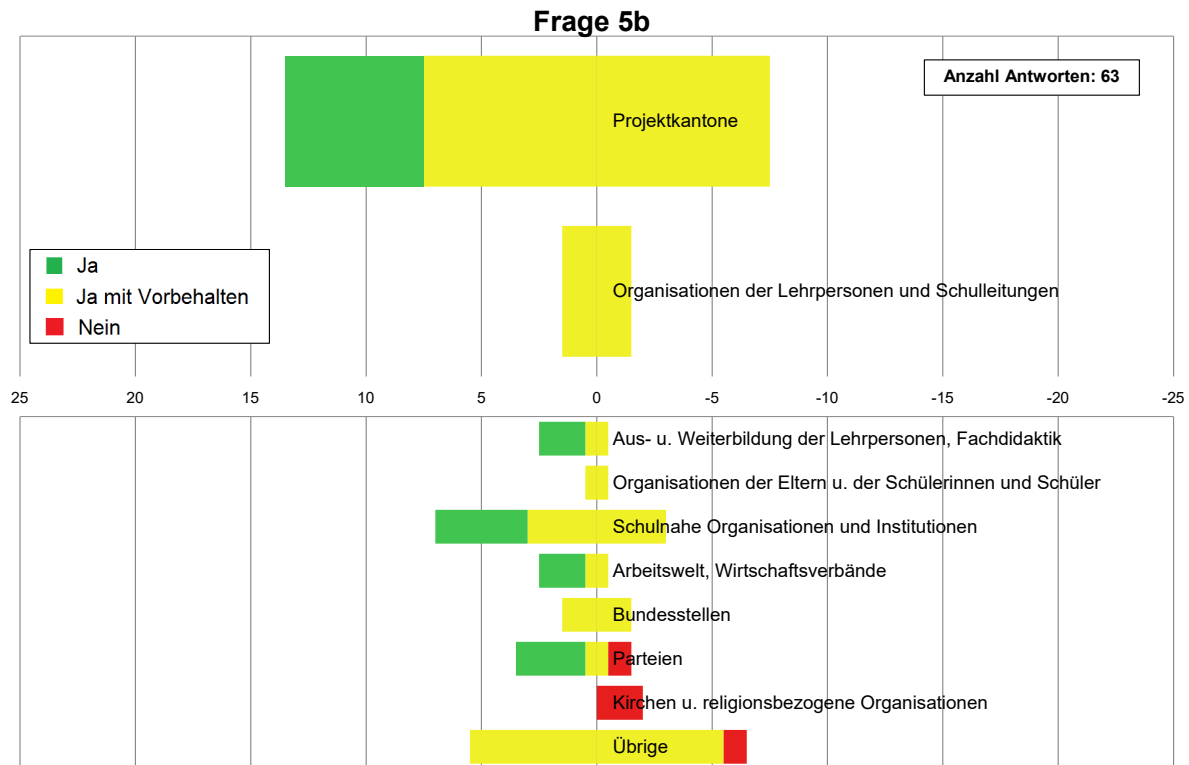
3.5.3. Fazit Einleitung Sprachen

Alle Kantone, der LCH und der VSLCH sind mit der Einleitung Sprachen grundsätzlich einverstanden. Es wird begrüsst, dass Deutsch und die Fremdsprachen in einem Kapitel zusammengefasst werden. Einige Konsultationsteilnehmende schätzen die Einleitung der Sprachen, obwohl sie umfangreicher ist als Einleitungen anderer Fachbereiche. Die didaktischen Hinweise sind wertvoll, die systematischen und präzisen Formulierungen hilfreich. Andere finden die Einleitung lang, abstrakt, allgemein, anspruchsvoll, nicht adressatengerecht formuliert. Sowohl die Leserführung als auch die Kohärenz zum Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis können verbessert, Aussagen zu Deutsch und den Fremdsprachen noch differenziert werden. Einige Begriffe im Sprachenlehrplan, in Deutsch oder in den Fremdsprachen haben Klärungsbedarf. Einige Konsultationsteilnehmende äussern sich zur Beurteilung und wünschen präzisere Aussagen dazu. Aussagen zur Mehrsprachigkeit, zu Sprache in allen Fächern und zu Deutsch als Zweitsprache werden zwar sehr geschätzt, aber für viele Konsultationsteilnehmende noch nicht befriedigend umgesetzt.

Es wird begrüsst, dass Aussagen zu Mundart und Standardsprache gemacht werden, die beiden Sprachformen werden jedoch unterschiedlich gewichtet. Vereinzelt stellen die Kultur und Theaterpädagogik ins Zentrum, ein Kanton würde Grammatik und die syntaktischen Strukturen stärker betonen.

Einige würden den Landessprachen mehr Gewicht geben, andere betonen die Wichtigkeit auch von Englisch. Die Ausführungen zu Latein sollen sprachlich noch einmal überprüft werden. Einige Konsultationsteilnehmende nehmen Stellung in Bezug auf die EDK-Sprachenstrategie. Während einzelne diese in Teilen verändern wollen, unterstützen andere diese explizit.

Mehrere Konsultationsteilnehmende würden eine Marginalie zum überfachlichen Thema Bildung für Nachhaltige Entwicklung ergänzen.

Frage 5b)**Deutsch: Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?****3.5.4. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Deutsch**

Zu dieser Frage haben 63 Konsultationsteilnehmende eine Stellungnahme abgegeben. 42 sind mit Vorbehalten mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden. 17 Teilnehmende sind einverstanden und 4 Konsultationsteilnehmende sind nicht einverstanden. 97 geben keine Stellungnahme ab.

6 Projektkantone sind einverstanden (AG, AR, GL, SG, ZG, ZH) und 15 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AI, BE, BL, BS, FR, GR, LU, NW, OW, SH, SO, SZ, TG, UR, VS). Der LCH und VSLCH sind mit Vorbehalten einverstanden, so auch der vpod.

Aus der Gruppe Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Fachdidaktikvereinigungen sind 2 einverstanden (EHB, PH FHNW) und die SGL ist mit Vorbehalten einverstanden. Aus der Gruppe Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler ist die USO mit Vorbehalten einverstanden. Aus der Gruppe schulnahe Organisationen und Institutionen sind 4 einverstanden (AG Sprachen, RSS, SKKBS, VSP) und 6 mit Vorbehalten einverstanden (BCH, DLV, KBM, KBK, éducation21, VSG). Aus der Gruppe Organisationen der Arbeitswelt, Wirtschaftsverbände sind 2 einverstanden (suissetec, Swissmem), und 1 Organisation ist mit Vorbehalten einverstanden (VSEI). Aus der Gruppe Bundesämter, Bundesstellen sind 3 mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, DEZA). Von den Parteien sind 3 einverstanden (CVP-Frauen CH, EVP, KVP), 1 mit Vorbehalten einverstanden (JCVP) und die SVP ist nicht einverstanden. Aus der Gruppe Kirchen und religionsbezogene Organisationen sind 2 nicht einverstanden (cft, ICBS). Von den übrigen Stellungnahmen sind 11 mit Vorbehalten einverstanden (ch Stiftung, FB, HR, Keller, KVS, NGO, OSZ, PP, PP, SKG, SOS) und der WWF ist nicht einverstanden.

3.5.5. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Deutsch

3.5.5.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Auswahl der Kompetenzen wird begrüsst. Einige Konsultationsteilnehmende stellen fest, dass viel in Deutsch integriert wurde bzw. gewisse Bereiche stärker gewichtet werden, während nichts Bisheriges aus dem Lehrplan gestrichen wird. Am häufigsten kritisiert wird deshalb v.a. die Anzahl Kompetenzen.

3.5.5.2. Auswahl der Kompetenzen

Die meisten Teilnehmenden halten den Kompetenzaufbau grundsätzlich für logisch und nachvollziehbar (BE) bzw. professionell (VS) und überzeugend (EHB), aber detailliert und dadurch teilweise unübersichtlich (BE, TG, OW, UR, VS, FB, PP). Mehrere Teilnehmende kritisieren die Anzahl Kompetenzen (AG, BS, LU, SO, TG, VS, LCH, VSLCH, SVP, ICBS, PP). Die Kompetenzbereiche Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben werden nicht infrage gestellt. Bei Sprache im Fokus und Literatur im Fokus wird die Gewichtung diskutiert. NW und die SVP fordern einen Kompetenzaufbau, der nur über übersichtliche, praxistaugliche, mess- und vergleichbare Ziele verfügt (beide zu Frage 5a). Es wird begrüsst, wie Schrift im Schreiben integriert ist (FR, VS, DLV, Keller), nur TG irritiert es, dass es kein Fach Schreiben mehr gibt.

3.5.5.3. Gewichtung

Folgende Kantone begrüssen, dass Hören (UR), Lesen (FR, SZ), Schreiben (FR, SZ, UR) und der Vergleich von Sprachen (UR) einen hohen Stellenwert haben. Sprechen soll sogar stärker verankert werden (AG). FR und SZ stellen jedoch fest, dass nichts gestrichen wurde.

Die meisten Rückmeldungen betreffen die Reflexion und damit die Kompetenzen Reflexion/Strategien/Ästhetik (VS, EHB) sowie die Kompetenzbereiche Sprache im Fokus (BE, VS), und Literatur im Fokus (AG, BE, FR, SH, VS, PP). Einige Konsultationsteilnehmende weisen auf Doppelspurigkeiten hin: allgemein (BS), zwischen Lesen und Literatur im Fokus (BE), zwischen Reflexion/Strategien/Ästhetik und den Kompetenzen im selben Kompetenzbereich (VS) sowie zwischen Hören und Sprechen, Lesen oder Schreiben, weil Hören nur indirekt überprüft werden kann (PP). Die Kompetenzen sollen klar abgegrenzt werden.

- Reflexion ist eine erstrebenswerte Kompetenz, doch viele Schülerinnen und Schüler sind nicht in der Lage, differenziert auf der Metaebene zu arbeiten (NW, TG).
- Sprache im Fokus: Grammatik und Orthographie erhalten zu wenig Gewicht (GR, TG). Es wird zu wenig betont, dass die Schülerinnen und Schüler problemlos richtig schreiben können (FR, PP). BE hingegen findet Grammatik und Orthographie aus Sprachen im Fokus zu stark gewichtet, SH findet den Kompetenzbereich generell zu stark gewichtet.
- AG schlägt vor, insbesondere Literatur im Fokus zu reduzieren. Auch andere finden diesen Kompetenzbereich zu stark gewichtet (BE, FR, SH, FS, VS, PP) und schlagen z.T. vor, ihn in Lesen zu integrieren. Einzig die ch Stiftung würde Literatur im Fokus analog den Fremdsprachen auf Kulturen im Fokus ausweiten.

3.5.5.4. Begriffe

Lernziele sollen klar überprüfbar sein (NW). Dazu gehört auch, dass Begriffe möglichst bekannt und so präzise sind, dass sie möglichst keinen Interpretationsspielraum lassen (EHB, PP). Der Detaillierungsgrad wird einerseits begrüsst, weil er dem DaZ-Lernen entgegenkommt (AG Sprachen). Er wird aber auch kritisiert, weil durch die konkrete Ebene die Methodenfreiheit eingeschränkt werden kann, z.B. Tastaturschreiben, Textverarbeitungsprogramme, Lesetagebuch (TG, LCH, PP). Einige Begriffe oder Formulierungen im Kompetenzaufbau zeigen Klärungsbedarf:

- Silben/Morpheme (TG (zu Frage 5c))
- langsames Lesen, kurze Texte (NW)
- Grammatikbegriffe durch Grammatik ersetzen (AG)
- Rechtschreibregeln durch Rechtschreibung ersetzen (AG)
- können Erfahrungen sammeln (FR)
- real erleben (FR)
- Textform (FR)
- mit Unterstützung, unter Anleitung, nachdenken (VS)

3.5.5.5. Kohärenz Einleitung Sprachen und Kompetenzaufbau

Einige Konsultationsteilnehmende stellen fest, dass nicht alle Punkte der Einleitung Sprachen ihren Vorstellungen entsprechend im Kompetenzaufbau umgesetzt worden sind (FR, KBM, vpod, PP). Die Mehrsprachigkeit wird an wenigen Stellen umgesetzt, wo zum Vergleich von Sprachen angeregt wird, aber die Herkunftssprachen spielen keine Rolle. Kompetenzen dazu sollen benannt und eingebaut werden, insbesondere der Transfer von Wissen und Strategien und interkulturelle Kompetenz (FR, TG, KBM). Sprache in allen Fachbereichen ist in der Einleitung Sprachen erwähnt, in den Kompetenzen der Fachbereiche aber nicht mehr ersichtlich (FR). Das DaZ-Lernen muss vertieft dargestellt werden (vpod).

3.5.5.6. Zyklen und Orientierungspunkte

Die Übergänge der Zyklen sowie die Reihenfolge der Kompetenzen sind sinnvoll (NW). Zu Beginn des 1. Zyklus wird teilweise die 1. Kompetenzstufe leer gelassen. Es braucht einen zusätzlichen Orientierungspunkt für den Kindergarten, damit die Lehrpersonen wissen, was genau ihr Auftrag ist (UR, LCH).

3.5.5.7. Überfachliche Themen

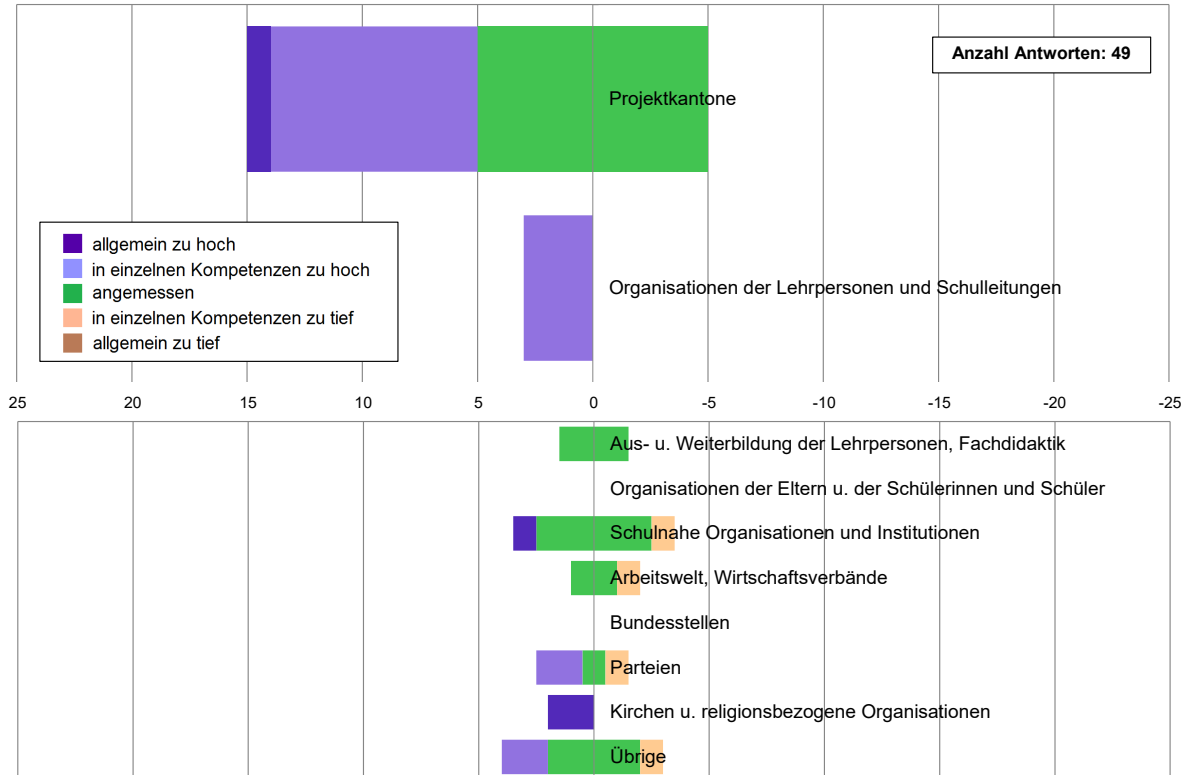
VS stellt fest, dass ICT und Medien stark in den Fachbereich Deutsch verlagert wurde. Der Umgang mit modernen Medien und deren Bedeutung im Alltag komme zu kurz, stellt VS in Frage 5c fest. LU findet die Beschreibungen zum Tastaturschreiben unpräzise, NW findet den Einbezug des automatisierten Tastaturschreibens als störend. Mehrere Konsultationsteilnehmende regen an, die Querverweise zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung zu überprüfen und zu ergänzen (USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, NGO, WWF).

3.5.5.8. Detaillierte inhaltliche Rückmeldungen

Obwohl sich die Konsultationsteilnehmenden einig sind, dass der Kompetenzaufbau eher gekürzt werden soll, übertrifft die Liste gewünschter Ergänzungen die gewünschten Streichungen um ein Vielfaches. Die Gründe dafür sind unterschiedlich: fehlende Inhalte/Kompetenzen oder Querverweise ergänzen, Textstellen mit Beispielen konkretisieren.

3.5.5.9. Implementierung

Die Infrastruktur für die Umsetzung von ICT und Medien muss gewährleistet sein (UR).

Frage 5c)**Deutsch: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****Frage 5c****3.5.6. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Deutsch**

25 von 49 Konsultationsteilnehmenden finden die Mindestansprüche angemessen, 16 Konsultationsteilnehmende halten einzelne Mindestansprüche für zu hoch, 4 halten sie allgemein für zu hoch, 4 in einzelnen Kompetenzen für zu tief. 111 geben keine Stellungnahme ab.

10 Projektkantone halten die Mindestansprüche für angemessen (AR, BE, GL, LU, NW, OW, TG, VS, ZG, ZH), 9 Projektkantone halten die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu hoch (AG, AI, BS, FR, SH, SO, SZ, SG, UR) und GR hält die Mindestansprüche allgemein für zu hoch. BL gibt keine Stellungnahme ab. Der LCH, der VSLCH und vpod halten die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu hoch.

Aus der Gruppe Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer, Fachdidaktikvereinigungen halten 3 die Mindestansprüche für angemessen (EHB, PH FHNW, SGL). Aus der Gruppe schulnahe Organisationen und Institutionen hält DLV die Mindestansprüche allgemein für zu hoch, 5 halten sie für angemessen (RSS, BCH, AG Sprachen, SKKBS, VSP) und der VSG in einzelnen Kompetenzen für zu tief. Aus der Gruppe Organisationen der Arbeitswelt, Wirtschaftsverbände halten 2 die Mindestansprüche für angemessen (suissetec, VSEI) und SASO hält sie in einzelnen Kompetenzen für zu tief. Von den Parteien halten 2 die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu hoch (CVP-Frauen CH, EVP), die JCVP für angemessen und die KVP in einzelnen Kompetenzen für zu tief. Aus der Gruppe Kirchen und religionsbezogene Organisationen halten 2 die Mindestansprüche allgemein für zu hoch (cft, ICBS). Von den übrigen Stellungnahmen halten 2 die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu hoch (OSZ, PP), 4 für angemessen (Keller, NGO, PP, WWF) und PP in einzelnen Kompetenzen für zu tief.

3.5.7. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Deutsch

3.5.7.1. Allgemeine Bemerkungen

Die meisten Konsultationsteilnehmenden äussern direkt oder indirekt über ihre Stellungnahme, dass gute Sprachkompetenzen die Grundlage für weiteres Lernen sind (vgl. Einleitung Sprachen zu Sprache in allen Fächern und Deutsch als Zweitsprache).

3.5.7.2. Anzahl Kompetenzen und Detaillierungsgrad

10 Kantone (AG, AI, BS, BE, LU, SZ, SO, TG, UR, VS) und weitere Konsultationsteilnehmende (VSLCH, vpod, AG Sprachen, SVP) finden, es habe zu viele Kompetenzen. 5 Kantone finden den Detaillierungsgrad (manchmal: VSLCH, vpod) zu hoch (BE, OW, SH, UR, VS). Laut EHB zeigen die differenzierten Formulierungen deutlicher auf, wo die Anschlusschulen ansetzen können. Beschreibungen, die nicht klar verständlich sind, erschweren hingegen die Interpretation (AG).

3.5.7.3. Grundkompetenzen und international anschlussfähige Kompetenzen

Auf jeden Fall müssen die Mindestansprüche mit den Grundkompetenzen (Bildungsstandards) der EDK übereinstimmen (BE). Sie sind vergleichbar, wenn auch differenzierter. Die Sprachhandlungskompetenzen sind international anschlussfähig (PH FHNW). Die Deutsch-Kompetenzen könnten mit den entsprechenden GER-Niveaus abgeglichen werden (TG (zu Frage 5b)).

3.5.7.4. Umgang mit schwächeren Schülerinnen und Schülern

Die Schwierigkeit besteht v.a. darin, die Mindestansprüche in die Praxis umzusetzen (GR). Sie werden von einem namhaften Teil zum jetzigen Zeitpunkt nicht erreicht (ZH). Schwierigkeiten mit der Erreichung der geforderten Mindestansprüche betonen sowohl die Logopädinnen (GR) als auch andere Konsultationsteilnehmende (AI (zu Frage 5b), FR, TG, SH, VS, KBM, NW, VSG, LCH (zu Frage 5b)). Man müsste konkretisieren, wie DaZ-Schülerinnen und -Schüler an die Mindestansprüche herangeführt werden können (KBM) bzw. was gemacht werden kann, wenn die Mindestansprüche generell von schwächeren Schülerinnen und Schülern nicht erreicht werden (BS).

3.5.7.5. Grammatik/Rechtschreibung

Einige Konsultationsteilnehmende finden die Mindestansprüche zur Rechtschreibung zu knapp (NW, cft) bzw. zu tief D.5.D.1 und D.5.E.1 (FR (zu Frage 5b), VS). Die EVP findet den sprachformalen Bereich zu anspruchsvoll. Bei den Schreibprodukten ist die Kompetenz der (weitgehend) fehlerfreien Grammatik eine zwingende Mindestanforderung (TG), spätestens ab dem 2. Zyklus (PP). Das soll nicht nur für in dafür konstruierten Übungen gelten, sondern entsprechend der Entwicklung für Texte allgemein (SZ (zu Frage 5b), AG Sprachen).

3.5.7.6. Anforderungen

Als inhaltlich zu anspruchsvoll werden v.a. der 1. und 3. Zyklus empfunden, der 2. Zyklus scheint eher von der Menge her anspruchsvoll (vgl. Einleitung Sprachen). Die Reflexion (z.B. AI (zu Frage 5b)), oft in Verbindung mit Literatur (NW, SO, VS, PP (zu Frage 5b) und Schreiben (NW, TG, VS), insbesondere für Fremdsprachige, stellen über alle drei Zyklen hohe Anforderungen.

- Die Kompetenzen im 1. Zyklus werden von 5 Kantonen als zu komplex und zu anspruchsvoll empfunden (AG, FR, OW (zu Frage 5b), SO, VS).
- 3 Kantone finden einige Kompetenzstufen im 2. Zyklus zu hoch (AG, FR, VS). GL findet einige zu tief.

- Die Mindestansprüche im 3. Zyklus werden eher als zu hoch (GR (zu Frage 5b), SG, VS) und/oder als zu wissenschaftlich und abstrakt empfunden (VS (zu Frage 5b), vgl. Vorschläge Stellungnahme). Bezüglich Grammatik/Rechtschreibung werden eher höhere Mindestansprüche gefordert (TG, VS).

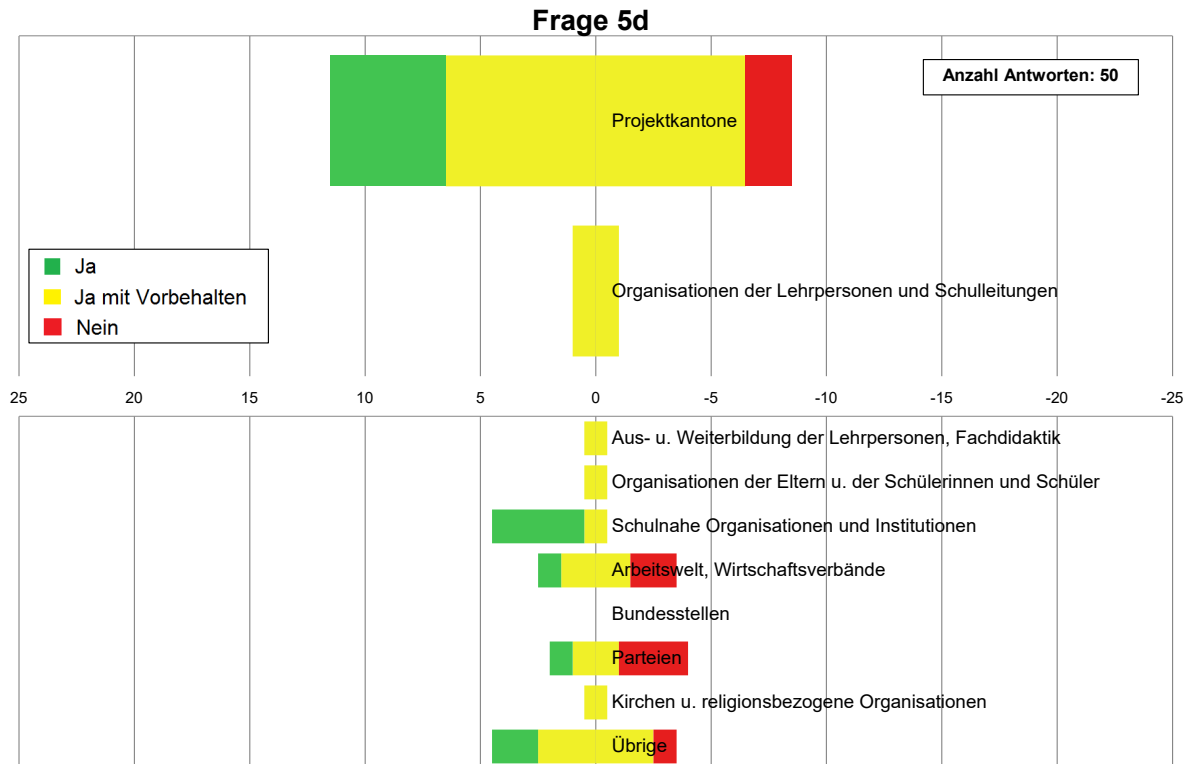
3.5.8. Fazit Deutsch

Alle Kantone, der LCH und der VSLCH sind grundsätzlich mit der Auswahl der Kompetenzen von Deutsch sowie deren Aufbau einverstanden. Die meisten Konsultationsteilnehmenden äussern direkt oder indirekt, dass gute Sprachkompetenzen die Grundlage für weiteres Lernen sind (vgl. Einleitung Sprachen). 10 Kantone (AG, AI, BS, BE, LU, SZ, SO, TG, UR, VS) und weitere Konsultationsteilnehmende (VSLCH, SVP) finden, es habe zu viele Kompetenzen, 5 Kantone finden den Detaillierungsgrad zu hoch (BE, OW, SH, UR, VS). Es wurde viel in Deutsch integriert, während alle sechs Kompetenzbereiche gleich stark gewichtet werden. Diese Gewichtung entspricht nicht in allen Kantonen dem aktuellen Stand ihrer Lehrpläne. Am häufigsten gefordert wird, dass Doppelspurigkeiten eliminiert und Literatur im Fokus reduziert werden. Einige Konsultationsteilnehmende stellen fest, dass nicht alle Punkte der Einleitung Sprachen ihren Vorstellungen entsprechend im Kompetenzaufbau umgesetzt worden sind. Einige Begriffe oder Formulierungen im Kompetenzaufbau zeigen Klärungsbedarf. In vielen Stellungnahmen werden Ergänzungen inhaltlicher Art oder Querverweise gewünscht.

TG findet die Kompetenzen mehrheitlich angemessen. 10 Kantone (AG, AI, BS, FR, GR, SZ, SO, SG, UR, ZH) und weitere Konsultationsteilnehmende (VSLCH, vpod, KBM, VSG) finden die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch. ZH schlägt jedoch vor, eine allfällige Anpassung der Mindestansprüche erst nach Vorliegen gesicherter Ergebnisse des nationalen Bildungsmonitorings zu erwägen. Die Konsultationsteilnehmenden bringen ihre Aussage oft mit der Anzahl Kompetenzen in Verbindung (SZ, UR, VSLCH, vpod, SVP). Als inhaltlich zu anspruchsvoll werden v.a. der 1. und 3. Zyklus empfunden, der 2. Zyklus scheint eher von der Menge her anspruchsvoll. Konkret zitiert werden v.a. die Reflexion, oft in Verbindung mit Literatur (NW, SO, VS, LCH) und Schreiben (NW, TG, VS), insbesondere für Fremdsprachige. 5 Kantone (NW, FR, TG, SZ, VS) würden Grammatik und Rechtschreibung ergänzen bzw. höhere Mindestansprüche formulieren, 2 Kantone (BE, SG) würden diesen Bereich weniger gewichten.

Frage 5d)

Französisch und Englisch (1. und 2. Fremdsprache): Sind Sie einverstanden, wie die heute gültigen Fremdsprachenlehrpläne der Ostschweizer und der Zentralschweizer Kantone sowie der am Passepartout-Projekt beteiligten Kantone in den Lehrplan 21 übernommen worden sind?

**3.5.9. Quantitative Auswertung Französisch und Englisch (1. und 2. Fremdsprache)**

Zu dieser Frage äusserten sich 50 Konsultationsteilnehmende. Von diesen sind 29 mit Vorbehalten einverstanden, wie die heute gültigen Fremdsprachenlehrpläne in den Lehrplan 21 übernommen worden sind. 13 sind einverstanden und 8 sind der Meinung, dass diese nicht übernommen wurden. 110 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

5 Projektkantone sind ohne Vorbehalte einverstanden (AG, AR, OW, ZG, ZH), 13 Projektkantone mit Vorbehalten (BL, BS, FR, GL, LU, NW, SG, SH, SO, SZ, TG, UR, VS) und 2 Kantone sind nicht einverstanden (AI, BE). GR nimmt separat zum Teilprojekt Graubünden Stellung. Der VSLCH und der LCH sind mit Vorbehalten einverstanden.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen nahm nur die PH FHNW Stellung (Ja, mit Vorbehalten). Von den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler ist S&E mit Vorbehalten einverstanden. Von den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 4 einverstanden (RSS, AG Sprachen mit Ausnahme der Passepartout-Kantone, SKKBS, VSP) und 1 ist mit Vorbehalten einverstanden (BCH). Von den Organisationen der Arbeitswelt, Wirtschaftsverbände ist 1 einverstanden (suissetec), 3 mit Vorbehalten einverstanden (SAV, Swissmem, VSEI) und 2 sind nicht einverstanden (SBLV, SGV). Von den Parteien ist 1 einverstanden (KVP), 2 sind mit Vorbehalten einverstanden (CVP-Frauen CH, CVP) und 3 sind nicht einverstanden (EVP, JCVP, SVP). Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist 1 Organisation mit Vorbehalten einverstanden (cft). Von den übrigen Stellungnahmen sind 2 einverstanden (ch Stiftung, SOS), 5 mit Vorbehalten einverstanden (FFU, FB, SKG, SVA, CE) und 1 ist nicht einverstanden (OSZ).

3.5.10. Qualitative Auswertung Französisch und Englisch (1. und 2. Fremdsprache)

3.5.10.1. Allgemeine Bemerkungen

Neben den Rückmeldungen zu den Fremdsprachenlehrplänen stehen die Antworten häufig in Zusammenhang mit der Sprachenstrategie der EDK, insbesondere mit Bezug auf zwei Fremdsprachen in der Primarschule und die Sprachenfolge.

Alle Pässepartout-Kantone haben sich zum Fremdsprachenlehrplan geäussert. Sie sind mehrheitlich der Meinung, dass der Lehrplan 21 im Wesentlichen die Kompetenzen des Pässepartout-Lehrplans übernommen hat, äussern aber Vorbehalte gegenüber der unterschiedlichen Systematik der beiden Lehrpläne. SO formuliert keine solchen Bedenken, ist aber der Auffassung, dass eine Klärung bezüglich der Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung nötig ist.

3.5.10.2. Auswahl der Kompetenzen

TG begrüsst die neu explizit aufgeführten Kompetenzbereiche Sprache(n) im Fokus und Kulturen im Fokus. Diese Kompetenzen sind auf alle Fälle anzustreben, man muss sich aber bewusst sein, dass diese nur schwer überprüfbar sind. Weiter ist TG der Meinung, dass die Verbindung zwischen den Sprachen expliziter sein sollte (Schulsprache Deutsch, Herkunftssprache, Fremdsprachen, DaZ).

UR ist der Meinung, dass der Lehrplan Englisch durch die neuen Aspekte des Sprachenlernens (Sprachmittlung, Zusammenhang Sprache und Kultur, sprachliche Vielfalt und Sprachästhetik) vielfältig ist. Er erlaubt einen breit gefächerten Zugang zu den Fremdsprachen und liefert auch viele direkt umsetzbare Unterrichtsideen. Auch der Lehrplan Französisch ist sehr breit und ganzheitlich, aber auch anspruchsvoll. Positiv wird erwähnt, dass in den Kompetenzen nicht nur die Lernziele stehen, sondern besonderen Wert auf personale, soziale und methodische Kompetenzen gelegt wird. Die überfachlichen Kompetenzen beschreiben u.a. den Erwerb von Strategien, was essentiell für die Weiterentwicklung der sprachlichen Laufbahn der Jugendlichen ist. Der vermehrte Fokus auf die Anwendung und Aneignung von Strategien ist sehr wertvoll. Die Integration des Bereichs Sprache(n) im Fokus ist ebenfalls sehr wertvoll und wichtig für das Verständnis, das *savoir-être*, für die französische Sprache.

Die PH FHNW erachtet die Zusammenführung der bestehenden Lehrpläne im Lehrplan 21 als grundsätzlich sinnvoll, wobei die Struktur des Pässepartout-Lehrplans nicht übernommen wurde. Besonders positiv gesehen wird, dass für jeden Kompetenzbereich separat nach Strategien, sprachlichen Mitteln, Sprachmittlung und ästhetischen Erfahrungen unterschieden wird. Ebenfalls hervorgehoben wird, dass durch Sprache(n) im Fokus sowie Kulturen im Fokus auch weiterführende Aspekte des Fremdsprachenlernens ins Blickfeld kommen. Da diese Bereiche allerdings in der Praxis noch sehr wenig umgesetzt sind, bleibt der Weiterbildungsbedarf weiterhin hoch. Daneben gibt es Bereiche, die im Lehrplan Pässepartout auf anderen fremdspracherwerbspsychologischen Grundlagen basieren (es werden Beispiele aufgeführt).

Aus Sicht der Mitglieder der AG Sprachen aus der EDK-Ost sind die aktuellen Lehrpläne übernommen worden. Die Erweiterung durch die zwei Kompetenzbereiche Sprache(n) im Fokus und Kulturen im Fokus wird begrüsst. Die Lehrmittel können teilweise übernommen werden (Englisch). Die Mitglieder der AG Sprachen der BKZ sind der Meinung, dass der Lehrplan 21 wenig Neuerungen bringt, da die Fremdsprachenlehrpersonen sich auf der Basis der aktuellen Lehrpläne schon gewohnt sind, kompetenzorientiert zu unterrichten.

3.5.10.3. Gewichtung

AG ist der Ansicht, dass der Kompetenzbereich Sprache(n) im Fokus im Lehrplan 21 ein zu grosses Gewicht hat.

GL ist der Meinung, dass das Gewicht zu stark auf die Bereiche Haltung/Ästhetik/Metakognition ausgerichtet ist.

3.5.10.4. Begrifflichkeiten

AG ist der Meinung, dass im Lehrplan nicht klar wird, was unter den Begriffen ästhetische Wirkung, ästhetische Texte und ästhetische Erfahrungen verstanden wird.

Die AG Sprachen ist der Meinung, dass die Überbegriffe ästhetische Erfahrung und ästhetische Wirkung nicht geeignet sind, um die beschriebenen Inhalte zu transportieren.

3.5.10.5. Anforderungen

FR erachtet den Lehrplan als anspruchsvoll für schwächere Schülerinnen und Schüler.

SO ist der Meinung, dass eine Klärung der Schülerinnen und Schüler mit spezieller Förderung nötig ist.

GL ist der Meinung, dass die Anforderungen generell zu hoch angesiedelt sind (es werden Beispiele aufgeführt und Vorschläge gemacht). Weiter muss für alle Bereiche der Fremdsprachen eindeutig definiert werden, was unter einem eingeschränkten Repertoire an häufigen Wörtern und Wendungen sowie dem Umfang des Grundwortschatzes zu verstehen ist. Diese Punkte sind ansonsten zu lehrmittelabhängig und nur mit einer Harmonisierung der Lehrmittel oder mit einer Definition des Grundwortschatzes erreichbar. Auch UR ist der Auffassung, dass der Begriff Grundwortschatz zu Verständnisschwierigkeiten führen kann, da jedes Lehrbuch einen anderen Wortschatzaufbau hat. SG meldet zurück, dass obwohl die bestehenden Fremdsprachenlehrpläne übernommen wurden, es scheint, dass die Anforderungen im Fachbereich gestiegen sind. Es ist zu prüfen, ob dies an den komplexen Formulierungen oder am Kompetenzaufbau liegt und dadurch der Eindruck von höheren Anforderungen entsteht. Gegebenenfalls müssen die Kompetenzen reduziert werden.

UR erachtet das Erreichen für die Grundkompetenzen in den Kompetenzbereichen Hören, Lesen, Schreiben und Sprache(n) im Fokus als realistisch (es werden Kompetenzen aufgeführt, die anspruchsvoll sind). Bei den Schülerinnen und Schülern, welche erst in der Oberstufe mit der französischen Sprache in Kontakt treten, ist die Sprachanwendung vermehrt gehemmt. Daher sind Schwierigkeiten im Erlangen der Handlungskompetenz Sprechen zu erwarten.

BCH ist es wichtig, dass alle Schülerinnen und Schüler mit einer vergleichbaren Sprachenkompetenz an die Berufsschule kommen, v.a. bei Lernenden aus mehreren Kantonen. Es ist nicht Sache der Berufsschulen, das Niveau vorzuschreiben.

3.5.10.6. Austausch

Im Sinne der *idée suisse* fordert die CVP, dass im Lehrplan 21 das Kennenlernen der verschiedenen Sprachregionen der Schweiz einen Platz erhält.

Die ch Stiftung beurteilt den Lehrplan 21 als einen Meilenstein zur Verankerung von Austausch und Mobilität. Aus sprach- und staatspolitischer Sicht wertet sie den im Lehrplan 21 enthaltenen Ansatz, das Thema der sprachlichen und kulturellen Vielfalt speziell hervorzuheben, als besonders wichtig. Die ch Stiftung macht weiter darauf aufmerksam, dass Austausch und Mobilität nicht nur Bestandteil des Sprachenunterrichts sind. Die im Kompetenzbereich *Kulturen im Fokus* explizit aufgeführten Hinweise zu Austausch und Mobilität, beurteilt die ch Stiftung als stringent, gut durchdacht und praxisnah. Die Kompetenzen sind stufen- und altersgerecht formuliert und erreichbar. Ein spezielles Augenmerk müsste nach Auffassung der ch Stiftung auf die Erarbeitung bzw. Bereitstellung von Instrumenten gelegt werden, welche die Evaluation der angestrebten Kompetenzen ermöglichen.

3.5.10.7. Gender

SKG macht konkrete Vorschläge für das Einfließen von Gender und Gleichstellung auch im Fachbereichslehrplan Französisch und Englisch.

3.5.10.8. Rückmeldungen der Passepartout-Kantone

Alle Passepartout-Kantone mit Ausnahme von SO haben sich explizit zum Fremdsprachenlehrplan geäußert. Sie sind der Meinung, dass der Lehrplan 21 im Wesentlichen die Kompetenzen des Passepartout-Lehrplans übernommen hat. Sie äussern aber Vorbehalte gegenüber der unterschiedlichen Systematik der beiden Lehrpläne. Der Passepartout-Lehrplan setzt mehr Gewicht auf weichere Kompetenzen (BL) und bietet zusätzliche Informationen und Hinweise für Lehrpersonen (BL, FR) sowie mit den Lerninhalten und Handlungsfeldern eine zusätzliche Ebene (BL, FR). Somit wird das Unterrichtsgeschehen beschrieben und nicht nur das Handlungsergebnis (Kompetenzen) (FR). Die Beispiele im Lehrplan 21 sind im Vergleich dazu fragmentarische Ergänzungen. Auch BE hebt im Passepartout-Lehrplan den spezifischen Lern- und Kommunikationskontext hervor. Eine bedeutende Rolle kommt dabei der Verwendung der Fremdsprache im Schulalltag zu. Entsprechend ist der interkulturelle Austausch wesentlich.

BE hebt die Koordination von Lehrplan und Lehrmitteln als eines der Hauptziele des Passepartout-Projektes hervor. Die Lehrmittel, die für die Passepartout-Kantone entwickelt werden, sind deshalb eng auf den Passepartout-Lehrplan abgestimmt.

Weiter ist BE der Meinung, dass im Passepartout-Lehrplan die überfachlichen Kompetenzen zentral sind, im Lehrplan 21 eine nur untergeordnete Rolle spielen. Zudem wird die Sprachmittlung im Lehrplan 21 viel stärker gewichtet als im Passepartout-Lehrplan. Weiter geht der Lehrplan Passepartout immer von einem spezifischen Lern- und Kommunikationskontext aus.

BS äussert sich nicht zum Fremdsprachenlehrplan und gedenkt vorerst den Passepartout-Lehrplan prioritär einzusetzen. Auch VS wird weiterhin den Lehrplan Passepartout einsetzen. Es ist den Lehrpersonen nach einer 12-tägigen Weiterbildung mit dem Lehrplan Passepartout nicht zuzumuten, dass sie sich in diesem Fachbereich nochmals in einen Lehrplan einarbeiten müssen, der eine völlig andere Konstruktion aufweist. BE ist ebenfalls der Meinung, dass von den Lehrpersonen nicht erwartet werden kann, dass sie sich nach einer so aufwändigen Weiterbildung in einer völlig neuen Lehrplan-Architektur orientieren müssen. Er beantragt deshalb, dass die Fachbereichslehrpläne 1. Fremdsprache Französisch und 2. Fremdsprache Englisch stärker auf die Architektur bzw. die Systematik des Passepartout-Lehrplans ausgerichtet werden. Mit einer Abweichung von der vorgegebenen Grobstruktur des Lehrplans 21 im Bereich Fremdsprachen könnten die spezifischen Anliegen des Fremdsprachen-Koordinationsraums Passepartout besser berücksichtigt werden. Falls eine stärkere Ausrichtung an die Architektur des Passepartout-Lehrplans nicht möglich ist, behält sich die Erziehungsdirektion des Kantons Bern vor, im Bereich Fremdsprachen den Passepartout-Lehrplan zu behalten. Für BL müssen die Unterschiede der beiden Lehrpläne geklärt und das weitere Vorgehen geprüft werden.

Die Mitglieder der AG Sprachen aus den Passepartout-Kantonen sind der Meinung, dass sich die Bildungsziele im Lehrplan 21 wie auch im Passepartout-Lehrplan auf dasselbe Fundament stützen (GER, Bildungsstandards). Darum stimmen die beiden Lehrpläne überein. Ausserdem sind in beiden Lehrplänen sowohl Sprachhandlungskompetenzen als auch sprachreflexive, interkulturelle und strategische Kompetenzen definiert, die für die Didaktik der Mehrsprachigkeit wichtig sind. Damit ist die Harmonisierung der Bildungsziele verwirklicht. Die beiden Lehrpläne unterscheiden sich allerdings in der Systematik. Passepartout ist ein Projekt, das den Fremdsprachenunterricht als Ganzes neu geplant hat. Deshalb basieren sowohl die Lehrmittel als auch die Weiterbildung auf dem Projektlehrplan. Bis zur Umsetzung des Lehrplans 21 werden die Lehrmittel in den meisten Klassen eingeführt und die Weiterbildung wird beinahe abgeschlossen sein. Es ist deshalb nötig, den Passepartout-Lehrplan für die 6 Kantone beizubehalten. In einem kurzen Text werden die Gemeinsamkeiten aufgezeigt werden müssen.

3.5.10.9. EDK-Sprachenstrategie von 2004 und HarmoS-Konkordat von 2007

Die CIIP schreibt, dass der vorliegende Lehrplänenwurf die im HarmoS-Konkordat vereinbarten Eckwerte insbesondere im Bereich des Sprachenlernens respektiert und zeigt sich darüber sehr erfreut. TI freut es, dass in der Beschreibung der Kompetenzen dem kulturellen und ästhetischen Aspekt des Fremdsprachenlernens speziell Rechnung getragen wird, und dass Italienisch mit derselben Seriosität wie die anderen Fremdsprachen behandelt wird. Er bedauert, dass das Angebot an fakultativem Italienischunterricht von Kanton zu Kanton sehr unterschiedlich ist. Das BAK hebt die Bedeutung eines hochwertigen Unterrichts in den Landessprachen hervor und wertet es als positiv, dass für Italienisch als 3. Landessprache ebenfalls Kompetenzen definiert worden sind. Es hebt die Bedeutung des Austauschs im modernen Fremdsprachenunterricht hervor und finden diese Anliegen im Lehrplan gut verankert wieder (zu Frage 1).

BE hebt hervor, dass er gewillt ist, an der Sprachenstrategie der EDK festzuhalten. AI will am Ziel festhalten, dass am Ende der obligatorischen Schulzeit die Schülerinnen und Schüler über gute Kompetenzen in Englisch und Französisch verfügen sollen. Er plädiert aber dafür, Englisch weiterhin ab der 3. Klasse zu unterrichten und Französisch als 2. Fremdsprache erst auf Sekundarstufe I, dafür in höherer Dotation (zu Frage 1). Zudem müssen Dispensationen vom Fremdsprachenunterricht, resp. individuelle Lernziele möglich sein.

LU und OW (zu Frage 5a) bezweifeln, dass in der 1. und 2. Fremdsprache am Ende der 9. Klasse das gleiche Sprachniveau erreicht wird. LU ist aber der Meinung, dass diese Zielsetzung bestehen bleiben und erst Erfahrungen gesammelt werden sollen. Nach einer ersten Überprüfung der Grundkompetenzen muss dann allenfalls eine Anpassung der Mindestansprüche ins Auge gefasst werden. Der Bildungsrat des Kantons Zürich geht ebenfalls davon aus, dass die Mindestansprüche von einem namhaften Anteil der Schülerinnen und Schüler zum jetzigen Zeitpunkt nicht erreicht werden können. Er schlägt jedoch vor, eine allfällige Anpassung der Mindestansprüche erst nach Vorliegen gesicherter Ergebnisse des nationalen Bildungsmonitorings zu erwägen. SZ schätzt die Ansprüche insbesondere für die 2. Fremdsprache als zu hoch ein. Es ist kaum realistisch, dass Ende Volksschule in beiden Fremdsprachen die gleichen Mindestansprüche erreicht werden können. Auch TG bezweifelt, dass das angestrebte Niveau erreicht werden kann, wenn nicht genügend Zeit zur Verfügung gestellt wird. Für die AG Sprachen ist es fraglich, ob bei der Sprachenfolge Englisch/Französisch die gleichen Mindestansprüche am Ende der Volksschulzeit erreicht werden.

LU ist entschieden der Meinung, dass die momentan ausgelöste Sprachendiskussion von der D-EDK aufgenommen und zusammen mit der EDK die Diskussion zur Fremdsprachenstrategie nochmals geführt werden muss. Im Sinne des Harmonisierungsgedankens fordert er eine schnelle Klärung der Frage nach zwei Fremdsprachen in der Primarschule sowie der Sprachenfolge. TG ist hingegen der Meinung, dass die Vorbehalte zur EDK-Sprachenstrategie im Kanton auf politischer Ebene diskutiert werden müssen. NW ist der Ansicht, dass der Früh-Fremdsprachenunterricht in der Primarschule Ressourcen bindet, welche gezielter in die Kompetenzerweiterung der Unterrichtssprache einzusetzen sind. Der Lehrplan 21 solle eine Abbildung für die Sprachenmodelle 3/5 und auch 3/7 ermöglichen können. Auch die SVP will die zeitlichen Ressourcen in solide Deutschkenntnisse und Realienunterricht stecken, statt diese durch den Frühfremdsprachenunterricht zu binden. Sie schlägt deshalb vor, den Fremdsprachenunterricht unter Wahrung der kantonalen Autonomie auf die Oberstufe zu verlegen. Der SBLV will ebenfalls in der 3. und 4. Klasse dem Deutsch mehr Beachtung schenken und daher erst in der 5. Klasse mit Frühenglisch beginnen. Die 2. Fremdsprache soll erst mit dem 3. Zyklus begonnen werden.

SH erwähnt, dass in den Kommentaren der eingereichten Antworten ausschliesslich Meinungen portiert werden, die sich gegen die Sprachenstrategie der EDK richten. Demgegenüber stehen aber die mehrheitlich positiv gesetzten Kreuze in der Umfrage. Auch in OW kamen in den Antworten Fragen, Unsicherheiten, Vorbehalte oder gar eine Ablehnung gegenüber zwei Fremdsprachen im 2. Zyklus zum Ausdruck (zu Frage 5a). In TG wird von einem grossen Leistungsdruck auf der Primarschule durch das Angebot von zwei Fremdsprachen gesprochen (zu Frage 5).

Für S&E sind die rechtlichen Grundlagen klar, der Lehrplan stützt sich auf die Sprachenstrategie der EDK vom 25.03.2004 ab. Zur Umsetzung der Sprachenstrategie wurde die Einführung von zwei Fremdsprachen an der Primarschule in die Wege geleitet. S&E spricht sich für zwei Fremdsprachen an der Primarschule aus. Eine diesbezüglich unterschiedliche Handhabung der Kantone wäre für sie nicht nachvollziehbar und abzulehnen. S&E stellt fest, dass die Sprachenstrategie mangelhaft umgesetzt wird. Ohne genügende Voraussetzungen zur Umsetzung der Sprachenstrategie sind sie skeptisch gegenüber dem Lernen von zwei Fremdsprachen an den Primarschulen. Entscheidend für die Umsetzung der Sprachenstrategie ist, dass das Erlernen von Fremdsprachen in vielfältiger Art und Weise passiert und der direkte Kontakt mit einer Fremdsprache in einer ersten Phase des Fremdsprachenlernens gegeben ist (englisch oder französisch sprechende Lehrpersonen und Praktikant/innen für einige Wochen an der Schule, Austausch, bilinguale/immersive Unterrichtssequenzen).

Der SGV warnt vor einer kantonale unterschiedlichen Gewichtung, welche Jugendliche empfindlich benachteiligen kann. Wird in einem Beruf eine Fremdsprache verlangt, gilt dies grundsätzlich für die ganze Sprachregion.

Der SGB unterstützt den Unterricht von zwei Fremdsprachen in der Primarschule. In Übereinstimmung mit Verfassung (Art. 70) und Sprachengesetz (SpG) erinnert er daran, dass der Erwerb einer zweiten Landessprache prioritär ist (zu Frage 1). Ebenfalls unterstützt wird die EDK-Sprachenstrategie von der SKKBS und dem kv (zu Frage 5a).

Der VSG fordert, dass eine Landessprache als 1. Fremdsprache gelernt wird. Die JCVP fordert ebenfalls als 1. Fremdsprache eine Landessprache, wobei bis Ende des 2. Zyklus nur eine Fremdsprache unterrichtet werden soll.

STV, Swissmem und FFU betonen die Bedeutung des Englischen im MINT-Bereich und meinen, dass Vielsprachigkeit nicht nur auf die Sprachregionen der Schweiz abgestützt werden darf (zu Frage 1).

Die CVP und SP (zu Frage 5) unterstützen die EDK-Sprachenstrategie. Die Reihenfolge soll den Kantonen überlassen werden. Diese Meinung vertreten auch die cft. Bei schwächeren Schülerinnen und Schülern soll eine Dispensation möglich sein.

Die CVP-Frauen CH plädieren für das frühe Fremdsprachenlernen. Die 1. Fremdsprache soll konzentrierter im 2. Zyklus und die 2. Fremdsprache konzentrierter im 3. Zyklus unterrichtet werden. Dabei ist zu gewährleisten, dass am Ende der obligatorischen Schulzeit die Kompetenzen in beiden Fremdsprachen gleich zu bleiben haben. EVP BS und EVP CH fordern die Aufstockung auf drei Wochenlektionen für die 1. Fremdsprache und gleichzeitiger fakultativer Besuch der 2. Fremdsprache ab der fünften Klasse. Im 3. Zyklus soll die Lektionenzahl für die 1. Fremdsprache reduziert und im Gegenzug die Lektionenzahl für die 2. Fremdsprache erhöht werden. Für schwächere Schülerinnen und Schüler ist eine Abwahlmöglichkeit der 1. Fremdsprache zu schaffen (EVP BS, EVP CH, PP). Gemäss SVP ist der Lehrplanentwurf zu sprachenlastig und die Fremdsprachen sollen in den 3. Zyklus verschoben werden (zu Frage 1).

3.5.10.10. Rückmeldungen des LCH

Der LCH erwartet von der Politik eine einheitliche Regelung von Beginn, Reihenfolge der Fremdsprachen, Dauer und Verpflichtungsgrad über alle Zyklen. Mit Verpflichtungsgrad ist die Möglichkeit eines Wahlpflichtfaches in der Primarschule und Abwahlmöglichkeit bzw. Wahlpflicht sowie Dispensation im 3. Zyklus gemeint (zu Frage 5a).

Wesentlich ist für den LCH die Feststellung, dass die Kinder nicht überfordert sind, weil sie isoliert die Fremdsprachenkompetenzen nicht schaffen würden. Vielmehr betont er, dass die Kinder alles zusammen, also den ganzen Lehrplan nicht schaffen, wenn da und dort in sehr wenig Zeit immer mehr verlangt wird. Zwei Lektionen sind zu wenig Zeit für den Aufbau der geforderten Kompetenzen. Hinzu kommt, dass durch die vielerorts eingesetzten Fachlehrpersonen der ursprünglich angedachte integrierte (immersive) Fremdsprachenunterricht oder auch eine feinere Verteilung über die Woche sowie der Austausch mit anderen Klassen verhindert werden. Eine Erhöhung der Lektionen liegt nicht drin, ohne dass andernorts abgebaut wird. Der Abbau soll nicht nochmals bei den gestalterischen Fächern oder bei

der Schulsprache erfolgen. Also bleibt nur das Überführen der 2. Fremdsprache in ein Wahlfach. Im Rahmen einer Gesamtsicht muss auch in anderen Fachbereichen schon auf der Mittelstufe mehr in Kategorien Pflicht und Kür gedacht werden (zu Frage 5a).

3.5.10.11. Umsetzung/Lehrmittel

Der VSG ist der Meinung, dass in der Anfangsphase des Spracherwerbs der Unterricht in jahrgangsübergreifenden Klassen unmöglich ist. Allenfalls kann in Teilgruppen gearbeitet werden, in denen Input und Übungsphasen abwechseln. Diesem Umstand müssen die Lehrmittel Rechnung tragen. Die neu eingeführten Lehrmittel erfüllen diesen Anspruch nicht.

Das OSZ zweifelt die Koordination im Lehrmittelbereich an. Sie stellen sich die Frage, wie der Anschluss an Berufsschulen und weiterführende Schulen gewährleistet wird.

3.5.10.12. Sprachzertifikate

CE vermisst im Lehrplan 21 eine Referenz zur Möglichkeit, internationale Sprachzertifikate auf freiwilliger Basis in den Unterrichtsalltag mit einzubeziehen. Im Passepartout-Lehrplan ist ein entsprechender Hinweis zu finden.

3.5.11. Fazit Französisch und Englisch (1. und 2. Fremdsprache)

Die Konsultationsteilnehmenden sind mehrheitlich damit einverstanden, wie die heute gültigen Fremdsprachenlehrpläne in den Lehrplan 21 übernommen worden sind. Die Auswahl der Kompetenzen bzw. die Aufnahme der neuen Kompetenzbereiche Sprache(n) im Fokus und Kulturen im Fokus werden begrüsst.

Die Anforderungen werden nur von wenigen Teilnehmenden in Frage gestellt. Die ch Stiftung beurteilt den Lehrplan 21 als einen Meilenstein für die Verankerung von Austausch und Mobilität als Instrument zum Aufbau solcher Kompetenzen.

Es werden weiter einzelne Anmerkungen zur Gewichtung, zu bestimmten Begrifflichkeiten und zur Verbindung zwischen den Sprachen geäussert.

Die Passepartout-Kantone sind alle der Meinung, dass der Lehrplan 21 im Wesentlichen die Kompetenzen des Passepartout-Lehrplans übernommen hat. Sie äussern aber, mit Ausnahme des Kantons SO, Vorbehalte gegenüber der unterschiedlichen Systematik der beiden Lehrpläne. BS und VS werden weiterhin den Passepartout-Lehrplan einsetzen. BE beantragt, dass die Fachbereichslehrpläne 1. Fremdsprache Französisch und 2. Fremdsprache Englisch stärker auf die Architektur bzw. die Systematik des Passepartout-Lehrplans ausgerichtet werden.

Die Antworten der Teilnehmenden stehen häufig in Zusammenhang mit der EDK-Sprachenstrategie und dem HarmoS-Konkordat, insbesondere was zwei Fremdsprachen in der Primarschule und die Sprachenfolge betrifft. Einige Konsultationsteilnehmende sprechen sich explizit für die EDK-Sprachenstrategie aus und sind mit der Umsetzung grundsätzlich zufrieden.

Von einzelnen Projektkantonen wird bezweifelt, dass in der 1. und 2. Fremdsprache am Ende der 9. Klasse zum jetzigen Zeitpunkt das gleiche Sprachniveau erreicht wird.

NW wünscht, dass der Lehrplan 21 eine Abbildung für die Sprachenmodelle 3/5 und auch 3/7 ermöglicht.

AI ist der Meinung, dass sich das System 3/7 bewährt hat.

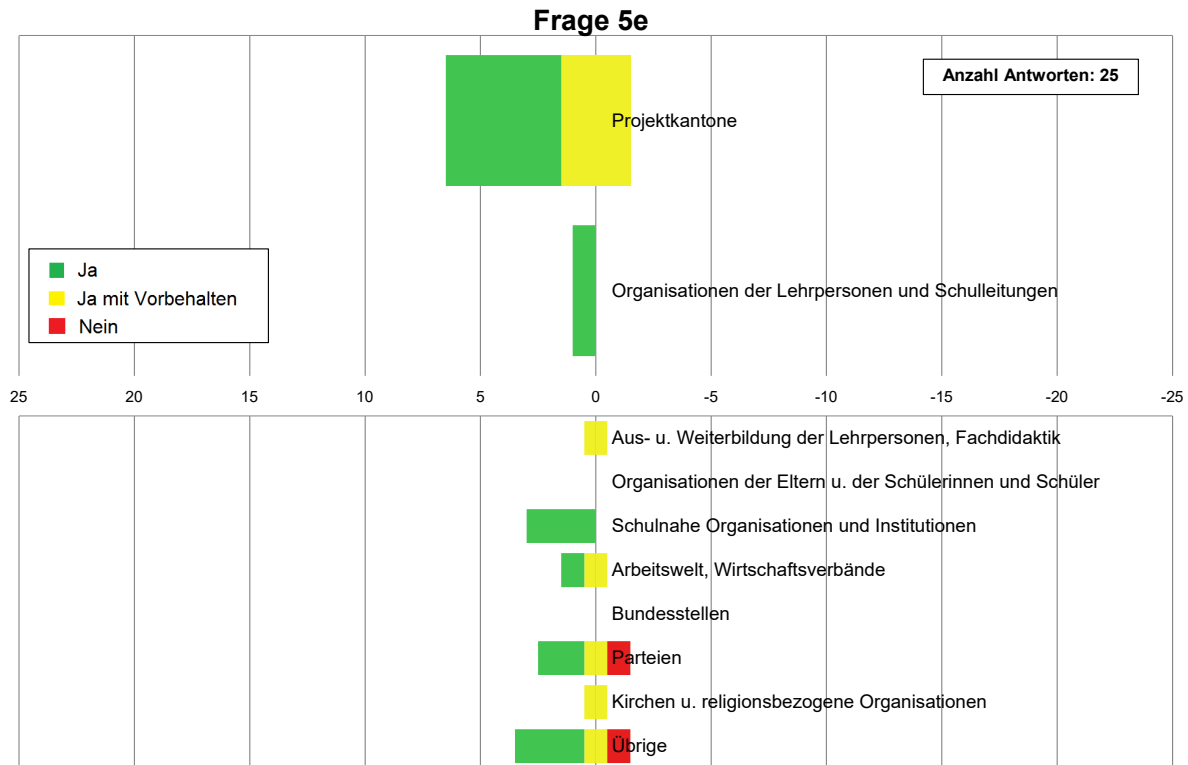
LU ist entschieden der Meinung, dass die momentan ausgelöste Sprachendiskussion von der D-EDK aufgenommen und zusammen mit der EDK die Diskussion zur Fremdsprachenstrategie nochmals geführt werden muss. Im Sinne des Harmonisierungsgedankens fordert er eine schnelle Klärung der Frage nach zwei Fremdsprachen in der Primarschule sowie der Sprachenfolge. TG ist hingegen der Meinung, dass die Vorbehalte zur EDK-Sprachenstrategie im Kanton auf politischer Ebene diskutiert werden müssen.

Der LCH erwartet von der Politik eine einheitliche Regelung von Beginn, Reihenfolge der Fremdsprachen, Dauer und Verpflichtungsgrad über alle Zyklen.

Weitere Konsultationsteilnehmende äussern sich zur EDK-Sprachenstrategie: Der SGV warnt vor einer kantonal unterschiedlichen Gewichtung, welche Jugendliche empfindlich benachteiligen kann. Swissmem betont die Bedeutung des Englischen im MINT-Bereich. Die EVP fordert eine Aufstockung auf drei Wochenlektionen für die 1. Fremdsprache und gleichzeitiger fakultativer Besuch der 2. Fremdsprache aber der 5. Klasse. Im 3. Zyklus soll die Lektionenzahl für die 1. Fremdsprache reduziert werden und im Gegenzug die Lektionenzahl für die 2. Fremdsprache erhöht werden. Die 1. Fremdsprache soll abgewählt werden dürfen. Die SVP würde die Fremdsprachen auf den 3. Zyklus verschieben.

Frage 5e)

Italienisch (3. Fremdsprache): Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.5.12. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Italienisch (3. Fremdsprache)

Zu dieser Fragestellung haben sich 25 Konsultationsteilnehmende geäußert (Ja 15; Ja, mit Vorbehalten 8; Nein 2). 135 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

Mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau sind 5 Projektkantone einverstanden (AG, AI, BS, UR, ZH) und 3 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (BL, BE, NW). Der Kanton GR nimmt separat zum Teilprojekt Graubünden Stellung. 12 Projektkantone haben zu dieser Frage keine Stellungnahme abgegeben (AR, FR, GL, LU, OW, SG, SH, SO, SZ, TG, VS, ZG). Der LCH ist ebenfalls einverstanden.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist die PH FHNW mit Vorbehalten einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind alle 3 einverstanden (AG Sprachen, SKKBS, VSG). Bei den Organisationen der Arbeitswelt, Wirtschaftsverbände ist suissetec einverstanden und VSEI mit Vorbehalten einverstanden. Bei den Parteien sind JCVP und KVP einverstanden, CVP-Frauen CH mit Vorbehalten einverstanden und die SVP ist nicht einverstanden. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist die cft mit Vorbehalten einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 3 einverstanden (ch Stiftung, OSZ, SOS), SKG ist mit Vorbehalten einverstanden und die UNESCO ist nicht einverstanden.

3.5.13. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Italienisch (3. Fremdsprache)

3.5.13.1. Allgemeine Bemerkungen

Dass nur gerade 8 Kantone zu dieser Frage Stellung genommen haben, kann damit zusammenhängen, dass Italienisch in der Volksschule als Wahlfach angeboten wird (basierend auf der Sprachenstrategie der EDK, 2004 und dem HarmoS-Konkordat, 2007). So begründet z.B. NW seine Einschätzung (Ja, mit Vorbehalt).

3.5.13.2. Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau

BE ist der Meinung, dass es wenig sinnvoll erscheint, dass der Lehrplan Italienisch die vollständig identische Feinstrukturierung der übrigen Fremdsprachenlehrpläne übernimmt. Im Fachlehrplan Italienisch müsste vielmehr aufgezeigt werden, wie die Sprache attraktiv und mit Fokus auf die Anwendung in der Praxis vermittelt und gelernt werden kann.

Die PH FHNW ist der Meinung, dass die rezeptiven und die produktiven Fertigkeiten nicht auf der gleichen Kompetenzstufe sein dürfen. Deshalb sind weniger hohe Kompetenzen beim Schreiben anzustreben.

3.5.13.3. Querverweise

Die PH FHNW erachtet die Idee der Querverweise als sehr gut. Die Lernstrategien müssen aber noch bewusster gemacht und expliziter genannt werden. Die gesetzten Querverweise (6) reichen hier nicht aus. Im Sinne der horizontalen und vertikalen Kohärenz sowie der kognitiven Ökonomie ist es unabdingbar, diese Strategien zu nennen, um das lernstrategische Vorwissen aus dem Deutsch-, Französisch- und Englischunterricht zu nutzen, auch wenn es dadurch zu einer Verdoppelung kommt.

3.5.13.4. Mehrsprachigkeit

Die PH FHNW ist der Meinung, dass die Mehrsprachigkeit bzw. die Mehrsprachigkeitsdidaktik noch konsequenter und prominenter eingearbeitet und berücksichtigt werden muss, damit dank der Vorarbeit in den anderen Sprachen in der 3. Fremdsprache eine steilere Progression erzielt werden kann.

3.5.13.5. Bezeichnung

Die UNESCO stört sich daran, dass Italienisch als dritte Sprache eingestuft wird, was die Vergrößerung des Grabens zwischen den verschiedenen Sprachregionen provoziert. Die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Schweiz ist ein Reichtum.

3.5.13.6. Gender

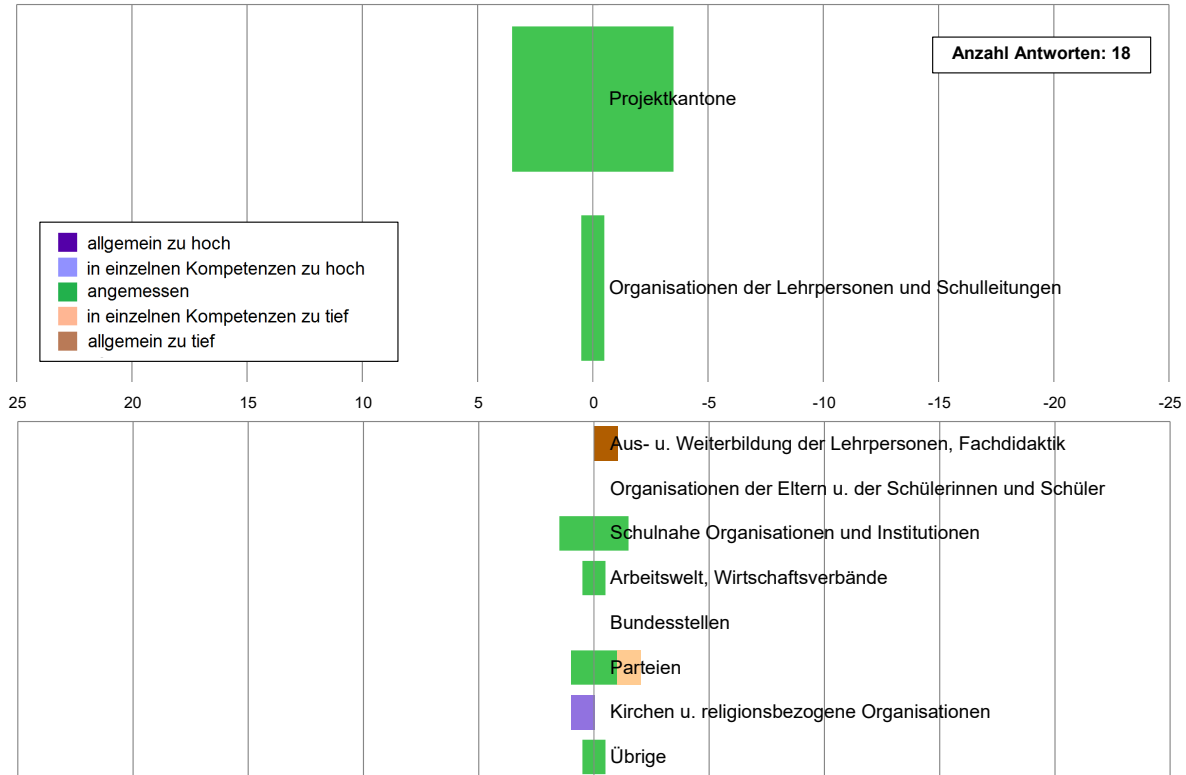
SKG macht konkrete Vorschläge für das Einfließen von Gender und Gleichstellung auch im Fachbereichslehrplan Italienisch.

3.5.13.7. Lehrmittel

Die PH FHNW ist der Ansicht, dass mit Blick aus den Italienischlehrplan 21 unbedingt eine Anpassung der aktuellen Lehrmittel ins Auge gefasst oder gar ein neues Lehrmittel ausgearbeitet werden muss.

3.5.13.8. Angebot

Der VSG ist der Meinung, dass die 3. Landessprache flächendeckend im 3. Zyklus zu attraktiven Konditionen angeboten werden muss.

Frage 5f)**Italienisch (3. Fremdsprache): Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****Frage 5f****3.5.14. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Italienisch (3. Fremdsprache)**

Zu dieser Fragestellung haben sich 18 Konsultationsteilnehmende geäußert. Davon erachteten 15 die Mindestansprüche als angemessen gesetzt, 1 in einzelnen Kompetenzen zu hoch, 1 in einzelnen Kompetenzen zu tief und 1 allgemein zu tief. 142 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

7 Projektkantone erachteten die Mindestansprüche als angemessen gesetzt (AG, AI, BS, NW, SO, UR, ZH). Der Kanton GR nimmt separat zum Teilprojekt Graubünden Stellung. 13 Projektkantone haben zu dieser Frage keine Stellungnahme abgegeben (AR, BL, BE, FR, GL, LU, OW, SG, SH, SZ, TG, VS, ZG). Der LCH beurteilt die Setzung der Mindestansprüche ebenfalls als angemessen.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen nahm nur die PH FHNW Stellung (allgemein zu tief). Von den schulnahen Organisationen und Institutionen erachteten 3 die Mindestansprüche als angemessen gesetzt (AG Sprachen, SKKBS, VSG). Von den Organisationen der Arbeitswelt, Wirtschaftsverbände erachtet swissnet die Setzung der Mindestansprüche ebenfalls als angemessen. Von den Parteien erachteten 2 die Mindestansprüche als angemessen gesetzt (CVP-Frauen CH, JCVP) und 1 in einzelnen Kompetenzen zu tief (KVP). Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen erachtet 1 Organisation die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch gesetzt (cft). Von den übrigen Stellungnahmen erachtet OSZ die Mindestansprüche als angemessen gesetzt.

3.5.15. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Italienisch (3. Fremdsprache)

3.5.15.1. Allgemeine Bemerkungen

BE verzichtet auf eine Stellungnahme, empfiehlt aber auf die Angabe des Mindestanspruchs zu verzichten, da die Lektionendotation für die 3. Fremdsprache in den verschiedenen Kantonen sehr unterschiedlich ist.

3.5.15.2. Mindestansprüche allgemein zu tief

Die PH FHNW erachtet die Mindestansprüche auf der Stufe A1.1, v.a. in der Rezeption zu tief angesetzt. Zudem wird die Bandbreite zwischen der Mindestkompetenz von A1.1 zur obersten Kompetenzstufe von A2.2 als zu gross betrachtet. Durch die systematische Anwendung der Mehrsprachigkeitsdidaktik sollte eine höhere Kompetenzstufe angestrebt werden (z.B. Sprache(n) im Fokus: Bewusstheit für sprachliche Vielfalt, Grammatik).

3.5.16. Fazit Italienisch (3. Fremdsprache)

Insgesamt nehmen nur wenige Konsultationsteilnehmende zu den beiden Fragen Stellung. Dabei fällt auf, dass jeweils 12 bzw. 13 Kantone keine Stellungnahme abgegeben haben.

Die Konsultationsteilnehmenden, welche die Frage beantwortet haben, sind mehrheitlich mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden. Für BE scheint es wenig sinnvoll, den Lehrplan für die 3. Fremdsprache in derselben Struktur wie die andern Fremdsprachenlehrpläne zu gestalten. Er schlägt stattdessen eine Hilfestellung auf Unterrichtsebene vor, in welcher aufgezeigt wird, wie die Sprache vermittelt und gelernt werden kann.

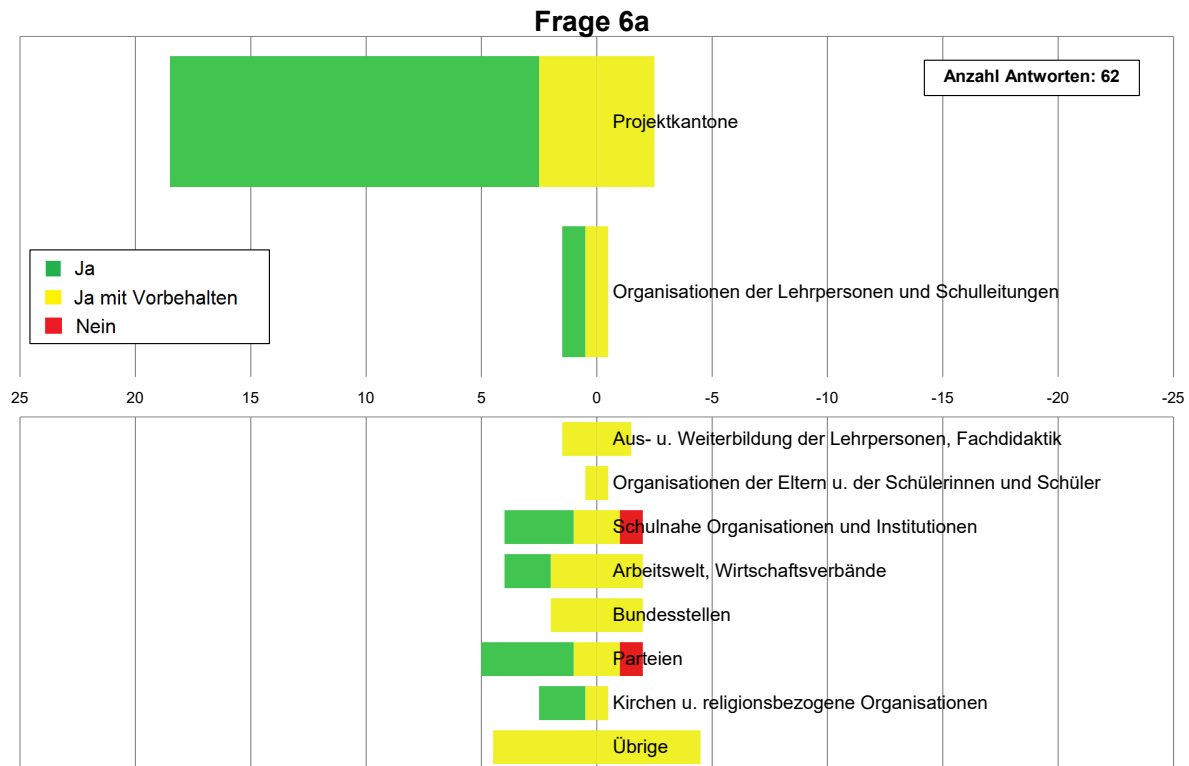
Weiter werden Rückmeldungen zu den Querverweisen, zur Mehrsprachigkeit und zu Gender gemacht. Bei den Querverweisen und der Mehrsprachigkeit geht es v.a. darum, die Vorarbeit in den anderen Sprachen in der 3. Fremdsprache noch gezielter zu nutzen.

Mit wenigen Ausnahmen erachten die Konsultationsteilnehmenden, welche die Frage beantwortet haben, die Setzung der Mindestansprüche als angemessen. BE empfiehlt aufgrund der unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Kantonen auf die Angabe des Mindestanspruchs zu verzichten.

3.6. Fachbereich Mathematik

Frage 6a)

Mathematik: Sind Sie mit der Einleitung einverstanden?



3.6.1. Quantitative Auswertung Einleitung Mathematik

28 der insgesamt 62 Konsultationsteilnehmenden, die zu Frage 6a Stellung genommen haben, sind mit der Einleitung des Fachbereichslehrplans Mathematik einverstanden. 32 sind mit Vorbehalten einverstanden. 2 Teilnehmende sind mit der Einleitung nicht einverstanden. 98 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

16 Projektkantone sind mit der Einleitung des Fachbereichs Mathematik einverstanden (AG, AI, AR, BE, BL, BS, FR, GL, GR, SG, SH, SO, TG, VS, ZG, ZH) und 5 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (LU, NW, OW, SZ, UR). Bei den Lehrerverbänden ist der VSLCH einverstanden und der LCH mit Vorbehalten einverstanden.

Bei der Aus- und Weiterbildung haben 3 Institutionen eine Stellungnahme abgegeben. Sie sind mit Vorbehalten mit der Einleitung einverstanden (EHB, GDM, PH FHNW). Bei den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler hat nur die USO eine Stellungnahme abgegeben. Sie ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen haben 6 Organisationen teilgenommen. 3 Konsultationsteilnehmende sind einverstanden (RSS, SKKBS, VSP), 2 Teilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden (BCH, éducation21) und der VSG ist mit der Einleitung nicht einverstanden. Bei den Organisationen der Arbeitswelt haben 6 Organisationen eine Stellungnahme abgegeben. 2 sind einverstanden (economiesuisse, suissetec) und 4 sind mit Vorbehalten einverstanden (SAV, SGV, Swissmem, VSEI). Bei den Bundesämtern und Bundesstellen sind die 4 Konsultationsteilnehmenden mit Vorbehalten einverstanden (BAG, ARE, BAFU, DEZA). Bei den Parteien haben 7 Konsultationsteilnehmende eine Stellungnahme abgegeben. 4 sind einverstanden (CVP-Frauen CH, EVP BS, EVP, KVP). CVP und JCVP sind mit Vorbehalten einverstanden. Die SVP ist nicht einverstanden. Bei

den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sind FVS und ICBS einverstanden und cft ist mit Vorbehalten einverstanden. Die übrigen 9 Stellungnahmen sind alle mit Vorbehalten einverstanden (FB, FFU, HR, NGO, OSZ, Pusch, PP, SKG, WWF).

3.6.2. Qualitative Auswertung Einleitung Mathematik

3.6.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Mit der Einleitung sind praktisch alle Konsultationsteilnehmenden einverstanden oder mit Vorbehalten einverstanden. 2 Konsultationsteilnehmende sind mit der Einleitung nicht einverstanden.

Positive Rückmeldungen:

- Es gelingt, in einfacher, gut verständlicher Sprache die fachdidaktische Ausrichtung des Fachbereichs Mathematik darzulegen. Dabei werden wichtige Aspekte aus dem Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis aufgenommen und für den Fachbereich Mathematik konkretisiert (z.B. reichhaltige Aufgaben, individuell und gemeinsam lernen). Das Kapitel ist eine wertvolle Grundlage für die Umsetzung des Lehrplans im Unterricht (BE).
- Ausrichtung und Schwerpunktbildung sind richtig (NW).
- Die Bedeutung der Mathematik wird angemessen dargestellt (VS).
- Mit wenig Vorbehalten sind sie mit der Einleitung zur Mathematik einverstanden (TG).
- Dieser Teil ist im Hinblick auf die Bedeutung grundsätzlich richtig, er kann aber noch gestrafft werden (FB).
- Sie begrüßen das deutlich erkennbare Bemühen, die Zugänge und Lernformen zu Mathematik zu erweitern und den individuellen Unterschieden von Jugendlichen in Bezug auf Wissen, Verstehen und Lernen inhaltlich wie auch methodisch-didaktisch noch besser als bis anhin Rechnung zu tragen (SKG).

Kritische Rückmeldungen:

- Einleitung kürzen. Z.B. Informationen, die andere Fachbereiche betreffen, streichen (AG, BS, LU, FB) bzw. einfacher formulieren (cft).
- Statt der Darstellung (Seite 2) zum Kompetenzaufbau zum Fachbereich Deutsch müsste eine zu Mathematik sein (UR).
- Es muss deutlicher werden, inwieweit der Mathematikunterricht zum Aufbau überfachlicher Kompetenzen beiträgt (PH FHNW).
- Der Kompetenzbegriff von Weinert, der der Klieme-Expertise und dem HarmoS-Kompetenzmodell zugrunde liegt, enthält neben kognitiven auch nicht-kognitive Momente (motivationale, volitionale, soziale). Auf diese sollte zumindest in der Einleitung Bezug genommen werden (PH FHNW).
- Für die Schulpraxis taugliche inputorientierte Überlegungen zum Kompetenzaufbau fehlen (im ganzen Lehrplan) (PH FHNW).
- Keiner der Autoren hat Mathematik studiert. Der Lehrplan hat sich von einer exakten Sprache wegentwickelt. Es braucht eine griffige mathematische Sprache (VSG, LCH (zu Frage 6b)).
- Die Funktion, die der Stufenaufbau haben soll, wird offengelassen (PH FHNW).
- Insgesamt sind wir nicht davon überzeugt, dass der Lehrplan 21 für das Fach Mathematik den Anschluss an die weiterführenden Schulen gewährleisten kann (SMG (zu Frage 6b)).

3.6.2.2. Bedeutung und Zielsetzungen

- Der Satz *Deshalb kommen viele Menschen heute mit Mathematik nur noch indirekt in Berührung* wird oft hinterfragt bzw. soll gestrichen werden (LU, NW, SZ UR, VS, EHB, VSG, SAV; Swissem, ETH-M (zu Frage 10b)).

- Der Abschnitt Ansprüche einer sich veränderten Gesellschaft gefällt BE gut. Er zeigt anschaulich, wie sich die Bedeutung der Mathematik in den letzten Jahrzehnten verändert hat. Das Kapitel zeigt auch, dass Mathematik mehr ist als der Umgang mit Zahlen. Die Aussagen zur Selektion und Leistungsmessung scheinen BE aber an dieser Stelle nicht passend. Sie gehören ihrer Meinung nach nicht in einen Lehrplan.
- Die Gleichsetzung von Mathematik mit Sprache sollte etwas vorsichtiger ausgedrückt werden, dass Mathematik viele Aspekte einer Sprache aufweist, welche die Ausdrucksmöglichkeiten in logisch-struktureller Hinsicht erweitert (LU).
- Die kulturhistorische Bedeutung wird nachgeordnet aufgeführt und sollte zu Beginn erscheinen. Ebenso sollte das Konzept einer Wissenschaft von Mustern sowohl aus fachlichen, wie auch fachdidaktischen Gründen einen höheren Stellenwert in einem Lehrplan haben als der Nützlichkeitsaspekt der Mathematik (VS).
- Die Bedeutung und Zielsetzung von Mathematik wird klar umrissen. Dabei wird insbesondere Wert auf den Anwendungscharakter von Mathematik gelegt, was grundsätzlich richtig ist. Allerdings wird der innermathematische Bereich von Mathematik zu wenig deutlich in die Zielsetzungen einbezogen. Innermathematische Aspekte sind für das Verstehen des Fachbereiches aber ebenfalls unabdingbar (GDM).
- Gemessen daran, dass es in der Literatur, insbesondere in den Frameworks zu den PISA-Studien, gute Darstellungen zu Bedeutung und Zielsetzungen des Fachs (insbesondere Erläuterungen zum Begriff der mathematical literacy) gibt, erscheint die Darstellung sprachlich und gedanklich etwas schwach und sollte überarbeitet werden (PH FHNW).
- Aus Sicht der Berufsbildung ist sehr zu begrüßen, dass es nicht nur darum gehen soll, etwas zu wissen, sondern dass es darum geht, mit diesem Wissen etwas anfangen zu können. Es ist auch sehr zu begrüßen, dass dabei dem Verständnis dessen, was man tut, grosse Bedeutung beigemessen wird (z.B. Denk-, Urteils- und Kritikfähigkeit stärken und verstehensorientiert lernen). Nur wird aus Sicht von EHB beim Etwas-damit-anfangen-Können zu einseitig nur das Orientierungswissen betont und das Anwendungswissen vernachlässigt. Dies zeigt sich trotz dem Ziel Orientierungs- und Anwendungswissen entwickeln an verschiedenen Stellen (EHB).

3.6.2.3. Didaktische Hinweise

- Es fehlt eine Marginalie Schwerpunkte 2. und 3. Zyklus (LU, SZ, UR, OSZ).
- Die Ausführungen zum verstehensorientierten Lernen in den didaktischen Hinweisen sind zu abstrakt formuliert. Wir schlagen vor, den Wechsel zwischen den 3 Darstellungsformen konkreter, allenfalls an einem Beispiel zu beschreiben (BE).
- Didaktische Hinweise gehören nicht in den Lehrplan (LCH (zu Frage 6b)).
- Die didaktischen Bemerkungen entsprechen dem aktuellen Stand der Fachdidaktik. Damit sind wir vollumfänglich einverstanden (GDM).
- Die Didaktischen Hinweise bestehen in der Hauptsache aus einer Zusammenstellung von Erläuterungen zu Stichwörtern – wünschenswert wäre eine Ausrichtung auf die Thematik der Kompetenzorientierung (PH FHNW).

3.6.2.4. Strukturelle und inhaltliche Hinweise

- Der Abschnitt Strukturelle und inhaltliche Hinweise ist klar aufgebaut und klärt die wesentlichen Begrifflichkeiten (TG, GDM).
- Die detaillierte fachliche Beschreibung der Unterschiede von Grundkompetenzen und dem Kompetenzaufbau im Lehrplan 21 erachten wir in einem Dokument, das sich primär an Lehrpersonen richtet, als fehlplatziert. Sie sollen gestrichen werden (LU).
- Mathematische Kompetenz zeigt sich, wenn mathematisches Wissen in konkreten Situationen angewendet werden kann. Wir unterstützen diese Aussage vollkommen (SAV, Swissmem).

3.6.2.5. Zusammenfassung der Kompetenzbereiche und Handlungsaspekte von HarmoS

FR begrüsst, dass nur je drei Kompetenzbereiche bzw. Handlungsaspekte unterschieden werden. Auch BCH meint: Immerhin wurden gegenüber den Grundkompetenzen die 8 Handlungsaspekte auf 3 reduziert. Andere Teilnehmende sind nicht einverstanden damit, dass die 5 Kompetenzbereiche und 8 Handlungsaspekte der Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) zusammengefasst wurden (TG, GDM, PH FHNW (auch zu Frage 6b)).

3.6.2.6. 1. Zyklus

- Wichtig sind die Aussagen zum 1. Zyklus, wobei hier zu einseitig auf Zählen (Tätigkeit, Handlungsaspekt) und die Inhaltsbereiche Zahl und Form abgestützt wird (TG, GDM).
- Die kurze Bemerkung zu den Schwerpunkten im 1. Zyklus wird den stufenbedingten Besonderheiten nicht gerecht und umfasst recht pauschale und oberflächliche Hinweise (PH FHNW).

3.6.2.7. MINT-Fächer

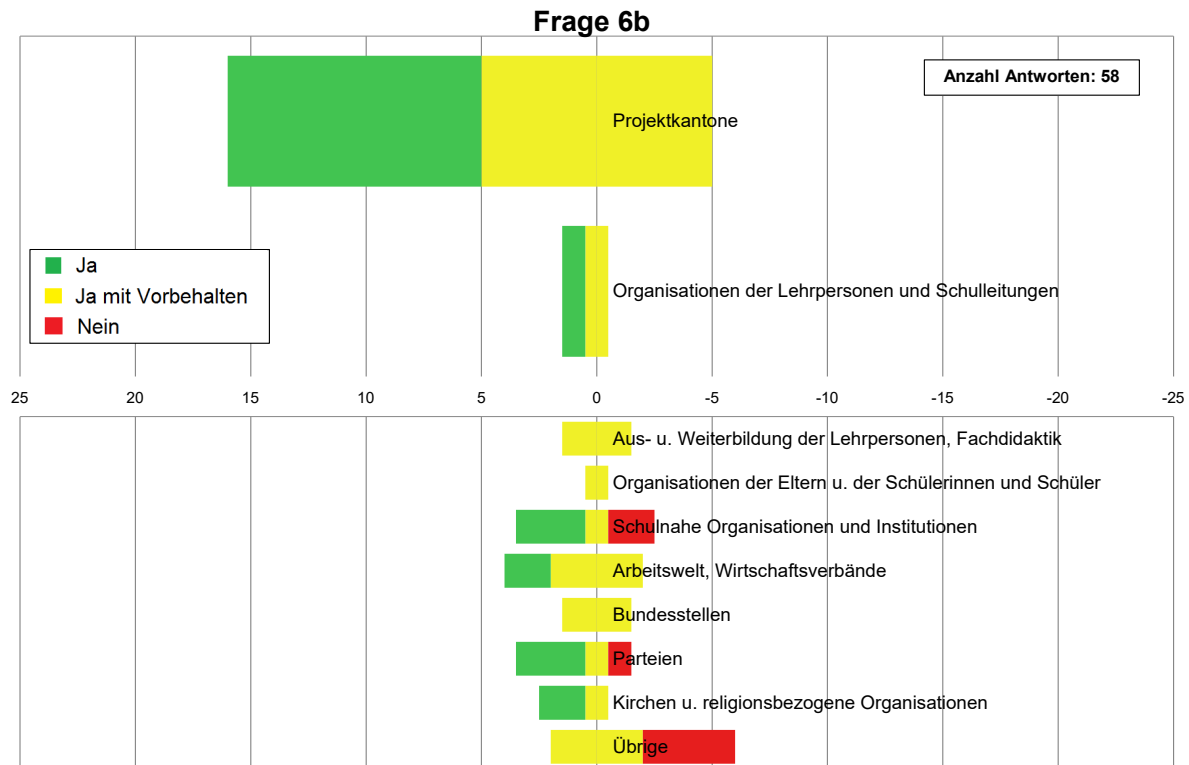
- Mathematik wird in der Einleitung zu sehr und gar einseitig als Werkzeug dargestellt (diese Meinung teilt auch VS) und nicht als eigenständige Disziplin, was die Mathematik aber in ganz besonderem Masse ist. Diese einseitige Sichtweise sowie die tendenziell negative Haltung und Grundeinstellung muss im Lehrplan 21 korrigiert werden. Die Bemühungen der EDK zur Stärkung der MINT-Fächer sollte auch im Lehrplan 21 gespiegelt sein (VSG).
- Eine griffige mathematische Sprache ist für viele Schülerinnen und Schüler relevant. Der ganze Bereich der MINT-Berufe ist auf eine breite Vorbildung in der obligatorischen Schulzeit angewiesen. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die Mathematik viel zu wenig Bezug nimmt auf die Lebens- und Erfahrungswelt der Jugendlichen. Auf dieser Altersstufe sollte man Mathematik als ein nützliches Instrument kennen lernen, mit dem sich die Realität, die Umwelt besser verstehen lässt. Mit der vorliegenden Art von Mathematik wird der Mangel an MINT - Interessierten nur noch verstärkt (SGV).
- Wir erachten wichtig, Mathematik als wichtige Basis für viele MINT-Fächer als lebendige Materie zu präsentieren. Es ist daher auf eine konsequente Vernetzung mit anderen Fächern wie technisches Gestalten, Bewegung, Musik, Natur etc. zu achten (FFU).

3.6.2.8. Bildung für Nachhaltige Entwicklung/überfachliche Themen

Mehrere Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass eine Marginalie Schwerpunkte Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung bzw. überfachliche Themen aufgenommen werden soll (BAG, ARE, BAFU, DEZA, NGO, HR, WWF, USO, PUSCH, éducation21).

3.6.2.9. Gender

BS und SKG sind der Meinung, dass der Gender-Aspekt (stärker) berücksichtigt und explizit aufgenommen werden soll.

Frage 6b)**Mathematik: Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?****3.6.3. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Mathematik**

Von insgesamt 58 Stellungnahmen zu Frage 6b sind 22 Konsultationsteilnehmende mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau im Fachbereich Mathematik einverstanden. 29

Konsultationsteilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden. 7 Teilnehmende sind mit der Auswahl der Kompetenzen nicht einverstanden. 102 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme ab.

11 Projektkantone sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau des Fachbereichs Mathematik einverstanden (AG, AI, AR, BS, GL, SG, TG, UR, VS, ZG, ZH), 10 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (BE, BL, FR, GR, LU, NW, OW, SH, SO, SZ). Bei den Lehrerverbänden ist der VSLCH mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden. Der LCH ist mit Vorbehalten mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden.

Bei der Aus- und Weiterbildung sind die 3 Konsultationsteilnehmenden mit Vorbehalten einverstanden (EHB, GDM, PH FHNW). Bei den Organisationen der Eltern oder Schülerinnen und Schüler ist die USO die einzige Organisation, die teilgenommen hat. Sie ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen sind 3 einverstanden (RSS, SKKBS und VSP). éducation21 ist mit Vorbehalten einverstanden und 2 sind nicht einverstanden (BCH, VSG). Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind 2 einverstanden (economiesuisse, suisselec) und 4 sind mit Vorbehalten einverstanden (SAV, SGV, Swissmem, VSEI). Bei den Bundesämtern sind 3 mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, DEZA). Bei den Parteien sind 3 einverstanden (CVP-Frauen CH, die EVP, KVP). Die JCVP ist mit Vorbehalten einverstanden und die SVP ist nicht einverstanden. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sind 2 Konsultationsteilnehmende einverstanden (FVS, ICBS) und cft ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 4 mit Vorbehalten einverstanden (NGO, FB, HR und WWF) und 4 sind nicht einverstanden (Akademien, OSZ, PP, SI).

3.6.4. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Mathematik

3.6.4.1. Allgemeine Bemerkungen

Ein Grossteil (51:7) der Konsultationsteilnehmenden ist mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden (22) oder mit Vorbehalten (29) einverstanden.

3.6.4.2. Auswahl und Aufbau der Kompetenzen

- Die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau werden als logisch bzw. gut nachvollziehbar beurteilt (BE, UR, LCH).
- Die Auswahl und der Aufbau der Kompetenzen sind sehr gut dargestellt (UR).
- Es gibt eine klare Zuordnung von Kompetenzen zu verbindlichen Inhalten. Es herrscht Klarheit über den Aufbau des mathematischen Wissens und die Kompetenzstufen folgen einer logischen Reihenfolge (EVP).
- Die konstruktivistische Haltung der Einleitung schlägt sich in der Liste der Kompetenzen kaum noch nieder. Die einseitige Konzentration auf vordergründig messbare Lernziele reduziert den Unterricht zwangsläufig aufs Handwerkliche oder entwertet ihn gar zu einem teaching to the test, inhaltlich scheint im Entwurf alles etwa gleich wichtig zu sein (ETH-M).

3.6.4.3. Formulierung der Kompetenzen

- Positiv fällt auf, dass die erwarteten Kompetenzen recht konkret beschrieben sind und dass Statistik und Wahrscheinlichkeit behandelt werden (FR (zu Frage 6a)).
- Der Lehrplan ist gut lesbar und hat klare Kompetenzbeschreibungen (OW (zu Frage 6a)).
- Die Kompetenzen sind klar und verständlich auszuformulieren (BS).
- Der Kompetenzaufbau ist zu kleinschrittig (BE).
- Die Formulierungen, insbesondere die Verben, die das Tun beschreiben, scheinen FR unklar. Z.B. Welche Kompetenz steckt hinter lesen und schreiben? Es ist zu wenig klar, was bei den einzelnen Kompetenzstufen eines Themas für Fakten-, Konzept- und Prozesswissen abrufbar sein muss und in welcher Ausprägung. Wenn man als Lehrperson den Lehrplan umsetzen soll, ist man darauf angewiesen, dass Lehrmittel zur Verfügung stehen, die alle Kompetenzen abdecken. Es ist einem als Lehrperson nicht möglich, für einzelne Kompetenzen die Unterlagen in verschiedenen Lehrmitteln zusammensuchen. Im Idealfall ist die Codierung der Kompetenzen im Lehrmittel ersichtlich (FR (zu Frage 6c)).
- Unklar scheint, wie der Kompetenzbegriff beschreiben umgesetzt wird. Geht es dabei um ein sprachliches oder mathematisches (Ziffern und Symbole) Beschreiben (SH (zu Frage 6c)).
- Handelnde Elemente sind vorhanden. Inhalte scheinen mit Zahlenbuch zu harmonieren (FR).
- Die Kompetenzen sind zu stark wissenschaftlich und zu wenig auf die Abnehmer der Berufsbildung ausgerichtet (LCH).
- Besonders die Kompetenzen in MA.1 und MA.2 sind sehr theoretisch formuliert (Swissmem (zu Frage 6c)).
- Formulierungen sind vage (EHB, ETH-M).
- Die Konsistenz über die verschiedenen Zyklen ist noch wenig gegeben. Es sind noch verschiedene Handschriften über die Zyklen spürbar, auch bestehen Redundanzen zu anderen Fachbereichen (GDM).
- Einzelne Kompetenzstufen werden sehr eng beschrieben (GDM).
- Der Lehrplan ist vollständig zu überarbeiten und mit Inhalt zu versehen, der für die nachfolgenden Stufen unabdingbar ist. Mathematik besteht nicht nur aus Syntax; bedeutungsvoller und sehr entscheidend auch aus viel Semantik (ACVS, ETH-M, Akademien, SMG, VSG).

- Die Beschreibung der Kompetenzen sind in den meisten Fällen keine Kompetenzen nach Weinert, sondern Lernziele (GDM).

3.6.4.4. Umfang des Fachbereichslehrplans

- Kompetenzen minimieren (AG, GL, NW, LCH, BCH, SVP), Kompetenzstufen reduzieren (LCH, SGV (zu Frage 6a), VSEI (zu Frage 6a)) und zusammenfassen (BE)
- Der Stoffumfang deckt mehr als 80% der Lektionen ab (NW (zu Frage 6c), TG (zu Frage 6c), SO (zu Frage 6c), VS (zu Frage 6c)).
- Mit der Auswahl der Kompetenzen und dem Aufbau für das Fach Mathematik ist TG einverstanden, auch wenn die Fülle und die Komplexität der Kompetenzen abschrecken (TG).
- Negativ aufgefallen ist die Länge. Würde man aber kürzen, würde man vielleicht an Verständlichkeit einbüßen (FR (zu Frage 6a)).

3.6.4.5. Kompetenzbereiche

Allgemein

- Der Aspekt Mathematisieren sollte ersetzt werden durch Formen und Zahlen in der realen Welt entdecken (BCH).
- Die konstruktiven Aspekte der Mathematik (Programmieren, Algorithmen) fehlen vollständig. Diese Kompetenzen sind für jede moderne Berufsbildung sowie für die höheren Schulen unabdingbar (SI).
- Eine zusätzliche inhaltliche Ordnung konkreter Themen wäre hilfreich. Z.B. kommt das Thema Prozentrechnen in verschiedenen Handlungsaspekten und Zyklen vor. Eine Übersicht, wann und wie welcher Aspekt des Themas vorkommt, würde die Arbeit erleichtern (FR).

Zahl und Variable

- Grundlegende Kompetenzen im schriftlichen Multiplizieren und Dividieren sollten weiterhin im Fach Mathematik erworben werden, auch wenn später mit dem Taschenrechner gearbeitet werden kann (SZ, TG, SMG).

Form und Raum

- Kompetenzen und Kompetenzaufbau im Bereich Geometrie sind zu anspruchsvoll. Arbeit mit geometrischen Programmen (CAD) eher nicht auf Volksschulstufe. Löst auch zu grossen Investitionsbedarf aus (SO).
- Mehr Bedeutung dem geometrischen Verständnis und technischem Zeichnen beimessen (GR (zu Frage 6a)).
- Hohes Niveau im Bereich Form und Raum im Kindergarten und im 2. Zyklus (TG).
- Die klassische Geometrie nimmt unheimlich viel Platz ein und die Kompetenzorientierung ist dort nicht wirklich angekommen und die klassische Geometrie ist für die Berufsbildung unbedeutend (EHB).
- Im Gegensatz zu *Form und Raum* wirkt *Zahl und Variable* viel aufgeräumter (EHB).
- Etwas unterentwickelt scheint dagegen der ganze Bereich, der im weitesten Sinn für Prozesssteuerung wichtig wäre z.B. Arbeitspläne, Ablaufsteuerungen. Der eigentlich mathematische Gehalt dieses ganzen Bereiches scheint aber nirgends auf. Vielleicht wäre es sinnvoll Form und Raum durch Raum und Zeit zu ersetzen (EHB).
- Im 3. Zyklus sollte der Übergang zur Geometrie als Wissenschaft eingeleitet werden. Das findet aber kaum statt. Zwar werden einfache Figuren konstruiert, der Grund dafür wird aber ebenso wenig thematisiert, wie die Gültigkeit der Konstruktionen. Zumindest geht das aus den Kompetenzen nicht hervor. Algebraische oder funktionale Aspekte der Geometrie fehlen, obwohl

sich diese Möglichkeit anbieten würde. Dieser Übergang in den dritten Zyklus sollte auch in der Nomenklatur deutlich gemacht werden: Statt Form und Raum sollte der Unterrichtsgegenstand nun Geometrie genannt werden (SMG).

Grössen, Funktion, Daten und Zufall

- Den Daten und Zufall wird zu hohe Wichtigkeit beigemessen. FR hat heute schon Mühe, alle anderen Themen in den zur Verfügung stehenden Lektionen zu bearbeiten (FR).
- Das Thema Funktionen ist für Realschüler zu hoch angesetzt (FR).
- Die Berücksichtigung von statistischen Kompetenzen ist begrüssenswert, da sie zu den Grundkompetenzen eines modernen Bürgers/Bürgerin gehören und Voraussetzung für eine erfolgreiche Ausbildung in praktisch allen Bereichen Natur, Mensch und Gesellschaft ist (ACVS, Akademien).
- Die Rolle des Taschenrechners geht nicht hinreichend klar aus der Liste der Kompetenzen hervor (ACVS, Akademien).

3.6.4.6. Bedeutung von Basiskompetenzen/Grundkompetenzen/Alltagsbezug

- Mehr Bedeutung den Basiskompetenzen, elementarem Stoff beimessen (GR (zu Frage 6a), LCH, economiesuisse, SGV (zu Frage 6a), BCH, VSEI (zu Frage 6a), SVP). Für die Berufsbildung ist wichtig, dass die Grundlagen beherrscht werden (SGV (zu Frage 6a), VSEI (zu Frage 6a)).
- Dem Alltagsbezug bzw. Erfahrungswelt der Kinder mehr Gewicht geben (GR, LCH, BCH, JCVP (zu Frage 6a), SGV (zu Frage 6a), VSEI (zu Frage 6a)).
- Definieren, was zu den Grundfertigkeiten gehört und was nicht, sowie eine Zuordnung zu den Schuljahren wird gewünscht (GR, UR, SVP).
- Die Struktur muss so verbessert werden, dass man klar zwischen Grundlagen, Anwendungen und mathematischen Spielereien unterscheiden kann (SGV, BCH).
- Allgemein ein höheres Niveau für die Grundfertigkeiten (GR)

3.6.4.7. Erweiterung

Erweiterungen sind nur im Fachbereich Mathematik vorhanden, das macht nicht Sinn bzw. soll überdacht werden (LU, NW (zu Frage 6a), VS (zu Frage 6a)). Weiter sind SAV, Swissmem, JCVP (zu Frage 6a) der Meinung, dass die unter Erweiterung bezeichneten Kompetenzen nicht nur denjenigen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden sollen, welche eine weiterführende Schule besuchen werden. Das Niveau der Lernenden sollte darüber entscheiden, ob sie diese Themen bearbeiten, nicht ihre geplante Laufbahn.

3.6.4.8. 1. Zyklus

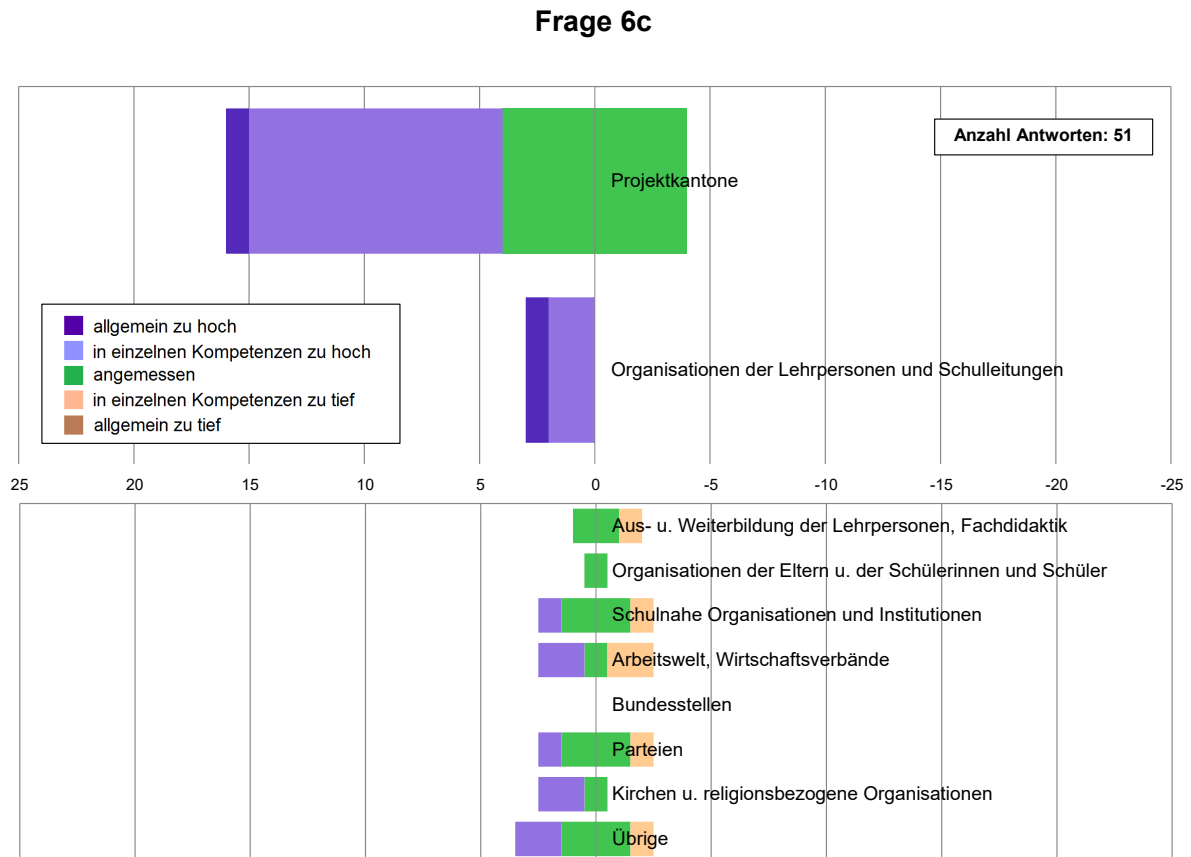
- Im 1. Zyklus (Kindergarten) Zwischenstufen einfügen (GR).
- Bedenken gibt es im 1. Zyklus. Die hohen fachlichen Ansprüche stehen im Widerspruch zu den entwicklungsorientierten Zugängen (OW (zu Frage 6a)). Der 1. Zyklus ist überladen. Die Zahl der Kompetenzen reduzieren (OW).
- Orientierungspunkte im 1. Zyklus werden gewünscht (UR).
- Wo findet der Übertritt zwischen Kindergarten und Schule statt? (TG (zu Frage 6c)).
- Die Strukturierung und Beschriftung der Kompetenzstufen in den einzelnen Fachbereichen wird sehr unterschiedlich gehandhabt z.B. wird zu Beginn des 1. Zyklus die erste Stufe manchmal nicht leer gelassen, obwohl es auf der Hand liegt, dass diese Kompetenzstufe nicht im Kindergarten angegangen wird (UR).

3.6.4.9. Querverweise

- Wenig Querverweise zu ICT und Medien (FR (zu Frage 6a)).
- Systematisch Querverweise zu Bildung für Nachhaltige Entwicklung prüfen (USO, ARE, BAFU, DEZA, NGO, éducation21, WWF).
- Die Spalte Querverweise erhält nur sporadisch Hinweise, obwohl sich hier die Chance zum fächerübergreifenden Unterricht bieten würde. Auch innerhalb der Mathematik könnten verschiedene Themen durch Querverweise miteinander in Verbindung gebracht werden (SMG). Es ist auf eine konsequente Vernetzung mit anderen Fächern wie technisches Gestalten, Bewegung, Musik, Natur zu achten (FFU (zu Frage 6a)).

3.6.4.10. ICT und Medien

Da nachträglich Kompetenzstufenbeschreibungen aus dem Themenlehrplan ICT und Medien in den Fachbereichslehrplan integriert wurden, ist zu prüfen, ob die in den Planungsannahmen ausgewiesene Lektionendotation ausreichend ist. Der Fachbereichslehrplan darf nicht überladen werden (BE).

Frage 6c)**Mathematik: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****3.6.5. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Mathematik**

Von insgesamt 51 Stellungnahmen zu Frage 6c sind 22 Konsultationsteilnehmende der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. 21 Teilnehmende sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind. 6 Teilnehmende sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind und 2 Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch gesetzt sind. 109 Organisationen haben keine Stellungnahme abgegeben.

8 Projektkantone sind der Meinung, dass die Mindestansprüche im Fachbereich Mathematik angemessen gesetzt sind (AR, BE, GL, GR, NW, TG, ZG, ZH). In einzelnen Kompetenzen zu hoch finden 11 Projektkantone (AG, AI, BS, FR, LU, OW, SH, SO, SZ, UR, VS). 1 Projektkanton ist der Meinung, dass die Kompetenzen allgemein zu hoch gesetzt sind (SG). BL hat keine Stellungnahme abgegeben. Der LCH und der vpod sind der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind. Der VSLCH ist der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch sind.

Bei der Aus- und Weiterbildung sind 2 Konsultationsteilnehmende der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (GDM, PH FHNW). EHB ist der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind. Die USO (einzige Stellungnahme bei den Organisationen der Eltern oder Schülerinnen und Schüler) ist der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. Bei den schulnahen Organisationen sind 3 Konsultationsteilnehmende der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (RSS, SKKBS, VSP). BCH findet, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind

und VSG findet, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind. Bei den Organisationen der Arbeitswelt findet suissetec, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. SGV und VSEI finden, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind und SAV sowie Swissmem sind der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind. 3 Parteien finden, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (CVP-Frauen CH, JCVP, SVP). Die EVP ist der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind und die KVP findet, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen findet FVS, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. cft und ICBS finden, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind. Bei den übrigen Stellungnahmen finden 3 Organisationen, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (HR, NGO, WWF). OSZ und PP finden, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sein und SI findet, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind.

3.6.6. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Mathematik

3.6.6.1. Höhe der Mindestansprüche allgemein

Die Mindestansprüche im Fachbereich Mathematik werden unterschiedlich beurteilt. Viele Teilnehmende sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen gesenkt werden müssen (AG, AI, BS, FR, NW, LU, OW, SH, SZ, SG, SO, TG, UR, VS, LCH, vpod, BCH, SGV (zu Frage 6a), EVP, cft, ICBS, OSZ, PP).

- Die den Mindestansprüchen zugrunde gelegten nationalen Bildungsstandards (Grundkompetenzen) sind vorgegeben. Der Bildungsrat des Kantons Zürich geht jedoch davon aus, dass die Mindestansprüche von einem namhaften Anteil der Schülerinnen und Schüler im Kanton Zürich zum jetzigen Zeitpunkt nicht erreicht werden können. Er schlägt jedoch vor, eine allfällige Anpassung der Mindestansprüche erst nach Vorliegen gesicherter Ergebnisse des nationalen Bildungsmonitorings zu erwägen (ZH).
- Falls die Mindestansprüche nicht mit den validierten Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) der EDK übereinstimmen, ist eine Anpassung erforderlich (BE).
- Mehr als 5% der Schülerinnen und Schüler werden aber nicht in der Lage sein, die vorgegebenen Kompetenzstufen wirklich zu erlangen (TG).
- Für den 1. Zyklus sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt (VS).
- Grundsätzlich spricht sich BS dafür aus, dass im Lehrplan nicht alle Leistungsansprüche nach unten angepasst werden. Vielmehr soll in der Einleitung noch klarer beschrieben werden, was gemacht werden kann und soll, wenn die Schülerinnen und Schüler die Grundkompetenzen nicht erreichen. Die sprachlichen Formulierungen sollen verständlicher werden.
- Während die Konsultationspartner aus der Praxis die Mindestansprüche als zu hoch angesetzt sehen, werden sie von den Experten als angemessen betrachtet. Nichtsdestotrotz ist es angezeigt, die Mindestansprüche in diesem Fachbereich zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen (SG).
- Es fällt auf, dass gewisse Mindestansprüche keine eigentlichen Kompetenzen, sondern engmaschige Aufgabenvorgaben sind (z.B. Parallelen anschreiben, Figuren mit Streichhölzern legen). Hier ist nochmals eine Überarbeitung ins Auge zu fassen (LU).
- Als Minimalansprüche werden die Formulierungen als angemessen eingeschätzt, es wird darauf hingewiesen, dass die Fixierung von Minimalansprüchen problembehaftet ist. Es wären dringend - zumindest in einer späteren Phase - auch Regelstandards und allenfalls Exzellenzstandards zu schaffen (TG, GDM).
- Die Mindestansprüche müssen sich deshalb dahingehend verändern, dass Formulierungen nicht als Mindestansprüche im 2. Zyklus erwähnt sind, sondern erst zum Auftrag des 3. Zyklus gehören (UR).
- Die Mindestansprüche sind klar zu formulieren. Erschwerend wirkt in gewissen Bereichen die abgehobene Formulierung, aus der nicht klar hervorgeht, was effektiv im Unterricht verlangt wird.

Bei vielen Kompetenzen sind die Anforderungen viel zu ungenau umschrieben. Aus den vorliegenden Formulierungen ist in keiner Weise ersichtlich, wie weit die verlangten Anforderungen gehen. Der Lehrplan 21 sollte nicht nur für Experten verständlich sein (BCH).

- Um ein individuelles Lernen von leistungsstarken Schülerinnen und Schülern zu garantieren, müssen in jeder Kompetenz mindestens zwei Kompetenzstufen über dem Mindestanspruch (als Ergänzung zu den Bestehenden) definiert werden (Swissmem).
- Die Mindestansprüche stimmen nicht überall mit der kognitiven Entwicklung überein (LCH).
- Das Erwerben der basalen fachlichen Studierkompetenzen in Mathematik (zurzeit in Bearbeitung für die EDK), vor allem auch der Erwerb der semantischen Kompetenzen, beschränkt sich nicht auf das Gymnasium, sondern beginnt schon in der Volksschule. Diesem Teil muss ein wichtiger Platz eingeräumt werden (VSG).

3.6.6.2. Höhe der Mindestansprüche im Kompetenzbereich Form und Raum

- Im 1. und 2. Zyklus sind die Mindestansprüche zu hoch, vor allem in Form und Raum. Im 3. Zyklus sind sie hoch für das tiefste Anforderungsniveau (SO).
- In der Beschreibung der Lernziele bei den Mindestansprüchen konnte festgestellt werden, dass viele mathematische Themen der Oberstufe nun bereits in der Primarschule zu behandeln sind und als Mindestanspruch verlangt werden. Dies zeigt sich v.a. im Kompetenzbereich Form und Raum. Mit der vorgegebenen Anzahl von fünf Lektionen Mathematik pro Woche ist dies nicht erreichbar und stellt für viele Schülerinnen und Schüler eine Überforderung dar (UR, VS).
- Der Kompetenzbereich Form und Raum sollte in allen drei Zyklen reduziert werden (OW).
- Wenn es zutrifft, dass die Schülerinnen und Schüler, die die Mindestansprüche des Lehrplans erreichen, zugleich auch die Grundkompetenzen erreichen, dann sind diese Ansprüche nicht zu tief angesetzt. Es macht aber den Anschein, dass sie zu sehr von diesen abweichen. Eine Überprüfung war nicht möglich – zu umfangreich (PH FHNW).

3.6.6.3. Fehlende Mindestansprüche

- Nicht immer sind Mindestansprüche definiert. Damit weiterführende Schulen (z.B. Berufsfachschulen) an die erworbenen Kompetenzen anknüpfen können, ist die Definition der Mindestansprüche zwingend (TG, Swissmem).
- Bei knapp 25% der Kompetenzen fehlen Mindestansprüche im 3. Zyklus und es fehlt auch der Hinweis, wie das zu interpretieren ist (EHB (zu Frage 6b)).

3.6.6.4. ICT/Infrastruktur

- Für den Einsatz des Computers im Mathematikunterricht muss die entsprechende Infrastruktur (Hard- und Software) zur Verfügung stehen (AI, LCH (zu Frage 6b)).
- Die Forderungen von ICT im Zusammenhang mit Mathematik sind mit der bestehenden Stundentafel viel zu hoch angesetzt. Ebenso ist die Ausstattung der Schulen nicht darauf ausgelegt, dass genügend Computer allzeit für alle Schülerinnen und Schüler bereitstehen (FR).

3.6.6.5. Orientierungspunkte

Die Orientierungspunkte sind in einzelnen Kompetenzen zu hoch (FR).

3.6.7. Fazit Mathematik

Die Konsultation zeigt, dass die Einleitung im Fachbereich Mathematik auf gute Akzeptanz stösst. Nur 2 Teilnehmende sind mit der Einleitung nicht einverstanden. Die Rückmeldungen zu einzelnen Inhalten sind disparat. Mehrfach kritisiert wird der Satz im Kapitel Bedeutung und Zielsetzung: Deshalb kommen viele Menschen heute mit Mathematik nur noch indirekt in Berührung. Einige Konsultationsteilnehmende sind nicht damit einverstanden, dass die Struktur der Kompetenzbereiche und Handlungsaspekte der Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) nicht 1:1 in den Lehrplan übernommen, sondern zusammengefasst wurden.

Die Anzahl Kompetenzen und Kompetenzstufen sowie die Höhe der Mindestansprüche werden von vielen Teilnehmenden kritisiert. 9 Teilnehmende wünschen, dass die Kompetenzen bzw.

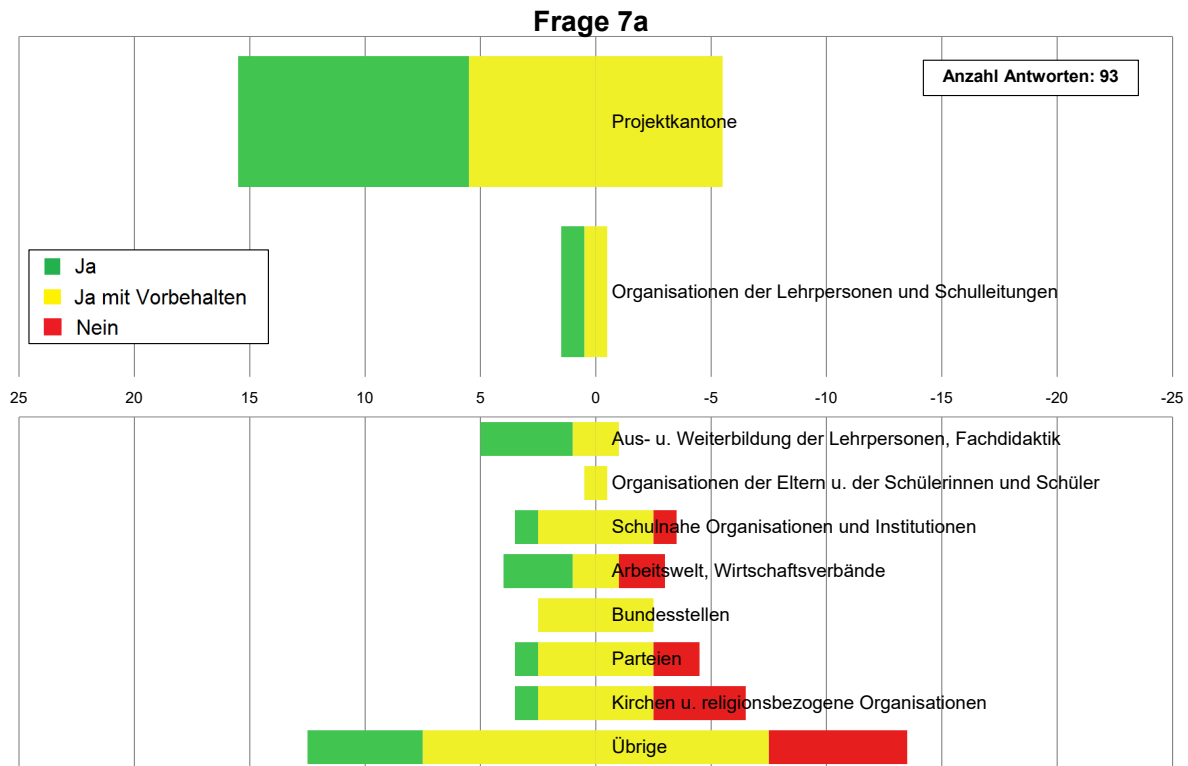
Kompetenzstufen reduziert werden. 12 Projektkantone sowie der LCH und der vpod möchten die Mindestansprüche heruntersetzen. Es stellte sich die Frage, wie dabei mit den Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards) verfahren werden soll.

Teilweise sind im Fachbereich Mathematik bewusst keine Mindestansprüche gesetzt, damit sind 3 Teilnehmende nicht einverstanden. Nur im Fachbereich Mathematik sind einzelne Inhalte in den Kompetenzstufen mit Erweiterung gekennzeichnet. 6 Teilnehmende sind der Meinung, dass das nicht Sinn macht bzw. die Erklärung dazu in der Einleitung nicht überzeugend ist.

3.7. Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG)

Frage 7a)

NMG: Sind Sie mit der Einleitung einverstanden?



3.7.1. Quantitative Auswertung Einleitung NMG

93 Konsultationsteilnehmende nehmen zu dieser Frage Stellung. 26 Teilnehmende sind mit der *Einleitung Natur, Mensch und Gesellschaft (NMG)* einverstanden und 52 Teilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden. 15 Teilnehmende sind mit der Einleitung nicht einverstanden. 67 Konsultationsteilnehmende nehmen keine Stellung zu dieser Frage.

10 Projektkantone sind mit der Einleitung einverstanden (AG, AR, BL, GL, OW, SG, SZ, UR, VS, ZH). 11 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AI, BS, BE, FR, GR, LU, NW, SH, SO, TG, ZG). Der VSLCH ist ohne Vorbehalte einverstanden und der LCH mit Vorbehalten.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sind 4 mit der Einleitung einverstanden (EHB, FD Uni/ETH Bio, DiNat.ch, VGD-CH) und 2 sind mit Vorbehalten einverstanden (PH FHNW, SGL). Von den Elternorganisationen stimmt die USO dem Kapitel mit Vorbehalten zu. 1 Vertreter der schulnahen Organisationen stimmt dem Kapitel ganz zu (BCH) und 5 sind mit Vorbehalten einverstanden (RSS, KBM, KBK, éducation21, VSP). Der VSG lehnt das Kapitel ab. Von den Organisationen der Arbeitswelt und den Wirtschaftsverbänden stimmen 3 dem Kapitel ganz zu (economiesuisse, suisselec, Swissmem), 2 mit Vorbehalten (SAV, VSEI) und 2 lehnen es ab (SBLV, SGV). 5 Bundesämter/Bundesstellen stimmen dem Kapitel mit Vorbehalten zu (BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG). Von den Parteien stimmen 5 dem Kapitel mit Vorbehalten zu (CVP, JCVP, JFBS, KVP, SP). Die CVP-Frauen CH sind mit der Einleitung einverstanden. EVP und SVP lehnen das Kapitel ab. Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist FVS mit dem Kapitel einverstanden, 5 stimmen mit Vorbehalten zu (Christkatholisch, IJCF, SGR, sek, VBG) und 4 lehnen das Kapitel ab (cft, ICBS, SEA, VFG). Von den übrigen Konsultationsteilnehmenden, die sich zu dieser Frage äussern sind 15 mit Vorbehalten einverstanden

(ACVS, Akademien, ASG, HR, HS Alumni, KVS, NaTech, NGO, PP, Pusch, SGS, SOS, SVA, Swico, WWF), 5 Teilnehmende sind einverstanden (bfu, ERBINAT, NSP, PP, PP) und 6 Teilnehmende sind mit dem Kapitel nicht einverstanden (FFU, FB, HLI, N.I.E., OSZ, SKG).

3.7.2. Qualitative Auswertung Einleitung NMG

3.7.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Die quantitative Auswertung ergibt, dass die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden der gesamthaften Ausrichtung des Kapitels zustimmt. Einzelne Teilnehmende formulieren ihre Zustimmung explizit (TG, BAG). Verschiedene Teilnehmende heben einzelne Aspekte besonders hervor:

- Einzelne Teilnehmende beurteilen das Kapitel als gut lesbar und verständlich formuliert (UR, SGL) und übersichtlich dargestellt (BAG).
- Das aktuelle Fachverständnis (UR, BE) ist sehr gut dargestellt (UR, BE) und die fachrelevanten Themen werden passend aufgegriffen (VS).
- Aus Sicht von BE und VS ist die Abstimmung mit dem Kapitel Lern- und Unterrichtsverständnis gut gelungen.
- LU begrüsst die stärkere Gewichtung der MINT-Aspekte.

Einige Konsultationsteilnehmende kritisieren die allgemeine Ausrichtung des Kapitels in folgenden Punkten:

- Die Einleitung wird als zu umfangreich und zu kompliziert, zu akademisch geschrieben und zu theoretisch eingestuft (AG, BS, TG, ZG).
- Einzelne Kantone wünschen, dass sie sprachlich und inhaltlich vereinfacht (AG, BS, TG) und handlungsorientierter verfasst werden soll (ZG). Auf diese Weise soll die Handlungsorientierung stärker gewichtet werden (ZG).
- BS plädiert dafür, die Themenbereiche zu reduzieren, umso mehr Überblick zu schaffen.
- Der LCH beurteilt die Einleitung, angesichts der neu dazukommenden Aspekte, als sehr kurz und knapp.
- Aus Sicht von ZG und LCH bildet die Einleitung die Gewichtung der einzelnen Teilbereiche nicht so ab, wie sie in den Kompetenzbeschreibungen aufgeführt ist. Dies ist zu ändern (ZG) bzw. eine gründliche Überarbeitung und Priorisierung ist angezeigt (LCH).

3.7.2.2. Fachbereiche – Fachbezeichnungen

In NW ist die Fachneubenennung Natur, Mensch, Gesellschaft (NMG) akzeptiert. Die darin enthaltenen Themenbereiche der Sek 1 (Geografie, Geschichte, Physik, Chemie, Biologie) sind klar hervorzuheben bzw. zu benennen.

Die Zusammenführung im 3. Zyklus von Physik, Chemie, Biologie zum Kompetenzbereich Natur und Technik sowie die Zusammenführung von Geografie und Geschichte zu Räume, Zeiten, Gesellschaften wird von LU unterstützt.

AI und TG merken an, dass bei der Zusammenfassung von unterschiedlichen Fächern unter einen Oberbegriff die Gefahr droht, dass meist zumindest Teile davon vernachlässigt werden. Sie weisen darauf hin, dass in der Praxis für die traditionellen Fächer Biologie, Chemie, Physik, Geografie, Geschichte auch unterschiedlich ausgebildete Lehrpersonen zuständig sind. Aus Sicht der beiden Kantone überlässt der Lehrplan 21 in der jetzigen (Fach-)Aufgliederung den Praktikerinnen und Praktikern die Aufgabe, die Zeitgefässe und die Verantwortlichkeit zu klären. TG weist darauf hin, dass an den weiterführenden Schulen die traditionellen Fächer beibehalten werden. Beim SH sind Rückmeldungen eingegangen, dass die Einteilung in die Fachbereiche nicht sinnvoll sei. Konkrete Änderungsvorschläge wurden keine eingebracht.

Die SP betrachtet die Fächerzusammenlegung im Bereich NMG als kritisch. Sie befürchtet, dass der jeweils spezifische Zugang dadurch verloren gehen könnte. Zumindest für den 3. Zyklus sollte dies nochmals überdacht werden.

3.7.2.3. Mehrperspektivischer Ansatz versus fachliche Ausrichtung

Einige Teilnehmende begrüssen explizit den mehrperspektivischen und integrativen Ansatz des 1. und 2. Zyklus (BE, TG, FR). TG spezifiziert, dass er die Unterteilung der 12 Kompetenzbereiche im 1. und 2. Zyklus in grundlegende übergreifende Fragen und disziplinäre Aspekte als geeignete Mischung beurteilt. Ebenfalls als prinzipiell gelungen wird die Verknüpfung des gesamten NMG-Bereichs mit den Basisstandards Naturwissenschaften für den 1. und 2. Zyklus eingestuft (TG). FR merkt an, dass das viele spiralförmige Lernen in der Praxis entsprechend viel Absprache bedingt.

Aus Sicht von BE und PH FHNW kommen der mehrperspektivische Ansatz und das interdisziplinäre Lernen im 3. Zyklus zu wenig zum Tragen. Auch aus Sicht von LU ist die Idee, die Fachbereiche Natur und Technik sowie Räume, Zeiten, Gesellschaften integriert zu gestalten, nicht gelungen. Das Konzept wird durch die Titel in den Kompetenzbeschreibungen (Physik, Chemie, Biologie bzw. Geografie, Geschichte) untergraben. Im Bereich Natur und Technik bedeutet diese Umsetzung für LU im Hinblick auf die jetzige Situation einen klaren Rückschritt. Hier ist nochmals eine Klärung anzustreben und das Konzept der integrierten Fachbereiche konsequent umzusetzen.

TG merkt an, dass bezüglich der Frage, ob im Zyklus 1 und 2 eine integrierende oder eine fachliche Zugangsweise vorgesehen ist, in der Einleitung widersprüchliche Aussagen gemacht werden und eine Klärung hilfreich wäre. Auch die Fragmentierung in den 1./2. Zyklus und den 3. Zyklus mit je unterschiedlichen Gliederungsprinzipien wird zu wenig begründet.

3.7.2.4. Handlungsaspekte – Handlungsorientierung

Mehrere Konsultationsteilnehmende unterstützen die vier beschriebenen Handlungsaspekte für die Kompetenzentwicklung explizit (BE, TG, FHNW, éducation21).

- BE beurteilt die Grafik zu den vier Handlungsaspekten als sehr hilfreich.
- Aus Sicht der PH FHNW decken sie sich mit einem Fachverständnis, das die Handlungsorientierung als zentrales Prinzip versteht.
- éducation21 merkt an, dass sich die Handlungsaspekte als Basis für die Ausrichtung des Unterrichtes an Bildung für Nachhaltige Entwicklung gut eignen.
- Die Handlungsorientierung und das handelnd tätig sein ist zu wenig deutlich formuliert. Sie sollen stärker gewichtet werden. Es wird als dringlich angeschaut, den praktischen Kompetenzen mehr Gewicht zu verleihen (SBLV).
- In einer Rückmeldung wird gefordert, dass die Kompetenzorientierung stärker an Inhalte gekoppelt wird (SO).

3.7.2.5. Inhaltliche Perspektiven auf die Welt

Für einige Konsultationsteilnehmende ist die Beschreibung zum Teilbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft zu wenig aussagekräftig (GR, TG, EVP, CVP). Sie wünschen präzisere Formulierungen und regen zu diesem Zwecke die Aufnahme von Teilen des Zürcher Lehrplans für Religion und Kultur bez. Kenntnis der religiösen Traditionen an. Zudem wünschen diese Teilnehmenden eine Schwerpunktsetzung im Verhältnis zur Religions- bzw. Konfessionszugehörigkeit in der Schweizer Bevölkerung.

TG schlägt vor, dass neben Ethik, Religionen und Gemeinschaft explizit auch die Kunst (bzw. die Künste) als Ausdrucksform gesellschaftlichen Verhaltens erwähnt wird (werden). Der Zugang zu den gesellschaftlich antizipierten Künsten als kulturelle Ausdrucksform soll aus Sicht des KBSB aktiv gefördert werden, auch im Sinn der Chancengerechtigkeit.

NW betont, dass der Bereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt ein unverzichtbarer Beitrag zur Lebenstüchtigkeit ist – er muss hoch gewichtet werden.

TG wünscht, dass die methodischen Kompetenzen Natur und Technik (NT1/NT2) explizit (und nicht konkreten Inhalten angehängt) auch im 1. und 2. Zyklus aufgeführt werden. Zudem ist TG der Meinung, dass die Basisstandards im Bereich Natur und Technik an verschiedenen Stellen zu einer Stoffsammlung verwässert sind.

3.7.2.6. Gender

TG betont, dass es wichtig ist, dem Erwerb von Genderkompetenzen genug Beachtung zu schenken.

Dies soll nicht nur über integrierte Kompetenzen, sondern auch über die Sprache geschehen.

Ausführungen dazu und zur Gender-Dimension werden im einleitenden Kapitel vermisst.

Auch aus Sicht des SKG ist dem Einbezug der Gender – und Gleichstellungsperspektive im Fachbereich NMG besonderes Gewicht zu verleihen, insbesondere in geschlechtergeprägten Bereichen wie Natur und Technik. Die SKG beantragt unter der Marginalie Lernumgebungen und -aufgaben die Aufnahme eines Punktes Geschlechtergerechter Unterricht und unter der Marginalie Sache und Sprache, den Hinweis auf eine wertschätzende und geschlechtergerechte Sprache.

Laut HLI bleibt der Begriff Gender im Lehrplan unklar und sollte ersatzlos gestrichen werden. Die Nennung der Gleichstellung reicht aus.

3.7.2.7. Hinweise auf einzelne Marginalien

Die Marginalie Medien im NMG-Unterricht ist nach Ansicht von BE zu wenig anschaulich und nicht konkret. Weiter fehlen Erläuterungen zu sachgerechtem Umgang mit Geräten sowie zum Erarbeiten von Experimentiertechniken.

Laut VS wird in der Marginalie Lesekompetenz und Ausdrucksfähigkeit unter dem Begriff

Ausdrucksfähigkeit ausschliesslich die kognitive Ebene angesprochen. Es wird die Ausweitung auf eine kreative, ganzheitliche Dimension (zeichnen, malen, modellieren, gestalten, dichten...) angeregt.

Die Ausführungen zum Beurteilen im Fachbereich NMG schweigen sich über die grundlegende Schwierigkeit aus, dass für NMG typische Kompetenzen in einer Beurteilung nur schwer fassbar sind

(TG). SZ und VS beurteilen die aufgeführten Beispiele zur summativen Beurteilung als gut gewählt.

wünscht die Ergänzung von Beispielen für Testaufgaben zu Fachwissen. Der LCH betont, dass in Fragen der persönlichen Lebensführung und Lebenseinstellung die Freiheit des Individuums zu berücksichtigen ist. Sie dürfen keiner schulischen Bewertung unterliegen, die nicht direkt das Zusammenleben im Unterrichtsverband betreffen.

AG schlägt vor, die Ausführungen zu den Marginalien Kompetenzbereiche Natur, Mensch, Gesellschaft und zu Struktur der Kompetenzbereiche wegzulassen. Dafür werden die Ausführungen zur Marginalie Kompetenzstufen und Progressionslogiken als sehr gut beurteilt. Es wird vorgeschlagen, diese zusammen mit den Ausführungen in den Marginalien Kompetenzstufen und Unterrichtsplanung, Leere Kompetenzstufe und Fehlende Mindestansprüche und Orientierungspunkte ins Einleitende Kapitel des Gesamtlehrplans Überblick und Anleitung zu integrieren.

LU erachtet die detaillierte fachliche Beschreibung der Unterschiede von Grundkompetenzen und dem Kompetenzaufbau im Lehrplan 21 in einem Dokument, das sich primär an Lehrpersonen richtet, als fehlplatziert.

BS wünscht Aussagen zum 2. und zum 3. Zyklus, UR fehlen Hinweise zum 2. Zyklus.

Einige Teilnehmende wünschen, die Ergänzung einer Marginalie Schwerpunkte Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In dieser soll beschrieben werden, worauf in diesem Fachbereich insbesondere Bezug genommen werden soll (éducation21). Die USO regt ergänzend eine eigene Marginalie für alle überfachlichen Themen (ICT und Medien, Berufliche Orientierung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung) an.

3.7.2.8. Weitere Anliegen

Der Bereich NMG ist durch seine Aufteilung auf vier Fachbereiche im 3. Zyklus anders strukturiert als die anderen Fachbereiche. Eine einheitliche Einleitung wird daher von LU als nicht gewinnbringend eingestuft. Es braucht aus seiner Sicht zu den einzelnen Teillehrplänen einleitende Kapitel, die Bedeutung und Zielsetzungen der vier Fachbereiche im 3. Zyklus einzeln beschreiben und didaktisch-methodische Hinweise anbieten. Die PH FHNW kritisiert, dass im einleitenden Kapitel nicht immer klar ist, ob der Text für alle drei Zyklen gilt.

VS wertet es positiv, dass ein Überblick über alle Zyklen gegeben wird.

Weitere Teilnehmende formulieren den Wunsch, die einleitenden Kapitel bei jedem einzelnen Fachbereich (und nicht nur in der Gesamtausgabe NMG) zu ergänzen (OW, LU).

UR ortet in den Lehrmitteln Nachholbedarf. Aus Sicht von VS ist zur Erreichung einiger Mindestansprüche viel Infrastruktur die Voraussetzung (Material, Budget, Räumlichkeiten, Lehrmittel). SO merkt an, dass die gesellschaftlichen Werte und unser Menschenbild im Lehrplan definiert werden müssen.

3.7.3. Fazit Einleitung NMG

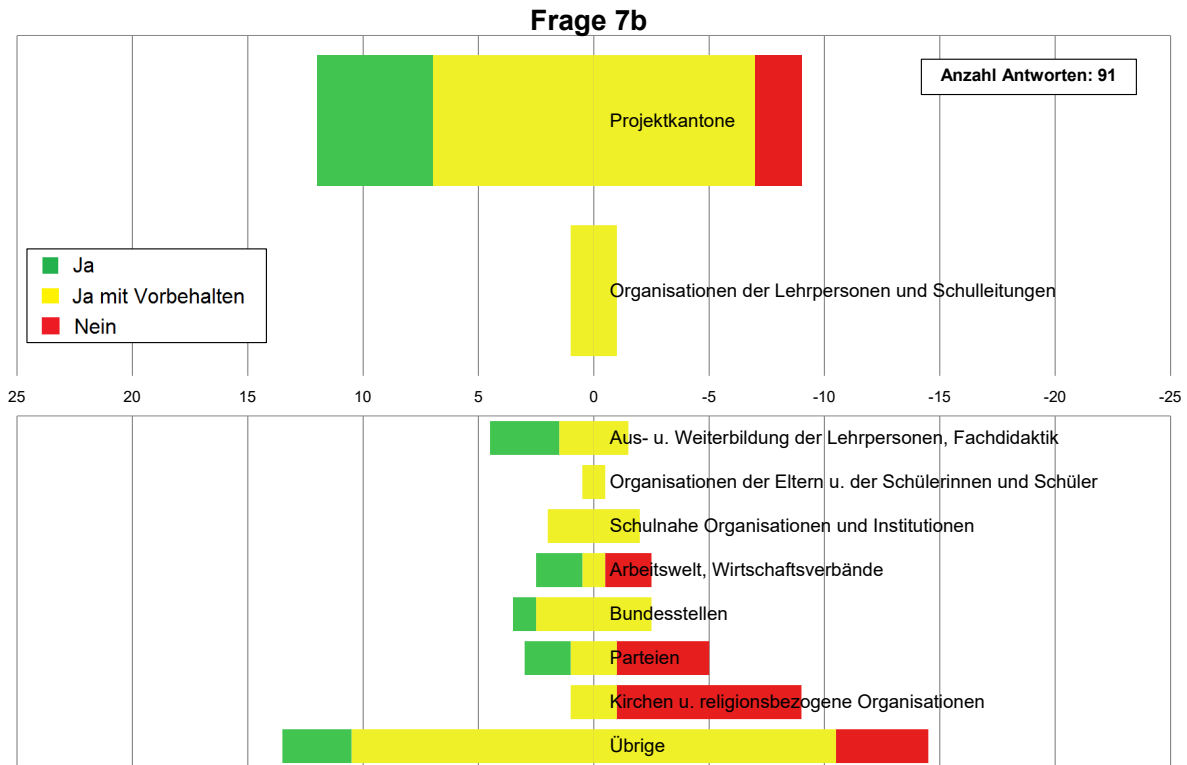
Das einleitende Kapitel im Fachbereich NMG erfährt in seiner allgemeinen Ausrichtung eine hohe Zustimmung. Die inhaltliche und sprachliche Umsetzung wird kontrovers diskutiert. Einige bezeichnen das Kapitel verständlich, klar und übersichtlich, für andere ist es zu akademisch und theoretisch verfasst. Jeweils von mehreren Konsultationsteilnehmenden thematisiert werden die Handlungsaspekte und die Ausführungen zu Ethik, Religionen, Gemeinschaft. Die Handlungsaspekte werden mehrfach bestätigt, die Ausführungen zu Ethik, Religionen, Gemeinschaft kritisiert. Hier sind Änderungsvorschläge eingegangen. Zahlreiche Rückmeldungen beziehen sich auf die Thematik der Fachbereiche vs. Fächer. Allgemein akzeptiert ist die neue Benennung des Fachbereiches NMG im 1. und 2. Zyklus. Kontrovers sind die Aussagen zu den Fachbereichen im 3. Zyklus. Einige Kantone kritisieren die Zusammenführung mehrerer Fachrichtungen unter einem Oberbegriff (AI, NW, TG, SH). Für sie ist die zusätzliche Nennung der einzelnen Fachrichtungen ein Muss. Einzelne Kantone kritisieren genau diese zusätzliche fachbezogene Aufsplittung. Darin enthalten ist die Thematik des mehrperspektivischen Ansatzes vs. fachliche Ausrichtung. Einige Teilnehmende machen deutlich, dass sie im 3. Zyklus eine stärker fachliche Ausrichtung vorziehen (AI, NW, TG, SH). Für andere kommt der mehrperspektivische und integrative Ansatz im 3. Zyklus zu wenig zum Tragen (BE, LU, PH FHNW). Die Rückmeldungen beziehen sich teilweise auf die Ausführungen im einleitenden Kapitel, teilweise wird das gewählte Fachbereichskonzept damit angesprochen.

Weiter beziehen sich einzelne Rückmeldungen und /oder spezifische Änderungs- bzw.

Ergänzungsvorschläge auf inhaltliche, sprachliche und formale Hinweise zu verschiedenen Marginalien.

Frage 7b)

(NMG, 1./2. Zyklus): Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.7.4. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen NMG, 1./2. Zyklus

Von insgesamt 91 Stellungnahmen zu Frage 7b sind 55 mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau mit Vorbehalten einverstanden, 16 sind ohne Vorbehalte einverstanden. 20 Konsultationsteilnehmende sind mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau in NMG nicht einverstanden. 69 Teilnehmende haben zu dieser Fragestellung keine Stellungnahme abgegeben.

5 Projektkantone stimmen der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau zu (OW, SG, VS, ZG, ZH). 14 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AR, BL, BE, FR, GL, GR, LU, NW, SH, SZ, SO, TG, UR). 2 Projektkantone sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau nicht einverstanden (AI, BS). LCH und vpod unterstützen den Entwurf mit Vorbehalten.

Bei der Aus- und Weiterbildung sowie den Fachdidaktikvereinigungen sind 3 mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden (SGL, DiNat.ch, VGD-CH) und 3 mit Vorbehalten einverstanden (EHB, PH FHNW, FD Uni/ETH Bio). Bei den Organisationen der Eltern sowie der Schülerinnen und Schüler ist die USO mit Vorbehalten einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 4 Organisationen mit Vorbehalten einverstanden (KBM, KBK, éducation21, VSG). Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind 2 einverstanden (suissetec, Swissmem), VSEI ist mit Vorbehalten einverstanden und 2 Organisationen sind nicht einverstanden (economiesuisse, SGV). Bei den Bundesämtern und Bundesstellen sind 5 mit Vorbehalten einverstanden (BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG). EKKJ ist ohne Vorbehalte einverstanden. Bei den Parteien sind CVP-Frauen CH und JCVS einverstanden. Die Grünen und JFBS sind mit Vorbehalten einverstanden und 4 Organisationen sind nicht einverstanden (EVP BS, EVP, KVP, SVP). Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sind 8 Organisationen nicht einverstanden (cft, Christkatholisch, ICBS, IJCF, SEA, sek, VBG, VFG). 2 sind mit Vorbehalten einverstanden (FVS, SGR). Bei den übrigen

Stellungnahmen sind 3 mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden (ERBINAT, NSP, PP) und 21 mit Vorbehalten (ACVS, Akademien, bfu, CardioVasc, FFU, HS Alumni, HR, KVS, NGO, NGO-Allianz, OSZ, Pusch, PP, PP, SKG, SGS, SOS, Swico, UNHCR, NaTech, WWF). 4 Teilnehmende lehnen den Entwurf ab (FB, HLI, N.I.E., Zukunft CH).

3.7.5. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen NMG, 1./2. Zyklus

3.7.5.1. Auswahl und Aufbau der Kompetenzen

Die Auswahl und der Aufbau der Kompetenzen im Entwurf für NMG (1./2. Zyklus) werden mehrheitlich gutgeheissen und als nachvollziehbar beurteilt.

Allgemeine Rückmeldungen wurden am häufigsten zu den folgenden Aspekten abgegeben:

- Kompetenzhöhe
- Anzahl der Kompetenzen
- Überschaubarkeit

Mehr als die Hälfte der Projektkantone und der LCH sowie etliche weitere Konsultationsteilnehmende schätzen den Fachbereichslehrplan als (deutlich) zu umfangreich ein (AG, AR, AI, BS, GL, LU, NW, SO, TG, SZ, UR, VS, LCH, EHB, SVP, VSG, cft). Mehrfach wird auch formuliert, dass das allgemeine Anforderungsniveau zu hoch angesetzt wird (AI, GL, SH, SZ, VS, UR, SGL, EVP). OW findet einzelne Kompetenzen zu anspruchsvoll (zu Frage 7c).

Mehrere Teilnehmende wünschen, dass geprüft werden soll, ob einige (inhaltlich nahe) Kompetenzen zusammengefasst, weggelassen oder prägnanter formuliert werden könnten (von den Projektkantonen: AG, AR, BS, BE, GL, GR, LU, NW, SZ, TG, UR, VS). Laut LCH geht es nicht darum, dass die Kompetenzen zu anspruchsvoll wären. Aber im Kontext von allen Fächern wird in NMG mehr erwartet als in der zur Verfügung stehenden Zeit erreicht und vertieft werden kann. Mehrere Rückmeldungen stellen hingegen explizit infrage, ob alle Kompetenzen altersgerecht aufgeführt werden (GL, SH, SZ, VS). Eine Teilnehmerin nimmt zum 1. Zyklus die Gegenposition ein und meint, dass hier die Kompetenzen eher zu anspruchslos formuliert sind (PH FHNW).

Es kann festgehalten werden, dass viele Projektkantone explizit eine Reduktion des Umfangs des Fachbereichslehrplans fordern. Vorgeschlagen wird die Reduktion von Themen, Inhalten, die Formulierung von Prioritäten, Zusammenfassen von ähnlichen Kompetenzen und Stufenbeschreibungen (AG, AR, BS, GR, GL, BE, LU, NW, SZ, TG, VSG, EVP). Dies auch im Dienste von mehr Übersicht und Orientierung (BS, UR, LCH, EVP). Das Kapitel muss entschlackt und Priorisierungen vorgenommen werden (BS).

Der sprachliche Aspekt der Kompetenzbeschreibungen wird ebenfalls thematisiert: Einzelne Teilnehmende finden, dass die Formulierungen (zu viel) Interpretationsspielraum lassen. Die Aussagen sollten präziser gefasst sein, weniger abstrakte Begriffe enthalten (GL, SO, éducation21) und der Differenzierungsgrad vereinheitlicht werden (BE, FR).

3.7.5.2. Haltungen, Bereitschaften, Einstellungen

Einige Rückmeldungen machen deutlich, dass der Einbezug von Haltungen, Bereitschaften und Einstellungen im Fachbereichslehrplan begrüsst wird, gerade auch im 1. und 2. Zyklus (OW, FVS, ICBS, VFG). Andere Teilnehmende sehen allerdings bei den Haltungen, Bereitschaften und Einstellungen, insbesondere in den Kompetenzbereichen NMG.10 bis NMG.12, die Grenzen der Kompetenzorientierung erreicht bzw. stellen in Frage, ob die Kompetenzen in der Praxis operationalisiert und gelehrt werden können (BS, TG, EVP, ICBS).

3.7.5.3. Inhalte

Einzelne Institutionen meinen, dass die Inhalte zum Teil zu konkret vorgegeben werden, was in einem kompetenzorientierten Lehrplan wenig Sinn macht. Es wird eher die Handlungsorientierung befürwortet (PH FHNW, Pusch). Auch sgV meint, dass das Faktenwissen im Fachbereichslehrplan zu stark im Vordergrund steht (zu Frage 7a). Hingegen wird von einigen Teilnehmenden verlangt, dass Kompetenzen vermehrt mit Inhalten/Wissen verknüpft werden sollen, insbesondere im Kompetenzbereich NMG.9 (LCH, EVP, EVP BS, OSZ). Im Bereich Geschichte und Geografie müssen laut SVP in einem ersten Schritt die lokalen Verhältnisse im Zentrum stehen (zu Frage 7c). Weitere Institutionen fordern die Verknüpfung der Kompetenzen mit Inhalten/Wissen explizit für den Kompetenzbereich NMG.12: Durch die Nennung von Inhalten soll das Christentum als Schwerpunkt verdeutlicht werden (ICBS, SEA).

3.7.5.4. Naturwissenschaften

Die Mehrheit der Stellungnahmen bezieht sich nicht explizit auf die Naturwissenschaften. Laut 2 Kantonen und 2 weiteren Organisationen sollten die Kompetenzformulierungen zu den Naturwissenschaften weniger abstrakt und wo immer möglich exemplarisch sein, elementare Begegnungen ermöglichen und mit den konkreten Phänomenen verknüpft werden (TG, FR, VSG, Akademien). Laut VS wird der Bereich Natur neben Mensch und Gesellschaft zu wenig gewichtet. UR meint hingegen, dass den naturwissenschaftlichen Bereichen im Vergleich sehr viel Bedeutung beigemessen wird.

TG findet, dass der Kompetenzaufbau nicht immer nachvollziehbar ist und die Reihenfolge der Kompetenz(-stufen) willkürlich erscheinen könnte. FR wünscht, dass Kompetenzen für bewusstes Ernährungsverhalten auch im 1./2. Zyklus aufgenommen werden (zu Frage 7f).

3.7.5.5. Fachbereiche versus Fächer

Der integrierte Ansatz von NMG (1./2. Zyklus) wird an sich begrüsst (KBM), bzw. von der Mehrheit der Teilnehmenden nicht thematisiert. LU befürwortet ganz allgemein die Integration der Aspekte von Ethik, Religionen, Gemeinschaft im Kompetenzaufbau des 1. und 2. Zyklus von NMG (zu Frage 7a). Eine Mehrheit im LCH begrüsst grundsätzlich die Zusammenführung der Einzelfächer. Die Fachausbildung darf nicht leiden. Der Lehrplan muss es möglich machen, die Fächer weiterhin einzeln zu unterrichten (LCH). Von einzelnen Konsultationsteilnehmenden wird jedoch eine Strukturierung der NMG-Kompetenzen nach den Fachbereichen bzw. sogar nach den klassischen Fächern verlangt (BL, FR, NW, SVP). Laut DiNat.ch können die Vorgaben der HarmoS-Grundkompetenzen Naturwissenschaften kaum gleichzeitig und sinnvoll mit den Fachbereichen Räume, Zeiten, Gesellschaften; Ethik, Religionen, Gemeinschaft und Wirtschaft, Arbeit, Haushalt verbunden werden. Die Problematik hat auch Auswirkungen auf den 3. Zyklus (zu Frage 7d).

3.7.5.6. Religionen

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden äussert sich nicht zum Thema Religionen (insbesondere NMG.12) oder zeigt sich mit dem religionsvergleichenden Ansatz ausdrücklich einverstanden (UNHCR, (zu Frage 7c)). Für 2 Kantone und 3 religionsbezogene Organisationen wird diese Perspektive aber zu stark bzw. einseitig eingenommen und die Anknüpfung an die Lebenswelt der Lernenden zu wenig deutlich gemacht (BE, TG, cft, Christkatholisch, FVS). Die notwendige Tiefendimension scheint ohne erfahrungsbezogene Reflexion und kritisches Denken nicht gegeben (Christkatholisch, sek, FVS (zu Frage 7c)). Die KBM regt an, dass neben den Religionen auch von Weltanschauungen gesprochen wird. Auch in nicht religiösen Weltanschauungen spielen Konzepte von Nächstenliebe, Solidarität usw. eine Rolle.

Die SRG meint, dass sich die Kompetenzbereiche zu stark an den inhaltlichen Curricula religiöser Gemeinschaften orientieren. Mehrere Rückmeldungen fordern hingegen eine stärkere Gewichtung des

Christentums, indem grundlegende Überlieferungen und Feste aufgenommen werden. Dies schliesst nicht aus, dass verschiedene Religionen im Unterricht behandelt werden (BE, TG, EVP, EVS BS, ICBS, IJCF, SEA, VBG, VFG).

3.7.5.7. Sexualkunde

Die Mehrheit der Teilnehmenden zeigt sich mit der Kompetenzbeschreibung NMG.1 zufrieden bzw. äussert sich nicht speziell zum Thema Sexualkunde. Einige Organisationen fordern jedoch explizit, dass die physischen und psychischen Veränderungen der Pubertät bereits im 2. Zyklus platziert werden. Hierzu gehören auch erste Informationen zu Verhütung sexuell übertragbarer Infektionen sowie handlungsbezogene Kompetenzen im Bereich der Schwangerschaftsverhütung und des partnerschaftlichen Umgangs bei Freundschaft und Verliebtheit (BAG, EGSG, Die Grünen, NGO-Allianz, SGS). Weitere Ergänzungswünsche in diesem Bereich beziehen sich auf die Nennung sexueller Rechte, körperliche Aspekte der Liebe als Beispiele, die Selbstwirksamkeitserfahrung in Bezug auf Gesundheit und Wohlbefinden.

Zwei Teilnehmende beziehen eine Gegenposition und wünschen, dass (u.a.) Sexualität und körperliche Entwicklung im Bereich NMG (1./2. Zyklus) ausgeklammert werden (KVP (auch zu Frage 7d)), Zukunft CH).

3.7.5.8. Querverweise Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE)

Das System der Querverweise wird nicht per se kritisiert. Eine überwiegende Mehrheit der Kompetenzen scheint eine Ausrichtung auf BNE zuzulassen. Mehrere Teilnehmende wünschen aber, dass die Querverweise auf Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee nachhaltiger Entwicklung geprüft werden. Die Setzung der Querverweise muss für den ganzen Fachbereich kohärent erfolgen (PH FHNW, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, Pusch). Die SVP möchte auf Thematiken verzichten, die auf das persönliche Verhalten, Bereitschaften und Einstellungen, wie etwa aus dem Bereich BNE, einwirken (zu Frage 7c).

3.7.5.9. Zusätzliche Anmerkungen

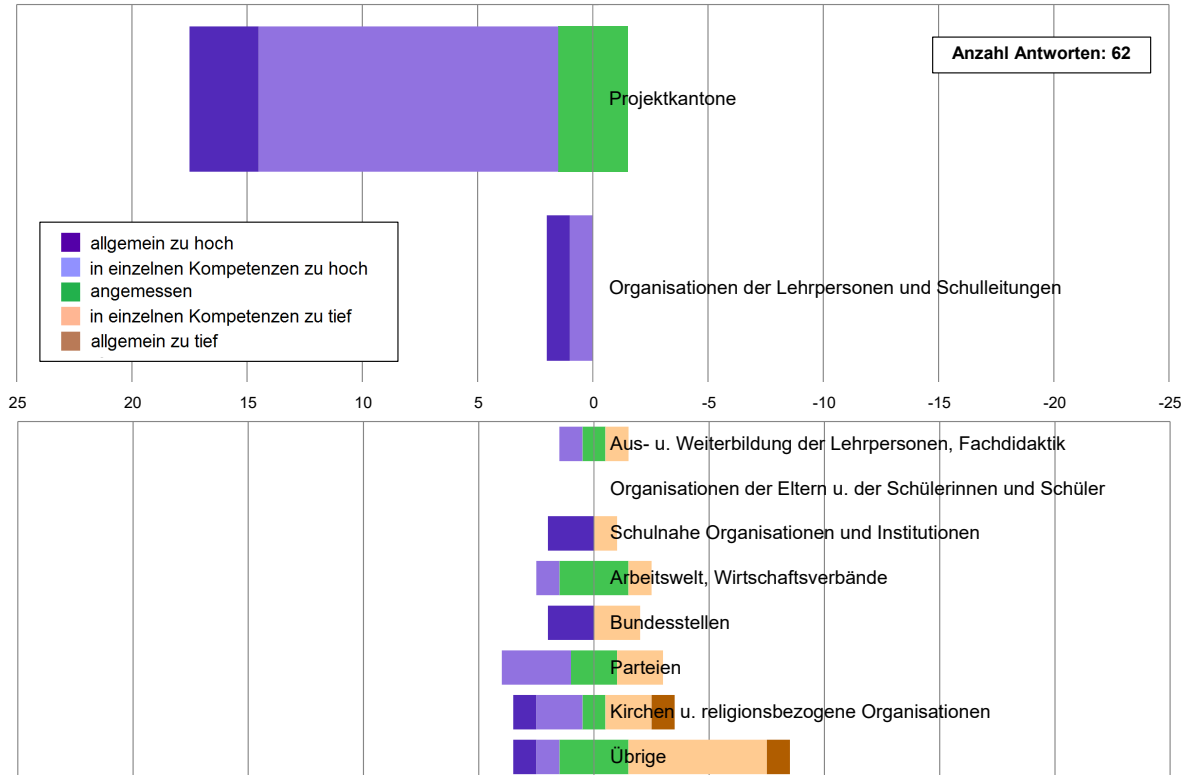
- Die SKG zeigt sich mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden, wünscht aber eine genauere Berücksichtigung der Gender- und Gleichstellungsaspekte.
- Laut BAG sollen Rollen und Geschlechterstereotypen nicht nur als Wissen vermittelt werden, sondern die Lernenden befähigt werden, sich innerhalb von Beziehungen und Rollen verwirklichen zu können (zu Frage 7c).
- NW wünscht eine besser strukturierte Darstellung der Kompetenzen zu Geschichte, Uhrzeit, Zeitempfinden und Tagesablauf (zu Frage 7c).
- NMG muss bezüglich gesellschaftspolitischer Themen entschlackt werden (GR (zu Frage 7c)).
- Während die Unfallprävention verschiedentlich repräsentiert ist, wird nur punktuell auf die Verkehrssicherheit eingegangen. Diese muss expliziter hervorgehoben werden (BAG, bfu).
- economiesuisse wünscht, dass Aspekte zu financial literacy bereits im 1./2. Zyklus aufgenommen werden, damit sie im 3. Zyklus besser eingeordnet werden können (zu Frage 7g).
- NMG.1 sollte mit Erste-Hilfe-Unterricht ergänzt werden (Samariter, SRK (zu Frage 7c)).
- Die SGL sieht es als Mehrwert, dass Grundlagen und Kompetenzen für den Bereich Wirtschaft, Arbeit, Haushalt bereits im 1. und 2. Zyklus zu finden sind.

3.7.5.10. Anmerkungen zur Umsetzung

AI äussert Bedenken, ob die nötige Infrastruktur gegeben ist. Der LCH meint, dass mit sehr hohen Anschaffungskosten im Bereich NMG zu rechnen ist. Zudem braucht es entsprechende Weiterbildung

für die Lehrpersonen. Die SVP Schweiz schlägt vor, dass die klassischen Fächer in der Unterstufe zu Realienfächern zusammengefasst werden.

Der LCH findet es sinnvoll, dass die Grundlagen für Wirtschaft, Arbeit, Haushalt im 1. und 2. Zyklus gelegt werden. Da diese neu ist, braucht es entsprechende Weiterbildungen für Primarlehrpersonen.

Frage 7c)**(NMG, 1./2. Zyklus): Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****Frage 7c****3.7.6. Quantitative Auswertung Mindestansprüche NMG, 1./2. Zyklus**

Von den 62 Stellungnahmen schätzen 13 die Mindestansprüche als angemessen ein. 22 Teilnehmende finden die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch und 10 Teilnehmende allgemein zu hoch. Die Mindestansprüche werden in 15 Stellungnahmen in einzelnen Kompetenzen als zu tief und in 2 Stellungnahmen als allgemein zu tief eingeschätzt. 98 Teilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

3 Projektkantone sind der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch sind (AI, BS, SH). 13 Projektkantone sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind (AG, FR, GL, GR, LU, OW, SO, SZ, TG, UR, VS, ZG, ZH). AR, BE und NW finden die Mindestansprüche angemessen. Die Projektkantone BL, SG haben dazu keine Stellungnahme abgegeben. Der LCH findet die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch und der VSLCH findet sie allgemein zu hoch.

Bei der Aus- und Weiterbildung findet DiNat.ch die Mindestansprüche angemessen, FD Uni/ETH Bio findet sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch und die PH FHNW findet sie in einzelnen Kompetenzen zu tief. Bei den schulnahen Organisationen finden 2 Organisationen die Mindestansprüche allgemein zu hoch (éducation21, VSG) und KBK findet sie in einzelnen Kompetenzen zu tief. Bei den Organisationen der Arbeitswelt finden 3 Organisationen die Mindestansprüche angemessen (SAV, suissetec, Swissmem) und je eine Organisation findet sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch (SGV) bzw. in einzelnen Kompetenzen zu tief (VSEI). Bei den Bundesämtern und Bundesstellen finden 2 Organisationen die Mindestansprüche allgemein zu hoch (ARE, DEZA) und 2 in einzelnen Kompetenzen zu tief (BAG, EKSG). Drei Parteien beurteilen die Mindestansprüche als in einzelnen Kompetenzen zu hoch (EVP,

EVP BS, SVP), 2 als angemessen (CVP-Frauen CH, JCVP) und 2 in einzelnen Kompetenzen als zu tief (JFBS, KVP). Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen findet FVS die Mindestansprüche angemessen, je 2 Organisationen finden sie in einzelnen Kompetenzen zu tief (Christkatholisch, VBG) bzw. in einzelnen Kompetenzen zu hoch (ICBS, SEA) und je 1 Organisation findet sie allgemein zu tief (IJCF) bzw. allgemein zu hoch (cft). Bei den übrigen Stellungnahmen finden 3 Organisationen die Mindestansprüche angemessen (bfu, HR, SRK), 6 Organisationen finden sie in einzelnen Kompetenzen zu tief (NGO, PP, PP, Samariter, SGS, WWF), PP findet sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch und je 1 Organisation findet sie allgemein zu hoch (OSZ) bzw. allgemein zu tief (N.I.E.).

3.7.7. Qualitative Auswertung Mindestansprüche NMG, 1./2. Zyklus

3.7.7.1. Allgemeine Bemerkungen

Mehr als die Hälfte der Kantone formuliert explizit, dass sie die Mindestansprüche in der Tendenz oder teilweise als zu hoch einstuft. Einige weisen darauf hin, dass die Mindestansprüche geprüft, überarbeitet und angepasst werden sollen (TG, GL, GR, LU, ZG). ZH schlägt jedoch vor, eine allfällige Anpassung der Mindestansprüche erst nach Vorliegen gesicherter Ergebnisse des nationalen Bildungsmonitorings zu erwägen. Von vielen Konsultationsteilnehmenden sind nebst allgemeinen Bemerkungen auch sehr konkrete und detaillierte Anpassungsvorschläge formuliert worden (GL, OW, TG, UR, LCH, USO, éducation21, SAB, BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG, NGO, PP, Samariter, SRK, UNHCR, WWF). Von den Projektkantonen werden für die Überarbeitungsvorschläge insbesondere die folgenden Kompetenzen genannt: NMG.5, NMG.6, NMG.8 – NMG.10 und NMG.12.

Die Kritik zu den zu hohen Mindestansprüchen betrifft einerseits die Anzahl, andererseits die Anspruchshöhe. Von den Projektkantonen äussern sich 4 zur hohen Anzahl der Mindestansprüche (AG, FR, SZ, VS), 10 zur Anspruchshöhe (AI, FR, GL, GR, LU, SH, TG, UR, ZG, ZH) und 2 Kantone wünschen eine Priorisierung innerhalb der Kompetenzen (AG, BS).

Zur Einschätzung, dass die Mindestanforderungen zu hoch sind, werden von den Teilnehmenden die folgenden zentralen Argumente genannt:

- Auf zu abgehobene Ziele kann verzichtet werden (AG).
- Die Volksschule umfasst sehr unterschiedliche Lernende. Für das Gros der Klasse sind die Ziele zu hoch gesteckt (AI).
- Einige Kompetenzen sind vom 3. in den 2. Zyklus verschoben worden. Besonders diese müssen nach unten korrigiert werden (LU).
- Zu viele Kompetenzen sind in den 2. Zyklus verschoben worden (SH).
- Mindestansprüche (insbesondere Natur und Technik) sind so anzupassen, dass der Anspruch an die Infrastruktur deutlich reduziert wird (LU).
- In Hinblick auf den Übergang vom 2. zum 3. Zyklus sind die Mindestansprüche sehr ambitioniert formuliert (UR).
- Prinzipielles Einverständnis mit den Mindestanforderungen. Es bestehen allerdings hinsichtlich Niveaus beträchtliche Unterschiede und die Auswahl der Mindestansprüche kann nicht überall nachvollzogen werden (TG).
- Die Mindestanforderungen im Bereich Religionen und Weltansichten entsprechen in keiner Weise dem Entwicklungsstand der Kinder (FR).

Weitere Teilnehmende führen die folgenden Punkte auf, die für ihre Einschätzung der Mindestansprüche als zu hoch sprechen:

- Auf zu abgehobene Ziele kann verzichtet werden (SVP).
- Die Kompetenzen überschreiten die Möglichkeiten der Lernenden (OSZ).

Insgesamt 13 Stellungnahmen finden die Mindestansprüche angemessen (NW, DiNat.ch, SAV, suisselec, Swissmem, CVP-Frauen CH, JCVP, FVS, bfu, HR, SRK).

Zur Einschätzung, dass die Mindestanforderungen zu tief sind, werden in den Stellungnahmen die folgenden zentralen Argumente genannt:

- Es wird kritisch gefragt, ob die Kompetenzen des 1. Zyklus nicht zu anspruchslos formuliert sind (PH FHNW). Die Kinder sollten bereits im 1. Zyklus lernen, wie man in der Wissenschaft eine Frage formuliert und nach Antworten sucht (PP).
- Aus Sicht von Wirtschaft, Arbeit, Haushalt sind die meisten Mindestansprüche angemessen, jedoch sind sie im Bereich Ernährung zu tief angesetzt (PH FHNW).
- Der jüdisch-christliche Bezug fehlt. Die Formulierungen gehen sogar weit hinter jene der bisherigen Lehrpläne (IJCF).
- Aus sexualpädagogischer Sicht gehören Mindestansprüche zu den folgenden Aspekte auch in den 2. Zyklus: sexuelle Rechte, Gleichberechtigung alternativer sexueller Orientierungen, Zusammenhang zwischen Gesundheit und Wohlbefinden (SGS).

Weitere allgemeine Anmerkungen:

- Mindestansprüche für den Kindergarten fehlen (TG).
- Die Mindestansprüche sind in einzelnen Kompetenzen zu eng gefasst und schränken somit die Lehrpersonen ein (TG).
- Zwei Organisationen der Arbeitswelt/Wirtschaftsverbände nehmen die Sicht der Abnehmer ein: Das Erreichen der Mindestanforderungen erfüllt die Anforderungen der Wirtschaft und somit des Arbeitsmarktes klar nicht. Sie fordern, dass bei allen Kompetenzen mindesten zwei weitere Kompetenzstufen über den Mindestanspruch hinaus definiert werden, die den leistungsstarken Lernenden zur Verfügung stehen (SAV, Swissem).
- Der Fachbereichslehrplan ist zu detailliert. Die Schulen sollten Schwerpunktsetzungen vornehmen können (FB).

3.7.8. Fazit Natur, Mensch, Gesellschaft (1./2. Zyklus)

Auswahl der Kompetenzen NMG, 1./2. Zyklus

Die quantitative Auswertung zeigt, dass eine Mehrheit der Teilnehmenden mit dem Entwurf zu NMG (1./2. Zyklus) grundsätzlich einverstanden ist, davon 16 ohne Vorbehalte. Die Projektkantone äussern sich weitgehend positiv; 5 von 21 Teilnehmenden stimmen der Auswahl und dem Aufbau der Kompetenzen zu (OW, SG, VS, ZG, ZH), 14 sind unter Vorbehalten einverstanden (AG, AR, BL, BE, FR, GL, GR, LU, NW, SH, SZ, SO, TG, UR). 2 Teilnehmende sind mit der Auswahl der Kompetenzen und dem Aufbau nicht einverstanden (AI, BS). LCH und vpod unterstützen den Entwurf mit Vorbehalten.

Die qualitative Auswertung ergibt, dass der Fachbereich NMG (1./2. Zyklus) insgesamt von einer Grosszahl der Teilnehmenden als zu umfangreich wahrgenommen wird. Viele Teilnehmende fordern explizit eine Reduktion des Umfangs des Fachbereichslehrplans. Vorgeschlagen wird die Reduktion von Themen, Inhalten, die Formulierung von Prioritäten, Zusammenfassen von ähnlichen Kompetenzen und Stufenbeschreibungen (AG, AR, BS, GR, GL, BE, LU, NW, SZ, TG, VSG, EVP). Dies auch im Dienste von mehr Übersicht und Orientierung (BS, UR, LCH, EVP). Zu den Themen Fachbereichskonzept, Sexualkunde, Religionen, Inhalte, Haltungen, Bereitschaften und Einstellungen sowie Naturwissenschaften gingen von einzelnen Konsultationsteilnehmenden kontroverse Stellungnahmen ein.

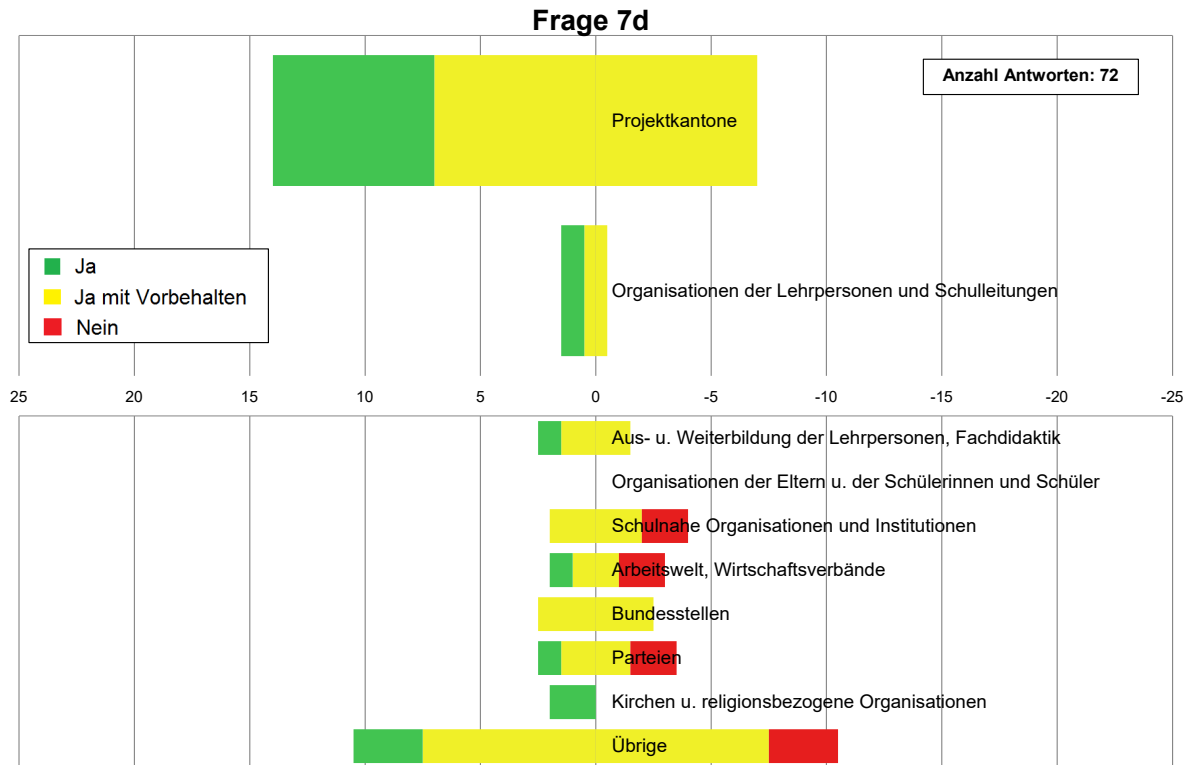
Mindestansprüche NMG, 1./2. Zyklus

Die quantitative Auswertung zeigt, dass 13 der 62 Stellungnahmen die Mindestansprüche nicht kritisiert bzw. diese als angemessen einstufen. Von den Projektkantonen werden die Mindestansprüche tendenziell als zu hoch eingestuft (allgemein: AI, BS, SH; in einzelnen Kompetenzen: AG, FR, GL, GR, LU, OW, SO, SZ, TG, UR, VS, ZH). ZH schlägt jedoch vor, eine allfällige Anpassung der Mindestansprüche erst nach Vorliegen gesicherter Ergebnisse des nationalen Bildungsmonitorings zu erwägen. Auch die Organisationen der Lehrerinnen und Lehrer oder der Schulleitungen der Volksschule

schätzen die Mindestansprüche hoch ein: der LCH in einzelnen Kompetenzen, der VSLCH allgemein. Auch in einer Vielzahl der weiteren Stellungnahmen werden die Mindestansprüche als zu hoch eingeschätzt. Von den Projektkantonen wird zum Teil gewünscht, dass die Mindestansprüche in Bezug auf Anzahl und/oder Anspruchshöhe überprüft werden. AR, BE und NW finden die Mindestansprüche angemessen. Nur vereinzelte Stimmen schätzen die Mindestansprüche in gewissen Kompetenzen oder Themen als zu tief ein. Zur Frage 7c wurden viele konkrete Anpassungsvorschläge eingereicht.

Frage 7d)

Natur und Technik (3. Zyklus): Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.7.9. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Natur und Technik (NT), 3. Zyklus

72 Konsultationsteilnehmende haben sich zur Frage 7d geäußert. 16 Teilnehmende sind einverstanden und 47 sind mit Ja, mit Vorbehalten einverstanden. Mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau in Natur und Technik (3. Zyklus), nachgenannt NT, nicht einverstanden zeigen sich 9 Teilnehmende. 88 Teilnehmende haben zu dieser Frage keine Stellung bezogen.

7 Projektkantone sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden (AR, BE, GR, OW, SG, VS, ZH) und 14 sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AI, BL, BS, FR, GL, LU, NW, SH, SO, SZ, TG, UR, ZG). Der VSLCH stimmt dem Entwurf zu, der LCH mit Vorbehalten.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung haben 4 Stellung bezogen. 3 haben Ja, mit Vorbehalten angekreuzt (EHB, PH FHNW, FD Uni/ETH Bio) und 1 Ja (DiNat.ch). 4 schulnahe Organisationen und Institutionen stimmen der Auswahl und dem Aufbau der Kompetenzen mit Vorbehalten zu (RSS, KSGR, éducation21, VSP), 2 lehnen diese ab (BCH, VSG). Die Organisationen der Arbeitswelt und Wirtschaftsverbände haben folgende Einschätzung eingereicht: 1 Ja (suissetec), 2 Ja, mit Vorbehalten (Swissmem, VSEI) und 2 Nein (economiesuisse, SGV). 5 Bundesämter/Bundesstellen stimmen der Auswahl und dem Aufbau der Kompetenzen mit Vorbehalten zu (BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG). Von den Parteien sind 3 mit Vorbehalten einverstanden (CVP-Frauen CH, JFBS, KVP), 1 Partei stimmt der Auswahl sowie dem Aufbau der Kompetenzen zu (JCVP), 2 Parteien lehnen diese ab (EVP, SVP). 2 Kirchen bzw. religionsbezogene Organisationen stimmen der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau zu (cft, FVS). Von den übrigen Stellungnahmen unterstützen 3 die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau (bfu, ERBINAT, SGS), 15 mit Vorbehalten (ACVS, Akademien, NGO, CardioVasc, FFU, HR, KVS, SOS, Pusch, PP, SKG, Swico, NaTech, WWF, Zukunft CH) und 3 lehnen diese ab (FB, OSZ, SI).

3.7.10. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen NT, 3. Zyklus

3.7.10.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Auswahl und der Aufbau der Kompetenzen in NT werden in der Gesamtausrichtung mehrheitlich gutgeheissen. Explizit wird dies nochmals von BE und TG erwähnt. Einige Teilnehmende melden, dass sie die Anzahl der Kompetenzen, bzw. den Umfang des Fachbereichslehrplans insgesamt als zu hoch (GL, LU, VS, LCH, EHB, COHEP) und das Anforderungsniveau insgesamt als sehr anspruchsvoll einschätzen (FR, NW, UR, SZ, VS, LCH, BCH). Mehrere Teilnehmende wünschen, dass geprüft werden soll, ob einige (inhaltlich nahe) Kompetenzen zusammengefasst, weggelassen, priorisiert oder prägnanter formuliert werden könnten (von den Projektkantonen: AG, FR, GL, LU, SZ, UR, VS). Es wird eine Präzisierung in der Formulierung verschiedener Kompetenzstufen gewünscht (BCH, VSG (zu Frage 7e), éducation21, ARE, BAFU, DEZA). Hingegen ist für FB der Fachbereich NT zu detailliert (zu Frage 7e).

3.7.10.2. Handlungsorientierung

Einige Stimmen äussern sich dahingehend, dass mit der Kompetenzfülle das handelnde Lernen vernachlässigt werden könnte. Es wird befürchtet, dass durch die grosse Menge der Kompetenzen zu theorielastig und eher oberflächlich unterrichtet wird und das praktische, handelnde Lernen in der Folge zu kurz kommt (von den Projektkantonen: AG, FR, GL, LU, NW (zu Frage 7e), SZ, UR, VS). Der Bereich NT sollte im Hinblick auf die handwerkliche Berufsbildung noch stärker gewichtet werden (AG, ZG). Die Modellbildung betreffend sind die Anforderungen zu hoch (zu Frage 7e: TG, RSS).

Es wird auch darauf hingewiesen, dass die Arbeit mit Phänomenen im NT Unterricht als wichtig erachtet wird und das Experimentieren insbesondere im Bereich Technik zu wenig stark mit einbezogen ist (TG, RSS). Auch die BCH und das OSZ (zu Frage 7e) fordern genügend Zeit zum Experimentieren, für Versuche, praktisches Erleben und die Wissensvermittlung. Aus Sicht der EVP wird bei NT das Staunen über spannende Phänomene zu wenig in den Vordergrund gestellt. Die Arbeit mit Phänomenen weckt Interesse für die Naturwissenschaften und ist so weit als möglich in den Vordergrund zu stellen (RSS). Aber auch hier müssen einfache Phänomene verstanden werden, bevor methodische Möglichkeiten zu diesem Verständnis zu gelangen besprochen und schliesslich noch reflektiert werden (Akademien (zu Frage 7e)).

3.7.10.3. Kompetenzbereiche NT.1 und NT.2

Es wird von einigen Teilnehmenden explizit begrüsst, dass die Kompetenzen NT.1 und NT.2 im Lehrplan integriert sind (TG, DiNat.ch, FVS). TG kritisiert jedoch, dass die aktuelle Diskussion zur Natur der Naturwissenschaften nur fragmentarisch und willkürlich berücksichtigt wird. Laut FR müssen die Kompetenzen NT.1 und NT.2 zusammen mit Kompetenzen aus anderen Kompetenzbereichen bearbeitet werden.

3.7.10.4. Integrativer Ansatz versus Fachausrichtung

Mehrere Teilnehmende kritisieren, dass in NT der integrative Ansatz, die Verbindung der Fächer Biologie, Physik, Chemie, verloren gegangen ist (BE, FR, NW, UR). Es wird eine stärkere Verknüpfung gewünscht. Viele Inhalte stehen unvernetzt nebeneinander, die im Hinblick auf die Berufsbildung unbedingt vernetzt werden müssten (EHB). Natur und Technik werden einander oft unreflektiert gegenübergestellt. Die Materialkunde könnte hier eine Brücke schlagen und eine integrierende Rolle übernehmen (economiesuisse).

2 Einzelstimmen wünschen hingegen explizit eine klarere Abtrennung/Aufteilung der Kompetenzen in die klassischen Fachbereiche (KSGR, VSG).

3.7.10.5. Querverweise BNE

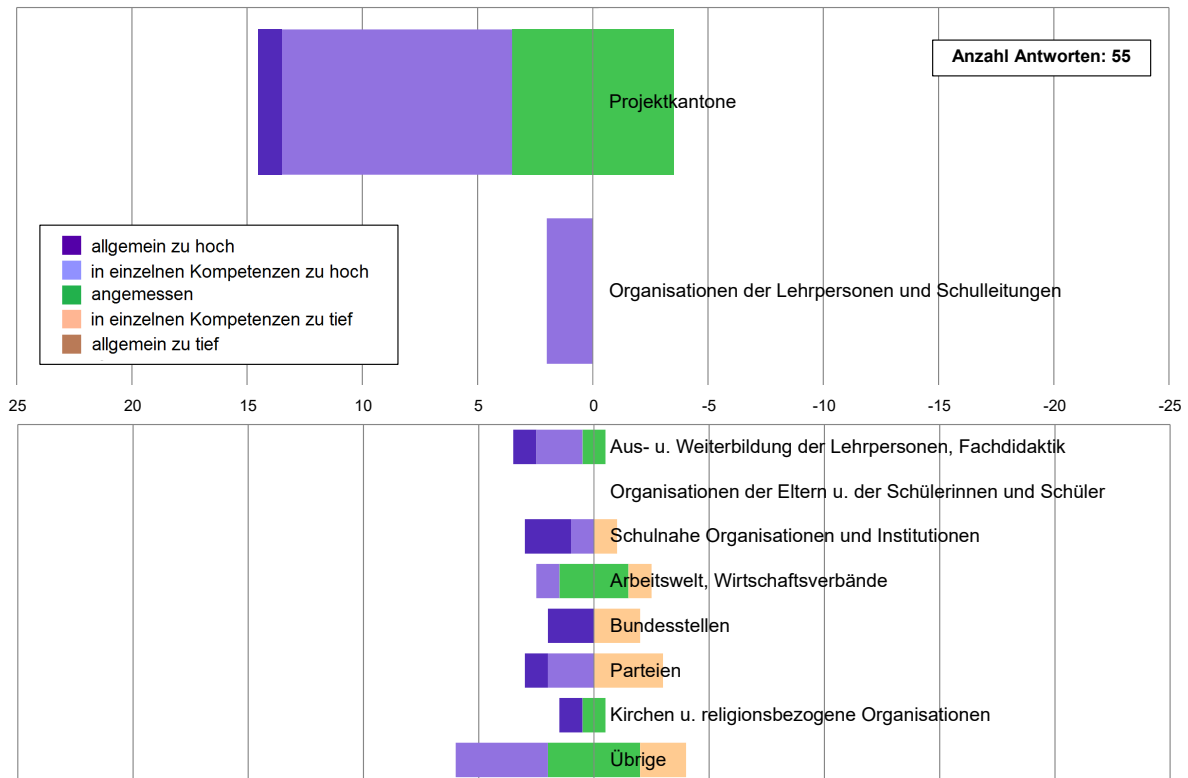
Einige Teilnehmende wünschen sich, dass die Querverweise auf BNE überarbeitet werden. Die Setzung der Querverweise muss für den ganzen Fachbereich kohärent erfolgen (FR, éducation21, ARE, BAFU, DEZA (auch zu Frage 7e)). Die SVP möchte auf Thematiken verzichten, welche einen moralisch, ökologisch und wirtschaftlich guten Bürger zu erziehen versuchen. Daher sind nach ihrer Meinung sämtliche BNE-Themen zu streichen.

3.7.10.6. Zusätzliche Themen/Gewichtung

- NW findet, dass die Kompetenzbereiche NT.1, NT.2, NT.3 zu viel Gewicht erhalten, der Kompetenzbereich NT.6 dagegen zu wenig.
- Es sind exemplarische Themen von grosser Bedeutung zu nennen und verbindlich vorzugeben (BS).
- Die Themenbereiche stehen viel stärker im Vordergrund als die so genannten Handlungsaspekte (PH FHNW).
- Der Fokus sollte zunächst auf einem persönlichen sowie lokalen und erst in einem nächsten Schritt auf einem globalen Bezug liegen (Pusch).
- Einzelne Teilnehmende wünschen eine klarere Abgrenzung der Anforderungen zu den nachfolgenden Schulen auf der Sekundarstufe II (EVP, BCH). Der Lehrplan ist aus ihrer Sicht überfüllt mit Faktenwissen aus den klassischen naturwissenschaftlichen Bereichen.
- Der Begriff Arbeit sollte im Zusammenhang mit Energie als Mindestanspruch erwähnt werden (FR, UR)
- Das Thema Atmung (Schädlichkeit des Rauchens) wird zu wenig gewichtet (UR, VS, NW (zu Frage 7e)).
- Gender- und Gleichstellungsaspekte sind im Bereich NT unbedingt zu berücksichtigen (BE, SKG).
- Das starke Interesse an Themen der erneuerbaren Energien sollte in Hinblick auf die MINT-Förderung stärker genutzt werden (USO, NGO, WWF).
- Es wird begrüsst, dass das Thema Evolutionstheorie/Evolutionslehre in der Volksschule Einzug hält (FVS (zu Frage 7e)).
- Der Begriff Biodiversität (auch in Bezug auf Lebensraumvielfalt und genetische Vielfalt) ist explizit zu integrieren (Akademien).
- Die Themen Gefahrenlehre und Gefahrenbewusstsein bezüglich Strassenverkehr dürfen im Lehrplan nicht vergessen werden (ACVS).
- SI fordern, dass NT im Sinne von MINT weiter gefasst wird. Die Buchstaben I (Informatik) und T (Technik) seien im Entwurf nicht konkret vertreten. Der Allgemeinbildungscharakter der Informatik ist für NT unerlässlich.
- 1 weiterer Teilnehmer wünscht eine Anpassung des Namens von NT an den Inhalt, z.B. Naturwissenschaften und Technik (DiNat.ch.)

3.7.10.7. Anmerkungen zur Umsetzung:

- Die Bearbeitung von fächerübergreifenden Kompetenzen verlangt Planungshilfen für die Lehrpersonen (FR).
- Der Unterricht soll durch externe Expert/innen und den Besuch ausserschulischer Lernorte ergänzt werden. Dadurch werden auch zahlreiche kulturelle Institutionen einbezogen (KVS).
- Laut FB sollten Schulen Schwerpunktsetzungen vornehmen können.

Frage 7e)**Natur und Technik (3. Zyklus): Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****Frage 7e****3.7.11. Quantitative Auswertung Mindestansprüche NT, 3. Zyklus**

Von den 55 Stellungnehmenden schätzen 16 die Mindestansprüche als angemessen ein. 29 Teilnehmende beurteilen die Mindestansprüche als zu hoch (allgemein zu hoch 8; in einzelnen Kompetenzen zu hoch 21). Die Mindestansprüche werden in 10 Stellungnahmen in einzelnen Kompetenzen als zu tief eingeschätzt. 105 Konsultationsteilnehmende haben zu Frage 7e keine Stellung bezogen.

Von 7 Projektkantonen werden die Mindestansprüche als angemessen eingestuft (NW, OW, SO, TG, VS, ZG, ZH). 10 Projektkantone sehen die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch (AG, AI, FR, GL, GR, LU, SH, SZ, SG, UR) und BS findet die Mindestansprüche allgemein zu hoch. 3 Projektkantone haben keine Stellungnahme zu Frage 7e abgegeben (AR, BL, BE). Die beiden Organisationen LCH und VSLCH schätzen die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch ein.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sowie den Fachdidaktikvereinigungen finden 2 Organisationen die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch (PH FHNW, FD Uni/ETHBio), DiNat.ch hält sie für angemessen und EHB ist der Meinung, dass sie allgemein zu hoch sind. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen finden 2 Organisationen, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch sind (BCH, éducation21) und je 1 Organisation ist der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind (RSS) bzw. in einzelnen Kompetenzen zu tief (VSG). Bei den Organisationen der Arbeitswelt/Wirtschaftsverbände sind 3 der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (SAV, suissetec, Swissmem). 1 Teilnehmer ist der Meinung,

dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind (SGV) und 1 Teilnehmer findet sie in einzelnen Kompetenzen zu tief (VSEI). Von den Bundesämtern/Bundesstellen schätzen 2 die Mindestansprüche allgemein als zu hoch ein (ARE, DEZA) und 2 finden sie in einzelnen Kompetenzen zu tief (BAG, EKSG). Bei den Parteien sind 3 der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief sind (CVP-Frauen CH, JFBS, KVP), 2 finden sie in einzelne Kompetenzen zu hoch (JCVP, SVP) und EVP findet die Mindestansprüche allgemein zu hoch. 1 Kirche bzw. religionsbezogene Organisation findet die Mindestansprüche angemessen (FVS) und cft findet sie allgemein zu hoch. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 4 Organisationen der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind (Akademien, OSZ, PP, SI), 4 finden sie angemessen (bfu, HR, Pusch, SGS) und 2 finden sie in einzelnen Kompetenzen zu tief (NGO, WWF).

3.7.12. Qualitative Auswertung Mindestansprüche NT, 3. Zyklus

3.7.12.1. Allgemeine Bemerkungen

Von den 17 Projektkantonen, die zur Frage 7e Stellung genommen haben, schätzen 7 die Mindestansprüche als angemessen ein. Die übrigen Projektkantone wünschen eine Überarbeitung, weil die Ansprüche (teilweise) zu hoch seien. Für die Überarbeitung werden insbesondere die folgenden Kompetenzbereiche erwähnt: NT.2, NT.4 – NT.6 und NT.8. Insgesamt haben viele Konsultationsteilnehmende nebst allgemeinen Bemerkungen auch sehr konkrete und detaillierte Anpassungsvorschläge formuliert (FR, GL, SG, TG, UR, LCH, EHB, USO, BCH, éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG, NGO, WWF).

Die Kritik bezieht sich sowohl auf die hohe Anzahl, als auch auf die Anspruchshöhe der Mindestansprüche. Von den Projektkantonen äussern sich 2 zur Anzahl der Mindestansprüche (BS, NW). Die Fülle müsse überprüft bzw. reduziert werden. 6 Projektkantone schätzen die Anspruchshöhe als zu hoch ein (BS, FR, LU, SG, UR, VS).

Nachfolgend sind einzelne Hinweise aufgeführt, in welchen die Mindestansprüche in ihrer Tendenz als zu hoch eingeschätzt werden:

- Für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler wird es schwierig, diese Ziele zu erreichen (VS).
- Die Ansprüche sind in dieser Allgemeinheit nicht einzulösen (EHB).
- Einzelne Ziele/Themen gehören klar auf die Sekundarstufe II (EHB).
- Die Mindestansprüche scheinen zwar bei einzelnen Kompetenzen zu hoch, doch sind sie nicht zu anspruchsvoll, sondern die Stundendotation für NT zu gering. Nebst den klassischen Fächern müssen auch Teile von BNE und Gesundheit bearbeitet werden (DiNat.ch).
- Wenn das umfangreiche naturwissenschaftliche Bildungsprogramm nicht klassenbezogen oder individuell reduziert wird, fehlt die Zeit, um wesentliche Grundkompetenzen zu festigen (EVP).
- Die SVP möchte den Fachbereich von akademisch-ambitiösem, oft auch moralisierend formulierten Zielen entlasten.

Insgesamt 15 Konsultationsteilnehmende schätzen die Mindestansprüche als angemessen ein (NW, SO, TG, VS, ZG, ZH, DiNat.ch, SAV, suissetec, Swissmem, FVS, bfu, HR, Pusch, SGS). TG meint dazu: Die Mindestansprüche scheinen uns angemessen, die Kompetenzen teilweise aber schon zu stark operationalisiert. Die Detailsbene wird als Einschränkung empfunden.

Die Einschätzung, die Mindestansprüche sind zu tief, betreffen grösstenteils einzelne Kompetenzstufen oder Themenbereiche. Zur Einschätzung, dass die Mindestanforderungen zu tief sind, werden in den Stellungnahmen die folgenden zentralen Argumente genannt:

- Eine klarere Abgrenzung nach oben wird in Hinblick auf leistungsstarke Lernende und weiterführende Schulen gewünscht. Es wäre auch ein Muss- und ein Kann-Teil vorstellbar (VSG).

- NT muss den internationalen Anforderungen angepasst werden. Eine Zusammenarbeit mit der Wirtschaft, vor allem was praktische Übungen angeht, ist wünschenswert (CVP-Frauen CH).
- Zu tief was ein phänomenologisches Arbeiten betrifft (TG, RSS).

3.7.12.2. Grundkompetenzen (nationale Bildungsstandards)

Über alle Stellungnahmen betrachtet wird mehrfach auf die nationalen Bildungsstandards (Grundkompetenzen) der EDK Bezug genommen, die im Bereich NT scheinbar nicht verhindern konnten, dass die Mindestansprüche tendenziell zu hoch sind (BE, SG, ZH, PH FHNW). Falls die Mindestansprüche nicht mit den validierten Grundkompetenzen (Bildungsstandards) der EDK übereinstimmen, ist eine Anpassung erforderlich (BE, SG). ZH geht davon aus, dass die Mindestansprüche von einem namhaften Anteil der Schülerinnen und Schüler im Kanton Zürich zum jetzigen Zeitpunkt nicht erreicht werden können, schlägt jedoch vor, eine allfällige Anpassung der Mindestansprüche erst nach Vorliegen gesicherter Ergebnisse des nationalen Bildungsmonitorings zu erwägen.

3.7.13. Fazit Natur und Technik (3. Zyklus)

Auswahl der Kompetenzen NT, 3. Zyklus

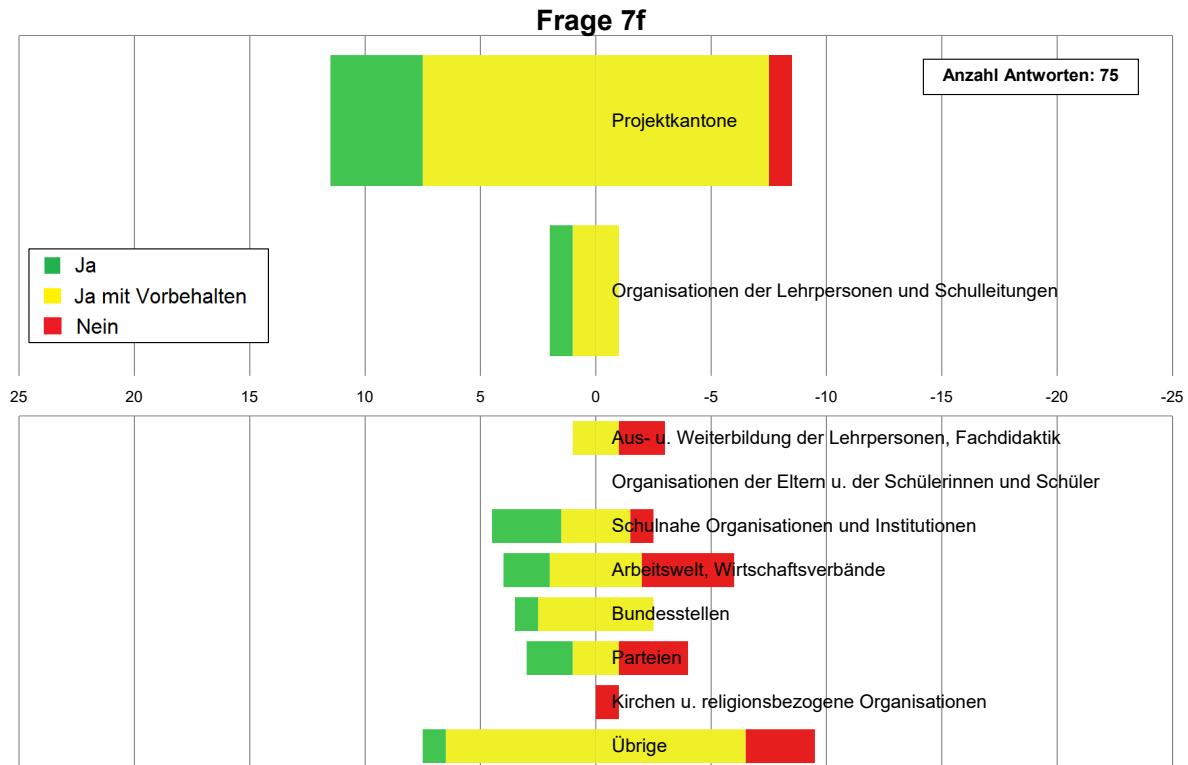
Mit der Auswahl der Kompetenzen und dem Aufbau ist die Mehrheit der Teilnehmenden einverstanden. Auch die Projektkantone äussern sich durchwegs positiv. Von einigen wird der Fachbereich als sehr umfangreich und das Anforderungsniveau als teilweise zu anspruchsvoll eingeschätzt. Mehrere Teilnehmende befürchten, dass durch die grosse Menge der Kompetenzen zu theorie-lastig und eher oberflächlich unterrichtet wird und das praktische, handelnde Lernen in der Folge zu kurz kommt. Weiter wird die integrative Ausrichtung des Fachbereichs diskutiert.

Mindestansprüche NT, 3. Zyklus

Die Mehrheit der Teilnehmenden findet die Mindestansprüche angemessen oder in einzelnen Kompetenzen zu hoch. Von mehreren Projektkantonen werden die Mindestansprüche als angemessen eingestuft. Einige Projektkantone sehen die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch und 1 Projektkanton findet die Mindestansprüche allgemein zu hoch. Die beiden Organisationen LCH und VSLCH schätzen die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch ein. Kritik bezieht sich grösstenteils auf die Höhe und die Anzahl der Mindestansprüche. Es wird befürchtet, dass v.a. schwächere Lernende die Mindestansprüche in der zur Verfügung stehenden Zeit nicht erreichen werden. Einige Teilnehmende wünschen, dass die Passung von Mindestansprüchen und nationalen Bildungsstandards (Grundkompetenzen) überprüft wird.

Frage 7f)

Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (3. Zyklus): Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.7.14. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (WAH), 3. Zyklus

Von insgesamt 160 Konsultationsteilnehmenden haben sich 75 zur Frage 7f geäußert. 14 sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden. 46 sind mit Vorbehalten einverstanden. 15 Teilnehmende sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau nicht einverstanden. 85 Teilnehmende haben zu dieser Frage keine Stellung bezogen.

4 Projektkantone sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden (BS, BE, GL, SG), 15 sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AI, AR, FR, GR, LU, NW, OW, SO, SZ, TG, UR, VS, ZG, ZH). 1 Projektkanton ist mit dem Entwurf nicht einverstanden (SH). BL hat keine Stellungnahme abgegeben. Der VSLCH stimmt dem Entwurf zu, der LCH mit Vorbehalten.

Von den Organisationen der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer stimmen 2 der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau mit Vorbehalten zu (PH FHNW, SGL), 2 lehnen diese ab (EHB, VGD-CH). Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 3 mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden (RSS, SKKBS, VSP) und 3 sind mit Vorbehalten einverstanden (BCH, KBSB, éducation21). Der VSG ist nicht einverstanden. Bei den Wirtschaftsverbänden sind 2 einverstanden (kv, suissetec), 4 Organisationen sind mit Vorbehalten einverstanden (SASO, SGB, Swissmem, VSEI) und 4 Organisationen sind nicht einverstanden (economiesuisse, SAV, SBLV, SGV). Bei den Bundesämtern und Bundesstellen sind 5 mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau mit Vorbehalten einverstanden, (BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG) und EKKJ ist einverstanden. Von den Parteien stimmen 2 der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau zu (JCV, KVP), 2 mit Vorbehalten (JFBS, SP), 3 lehnen diese ab (CVP-Frauen CH, EVP, SVP). Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist cft nicht einverstanden. Bei den übrigen Rückmeldungen sind 13 mit Vorbehalten

einverstanden (NGO, CardioVasc, ERBINAT, FFU, HR, KVS, NSP, Pusch, PP, SKG, SVA, SRK, WWF), SOS ist einverstanden und 3 Organisationen sind nicht einverstanden (FB, OSZ, Zukunft CH).

3.7.15. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen WAH, 3. Zyklus

3.7.15.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Auswahl und der Aufbau der Kompetenzen im Entwurf für Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (3. Zyklus), nachgenannt WAH, werden mehrheitlich gutgeheissen. Die Menge und die Anspruchshöhe der Kompetenzen werden bei Frage 7f kaum kritisiert. Laut SGL zeigt sich im Entwurf ein modernes Bildungsverständnis (zu Frage 7g). Am neuen Fachbereich wird geschätzt, dass er zukunftsorientiert ist (BE) und die traditionelle Mahlzeitenzubereitung erweitert wurde durch Aspekte von Wirtschaft und Arbeit (LU). Es wird ein erheblicher Fortschritt zu den bisherigen Lehrplanformulierungen festgestellt (PH FHNW). FR, UR und LCH finden einzelne Kompetenzen zu hoch angesetzt, insbesondere bei den Wirtschaftsthemen. Einige Teilnehmende wünschen eine kohärentere Setzung der Querverweise und präzisere Formulierungen (SKG, ARE (zu Frage 7g), BAFU (zu Frage 7g), DEZA (zu Frage 7g), WWF (zu Frage 7g), USO (zu Frage 7g), éducation21 (zu Frage 7g)).

3.7.15.2. Verhältnis Theorie - Praxis

Kritisiert wird, dass im Entwurf zu wenig Praxis und zu viel Theorie steht. Zuerst sollen die handwerklichen Fertigkeiten eingeübt werden. Nebst der Theorielastigkeit ist der Entwurf wenig lebens- bzw. schülernah formuliert (AG, AI, AR, LU, NW, OW, SH, UR, VS, ZG, ZH, EHB, SBLV). Es wird gewünscht, dass die zum Teil abstrakten Themen konkretisiert und alltagsbezogen formuliert werden (AI, AR, NW, OW, VS, ZG, ZH). SH bemängelt zusätzlich die zu hohe Gewichtung der Sprache (zu Frage 7g). Es wird gefordert, dass WAH von der Hauswirtschaft und den entsprechenden handlungsorientierten Kompetenzen her aufgebaut wird (AG, LU, SH, UR). ZH schlägt vor, dass in der Einleitung darauf hingewiesen werden soll, dass dem Aufbau der praktischen Kompetenzen besondere Beachtung zu schenken sei (zu Frage 7g). Einige weitere Teilnehmende würden eine stärkere Gewichtung der Handlungsorientierung ebenfalls unterstützen: EHB, SBLV, EVP.

3.7.15.3. Abgrenzung des Fachbereichs

Einzelne Stimmen äussern sich zur Abgrenzung zum Fachbereich Räume, Zeiten, Gesellschaften, zur BO und zur Sekundarstufe II oder fordern ein eigenes Fach.

Räume, Zeiten, Gesellschaften

- Die Kombination des Faches Wirtschaft und Recht mit dem Thema Haushalt ist nicht angemessen. Evtl. Zuteilung zu Räume, Zeiten, Gesellschaften (FR).
- WAH.2 soll im Bereich Räume, Zeiten, Gesellschaften aufgenommen werden (UR, LCH).
- Einzelne Kompetenzen mit Bezug zu Geographie werden in ihrer Komplexität nicht ausreichend abgebildet und sollten im Fach Geographie unterrichtet werden (VGD-CH).
- Wirtschaft und Arbeit sollen in der Geschichte und Geographie behandelt werden (SVP)

Berufliche Orientierung (BO)

Auch die BO wird mehrere Male genannt und eine Überprüfung gewünscht. So wird u.a. gefordert, dass Überschneidungen zur BO geklärt werden und Verschiebungen vorgenommen oder zusätzliche Querverweise gesetzt werden (GR, LU, SASO, SGB, SKG, KBSB). Zum Beispiel: Das Thema WAH 3.2 könnte auch unter dem fächerübergreifenden Thema BO vermittelt werden (SASO).

Sekundarstufe II

- Einige Teilnehmende wünschen, dass die Abgrenzung der Anforderungen zur Sekundarstufe II/Berufsbildung überprüft wird (AG, ZG, EHB, SAV, BCH, SBLV). Ein Projektkanton betont hingegen, dass es sinnvoll sei, den Bereich WAH bereits im 3. Zyklus (Sekundarstufe I) einzuführen (FR).

Fächer

- Einige Kompetenzen sind besser in einem eigenen Fach (z.B. Lebenskunde) zu verorten (SZ).
- Überlappungen müssen vermieden werden, indem die einzelnen Kompetenzen klarer einem Fach/Fachbereich zugeordnet werden (LCH).
- Die Haushaltkunde muss vom Bereich Wirtschaft/Arbeit abgekoppelt und als eigenständiges Fach Hauswirtschaft aufgeführt werden (EVP, SVP, cft).

3.7.15.4. Haltungen und Ideologie

In WAH werden unnötigerweise Haltungen anstelle von wertneutraler Beurteilung vermittelt (TG). Es wird ein relativ wirtschaftskritisches Bild vermittelt (AG).

Der Lehrplan muss dem Anspruch der Faktenorientierung, dem möglichst wertfreien Vermitteln von Inhalten, genügen. WAH ist zu einseitig, ideologisch und somit nicht ausreichend faktenorientiert (economiesuisse). Linke Ideologien haben im Lehrplan 21 keinen Platz (SGV).

Die impliziten ethisch-moralischen Ansprüche lassen oft eine Eindeutigkeit mitschwingen, die in der Wirklichkeit nicht gegeben ist (EHB). Die ethisch-moralischen Aspekte sollten nicht nur von der Konsumseite, sondern auch aus der Produzierenden-Rolle erschlossen werden (EHB).

3.7.15.5. Themen und deren Gewichtung

Es werden einige Gewichtungsänderungen bei bestehenden Themen und neue Themen gewünscht. NW ist der Meinung, dass die Gewichtung der verschiedenen Kompetenzen im Verhältnis zueinander nicht stimmt.

Nahrungszubereitung

Die Haltungen zum Thema Nahrungszubereitung sind sehr heterogen. Die Projektkantone äussern sich mehrheitlich nicht zu diesem Thema. Einzelne Teilnehmende kritisieren, dass der Stellenwert der klassischen Nahrungszubereitung im Fachbereich WAH zu klein ist (ZH, TG (zu Frage 7g), SBLV), bzw. äussern entsprechende Befürchtungen (UR). Die PH FHNW betont, dass der Kompetenzaufbau über drei Zyklen sehr zu begrüßen sei. So kann der Einstieg im 3. Zyklus auf einem höheren Niveau erfolgen. Allerdings würde sie der Ernährungsbildung einen höheren Stellenwert einräumen, wobei es dabei NICHT um Nahrungszubereitung gehen sollte. Es wären u.a. zentrale ernährungspädagogische Fragen anzusprechen, die für das Jugendalter von grosser Bedeutung sind. Zudem fehlen fachwissenschaftliche Hintergründe, die explizit formuliert werden müssen.

Einige Teilnehmende wünschen, dass WAH über die Mahlzeitenzubereitung und Textilpflege hinaus mit Erfahrungen in der selbstständigen Nahrungsmittelproduktion erweitert wird (USO, NGO, WWF). Der Bereich Haushalt steht innerhalb des Fachbereichs WAH laut JCVP eher zu fest im Fokus.

Konsum

Ein Thema, das von einigen Teilnehmenden aufgegriffen wird, ist der Konsum. Das Thema Wirtschaft ist zu stark auf den Konsum ausgerichtet (TG, SAV), respektive fokussiert zu stark auf Konsumententscheidungen (economiesuisse). Es fehlt die Sicht der Produktion und der Unternehmen, wobei insbesondere Interesse für den Aufwand geweckt werden soll, der hinter einem Produkt oder einer

Dienstleistung steckt (SGV, VSEI). Der Produzentenseite ist mehr Aufmerksamkeit zu schenken (TG, BCH, SAV), der Bereich Produktions- und Arbeitswelten erkunden sollte mehr Gewicht erhalten (vpod). Die Innovation muss stärker betont werden (BCH).

Finanzthemen

Es wird begrüsst, dass *financial literacy* (EKKJ, economiesuisse) und die nachhaltige Ressourcenverwendung (UR, Swissmem) Platz finden im Lehrplan. Dennoch wird angeführt, dass Geld- und Finanzthemen sowie wichtige ökonomische Aspekte zu wenig Bedeutung erhalten (economiesuisse, SAV) und das Finanzwissen (*financial literacy*) zu kurz kommt (TG (zu Frage 7g)).

Zusätzliche Themen

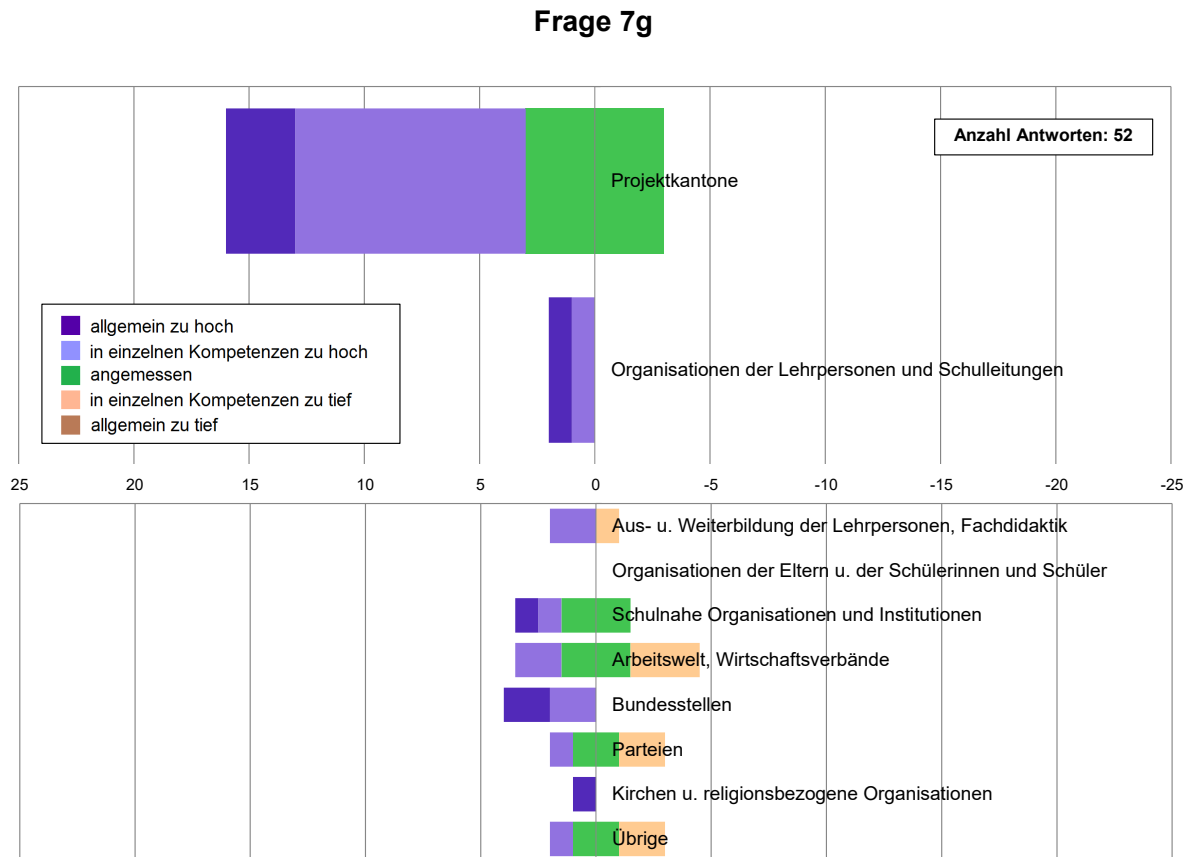
- Das wirtschaftliche Handeln und Denken kommt zu kurz (JFBS). Es fehlen grundlegende Kenntnisse über das Funktionieren der Wirtschaft (TG).
- Die Wirtschaftsdemokratie muss eine wichtige Rolle spielen. So müssen auch die Themen Arbeitsverträge, GAV, Sozialpartnerschaft und Gewerkschaften eine Rolle spielen (SP).
- PP spricht sich dafür aus, dass die Begrenztheit der nachwachsenden Ressourcen mehr thematisiert wird (zu Frage 7g).
- Mehrere Teilnehmende begrüssen, dass existierende Programme und Aktionspläne auf Bundesebene im Lehrplan abgebildet werden. Sie wünschen sich im Fachbereich WAH eine Einführung in Leitideen und Konzept der Nachhaltigen Entwicklung als neue Kompetenz und eigenständigen Unterrichtsgegenstand (TG, BAG, ARE, *éducation21*, BAFU, DEZA, NGO, ERBINAT, NSP, PUSCH, SRK, WWF).
- Auch die Verteilung von bezahlter und unbezahlter Arbeit und deren Auswirkungen sowie die wirtschaftliche Bedeutung von Pflege- und Betreuungsarbeit müssten aufgenommen werden (SP).
- Explizitere Thematisierung von Gender- und Gleichstellungsaspekten (BE, SKG).
- Es könnten Bereiche der Gesundheitsbildung vertieft werden (VS).
- Bezugspunkte zur Sicherheit (Unfallprävention) (bfu, ARE, BAFU, DEZA, *éducation21*)
- Anknüpfungspunkte zu Kultureinrichtungen im Sinne einer Schule als Teil einer Lernlandschaft (KVS)
- Die Wissensvermittlung bzw. das Grundlagenwissen fehlt (OSZ, SVA, SGV).

3.7.15.6. Bezeichnung

Für FR und LU ist die Zusammensetzung bzw. die Benennung des Fachbereiches nicht korrekt. Laut LU impliziert der Fachbereichstitel eine andere Schwerpunktsetzung. Es wird als neue Bezeichnung Haushalt, Arbeit, Wirtschaft empfohlen.

3.7.15.7. Anmerkungen zur Umsetzung

Die Umsetzung von WAH an den Schulen könnte problematisch werden, da einzelne Kompetenzen kaum durch die Fachlehrperson abgedeckt werden können (SZ, VSG, economiesuisse). Die Lehrpersonen werden mit WAH vor neue Herausforderungen gestellt (AR). Auch die Stundendotation wird in einigen Stellungnahmen erwähnt. Sie wird für den Umfang der Kompetenzen eher als zu niedrig eingeschätzt (UR, GR (zu Frage 7g) vpod, SBLV, SGB). Weiter wird betont, dass Verbrauchsbudgets, Infrastruktur und Halbklassenunterricht an die Forderungen des Lehrplans angepasst werden müssten (LCH). Allfällige Anpassungen dieser Rahmenbedingungen hätten in den Kantonen zu erfolgen. SG meint auch, dass es Aufgabe der Kantone ist, Rahmenbedingungen zu schaffen, welche eine Umsetzung im Unterricht ermöglicht. Für die Lehrpersonen werden Umsetzungshilfen gefordert (UR, SGL (zu Frage 7g)). FB meint, die Schulen sollten Schwerpunktsetzungen vornehmen dürfen (zu Frage 7g).

Frage 7g)**Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (3. Zyklus): Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****3.7.16. Quantitative Auswertung Mindestansprüche WAH, 3. Zyklus**

52 Konsultationsteilnehmende haben zu Frage 7g Stellung bezogen. Von diesen 52 Stellungnahmen schätzen 16 die Mindestansprüche als angemessen ein. 20 Teilnehmende finden die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch und 8 Teilnehmende allgemein zu hoch. Die Mindestansprüche werden in 8 Stellungnahmen in einzelnen Kompetenzen als zu tief und in keiner allgemein zu tief eingeschätzt. 108 Teilnehmende haben zu dieser Frage keine Stellungnahme abgegeben.

6 Projektkantone sind der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (FR, GL, NW, SO, TG, VS). 10 Projektkantone sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind (AG, AR, BS, GR, LU, OW, SZ, SG, ZG, ZH). 3 Projektkantone finden die Mindestansprüche allgemein zu hoch (AI, SH, UR). 2 Projektkantone haben keine Stellungnahme abgegeben (BE, BL). Der LCH schätzt die Mindestansprüche in WAH in einzelnen Kompetenzen als zu hoch ein, der VSLCH findet die Mindestansprüche allgemein zu hoch.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer schätzen 2 Organisationen die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch ein (EHB, SGL), die PH FHNW findet sie in einzelnen Kompetenzen zu tief. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen finden 3 Teilnehmende die Mindestansprüche angemessen (RSS, SKKBA, VSP), 1 Teilnehmer schätzt die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch ein (BCH) und 1 Teilnehmer findet die Mindestansprüche allgemein zu hoch (éducation21). Bei den Organisationen der Arbeitswelt und den Wirtschaftsverbänden sind 3 mit den Mindestansprüchen einverstanden (kv, suissetec, Swissmem), 2 finden einzelne Mindestansprüche zu hoch (SASO, SGV) und 3 finden einzelne Mindestansprüche zu tief

(SAV, SBLV, VSEI). Bei den Bundesämter/Bundesstellen sind 2 der Meinung, dass sie allgemein zu hoch sind (ARE, DEZA) und 2 finden, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind (BAG, EKSG). Von den Parteien zeigen sich 2 einverstanden (JCVP, KVP), die SVP schätzt einzelne Mindestansprüche als zu hoch ein und die CVP-Frauen CH und JFBS finden einzelne Mindestansprüche zu tief. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen wertet die cft die Mindestansprüche als allgemein zu hoch. Bei den übrigen Stellungnahmen ist 1 Organisation der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind (PP). 2 sind der Meinung, dass sie angemessen sind (HR, OSZ) und 2 finden, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu tief sind (NGO, WWF).

3.7.17. Qualitative Auswertung Mindestansprüche WAH, 3. Zyklus

3.7.17.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Rückmeldungen zu Frage 7g sind zum Teil vermischt mit Aussagen zur Kompetenzauswahl und zum Kompetenzaufbau. Aussagen zu Frage 7f wurden, wo möglich, an die betreffende Stelle verschoben.

Viele Stellungnahmen nennen u.a. sehr konkrete und detaillierte Anpassungsvorschläge (GL, OW, SG, TG, UR, VS, LCH, PH FHNW, USO, éducation21, BAG, ARE, BAFU, DEZA, NGO, WWF).

Die übrigen Kantone, die eine Stellungnahme abgegeben haben, wünschen eine sorgfältige Überprüfung, weil die Ansprüche (teilweise) **zu hoch** seien (AG, AR, AI, BS, GR, LU; OW, SH, SZ, SG, UR, ZG, ZH).

Die folgenden Argumente werden von den Kantonen aufgeführt:

- Die Formulierungen sind schwammig bzw. zu wenig konkret (AG)
- Es fehlen Mindestansprüche im Bereich der Praxis bzw. im handwerklich-praktischen Teil von WAH (AG, AI).
- Eine Senkung ist im Bereich der theoretischen und reflexiven Kompetenzen zu erwägen, nicht aber bei den praktischen Kompetenzen (ZH).
- Es wird befürchtet, dass der handlungsorientierte und praxisnahe Unterricht zugunsten einer grösseren Theorielastigkeit abgebaut wird (AR).
- WAH.1 ist sehr theorielastig und anspruchsvoll (AI, LU).
- In WAH.2 sind die Mindestansprüche zu hoch gesetzt (LU).
- WAH.4 ist zu global (AI).
- Im Bereich Wirtschaft müssen die Ansprüche (nach unten) angepasst werden (BS).
- Die Mindestansprüche sind nicht genügend nah an der Erlebniswelt der Lernenden (AG).

Über alle Stellungnahmen (52) hinweg betrachtet finden 15 Teilnehmende die Mindestansprüche angemessen. Die Einschätzungen von zu hoch (z.T. und allgemein) zu den Einschätzungen von zu tief (z.T. und allgemein) stehen in einem Verhältnis von 28 zu 8.

Weitere Teilnehmende führen die folgenden Punkte auf, die für ihre Einschätzung der Mindestansprüche als zu hoch sprechen:

- Mit den genannten theoretischen Konzepten sind die Mindestansprüche zu hoch (EHB).
- Die Ausführungen sind zu theoretisch (SVP).
- Die Kompetenzen im Bereich Ernährung und Gesundheit (WAH.4) sind zu hoch gegriffen. Die Auseinandersetzung mit dem eigenen Essverhalten und den gesundheitsförderlichen Handlungsmöglichkeiten sollen im Zentrum stehen (SASO).
- Es werden keine praktischen Mindestanforderungen gefordert. Zudem sind die Formulierungen sehr schwammig und lassen zu viel Interpretationsspielraum (SBLV).

Bei den Einschätzungen als zu hoch lassen sich also die folgenden zentralen Rückmeldungen ausmachen: Präzisierung der Formulierungen, zu wenige handlungsorientierte Mindestansprüche bzw. zu viele theorielastige Mindestansprüche.

Zur Einschätzung, dass die Mindestanforderungen **zu tief** sind, werden in den Stellungnahmen die folgenden Argumente genannt:

- Die Mindestansprüche zur Ernährungsbildung sind zu tief. In weiteren Kompetenzen bleiben die Kompetenzstufen oft auf der Ebene des Beschreibens oder sich Informierens. Der Anspruch des Reflektierens, Analysieren oder ansatzweise Bewertens ist jedoch anzustreben (PH FHNW).
- Laut Die Grünen kommen die ökologische und die soziale Perspektive der Nahrungsmittelproduktion, des Handels und der Verarbeitung sowie die Finanzplanung zu kurz (zu Frage 7g).
- Die Mindestansprüche sind falsch gesetzt. Es muss ein praktisches Hauswirtschaftsfach gestärkt werden (SBLV).

Anmerkungen zur Umsetzung:

Einige Teilnehmer äussern Bedenken, ob WAH mit dem aktuellen Umfang umsetzbar ist. Als entscheidender Faktor werden die Zeitgefässe (Stundendotation) genannt (AR, SG, UR, SBLV).

3.7.18. Fazit Wirtschaft, Arbeit, Haushalt (3. Zyklus)

Auswahl der Kompetenzen WAH, 3. Zyklus

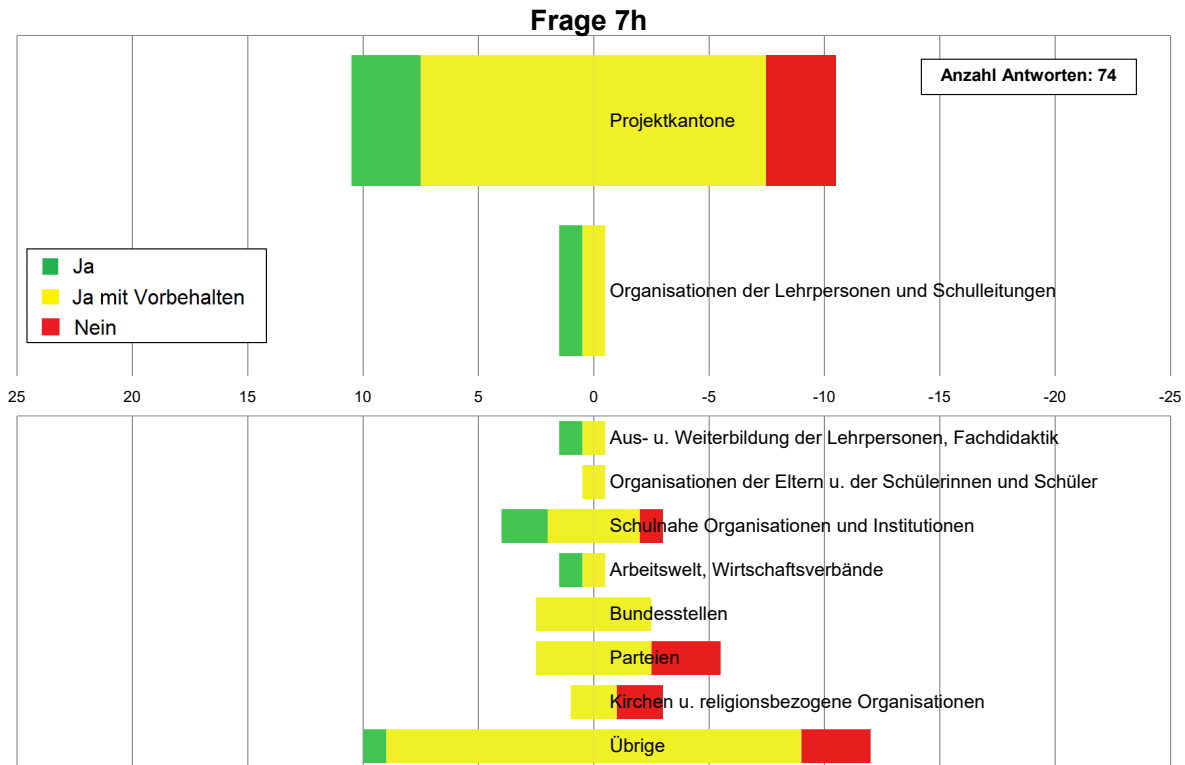
Die Auswahl und der Aufbau der Kompetenzen für WAH werden mehrheitlich gutgeheissen. Von den Projektkantonen werden die Theorielastigkeit des Entwurfs und das Fehlen von praktischen, handlungsorientierten Kompetenzen stark kritisiert. Weiter sind die Formulierungen wenig schülerrespektive alltagsnah formuliert. Einzelne Stimmen äussern sich zur Abgrenzung zum Fachbereich Räume, Zeiten, Gesellschaften, zur BO und zur Sekundarstufe II oder fordern ein eigenes Fach. 2 Projektkantone und weitere Konsultationsteilnehmende kritisieren, dass anstelle von wertfreier Vermittlung von Inhalten wirtschaftskritische und ideologisch gefärbte Haltungen mit impliziten ethisch-moralischen Ansprüchen verlangt werden. Die Gewichtung der Nahrungszubereitung wird kontrovers diskutiert. Es wird kritisiert, dass der Konsum zu stark und die Produktionsseite sowie die Finanzthemen zu schwach gewichtet werden. Weiter werden zusätzliche Themen genannt, die es aufzunehmen gilt. Zur Umsetzung von WAH werden einzelne Bedenken geäussert, die auch mit den Rahmenbedingungen (z.B. Halbklassenunterricht, Verbrauchsbudgets, Weiterbildungen) in den Kantonen zusammenhängen.

Mindestansprüche WAH, 3. Zyklus

Mehr als die Hälfte der Konsultationsteilnehmenden schätzen die Mindestansprüche als zu hoch ein und wünschen eine Überprüfung. Sie sehen die Hauptprobleme bei der Theorielastigkeit und bei der niedrigen Gewichtung der Handlungsorientierung bzw. beim fehlenden Praxisbezug. Die Einschätzungen der Mindestansprüche als zu tief beziehen sich auf unterschiedliche spezifische Aspekte/Themen. Genannt werden u.a. die Ernährungsbildung, die Berufsfindung und *financial literacy*.

Frage 7h)

Räume, Zeiten, Gesellschaften (3. Zyklus): Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.7.19. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG), 3. Zyklus

Von den 160 Konsultationsteilnehmenden haben 74 eine Stellungnahme zu Frage 7h abgegeben. 62 Konsultationsteilnehmende sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden (9 Ja, 53 Ja, mit Vorbehalten). 12 lehnen den vorliegenden Entwurf ab. 86 haben keine Stellungnahme abgegeben.

Von den 21 Projektkantonen sind 18 mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden, 3 völlig (GL, OW, ZG), 15 mit Vorbehalten (AG, AI, AR, BE, FR, GR, LU, NW, SG, SH, SO, SZ, TG, VS, ZH), 3 lehnen den Vorschlag ab (BL, BS, UR). Der VSLCH ist mit Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau völlig einverstanden, der LCH unterstützt diese mit Vorbehalten.

Bei der Aus- und Weiterbildung sowie den Fachdidaktikvereinigungen ist VGD-CH mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden und die PH FHNW unterstützt sie mit Vorbehalten. Bei den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler ist die USO mit Vorbehalten einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen zeigt sich folgendes Bild: 2 völlig einverstanden (RSS, VSP), 4 mit Vorbehalten einverstanden (KBM, KSGR, éducation21, VSGG) und 1 nicht einverstanden (VSG). Die Organisationen der Arbeitswelt und die Wirtschaftsverbände äussern sich wie folgt: 1 einverstanden (suissetec), 1 mit Vorbehalten einverstanden (VSEI). Alle 5 Bundesämter unterstützen die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau mit Vorbehalten (ARE, BAG, BAFU, DEZA, EKSG). Bei den Parteien unterstützen 5 die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau mit Vorbehalten (CVP-Frauen, JCVP, JFBS, KVP, SP), 3 lehnen diese ab (EVP BS, EVP, SVP). Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sind 2 mit Vorbehalten einverstanden (cft, FVS), 2 äussern sich ablehnend (IJCF, SBK). Die übrigen Stellungnahmen teilen sich wie folgt auf: 1 völlig

einverstanden (PP), 18 mit Vorbehalten einverstanden (Akademien, bfu, NGO, ERBINAT, FFU, HS Alumni, HR, KVS, NSP, SOS, Pusch, PP, SKG, UNESCO, SRK, UNHCR, ASG, WWF), 3 Ablehnungen (FB, OSZ, PP).

3.7.20. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen RZG, 3. Zyklus

3.7.20.1. Allgemeine Bemerkungen

Der VGD-CH (zu Frage 7i) stellt fest, dass der Bereich Räume, Zeiten, Gesellschaften (RZG) keine Einleitung hat. Die Einleitung bezieht sich auf den gesamten Bereich NMG.

Die Klammerbemerkungen zum Beispiel und insbesondere werden als sinnvolle Planungshilfen begrüsst (OW, UR).

Im Bereich Geschichte wären zusätzliche Verweise auf konkrete Inhalte, an welchen die Kompetenzen geübt werden können, wünschenswert (TG, SO, EVP, EVP BS). Diese Inhalte (Epochen, Ereignisse, Zusammenhänge) sind als verbindlich (insbesondere) oder als beispielhaft (exemplarisch) zu definieren (TG). Dies betrifft vor allem RZG 5-7 (EVP, EVP BS).

Die Beispiele, mit denen Fachbegriffe erläutert werden, sind hilfreich (BGD-CH). Es soll aber deutlich dazu vermerkt werden, dass es sich um Beispiele handelt und dass der Spielraum gegeben ist, aktuelle Entwicklungen aufzunehmen.

3.7.20.2. Fachbereich versus Fächer

Der Fachbereich RZG ist als Integrationsfach konzipiert. Dies löst zustimmende wie kritische Rückmeldungen aus.

Einige Rückmeldungen begrüßen die Zusammenführung prinzipiell, sind aber der Ansicht, diese werde nur oberflächlich umgesetzt und kaum genutzt. Ihrer Ansicht nach stehen die Kompetenzen nach wie vor weitgehend im Kontext Geographie und Geschichte (AG, BE, BL, BS, LU, SZ, SO). Bereits in den didaktischen Hinweisen wird von räumlichen und zeitlichen, statt von raumzeitlichen Erfahrungen gesprochen (BL). Es ist eine konsequente raumzeitliche Konzipierung der Kompetenzen anzustreben. BS hat in seiner Stundentafel den Fachbereich RZG verankert und stösst sich daran, dass die Kompetenzen nun doch getrennt unter den Titeln Geographie und Geschichte aufgeführt werden. Er fordert daher die Aufhebung dieser Trennung. SZ regt an, die fehlende Verknüpfung durch Querverweise zu ergänzen.

Andere Konsultationsteilnehmende äussern sich kritisch zur Zusammenlegung der beiden Fächer. GR fragt sich, ob die Zusammenführung der beiden Fächer tatsächlich sinnvoll ist und schlägt eine Überprüfung vor.

Verschiedene Konsultationsteilnehmende möchten die Fächer wieder trennen (LCH, VGD-CH (zu Frage 7i), VSGG (zu Frage 7i), VSG). Es besteht die Gefahr der Verwässerung und ermöglicht zu individuelle, subjektive Schwerpunktsetzungen der Lehrpersonen (LCH). Der Lehrplan 21 weist aus, welche Kompetenzen der Geografie, Geschichte usw. zugeordnet sind. Daraus ergibt sich ohnehin, welche Kompetenzen von Fach-HistorikerInnen und Fach-GeographInnen unterrichtet werden müssen (VSGG (zu Frage 7i)). Insofern sei die Zusammenführung nicht viel mehr als Kosmetik. Geographie und Geschichte werden auf Sek II-Niveau seit jeher getrennt unterrichtet. Es ist zwingend, dass Abnehmerschulen auf Vorgängerschulen aufbauen können. Die Fächer sollen in Lehrplan, Stundenplan und Zeugnis klar getrennt sein.

Es ist zu befürchten, dass beide Fächer an Fachspezifik und Bedeutung verlieren (VSGG und VGD-CH (zu Frage 7i)). Eine integrierende Herangehensweise geht auf Kosten der fachlichen Tiefe.

Die Zusammenführung der beiden Fächer ergibt keinen Mehrwert und greift zu weit in die inhaltlichen Zuständigkeiten einzelner Fächer ein (VSG). Der VSG möchte daher die Trennung der Fächer auch in der Lehrerbildung beibehalten.

Der KSGR regt an, die Bildungsziele der beiden Fächer Geographie und Geschichte schärfer zu formulieren, damit der Übergang zu den weiterführenden Schulen klarer wird.

Auch in Bezug auf die Fachbezeichnungen herrscht keine Einigkeit. Während einzelne Konsultationsteilnehmende die Beibehaltung der Fachbezeichnungen Geographie und Geschichte wünschen (VSG, VSGG (zu Frage 7j)), sprechen sich andere explizit dagegen aus (ASG, EVP).

3.7.20.3. Ausrichtung und inhaltliche Gewichtung

Für UR bringt der Fachbereich neue, gute Ideen für den Unterricht. Die festgeschriebenen Kompetenzen entsprechen einem modernen, zukunftsgerichteten Geographie- und Geschichtsverständnis (VSGG). Die Raumplanung (RZG 2) ist als neues Thema sehr gut aufbereitet (OW).

Einige Konsultationsteilnehmende sind der Ansicht, die Ausgewogenheit zwischen den Fächern Geschichte und Geographie sei nicht gegeben (SG, UR, VS, VSG, UNESCO). Geographie enthalte zu viele, Geschichte zu wenige Kompetenzbereiche. Sie fordern eine Angleichung.

ZH fordert eine stärkere Gewichtung des historischen Wissens. UR stellt fest, dass die klassische Geschichte (historische Zusammenhänge) zugunsten von offeneren Kompetenzen (Menschenrechte, Geschichtskultur) reduziert worden ist. Menschenrechte könnten aber auch dem Fach Lebenskunde zugeordnet werden.

Einige Konsultationsteilnehmende begrüßen, dass die Schweizer Geschichte ausführlich behandelt wird (FR, UR, VS). Andere möchten sie gar noch stärker gewichten (JCVP), bzw. den Schwerpunkt überhaupt auf die Schweizer Geschichte legen (TG). Insbesondere der jüngsten Schweizer Geschichte soll mehr Bedeutung beigemessen werden (JCVP). Für FR ist wichtig, dass von der Schweizer Geschichte aus fortwährend Bezüge zur Europäischen Geschichte hergestellt werden. Für die HS-Alumni machen die Kompetenzstufenbeschreibungen deutlich, dass keine isolierte Behandlung der einzelnen Kompetenzen, also keine nationale Container-Geschichte, intendiert ist, sondern dass es immer um transnationale Phänomene in nationalem Kontext geht.

Die Schweizerische Demokratie/Staatskunde wird einigen zu marginal behandelt (TG, VS, JFBS). Der Schweizer Fokus soll sowohl auf kommunaler, kantonaler und eidgenössischer Ebene verstärkt werden (SVP, cft).

Für den Kanton FR wird das Thema Urbanisierung zu stark gewichtet.

3.7.20.4. Aufbau, Anforderungsniveau und Fülle

Einzelnen Konsultationsteilnehmenden fehlt es an einer chronologischen Gliederung (UR) und an einer aufbauenden Logik vom Einfachen hin zum Schwierigen und Komplexen (ASG). OW schlägt vor, die Reihenfolge der Kompetenzen zu ändern (RZG 4 vor RZG 1), damit Lehrpersonen mit wenig Erfahrung nicht mit dem Thema Rohstoffe beginnen müssen.

Der Kompetenzaufbau wird von einigen Konsultationsteilnehmenden als zu komplex, zu anspruchsvoll (AR, SG, UR, ASG) und als zu künstlich (LCH) kritisiert. Dies betrifft insbesondere RZG 7 (TG). Es wird eine allgemeine Überprüfung (FR, TG, UR, éducation21, ARE, BAFU, DEZA) der Kompetenzen sowie der Terminologie und Fachbegriffe (UR) gewünscht.

FR ist mit den Kompetenzformulierungen mit Vorbehalten einverstanden. Viele Kompetenzformulierungen bleiben im Abstrakten, wo präzises Wissen zu Schlüsselthemen wichtig wäre. In einer einzigen Kompetenz würden äusserst komplexe Phänomene zusammengefasst, die jedes für sich über viele Lektionen im Unterricht behandelt werden könnten. Im Teilbereich Geographie sind die Kompetenzbereiche äusserst breit und umfassend ausformuliert. Das lässt den Lehrpersonen zwar Raum für individuelle Schwerpunktssetzungen. Die Ziele sind aber im Rahmen der empfohlenen 2 Lektionen pro

Woche ambitiös. Im Teilbereich Geschichte sind die Angaben recht vage, aber die Konsequenzen weitreichend. Aus diesen Gründen schlägt FR eine generelle Überprüfung und Konkretisierung der Kompetenzformulierungen vor, insbesondere bei den historischen, geografischen und sozialen Themen. Hätten sich die Single-Choice-Fragen auf die einzelnen Fächer Geografie bzw. Geschichte bezogen, hätte UR jene der Geographie mit Vorbehalten unterstützt, jene der Geschichte hingegen abgelehnt. Begrifflichkeiten wie zum Beispiel und insbesondere sind zwar hilfreich. Es fragt sich aber, ob sie im Teilbereich Geographie genügend Spielraum lassen, um aktuelle Entwicklungen aufzunehmen. Im Teilbereich Geschichte sind die Kompetenzbeschreibungen zu wenig eng gefasst, zu wenig präzise formuliert und grösstenteils sehr anspruchsvoll (UR).

Die EVP lehnt das pädagogische Konzept für den Bereich RZG insgesamt ab. Die Kompetenzen im Bereich Geschichte seien zu intellektuell. Anhand narrativer Momente und einem erzählhaften Aufbau der Lektionen auf adäquatem Niveau liessen sich politische und soziale Kompetenzen besser entwickeln als mit dem vergleichenden Studium von Quellentexten. Diese Ansicht wird von SVP und cft gestützt. Auch sie halten den Lehrplan für zu akademisch-ambitiös und z.T. moralisierend (SVP). Sie fordern eine Überarbeitung. Dabei soll auf sämtliche BNE-Themen verzichtet werden.

Verschiedene Konsultationsteilnehmende sind der Ansicht, dass die Kompetenzen zu reduzieren sind (UR, VS, LCH, LU (zu Frage 7i), SVP). Eine Reduktion der Kompetenzen würde eine vertiefte Behandlung ermöglichen (VS). Auch der LCH wünscht eine Entschlackung des gesamten Fachbereichs.

3.7.20.5. Querverweise

Einige Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, es seien zu wenige und zu unausgewogene Querverweise gesetzt worden (FR, *éducation21*, ARE, BAFU, DEZA). SZ regt ferner an, nicht nur zu ICT, sondern auch auf Deutsch und WAH zu verweisen.

3.7.20.6. Zeitgefäss

Angesichts der Stundendotation sind die zu erreichenden Kompetenzen RZG ambitiös (FR, ASG, VSG, UR). Nach VSGG können diese nur mit einer Erhöhung der Stundendotation erreicht werden (durchgehend 4 Lektionen RZG pro Woche).

Der VSG ist der Ansicht, dass durch die Kombination mit Geografie de facto ein Stundenabbau des Geschichtsunterrichts betrieben wird.

3.7.20.7. Begrifflichkeit

Die HS Alumni ist eine separate Nennung von Schweizer Geschichte, Weltgeschichte, Geschichtskultur und Politischer Bildung der einzig gangbare Weg, um völlig beliebige Festlegungen zu vermeiden.

3.7.20.8. Umsetzung

KVS weist auf die Wichtigkeit von externen Expertinnen und Experten sowie die Bedeutung von ausserschulischen Lernorten hin. Die Schule soll in allen Fächern in diesem Sinne als Lernlandschaft gedacht werden. Auch werden im Rahmen der Implementierung Umsetzungshilfen für Lehrpersonen gewünscht (SO (zu Frage 7i), UR, VGD-CH). Ferner wird eine Verlinkung der einzelnen Kompetenzen auf entsprechende Lehrmittel angeregt (FR und UR (zu Frage 7i)).

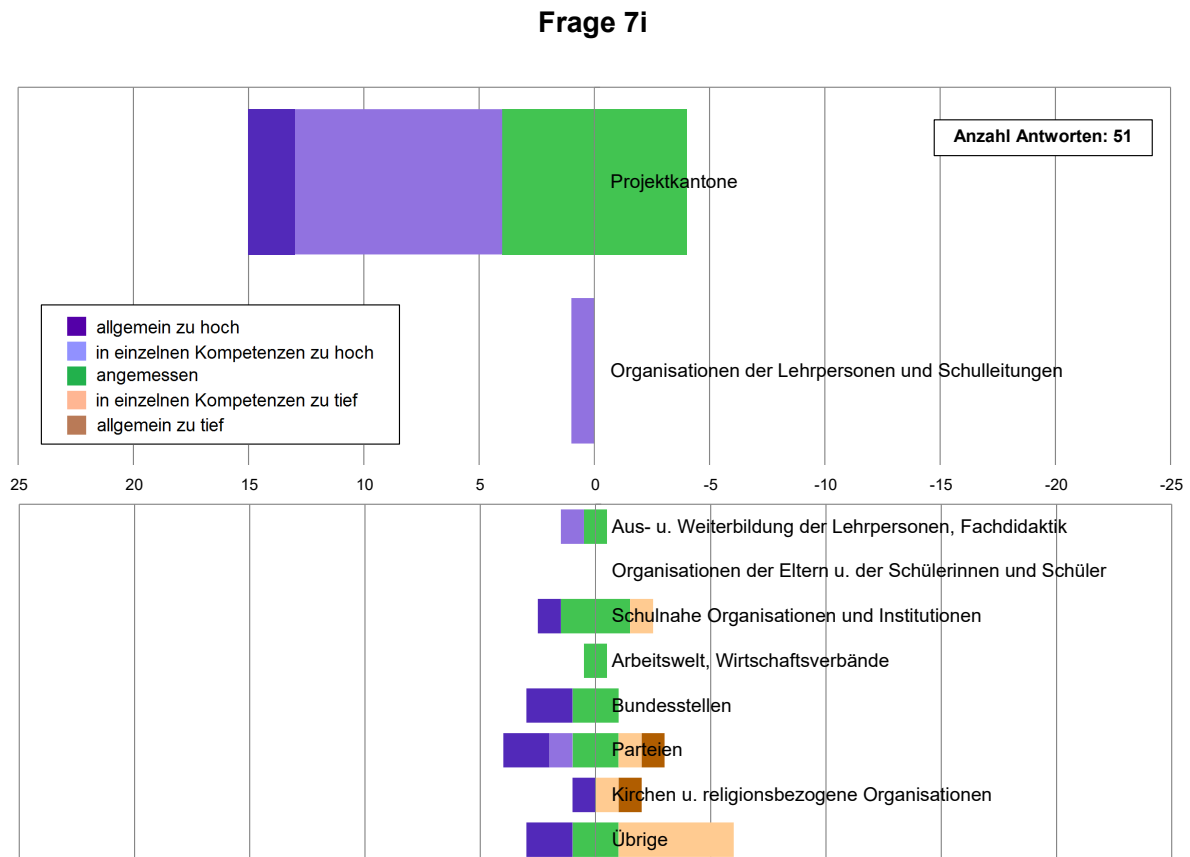
3.7.20.9. Anregungen für inhaltliche Ergänzungen

Verschiedene Konsultationsteilnehmende wünschen inhaltliche Änderungen, bzw. Ergänzungen:

- Dem VS fehlen Kompetenzen, welche sich kritisch mit der Geschichtsschreibung auseinandersetzen.

- BS möchte in der Geographie den Themenbereich Alpen in den Lehrplan aufnehmen. Auch den Akademien der Wissenschaften Schweiz fehlt im Bereich RZG jeglicher Bezug zur Geologie. Belebte und unbelebte Natur bilden aus der Perspektive der Geologie ein Ganzes, verbunden durch unzählige Regelkreise. Heutige Debatten zu Klima, Biodiversität, Rohstoffen, Energie verlangen nach einem elementaren Verständnis der modernen Naturgeschichte (Artenvielfalt, Lebensräume, Eiszeiten, Wasserkreislauf usw.). Diese Position wird auch von NGO und WWF unterstützt. Jugendliche sollen befähigt werden, einen angemessenen und realistischen Beitrag zu einer klima- und biodiversitätsfreundlicheren Zukunft zu leisten.
- Die USO begrüsst die Stossrichtung des Fachbereichs RZG. Sie möchte aber Themen wie Menschenrechte sowie Kinder- und Jugendrechte stärker darin verankert haben.
- FR vermisst verschiedene Themen im Lehrplan RGZ und möchte diese ergänzt wissen: RZG 5: Kulturelle Vielfalt der Schweiz ist mit dem Aspekt Einwanderung zu ergänzen (FR). Antike und Mittelalter als Stoffgebiete in die obligatorische Schulzeit aufnehmen (FR, KVP, PP). Kenntnisse über die griechisch-römische Antike wären zwingend, da unsere Gesellschaft und Kultur darauf aufbaut. Der Bereich ländlicher Raum und die Agglomeration fehlt (FR).
- BAG und bfu bedauern, dass das Thema Mobilität/Verkehrsbildung/Verkehrssicherheit mit dem 2. Zyklus endet, obwohl der Bewegungsradius der Schülerinnen und Schüler im 3. Zyklus grösser wird. Diese Themen sind im Sinne der von BAG und bfu eingereichten Vorschläge im 3. Zyklus aufzunehmen.
- RZG 8: Bei den Kompetenzen zur Staatskunde sind Demokratie und Menschenrechte zu ergänzen, bzw. zu präzisieren (GR). Education 21, ARE, BAFU, DEZA und NGO reichen hierfür einen konkreten Formulierungsvorschlag ein. SOS reicht ebenfalls ausformulierte Ergänzungen zu RZG 3 ein, die der Situation exemplarischer Bevölkerungsgruppen sowie den Kriterien für faire Lebensbedingungen mehr Gewicht verleihen sollen (z.B. Menschenrechte, Kinderrechte, Recht auf Bildung, Frauenförderung, Gleichstellung der sexuellen Orientierungen und Geschlechtsidentitäten).
- Auch NW ist der Ansicht, dass Themen wie Gewaltenteilung in Gemeinde, Kanton und Bund, Parteien und Verbände, sowie Rechte und Pflichten im Lehrplan 21 fehlen und eingebaut werden sollten.
Die SP möchte den Demokratiebegriff nicht auf politische, staatliche Organisationen beschränken, sondern ihn auch auf den Bereich Wirtschaft ausdehnen. Für TG fehlt der Bezug zu den Grundrechten der Verfassung, ebenso zentrale Elemente der direkten Demokratie sowie der internationale Einfluss auf die schweizerische Gesetzgebung. Die JCVP möchte Politische Bildung als Basis für politische Partizipation vertieft thematisiert wissen.
- Elementare soziale und historische Phänomene wie z.B. Migration, Zusammenleben in multikulturellen/pluralistischen Gesellschaften, Rassismus, Antisemitismus und Engagement für Gleichberechtigung sind in den Kompetenzformulierungen als Begriffe und Konzepte nicht ausreichend ausgeführt (KBM, éducation21 (zu Frage 7i), ARE (zu Frage 7i), DEZA (zu Frage 7i), BAFU (zu Frage 7i)). Das Thema Kulturelle Vielfalt soll sich nicht nur auf die vier Landesteile beschränken, sondern dem Umstand Rechnung tragen, dass die Schweiz seit über 100 Jahren ein Einwanderungsland ist. Es soll nebst Einwanderung in die Schweiz auch die Binnenwanderung thematisiert und die Vielfalt aufgrund der Wanderbewegungen explizit dargestellt werden (KBM, éducation21, UNESCO). GR regt an, die Auswirkungen der Globalisierung sowie den Umgang mit Migration ebenfalls aufzunehmen. Auch das UNHCR (zu Frage 7i) regt an, die Kompetenzen RZG3 bis RZG6, sowie RZG8 um den Aspekt Flucht und Migration (Einfluss, Ursachen, Auswirkungen) zu ergänzen.
- TG findet, die Quellenkompetenz ist zu knapp, zu personenbezogen und die ältere Neuzeit nur wenig berücksichtigt.
- Der Lehrplan soll um die Themen Mittelalter, Reconquista und Osmanisches Reich erweitert werden (PP). Dies ergäbe die Möglichkeit, die Geschehnisse der europäischen Geschichte vor dem Hintergrund des Weltgeschehens zu werten und besser zu verstehen.

- Die KVP schlägt vor, die Kompetenzbereiche Nr. 2 (Lebensräume), Nr. 3 (Lebensweisen) und Nr. 4 (sich in Räumen orientieren können) wegzulassen. Stattdessen sind im Kompetenzbereich 6 zusätzlich zur Geschichte der Neuzeit die Grundzüge von Altertum und Mittelalter anzubieten. Hier sei auch Staatskunde, Schweizergeschichte und Menschenrechte inkl. Schutz vor sexuellen Übergriffen und vor Mobbing aufzunehmen.
- Der Begriff charakterisieren sollte eingegrenzt oder klar strukturiert sein (FR (zu Frage 7i)).
- Der SKG fehlen Gender- und Gleichstellungsaspekte. In den Kompetenzbeschreibungen ist daher auf die Frauenbewegungen zu verweisen und das Frauenstimm- und Wahlrecht sowie die gesetzlich verankerte Gleichberechtigung von Frauen und Männern als Themen aufzunehmen.

Frage 7i)**Räume, Zeiten, Gesellschaften (3. Zyklus): Sind die Mindestansprüche richtig gesetzt?****3.7.21. Quantitative Auswertung Mindestansprüche RZG, 3. Zyklus**

Von insgesamt 160 Konsultationsteilnehmenden haben 51 eine Stellungnahme abgegeben. 19 halten die Setzung der Mindestansprüche für angemessen, 22 für zu hoch (10 allgemein, 12 in einzelnen Kompetenzen), 10 für zu tief (8 in einzelnen Kompetenzen, 2 allgemein). 109 haben keine Stellungnahme abgegeben.

Die Projektkantone äussern sich wie folgt: 8 halten die Mindestansprüche für angemessen (AI, GL, GR, NW, OW, SZ, TG, VS), 9 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (AG, BS, FR, LU, SH, SO, UR, ZG, ZH) und 2 grundsätzlich zu hoch (AR, SG). 2 Projektkantone haben keine Stellungnahme abgegeben (BL, BE). Der LCH hält die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu hoch.

Bei den Institutionen der Aus- und Weiterbildung hält der VGD-CH die Mindestansprüche für angemessen und die PH FHNW ist der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind. Von den schulnahen Organisationen nehmen 5 Stellung: angemessen 3 (RSS, VSP, VSGG), allgemein zu hoch 1 (éducation21), in einzelnen Kompetenzen zu tief 1 (VSG). Von den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände ist 1 Stellungnahme eingegangen: suissetec hält die Mindestansprüche für angemessen. Bundesämter und Bundesstellen äussern sich wie folgt: 2 angemessen (BAG, EKSG), 2 allgemein zu hoch (ARE, DEZA). Die Einschätzung der Parteien verteilt sich wie folgt: 2 angemessen (JCVP, JFBS), 1 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (EVP BS), 2 allgemein zu hoch (EVP, SVP), 1 in einzelnen Kompetenzen zu tief (CVP- Frauen CH) und 1 allgemein zu tief (KVP). Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen äussern sich 3: Allgemein zu hoch 1 (cft), in einzelnen Kompetenzen zu tief 1 (FVS), allgemein zu tief 1 (IJCF). Die übrigen Stellungnahmen

teilen sich wie folgt auf: angemessen 2 (HS Alumni, HR), allgemein zu hoch 2 (OSZ, ASG) und in einzelnen Kompetenzen zu tief 5 (NGO, PP, PP, UNHCR, WWF).

3.7.22. Qualitative Auswertung Mindestansprüche RZG, 3. Zyklus

3.7.22.1. Allgemeine Bemerkungen

Bei der Frage nach den Mindestansprüchen äussern sich viele zum eigentlichen Inhalt und zum Kompetenzaufbau. Verschiedene Konsultationsteilnehmende liefern konkrete Formulierungsvorschläge mit Ergänzungen zu den einzelnen Kompetenzen und Mindestansprüchen. Die meisten davon möchten die Bereiche Ökologie, Nachhaltigkeit, Menschenrechte und ausserschulisches Lernen aufwerten (USO, éducation21, ARE, BAFU, EDA, DEZA, HR, WWF). Sämtliche inhaltlichen Rückmeldungen sind an entsprechender Stelle bei Frage 7h aufgenommen worden.

3.7.22.2. Mindestansprüche

Etwas weniger als die Hälfte der Konsultationsteilnehmenden, die sich zur Setzung der Mindestansprüche äussern, halten diese für angemessen (19 von 51). Von den anderen halten sie 24 für zu hoch (12 in einzelnen Kompetenzen, 10 allgemein) und 10 für zu tief (8 in einzelnen Kompetenzen, 2 allgemein). Insgesamt werden die Mindestansprüche im Teillehrplan RZG also eher als zu hoch eingestuft.

Jene, die die Mindestansprüche für angemessen oder eher für tief halten, haben kaum Begründungen beigefügt. Dies im Gegensatz zu jenen, die sich kritisch äussern:

- Die Mindestansprüche sind zu wenig konkret und nicht kohärent (AG).
- Die Mindestansprüche sind zu umfassend, zu zahlreich (OW, UR) und sehr anspruchsvoll formuliert (LCH, AR, SO, LU, SZ, TG, ZH, OSZ). Es wird ein Reflexionsvermögen auf hoher Stufe vorausgesetzt (TG, OSZ). Auch BS erachtet sie als zu hoch. Allerdings spricht er sich dafür aus, dass im Lehrplan nicht alle Leistungsansprüche nach unten angepasst werden, sondern in der Einleitung klarer geschrieben wird, was gemacht werden kann und soll, wenn die Schülerinnen und Schüler die Mindestansprüche nicht erreichen.
- Die HS Alumni halten einige Mindestansprüche für zu hoch gesetzt, andere wiederum als zu tief. Die Praxis wird zeigen, wie realistisch sie gesetzt sind. Zu begrüssen wäre, wenn sie nicht zu tief gesetzt würden, um nicht einer Nivellierung nach unten Vorschub zu leisten.

3.7.23. Fazit Räume, Zeiten, Gesellschaften (3. Zyklus)

Auswahl der Kompetenzen RZG, 3. Zyklus

Die Rückmeldungen zu Auswahl und Aufbau der Kompetenzen im Fachbereich RZG fallen mehrheitlich positiv aus. Der grösste Teil der Konsultationsteilnehmenden stimmt mit Vorbehalten zu (53 von 74). 9 unterstützten den Entwurf völlig, 12 lehnen ihn ab. Dieses Bild wiederholt sich auch bei den Kantonen: Während 3 den vorliegenden Entwurf vorbehaltlos unterstützten, sind 13 mit Vorbehalten einverstanden, 3 lehnen ihn ab. Der VSLCH ist vorbehaltlos einverstanden, der LCH mit Vorbehalten.

Die Zusammenführung der beiden Fächer Geschichte und Geographie löst geteilte Meinungen aus. Während einige Kantone die raumzeitliche Konzeption des Faches begrüssen und zum Teil noch konsequenter umgesetzt haben möchten, wird sie von den Fachverbänden (LCH, VGD-CH, VSGG, VSG) kritisch beurteilt oder abgelehnt.

Bei der Auswahl der Kompetenzen und der inhaltlichen Gewichtung orten verschiedene Konsultationsteilnehmende ein Ungleichgewicht zwischen den beiden Fächern Geographie und Geschichte zugunsten der Geographie und fordern eine Angleichung.

In verschiedenen Rückmeldungen wird der Umfang als zu gross, das Anforderungsniveau als zu hoch, der Kompetenzaufbau als zu komplex eingestuft und eine Überarbeitung gefordert.

In einer hohen Zahl von Einzelrückmeldungen werden inhaltliche Ergänzungen gewünscht (Gender, Menschen- und Kinderrechte, Mobilität, Geologie, umfassendere Beschreibung des Demokratiebegriffs usw.).

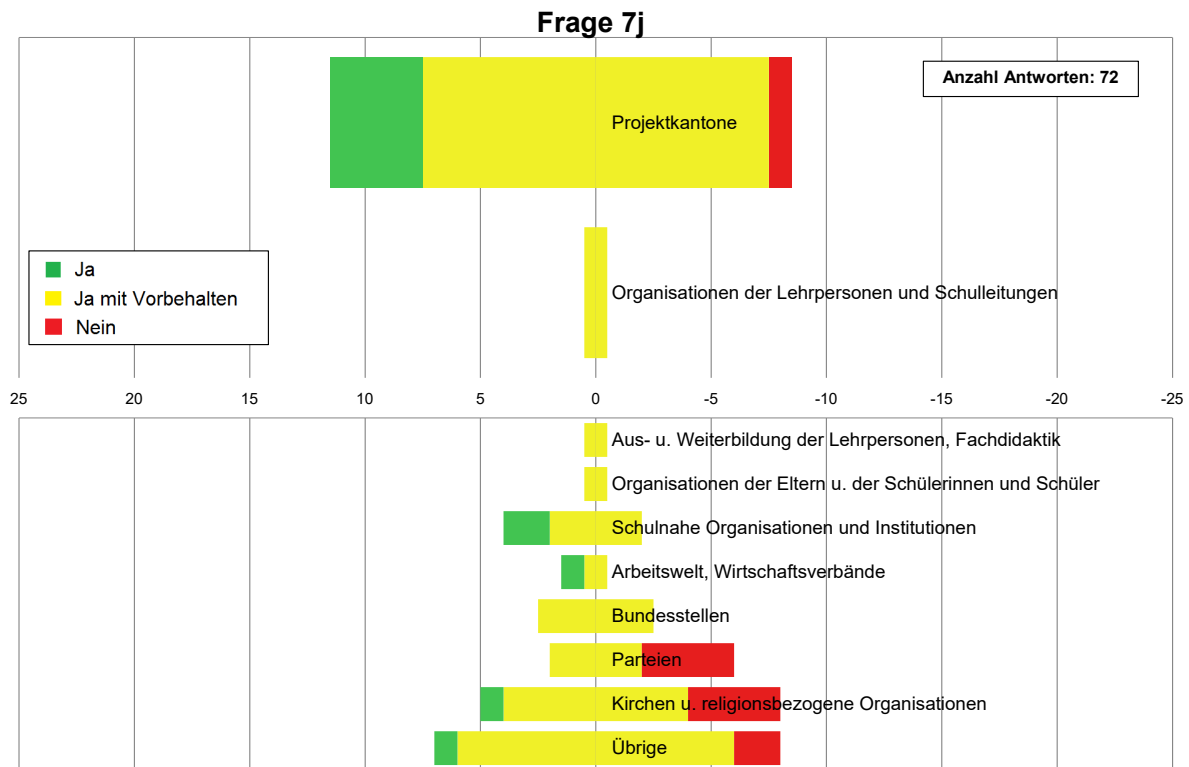
Mindestansprüche RZG, 3. Zyklus

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden hält die Setzung der Mindestansprüche für angemessen bis zu hoch.

Für jene, die sich kritisch äussern, sind sie zu umfassend, zu zahlreich und sehr anspruchsvoll formuliert. Die Kompetenzen sind sowohl in der Formulierung wie auch in der Erwartung an das Können der Schülerinnen und Schüler zu anspruchsvoll und daher anzupassen.

Frage 7j)

Ethik, Religionen, Gemeinschaft (3. Zyklus): Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.7.24. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG), 3. Zyklus

Von 160 Konsultationsteilnehmenden haben sich 72 zu Frage 7j geäußert. 61 sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden (9 vollständig, 52 mit Vorbehalten). 11 Konsultationsteilnehmende äussern sich ablehnend. 88 haben keine Stellungnahme abgegeben.

4 Projektkanton unterstützen die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau völlig (AI, AR, GL, LU), 15 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, BE, BL, BS, FR, GR, NW, OW, SH, SO, SZ, TG, VS, ZG, ZH). UR lehnt den Entwurf ab. SG hat keine Stellungnahme abgegeben. Der LCH stimmt der Auswahl sowie dem Aufbau der Kompetenzen mit Vorbehalten zu.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer sowie den Fachdidaktikvereinigungen ist 1 Stellungnahme eingegangen. Die PH FHNW unterstützt die Auswahl der Kompetenzen mit Vorbehalten. Von den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler werden die Auswahl der Kompetenzen von der USO mit Vorbehalten unterstützt. Die Verteilung bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sieht wie folgt aus: 2 völlige Zustimmung (RSS, VSP) und 4 Zustimmung mit Vorbehalten (éducation21, KBSB, KBK, KBM). Bei den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände äussern sich 2 zustimmend (völlig: suissetec, mit Vorbehalten: SASO). Von den Bundesämtern und Bundesstellen äussern 5 Zustimmung mit Vorbehalten (BAG, ARE, BAFU, DEZA, EKSG). Von den Parteien unterstützen 4 die Auswahl der Kompetenzen mit Vorbehalten (CVP-Frauen CH, Die Grünen, JCVP, SP), 4 lehnen sie ab (EVP, KVP, SVP, EVP BS). Sämtliche Kirchen- und religionsbezogenen Organisationen äussern sich zur Auswahl der Kompetenzen im Fachbereich ERG: 1 einverstanden (SCR), 8 einverstanden mit Vorbehalten (Christkatholisch, FVS, SEA, SGR, sek, SIG, VBG, VFG), 4 Ablehnungen (cft, ICBS, IJCF, SBK). Die übrigen Stellungnahmen teilen sich wie folgt auf:

1 einverstanden (UNESCO), 12 mit Vorbehalten einverstanden (NGO, ERBINAT, FFU, HR, NSP, SOS, Pusch, PP, SKG, SGS, UNHCR, WWF), 2 Ablehnungen (FB, Zukunft CH).

3.7.25. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen ERG, 3. Zyklus

3.7.25.1. Ausrichtung und inhaltliche Gewichtung

Auswahl und Aufbau der Kompetenzen werden im Grundsatz von der Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden begrüsst (61 von 72 Stellungnahmen). Der Fachbereich Ethik, Religionen, Gemeinschaft (ERG) bietet Zugang zu Alltagserfahrungen und lebensweltlichen Fragen der Jugendlichen (BE). Er beinhaltet viele relevante Kompetenzen und schafft eine gute Basis, etwa für eine berufliche Grundbildung im sozialen Bereich (SASO).

Ein Grossteil der Konsultationsteilnehmenden knüpft seine Zustimmung allerdings an Vorbehalte (52 von 61):

- VS begrüsst, dass die Kompetenzen sehr vorsichtig und wertneutral formuliert sind. Dies ist für die Volksschule passend. Allerdings fehlt im Bereich Religion eine vertiefte, existentielle Auseinandersetzung mit der Religion (bspw. ERG 5.1).
- SO und FR sind der Ansicht, dass zu wenige Themen aus der Philosophie berücksichtigt werden. Stattdessen werde das Thema Integration zu stark gewichtet (FR).
- FR (zu Frage 7k) regt an, Ethik und Lebenskunde auseinander zu nehmen. Ethik könne nur von ausgebildeten Fachleuten unterrichtet werden, da Ethik oft in philosophische Fragen hineingreift und die Übersetzung in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler anspruchsvoll ist, insbesondere für jene mit Migrationshintergrund.
- AG nimmt ERG im Verhältnis zu WAH zu viel Raum ein. Für den LCH ist Religion im Verhältnis zu ICT zu stark gewichtet.
- Ethik ist aus Sicht des LCH ein fächerübergreifendes Thema. Religion ihrerseits ist Teil der Geschichte – ohne Religion wäre Geschichte grösstenteils nicht verständlich. Ethische Fragen und Ansprüche ans Gemeinschaftsleben müssten überfachlich betrachtet werden. Der Fachbereich ERG kann daher gestrichen werden. Der LCH schlägt vor, RZG, ERG sowie den konfessionellen Religionsunterricht im Gesamtkontext nochmals zu prüfen.
- Für AI ist es wichtig, dass grundlegende Kompetenzen über die einzelnen Weltreligionen erreicht werden. Der Einbezug von persönlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler fördert den gegenseitigen Respekt.
- SO regt an, einen Bezug zu Menschen- und Kinderrechten herzustellen.
- Nach VBG sollen die Schülerinnen und Schüler den Inhalt der Bundesverfassung art. 15 (Glaubensfreiheit) und dessen Bedeutung für das Zusammenleben in der Schweiz erläutern können.
- Für den SCR (zu Frage 7k) ist das Lesen von religiösen Grundlagentexten im 3. Zyklus zu spät angesetzt. Dies müsste bereits im 1. und 2. Zyklus erfolgen, etwa durch vorlesen und erzählen. Ohne Kenntnisse von Grundlagentexten werden den Lernenden die Zugänge zu ihrer eigenen Vergangenheit und kulturellen Einbettung verschlossen.

3.7.25.2. Aufbau

Für den SGR ist der Kompetenzaufbau nicht immer zu erkennen. Bei einzelnen Kompetenzen stellt sich die Frage, wie die Zyklen 1, 2 und 3 aufeinander abgestimmt werden. Zum Teil bilden Kompetenzen, welche über den Mindestansprüchen liegen, die Grundlage für andere Kompetenzen (siehe NMG.12.2.f und ERG 5.1).

3.7.25.3. Anforderungsniveau

Einige Konsultationsteilnehmende und der LCH erachten die Kompetenzen für zu hoch (AG, BS, FR (zu Frage 7k), TG, VS, KBSB), zu komplex (UR), inhaltlich zu anspruchsvoll und zu kognitiv ausgerichtet (BE, BS, GR, OW, SZ, LCH). Die Kompetenzbereiche ERG.4 und ERG.5 werden in diesem Zusammenhang gehäuft erwähnt.

Für die SVP sind die Kompetenzen zu akademisch-ambitiös und zu moralisierend. Sie schlägt vor, im Bereich ERG auf sämtliche BNE Themen zu verzichten.

3.7.25.4. Fülle

OW (zu Frage 7k) und SZ (zu Frage 7k) halten die Kompetenzbeschreibungen für zu umfangreich (insbesondere ERG 4 und ERG 5). Die Zahl der Kompetenzen ist zu reduzieren (AG, BS). Ferner ist zu prüfen, welche Kompetenzen in der Sekundarstufe II angesiedelt werden können (ZG).

UR fragt sich, ob die Ziele in den Kompetenzbereichen 4 und 5 zu erreichen sind. Die bisherigen Lebenskunde-Zeitgefässe sind schon ausgereizt.

3.7.25.5. Christliche Werte und christlich-jüdische Tradition

Christliche Werte

Zahlreiche Konsultationsteilnehmende sind der Ansicht, dass die christlichen Werte stärker betont werden müssen (TG, SO, VS, CVP (zu Frage 7k), CVP-Frauen CH (zu Frage 7k), JCVP, SVP, cft, SEA, VFG, Zukunft CH). ERG 3 (Werte und Normen klären und Entscheidungen verantworten) bezieht sich nicht deutlich genug auf das ethische Ideal der Bildungsziele (S. 1), welches christlich-humanistisch definiert ist (SZ). Traditionen, die unser Wertegefüge geprägt haben, sind vorrangig zu berücksichtigen (SEA). Ferner soll das christlich-abendländische Erbe um den lokalen Schweizerischen Kontext ergänzt werden, zumal es das Fundament unserer freiheitlich-demokratische Ordnung ist (SVP).

Christlich-jüdische Tradition

Für viele Konsultationsteilnehmende ist der Bezug zur jüdisch-christlichen Religion, insbesondere bei ERG.4 und ERG.5, nicht ersichtlich und daher klarer zu benennen (GR, UR, VS, EVP, EVP BS, ICBS, IJCF, SBK (zu Frage 7k), sek, VFG). Das IJCF lehnt den vorliegenden Entwurf deswegen grundsätzlich ab und fordert eine stärkere Betonung der gemeinsamen Wurzeln von Judentum und Christentum. Der Dialoggedanke müsse als pädagogischer Ansatz stärker berücksichtigt werden. Das IJCF hat dazu einen umfassenden Vorschlag ausgearbeitet.

Auch der SIG regt verschiedene Ergänzungen an (Riten, Bräuche, Heilige Schriften des Judentums, Jüdische Geschichte, jüdische Gemeinden und Institutionen in der Schweiz usw.). Eine solide Grundausbildung an den Fachhochschulen (auch im Bereich anderer Religionen) ist hierbei eine wichtige Voraussetzung. Der sek begrüsst den vergleichenden Ansatz der Religionskunde im 3. Zyklus. Dabei soll aber der prägenden Rolle der christlich-jüdischen Überlieferung für die Mehrheit der Schweizer Bevölkerung genügend Rechnung getragen werden.

Für die FVS ist es positiv, dass der konfessionelle Religionsunterricht explizit nicht Teil des Lehrplans 21 ist und religiöse Erklärungsmodelle nicht in den Vordergrund gestellt werden (ERG.2). Nach Ansicht der FVS soll unter ERG.5 gar auf die Nennung zu behandelnder Religionen oder religiöser Figuren (Tora, Bibel, Koran, Jesus, Mohammed, Buddha usw.) verzichtet werden. Dies schränke zu sehr ein. Stattdessen soll unter ERG.4 (Wirkungen von Religion einschätzen) auch Humanismus, freies Denken, Religionskritik und Aufklärung aufgenommen werden.

3.7.25.6. Wertevermittlung

Ein beträchtlicher Teil der Schweizer Bevölkerung gehört keiner Religionsgemeinschaft an. Dennoch spielen auch für sie Werte und Weltanschauungen eine grosse Rolle (bspw. Solidarität, Gemeinschaftspflege, Hilfe, Verpflichtung gegenüber Benachteiligten usw.). Solche Konzepte und Praktiken sollten im Lehrplan gleichwertig wie die Religionen behandelt werden (FR, TG, KBM). Auch der Kanton ZH ist der Ansicht, dass Weltansichten unter ERG 4 und ERG 5 angemessener berücksichtigt werden sollen. Für den FVS (zu Frage 7k) müssen die Errungenschaften der Aufklärung besser integriert und der säkulare Humanismus explizit erwähnt werden.

Der Lehrplan ERG beinhaltet nebst Wissen auch Haltungen und Einstellungen. Diese sind normativ beeinflusst und bedingen einen gesellschaftlichen Wertekonsens. Die Schülerinnen und Schüler sind hierbei insbesondere bei der Überprüfung der Kompetenzen mit den subjektiven Wertvorstellungen von Lehrpersonen oder Lehrmitteln konfrontiert, was problematisch ist (BS, EVP und EVP BS). Die Vermittlung von Werten kommt primär den Erziehungsberechtigten zu. In der Schule sollen unterschiedliche Werthaltungen wohl thematisiert werden. Durch eine einseitige, normative Beurteilung geraten abweichende Haltungen unter Druck. Daher sind Kompetenzen mit inhärenten Werthaltungen und fehlender objektiver Überprüfbarkeit zu streichen (EVP, EVP BS).

3.7.25.7. Sexualkunde

Zahlreiche Konsultationsteilnehmende äussern sich zur Frage der Sexualität im Teillehrplan ERG. KBM und FVS begrüssen, dass Fragen der sexuellen Orientierung behandelt werden. Die Schule muss über (sexuelle) Heterogenität informieren und allfälligen Diskriminierungen vorbeugen.

Die Zuordnung zu ERG (mit Lebenskunde) ist evtl. zu überdenken, zumal dies für Schülerinnen und Schüler aus gesellschaftlichen Minderheiten, bzw. mit anderen sexuellen Orientierungen belastend sein kann (KBM). Für die KBSB sind die Bereiche Gemeinschaft, Ethik und Religionen gleichwertig. Sie schlägt vor, ERG.1 in zwei Kompetenzbereiche aufzuteilen: Gemeinschaft und Sexualität.

Verschiedene sexuelle Orientierungen sind nicht nur zu benennen, sondern auch auszudrücken, dass sie gleichwertig sind (SP, Die Grünen). Themen wie diskriminierendes Verhalten, Ungleichbehandlung, sexuelle Rechte sowie die Fähigkeit, verantwortungsvolle und informierte Entscheidungen zum Sexualverhalten treffen zu können, sollen stärker gewichtet werden (BAG, EKSG, SOS). Sie schlagen eine Reihe sprachlicher Ergänzungen zu einzelnen Kompetenzen vor.

Für die JCVP müsste die sexuelle Aufklärung schon in früheren Stufen erfolgen.

Anderer Meinung sind EVP und EVP BS, welche sich gegen den Grundsatz der Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen und Verhaltensweisen aussprechen. Anstelle der Gleichwertigkeit sexueller Orientierungen ist auf die Gleichwürdigkeit aller Menschen Wert zu legen, ungeachtet ihrer sexuellen Orientierung. Unter dem Aspekt Diskriminierung soll nicht einseitiger Protektionismus gewisser sexueller Orientierungen gefördert werden. Entscheidend bei der Ausgestaltung des Sexualkundeunterrichts sind nach Ansicht der EVP die Lehrmittel. Dabei ist auf den individuellen Entwicklungsstand der Kinder Rücksicht zu nehmen, auf die Verwendung bildlicher Darstellung sexueller Handlungen sowie auf eine Banalisierung des Schwangerschaftsabbruchs ist zu verzichten. Ferner sind die Eltern adäquat zu informieren. Sexualkundeunterricht soll von der Klassenlehrperson und nicht von einer externen Fachperson erteilt werden.

Die KVP ist der Ansicht, dass Geschlecht, Rollen, Sexualität gar nicht in den Lehrplan gehören und die Kompetenzbereiche 1-5 zu streichen sind. Massgebend seien die bewährten Menschenrechte.

3.7.25.8. Ausbildung

Für die SBK stellt der in den Leitlinien formulierte Anspruch an den Fachbereich ERG entsprechende Kompetenzen bei den Lehrpersonen voraus. Die religionsbezogenen Fachdidaktiken an den Pädagogischen Hochschulen sind daher zu stärken. Dabei sind auch die Theologischen Fakultäten mit einzubeziehen, welche für den bekenntnisunabhängigen Religionsunterricht wichtige Grundlagenarbeit geleistet haben. Auch der SCR (zu Frage 7k) betont den Stellenwert der Ausbildung. Bei Lehrpersonen wie Lernenden ist ein kritischer (auch selbstkritischer) Umgang mit religiösen und weltanschaulichen Überzeugungen zu fördern. Es wäre daher zu begrüßen, wenn die Pädagogischen Hochschulen kontinuierliche Weiterbildungsmöglichkeiten für im Beruf stehende Lehrpersonen anbieten könnten. Er verweist diesbezüglich auch auf die Partnerschaft von Hochschulen, Kirchen und Religionsgemeinschaften, welche sich in diese Prozesse einbringen können. Der SIG bietet im Bereich Aus- und Weiterbildung sowie bei der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien und Hintergrundinformationen explizit seine Unterstützung an.

3.7.25.9. Begrifflichkeit

Einzelne Konsultationsteilnehmende schlagen eine Umbenennung des Fachbereichs in Gemeinschaft, Ethik und Religion vor (OW, NW, KBSB). Dies würde dem Aufbau des Lehrplans entsprechen. Für UR ist der Begriff Gemeinschaft zu allgemein. Die SGR schlägt vor, die Kompetenzen klarer voneinander zu trennen, indem Fachbezeichnungen eingeführt werden: Für ERG.1, ERG.2 und ERG.3 Ethik und Lebenskunde, für ERG.4 und ERG.5 Religionskunde.

3.7.25.10. Zeitgefäss

NW und die KBSB halten die Planungsannahme zur Erreichung der Kompetenzen für zu niedrig.

3.7.25.11. Orientierungspunkte

LU (zu Frage 7k) stellt fest, dass viele Kompetenzen über keinen Orientierungspunkt verfügen, ohne dass dafür eine Begründung genannt wird.

3.7.25.12. Querverweise

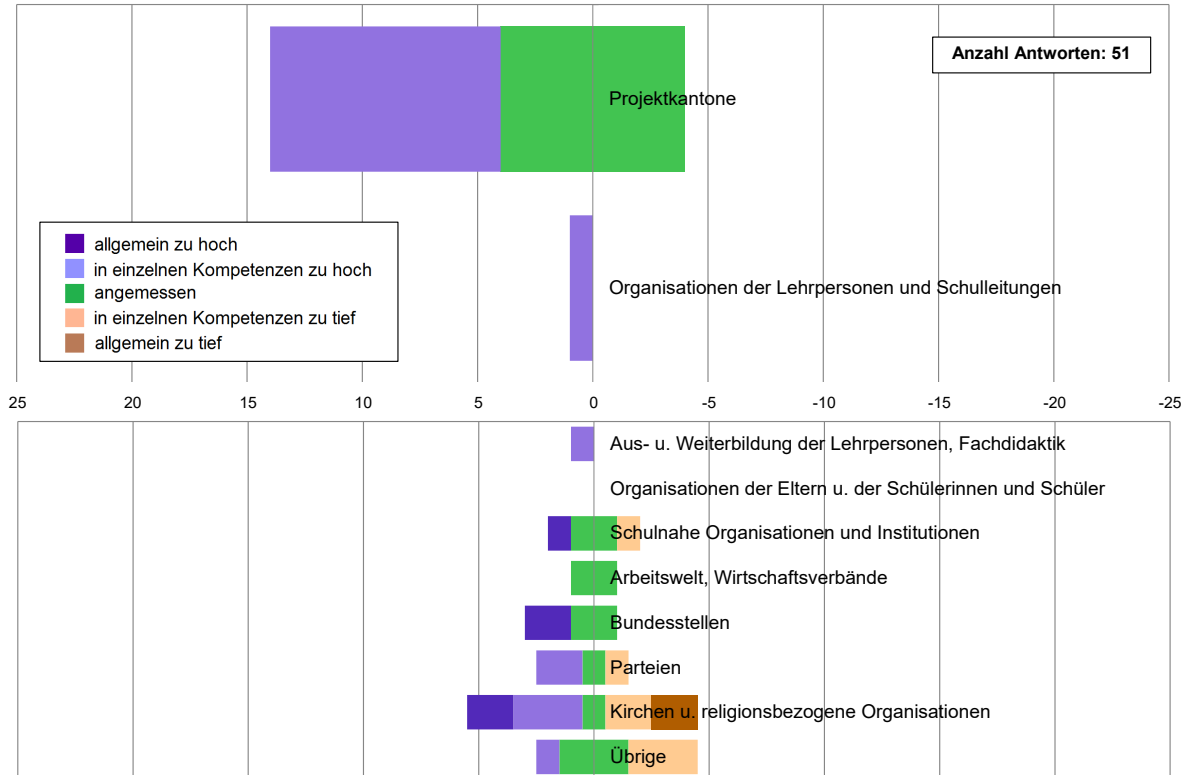
Verschiedene Konsultationsteilnehmende fordern eine kohärente Setzung von Querverweisen (ARE, BAFU, DEZA, USO, éducation²¹ (alle zu Frage 7k)). Die KBSB regt an, bei ERG 1 Querverweise zur BO zu setzen.

Die SKG ist mit der Auswahl der Kompetenzen weitgehend einverstanden, regt jedoch die Setzung zusätzlicher Querverweise zur besseren Berücksichtigung der Gender- und Gleichstellungsaspekte an. Für das BAG enthalten die meisten Kompetenzen einen deutlichen Bezug zu Gesundheit und zu weiteren BNE-Zugängen. Dies soll durch die Setzung von Querverweisen verdeutlicht werden.

3.7.25.13. Umsetzung

UR und der LCH befürchten bei den Kompetenzbereichen 4 und 5 Doppelspurigkeiten zwischen ERG und dem eigentlichen Religionsunterricht. Hier wären Absprachen notwendig und Lehrmittel müssten klar zugewiesen werden.

Auch FR (zu Frage 7k) sieht Doppelspurigkeiten zwischen ERG, der Lebenskunde und dem Deutschunterricht. Er spricht sich daher dafür aus, die Ethik im Kapitel 1 wegzulassen.

Frage 7k)**Ethik, Religionen, Gemeinschaft (3. Zyklus): Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****Frage 7k****3.7.26. Quantitative Auswertung Mindestansprüche ERG, 3. Zyklus**

Von insgesamt 160 Konsultationsteilnehmenden äussern sich 51 zur Setzung der Mindestansprüche. 19 halten diese für angemessen, 23 für zu hoch (18 in einzelnen Kompetenzen, 5 allgemein). 9 halten die Mindeststandards für zu tief (7 in einzelnen Kompetenzen, 2 allgemein). 109 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

8 Projektkantone halten die Mindestansprüche für angemessen (AR, GL, LU, NW, SO, VS, ZG, ZH) und 10 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (AG, AI, BS, FR, GR, OW, SH, SZ, TG, UR). 3 Projektkantone haben keine Stellungnahme abgegeben (BE, BL, SG). Der LCH hält die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu hoch.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen ist 1 Stellungnahme eingegangen. Die PH FHNW findet die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch. Von den schulnahen Organisationen und Institutionen äussern sich 4: 2 halten sie für angemessen (RSS, VSP), 1 hält sie für zu hoch (éducation21) und 1 in einzelnen Kompetenzen zu tief (KBK). Bei den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände halten 2 die Mindestansprüche für angemessen (SASO, suissetec). Die Bundesämter und Bundesstellen äussern sich wie folgt: 2 angemessen (BAG, EKSG), 2 allgemein zu hoch (ARE, DEZA). Bei den Parteien sieht die Verteilung wie folgt aus: 1 angemessen (CVP-Frauen), 2 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (EVP BS) und 1 in einzelnen Kompetenzen zu tief (KVP). Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisation findet eine Organisation die Mindestansprüche angemessen (Christkatholisch), 2 allgemein zu hoch (cft, SCR), 3 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (ICBS, SEA, VBG), 2 in einzelnen Kompetenzen zu tief (FVS, SIG) und 2

allgemein zu tief (IJCF, SBK). Von den übrigen Stellungnahmen äussern sich 7. 3 halten die Mindestansprüche für angemessen (SGS, WWF, HR), 1 für zu hoch (PP), 3 in einzelnen Kompetenzen zu tief (NGO, UNHCR, PP).

3.7.27. Qualitative Auswertung Mindestansprüche ERG, 3. Zyklus

Für BS stellt sich angesichts der normativen Inhalte bei einigen Kompetenzen die Frage der Überprüfbarkeit der Mindestansprüche. Auch BE findet die Beurteilung schwierig und bittet die Fachpersonen des Fachbereichsteams, die Mindestansprüche nochmals sorgfältig zu prüfen. LU stellt fest, dass viele Kompetenzen über keinen Mindestanspruch verfügen.

Die Menschenrechte sind als Mindestanspruch im Lehrplan aufzunehmen (PP).

UNHCR regt an, bei allen Mindestansprüchen auch auf kulturelle Rollen und Stereotypen sowie auf Vorurteile gegen Flüchtlinge und andere Schutzbedürftige einzugehen. Ferner sollen bei allen Mindestansprüchen auch die kulturellen Hintergründe berücksichtigt werden und die Kompetenz, die Darstellungen kritisch zu hinterfragen.

3.7.27.1. Anforderungen

Die Mindestansprüche werden insgesamt als angemessen bis zu hoch eingeschätzt:

FR erachtet die Setzung der Mindestansprüche in verschiedenen Teilen als zu hoch (7.1.5a; 7.1.6d; 12.1.1; 12.1.2, ERG 5).

TG hält sie allgemein für angemessen, teilweise zu hoch, teilweise fehlen sie (ERG.2.3; ERG.3.1; ERG.5.3; ERG 5.5).

Auch für den LCH (zu Frage 7j) sind sowohl Auswahl und Aufbau der Kompetenzen sowie die Mindestansprüche zu hoch.

Die EVP BS hält etliche Mindestansprüche für erreichbar und überprüfbar, andere überfordern Schülerinnen und Schüler der Sekundarschule. Sie sind deshalb nicht als Mindestansprüche zu bezeichnen.

ARE, BAFU, DEZA und *éducation21* schlagen eine Senkung, bzw. Neuformulierung des Mindestanspruchs ERG.2.3d vor.

Für den SCR baut der Teillehrplan ERG auf einem hohen Wissensstandard auf. Die Mindestansprüche verlangen den Lernenden viel ab. Er befürchtet daher, dass der Religionsunterricht bei vielen Lehrpersonen keine hohe Priorität geniesst und an den Rand gedrängt wird. Hier sind entsprechende Massnahmen zu ergreifen, etwa in Form geeigneter Lehrmittel.

Die EVP, SBK und IJCF finden, der ganze Fachbereich müsse grundlegend überarbeitet werden. Für die SBK und das IJCF fehlt die Zielsetzung zur Erreichung eines Minimalwissens über die kulturelle Prägung der Schweiz durch jüdisch-christliche Wurzeln.

3.7.27.2. Fülle

BS ist der Ansicht, dass die Mindestansprüche insbesondere bei ERG.1 zu reduzieren sind.

FR schlägt vor, ERG 1 und ERG 2 von der Ethik zur Lebenskunde zu verschieben, da Ethik-Lehrpersonen nur eine Lektion pro Woche und Klasse zur Verfügung haben.

Auch SZ würde einige Kompetenzen dem Fachbereich RZG oder Lebenskunde zuordnen, damit die Mindestansprüche im Bereich ERG erreicht werden können.

Für die JCVP sind zu viele Schwerpunkte vorgesehen. Die Umsetzbarkeit ist daher fragwürdig.

3.7.27.3. Formulierungen

Für AG sind die Ziele zu wenig konkret und kohärent.

éducation21, ARE, BAFU, DEZA, HR, NGO und WWF fordern ebenfalls Präzisierungen in der Formulierung verschiedener Kompetenzstufen.

Die SVP hält die Zielsetzungen für so diffus formuliert, dass eine abschliessende Beurteilung der Mindestansprüche unmöglich ist.

3.7.28. Fazit Ethik, Religionen, Gemeinschaft (3. Zyklus)

Auswahl und Aufbau der Kompetenzen ERG, 3. Zyklus

Auswahl und Aufbau der Kompetenzen im Fachbereich ERG werden mehrheitlich begrüsst. Der Anteil der Zustimmung mit Vorbehalten ist aber gross (52 von 61).

Während die Auswahl und der Aufbau der Kompetenzen weitgehend unterstützt werden, werden Anforderungsniveau und Fülle skeptisch beurteilt. Zahlreiche Konsultationsteilnehmende erachten die Kompetenzen als zu hoch, zu kognitiv und zu umfangreich und regen eine Vereinfachung und Schwerpunktsetzung an.

Der Stellenwert der christlichen Tradition, der normative Wertekodex sowie das Thema Sexualität lösen kontroverse Stellungnahmen aus. Zahlreiche Konsultationsteilnehmende verlangen eine stärkere Verankerung christlicher Werte sowie der christlich-jüdischen Tradition.

Zudem wird die Wichtigkeit gut ausgebildeter Lehrpersonen betont.

Zu den Querverweisen sind zahlreiche Ergänzungsvorschläge eingegangen. Es wird gewünscht, dass diese im Sinne einer konsequenten und kohärenten Setzung noch einmal überprüft werden.

Einzelne Konsultationsteilnehmende schlagen schliesslich eine Umbenennung des Fachbereichs in Gemeinschaft, Ethik und Religion vor.

Mindestansprüche ERG, 3. Zyklus

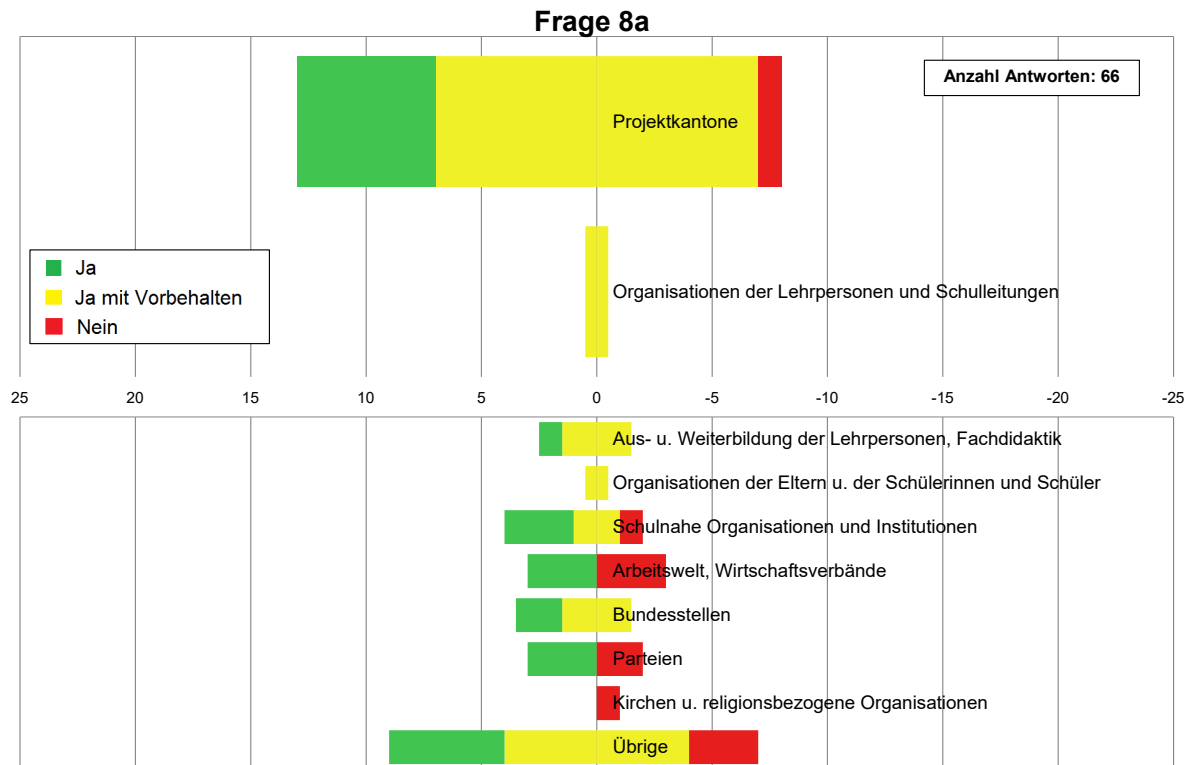
Die quantitative wie die qualitative Auswertung zeigen, dass die Mindestansprüche im Fachbereich ERG angemessen und in einzelnen Kompetenzen als zu hoch eingestuft werden. Dies betrifft sowohl Anforderungen und Fülle wie Formulierungen. Es werden entsprechende Überarbeitungen gewünscht.

Für einzelne Kantone ist eine Erreichung der Mindestansprüche in den zur Verfügung stehenden Zeitgefässen ein ambitioniertes Ziel. Ferner ist angesichts des normativen Inhalts einiger Kompetenzen die Überprüfbarkeit der Mindestansprüche heikel.

3.8. Fachbereich Gestalten

Frage 8a)

Gestalten: Sind Sie mit der Einleitung einverstanden?



3.8.1. Quantitative Auswertung Einleitung Gestalten

Zu dieser Frage äussern sich 66 Konsultationsteilnehmende. Von diesen sind 32 mit Vorbehalten mit der Einleitung einverstanden, 23 sind einverstanden und 11 sind nicht einverstanden. 94 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

6 Projektkantone sind ohne Vorbehalte mit der Einleitung einverstanden (BL, GL, GR, TG, VS, ZH), 14 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AR, BE, BS, FR, LU, NW, OW, SG, SH, SO, SZ, UR, ZG) und 1 Projektkanton ist nicht einverstanden (AI). Hätten sich die Single-Choice-Fragen auf die einzelnen Fächer Bildnerisches Gestalten (BG) bzw. Textiles und technisches Gestalten (TTG) bezogen, hätte dies im Projektkanton UR zu folgenden Beurteilungen geführt: BG Nein und TTG Ja. Der LCH ist mit Vorbehalten einverstanden und der VSLCH nimmt zu dieser Frage keine Stellung.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen nehmen 4 Stellung. 3 haben Ja, mit Vorbehalten angekreuzt (PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild) und 1 Ja (SGL Rh/Musik). Die USO ist ebenfalls mit Vorbehalten einverstanden. Von den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 3 einverstanden (RSS, BCH, VSP), 2 sind mit Vorbehalten einverstanden (KBK, éducation21) und 1 ist nicht einverstanden (VSG). Von den Organisationen der Arbeitswelt, Wirtschaftsverbände sind 3 einverstanden (economiesuisse, sgv, suissetec) und 3 nicht einverstanden (SAV, SBLV, Swissmem). Von den Bundesämtern sind 2 einverstanden (BAG, EKSG) und 3 mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, DEZA). Von den Parteien sind 3 einverstanden (JCVP, KVP, SP) und 2 nicht einverstanden (CVP-Frauen CH, SVP). Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist 1 Organisation nicht einverstanden (cft). Von den übrigen Stellungnahmen sind 5 einverstanden (bfu, ERBINAT, NSP, SOS,

SKG), 8 mit Vorbehalten einverstanden (NGO, HR, KVS, OSZ, Pusch, UNESCO, NaTech, WWF) und 3 nicht einverstanden (FFU, FB, PP).

3.8.2. Qualitative Auswertung Einleitung Gestalten

3.8.2.1. Gewichtung des Fachbereichs

Der Kanton AG ist der Meinung, dass der Fachbereich Gestalten im Verhältnis zu anderen Fachbereichen eine zu starke Gewichtung einnimmt. Dass im gestalterischen Bereich zwei Fachbereiche vorgesehen sind, ist angesichts der sonst angestrebten Bündelung der Themen nicht verständlich und unverhältnismässig. Zudem muss sich der Lehrplan 21 auf die übersichtlichen und praxistauglichen Ziele pro Stufe beschränken.

Die Kantone BE und GR begrüßen die Zusammenführung von BG mit dem TTG zu einem Fachbereich (GR Aussage nicht eindeutig). Auch die PH FHNW betrachtet grundsätzlich die Zusammenfassung der drei Schulfächer unter einem Dach als Erfolg.

3.8.2.2. Verständlichkeit

Der Kanton AI ist der Ansicht, dass die Einleitung zu theoretisch und eher auf der Metaebene formuliert ist. Für den Kanton SO ist die Einleitung zu lang und ein bisschen abgehoben formuliert.

Die Kantone AR, BE, TG und UR sind ebenfalls der Meinung, dass die Einleitung nochmals sprachlich überarbeitet und vereinfacht werden muss. Der Kanton FR und die SGL nennen in diesem Zusammenhang explizit alle Texte des TTG. Der Kanton UR schlägt zudem vor, die Einleitung des TTG auf das Wesentliche zu kürzen. Die Ausführungen sind idealisierend und sehr ausgedehnt.

Die SVP ist der Meinung, dass auf eine lange akademische, teilweise philosophische und gesellschaftspolitische Einleitung zu verzichten ist. Stattdessen sollte sich der Lehrplan auf die übersichtlichen und praxistauglichen Ziele pro Schulstufe beschränken. Auch die oft sind der Meinung, dass lediglich praxisnahe Stoffziele angegeben werden sollten.

3.8.2.3. Bezeichnung

Die Bezeichnung des Fachbereichs sowie der beiden Teillehrpläne gibt in der Konsultation zu reden. Es werden folgende Alternativvorschläge aufgeführt bzw. Probleme mit der Bezeichnung formuliert:

- Bild und Kunst statt BG (BS, SG, ARE, BAFU, DEZA, NGO, SGL, SGL Kunst&Bild, USO, VSG,)
- Design und Technik statt TTG (GR, SG, SGL, SGL Kunst&Bild);
- Bild und Kunst sowie nachhaltiges Design (USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, NGO, HR);
- Gestalten (Werken), Textiles Gestalten, Bildnerisches Gestalten (Zeichnen) (LCH);
- Verb ist ein Stilbruch (FR, TG); das Fach wird auf den Handlungsaspekt reduziert. Bezeichnung muss ernsthaft überprüft werden; im Sinne der Harmonisierung wäre eine Annäherung an den PER wünschenswert (ARTS mit den drei Fächern Arts visuels, Activités créatrices et manuelles und Musique) (FR);
- In Kunsthochschulen und Pädagogischen Hochschulen werden die Fachbezeichnungen Bild und Kunst sowie Design und Technik verwendet. Es scheint angezeigt, die Bezeichnung des Fachbereichs zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen (SG);
- Fachbegriff Gestalten ist falsch; er impliziert eine stärkere Gewichtung des Handelns gegenüber dem Verständnis der Bildsprache (VS).

Für den Kanton FR suggeriert die aktuelle Bezeichnung Textiles und technisches Gestalten zwei verschiedene Fächer und erinnert an die traditionelle Unterteilung in Handarbeit und Werken aus den 80er-Jahren.

Für den VSG müsste der Fachbereich Bild, Kunst und Bild oder zumindest Gestaltung heissen.

Die PH FHNW bezeichnet die Namensgebung als sinnvoll und geglückt.

Die Stärkung und Förderung des nachhaltigen Designs und der Aesthetic literacy ist ein Anliegen der Bildungscoalition NGO. In Art. 31 der UNO-Kinderrechtskonvention verpflichten sich die Vertragsstaaten auf freie Teilnahme der Kinder am kulturellen und künstlerischen Leben. Sie fördern das Recht des Kindes auf volle Beteiligung am kulturellen und künstlerischen Leben und fördern auch die Bereitstellung geeigneter und gleicher Möglichkeiten für kulturelle und künstlerische Betätigung. Ein Fachlehrplan Bild und Kunst sowie nachhaltiges Design erfüllen diese Ansprüche besser.

3.8.2.4. Ausrichtung und inhaltliche Gewichtung

Der Kanton AI ist der Meinung, dass die geforderte Kompetenz im Unterricht kaum erreichbar ist. Im Kanton AR findet die Einleitung grundsätzlich Zustimmung. Die Fachbereiche BG und TTG werden in der Einleitung aber nicht in der gleichen Ausführlichkeit beschrieben. Dies erweckt den Eindruck der ungleichen Gewichtung. Insbesondere der textile Bereich sollte eine Aufwertung erhalten. Der Kanton GR ist der Meinung, dass der textile Bereich und das Handwerk stärker gewichtet werden sollen. Auch der Kanton VS ist der Auffassung, dass allgemein der textile Bereich stiefmütterlich behandelt wird. Es fehlt oft die Benennung der Maschinen, Werkzeuge und Verfahren. Die Gewichtung zwischen Textil und Technisch stimmt nicht. Der technische Bereich ist sehr breit und ausführlich beschrieben, dies müsste auch im Textilen deutlicher werden. Weiter ist der Design-Bereich auf der Primarschulstufe schwierig abzudecken und braucht viel Zeit auf Kosten des Handwerks (VS, LCH). Auch der LCH und der SBLV sind der Meinung, dass textiles Werken allgemein sehr stiefmütterlich behandelt und BG überwertet wird. Es muss ein Gleichgewicht innerhalb der drei Fachbereiche bestehen.

Der Kanton BS ist der Ansicht, dass ein Abschnitt zu Kunst (Kunst & Bild) und Design (Design & Technik) in das Kapitel eingefügt werden sollte. Weiter ist er der Meinung, dass die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zur bewussten und wirkungsvollen visuellen und bildnerischen Kommunikation eines der Hauptziele schulischer Bildung sein muss. Zudem soll der Rückbezug auf die Kunst verdeutlicht werden. Für den Kanton FR fehlen explizite Ausführungen zu ästhetischer Bildung und technischer Bildung. Weiter fehlen fachliche Begriffe wie visuelle Literalität und Rezeption. Zudem soll die dem BG und TTG zugrunde liegende Haltung präziser formuliert werden. Dieselbe Rückmeldung wird auch von der SGL eingebracht.

Der Kanton OW ist der Auffassung, dass das Fach durch die neuen Kompetenzbereiche und den Einbezug des künstlerischen Aspekts einen zeitgemässeren und vielfältigeren Stellenwert erhält.

Der Kanton SH ist der Meinung, dass das Kopflastige im Vergleich von Kopf-Herz-Hand eine zu starke Stellung einnehme. Auch der Kanton ZG ist der Ansicht, dass das praktische Gestalten gegenüber der Theorie stärker zu gewichten ist. Für den Kanton SZ sollen im Gestalten auch v.a. der aktive Gestaltungsprozess und damit die praktische Arbeit im Zentrum stehen, auch wenn die Kompetenzbereiche *Wahrnehmung und Kommunikation* und *Kontext und Orientierung* ebenfalls wichtig sind. Diese Gewichtung soll in der Einleitung prominenter dargestellt werden. Für den LCH besteht auch die Gefahr der Kopflastigkeit. Anforderungen sind stark auf sprachliche Kompetenzen ausgerichtet. Das Handwerk kommt zu kurz.

Der Kanton SH schlägt vor, zu überlegen, ob einige Themenfelder (Elektrizität, Mechanik, Transport, Energie, ...) nicht im Fachbereich Gestalten (TTG), sondern im Fachbereich NMG anzusiedeln sind.

Der Kanton TG und die KBK vermissen im BG einen Hinweis auf die vielfältigen Angebote der Kunstvermittlung. Diese müssten zwingend aufgeführt werden (analog der Musikvermittlung).

Für den Kanton UR müsste der Lehrplan im BG die prinzipielle Mehrdeutigkeit von Bildern klar zum Ausdruck bringen.

Im TTG fehlt nach Auffassung des Kantons UR der kulturhistorische Bezug (Tradition – Innovation).

Nach Auffassung des LCH muss die Schule Gegensteuer zum Eindringen des Computers in die Kinderstube geben und die praktische Fertigkeit sowie handwerkliches Geschick fördern. Dieselbe Meinung vertreten auch die BCH und der SGV. Viele Berufe verlangen praktische Fertigkeit und

handwerkliches Geschick. Das kann nicht erst in der Berufslehre angegangen, sondern muss von klein auf gefördert werden, und zwar nicht nur im Gestalten, sondern in allen Fächern.

Die PH FHNW empfiehlt, einen Schnittstellenbereich einzuführen, in dem die Arbeitsbereiche, die nicht eindeutig dem bildnerischen oder dem technisch-textilen Bereich zuzuordnen sind, einen sinnvollen Platz finden (z.B. Darstellendes/Szenisches Spiel).

Die economiesuisse begrüsst die Ergänzung der Ausbildung um die körperliche und motorische Dimension. Ebenfalls die Pflege von ausserschulischen Aktivitäten, die ebenfalls dem Erwerb diverser überfachlicher Kompetenzen dienen können.

Der SAV und Swissmem begrüssen es, dass dem Erleben von ganzheitlichen Prozessen im Gestalten eine angemessene Bedeutung zukommt. Es wird die Projektmethode IPERKA (Informieren; Planen, Entscheiden, Realisieren, Kontrollieren und Auswerten) vorgeschlagen. Die formulierten Zielsetzungen sind teilweise unzureichend oder zielen in eine falsche Richtung. Ziel des technischen Gestaltens muss sein, den Schülerinnen und Schülern haptische Erfahrungen mit verschiedenen Materialien, Werkzeugen und Maschinen zu ermöglichen und es sollen verschiedene Herstellungsverfahren und -techniken aufgezeigt und erlernt werden. Die daraus resultierenden Fragen der Schülerinnen und Schüler sollen ihren Forschertrieb und ihr Interesse an technischen Zusammenhängen sowie die Wertschätzung gegenüber Produkten und deren Herstellung wecken und fördern. Sie sollen dabei ihr Vorwissen aus Algebra, Geometrie, Physik, Chemie und Informatik anwenden und überprüfen.

Die SP erachtet es als sehr wichtig, dass neben den klassischen schulischen Inhalten auch Sinne, Phantasie und der Sinn für das Schöne angeregt werden. In diesem Sinne begrüsst die SP, dass dieser Bereich Eingang in den Lehrplan 21 gefunden hat.

Für die UNESCO wäre der Einbezug des Kunstbereichs, insbesondere die Kunstgeschichte, wünschenswert.

3.8.2.5. Bedeutung und Zielsetzungen

Der Kanton BE ist der Meinung, dass in diesem Abschnitt im BG auch eine Aussage zur Zusammenarbeit mit den Kunstschaffenden gemacht werden sollte. Die KVS begrüsst es, dass der Kontakt mit Kunstschaffenden und Kulturinstitutionen explizit erwähnt wird.

Der Kanton FR wünscht entweder eine klare Trennung zwischen BG und TTG mit zwei separaten Einleitungen oder eine kompaktere Darstellung des Gemeinsamen sowie eine klare Beschreibung des Fachspezifischen. Die SGL ist der Ansicht, dass unter gesellschaftliche Bedeutung die Anliegen für BG und TTG zusammengefasst werden sollen. Im BG ist die gesellschaftliche Bedeutung allgemein zu wenig differenziert ausformuliert (vgl. dazu Ausführungen in Musik).

Nach Meinung des Kantons FR und der SGL werden unter schulische Bedeutung im TTG die wahrnehmungs- und erfahrungsorientierten Zugänge, welche Achtsamkeit und Differenziertheit fördern, zu wenig betont.

Für die UNESCO fehlt unter schulische Bedeutung im TTG das Realisieren und Umsetzen des Geplanten und die damit verbundenen Grenz- und Erfolgserfahrungen. Das effektive Handeln und Umsetzen müsste zwischen Entwicklung und Reflexion erscheinen.

Unter persönliche Bedeutung ist nach Ansicht des Kantons FR und der SGL, die persönliche Entwicklung (Kreativität, Problemlösefähigkeit, Selbstwirksamkeit) im TTG zu wenig explizit ausformuliert.

Für den Kanton AI sind die Zielsetzungen in den persönlichen Kompetenzen in Ordnung.

Der Kanton TG schlägt vor, bei den Ausführungen zur schulischen und persönlichen Bedeutung die Aussagen zu BG und TTG zusammenzufassen.

Für den Kanton UR fehlt unter gesellschaftliche Bedeutung im BG das Aufzeigen der Bedeutung der Schulung einer visuellen Kompetenz.

Der LCH schlägt vor, die gesellschaftliche und wirtschaftliche Bedeutung des Fachbereichs besser herauszuarbeiten, weil er u.a. für die Wertschöpfung in der Schweiz und für die persönliche Entwicklung eine kaum zu unterschätzende Bedeutung hat. Zudem soll für den ganzen Fachbereich eine gemeinsame

gesellschaftliche und fachliche Bedeutung formuliert werden. Dabei ist zu beachten, dass die Beschreibung der Technik aktuell unvollständig und unpräzise ist und darum neu formuliert werden muss. Laut VSG wird im Lehrplan 21 die gesellschaftliche Bedeutung mit der individuellen Bedeutung verwechselt. Darum muss dieser Bereich überarbeitet werden.

3.8.2.6. Didaktische Hinweise für das Bildnerische Gestalten

Der Kanton BS ist der Meinung, dass dieses Kapitel sorgfältig geprüft und überarbeitet werden sollte (zu 8b).

Nach Auffassung des Kantons FR, der SGL und der SGL Kunst&Bild ist eine Übersichtsgrafik zum Zusammenspiel der verschiedenen Kompetenzbereiche der Übersichtlichkeit halber dringend erwünscht. Der Kanton UR stellt fest, dass didaktische Hinweise zu *Wahrnehmung und Kommunikation* und *Kontexte und Orientierung* fehlen.

Der Kanton ZH schlägt vor, dass in der Einleitung im Sinne einer Priorisierungsempfehlung darauf hingewiesen werden soll, dass dem Aufbau von praktischen Kompetenzen besondere Beachtung geschenkt werden soll (zu Frage 8b).

Für den Kanton BS und den VSG sind das exemplarische Arbeiten im BG essentiell. Darum sollte ein entsprechender Hinweis platziert werden (zu Frage 8c).

USO, NGO und HR plädieren für Wahlmöglichkeiten. Nach einem Einblick in diverse Bereiche des Faches, beispielsweise den Umgang mit Materialien, deren Einsatz im Alltag, die Wiederverwertung sowie das Handwerk und die Verarbeitung von Stoffen, sollen die Schülerinnen und Schüler selber entscheiden können, welche Projekte sie weiterverfolgen. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich in den Bereichen zu betätigen, die ihnen liegen. Damit wird vermehrt auf selbständige Lernerfahrungen, auf die Förderung der Kreativität und somit auch auf eingängigeres Erlernen von Kompetenzen gesetzt.

Es wird nicht verstanden, warum die Schwerpunkte nur für den 1. Zyklus beschrieben werden (FR, LU, VS, SGL).

3.8.2.7. Didaktische Hinweise für das Textile und technische Gestalten

Unter Unterricht planen sollte nach Meinung des Kantons FR und der SGL ein neues Unterkapitel Rahmenbedingungen generiert werden.

Der Kanton NW ist der Meinung, dass der Designprozess ein generell zu hoher Anspruch darstellt. Für den SBLV hat der Designprozess in der Volksschule keinen Platz.

Für den Kanton FR wird in den didaktischen Hinweisen im TTG der Bezug zur Kulturgeschichte zu wenig stark gewichtet.

Der Kanton FR vermisst das räumliche Denken als Kompetenz.

Der Kanton FR, die SGL und Swissmem sind der Meinung, dass die Selbständigkeit und die Eigenständigkeit im TTG stark gewichtet werden und darum erwähnt werden müssen (es werden Vorschläge gemacht).

Der Kanton FR und die SGL sind der Ansicht, dass die Kenntnisse der Materialfülle und ihre Wahrnehmung, deren Handhabung und Bearbeitung im Zyklus 1 zu erwähnen sind.

USO, NGO und HR plädieren für Wahlmöglichkeiten. Nach einem Einblick in diverse Bereiche des Faches, beispielsweise den Umgang mit Materialien, deren Einsatz im Alltag, die Wiederverwertung sowie das Handwerk und die Verarbeitung von Stoffen, sollen die Schülerinnen und Schüler selber entscheiden können, welche Projekte sie weiterverfolgen. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich in den Bereichen zu betätigen, die ihnen liegen. Damit wird vermehrt auf selbständige Lernerfahrungen, auf die Förderung der Kreativität und somit auch auf eingängigeres Erlernen von Kompetenzen gesetzt.

Das BAG und die bfu erwähnen positiv, dass unter Sicherheitsbestimmungen die bfu als Fachorganisation mit ihren Empfehlungen explizit erwähnt wird. Es kann zudem noch auf die Website

www.cheminfo.ch verwiesen werden. Das Kennen von Gefahrensymbolen ist auch im Fachbereich Gestalten wichtig.

Die SKG ist der Auffassung, dass der Unterricht im TTG zahlreiche Möglichkeiten bietet, geschlechtlich geprägte Herangehensweisen und Interessen den Schülerinnen und Schülern bewusst zu machen, sie für mögliche Stereotypen zu sensibilisieren und für ein Experiment zu animieren. Es braucht jedoch die gezielte Aufmerksamkeit und ein aktives Eingreifen der Lehrperson, um den Zugang für Mädchen und Jungen gleichermaßen zu ermöglichen, Berührungspunkte abzubauen, Auswirkungen auf die berufliche Orientierung aufzuzeigen und allfällige Defizite auszugleichen. Das Thema des geschlechtsspezifischen Zugangs und die Möglichkeit für ein Aufbrechen der geschlechtstypischen Selbst- und Fremdzuschreibungen muss in den didaktischen Hinweisen in einem eigenen Abschnitt aufgenommen werden.

Es wird nicht verstanden, warum die Schwerpunkte nur für den 1. Zyklus beschrieben werden (FR, LU, VS, SGL).

3.8.2.8. Strukturelle und inhaltliche Hinweise

Der Kanton BE meint, dass zur Veranschaulichung des Zusammenspiels der drei Kompetenzbereiche eine Grafik hilfreich wäre.

Nach Auffassung des Kantons FR müssen in der Tabelle 2 zur Struktur zwingend alle Unteraspekte genannt werden, damit in der Tabelle die Gliederung in den Kompetenzaufbauten widerspiegelt wird. So erfüllt die Tabelle die Funktion einer sehr hilfreichen, unverzichtbaren Navigationsübersicht. Dieselbe Meinung wird auch von der SGL und SGL Kunst&Bild geäußert.

Die PH FHNW ist der Auffassung, dass in der Beschreibung bzw. in der Tabelle das so wichtige Zusammenspiel der drei Kompetenzbereiche im BG noch nicht gelungen ist.

Die Kantone GL, TG und VS wollen eine Ergänzung der Tabelle 3 durch eine Aufzählung bei Material, Werkzeuge und Maschinen.

Der Kanton UR stellt fest, dass methodische und inhaltliche Hinweise zu *Wahrnehmung und Kommunikation* und *Kontexte und Orientierung* fehlen.

Nach Auffassung des Kantons UR müssen überfachliche, v.a. soziale Kompetenzen im TTG noch ausformuliert werden.

Der Kanton FR, die SGL, SGL Kunst&Bild, USO, éducation21, ARE, BAFU, DEZA, NGO und HR sind der Meinung, dass der Bezug zu den überfachlichen Themen wie ICT und Medien, Berufliche Orientierung und BNE verdeutlicht und durchgezogen werden sollen.

Éducation21, ARE, BAFU, DEZA und Pusch sind der Auffassung, dass analog der Marginalie Schwerpunkte überfachliche Kompetenzen in einer Marginalie Schwerpunkte Bildung für Nachhaltige Entwicklung beschrieben werden soll, worauf in diesem Fachbereich insbesondere Bezug genommen wird (Thema, Kompetenzen oder didaktische Prinzipien).

Die SKG ist der Meinung, dass das Fach Gestalten ein optimales Übungsfeld für den Umgang mit technischen Mitteln und der Präsentation von Arbeiten bietet. Speziell die Schülerinnen und Schüler, welche sich in diesem Bereich weniger zutrauen, können sich diese überfachlichen Kompetenzen aneignen, die ihnen eine breite und nach allen Seiten offene Perspektive auf die berufliche Zukunft gewährleistet (es wird ein konkreter Vorschlag gemacht).

3.8.2.9. Begrifflichkeiten, Glossar

Die Kantone BS, FR, GR, OW, VS wünschen ein Glossar. Der Kanton BE meint, dass ein Glossar allenfalls sinnvoll wäre. Dabei sollen die Begrifflichkeiten des BG und TTG besser aufeinander abgestimmt werden. Der Kanton BE ist weiter der Auffassung, dass eine Klärung des unterschiedlichen Technikverständnisses im TTG im Vergleich zum Technikverständnis in NMG vorgenommen werden muss.

Folgende Begriffe müssen klarer definiert werden:

- Technik,
- Design,
- Gestaltungsprozess,
- Designprozess,
- Bild,
- Ästhetische Bildung,
- Kulturelle Bildung,
- erweiterter Bildbegriff.

Die SGL spricht sich auch für ein Glossar aus.

Die Kantone OW und TG sowie der SBLV regen an, Textiles und technisches Gestalten konsequent gross zu schreiben.

3.8.2.10. Titelbilder

Die Kantone BS, FR, GL, OW und VS sind der Meinung, dass die Titelbilder ausgewechselt werden müssen. Das Titelbild muss z.B. alle drei Fachbereiche umfassen, damit nicht der Eindruck entsteht, es handle sich bei den Inhalten um mehrheitlich an der Malerei orientierte Kompetenzen.

Die SGL und die SGL Kunst&Bild empfinden die Bebilderung generell als problematisch. Lieber keine Bilder als falsche Bilder. Auch für den VSG muss das Titelbild geändert werden, da sonst der Eindruck entsteht, es handelt sich um die Berufslehre Maler.

3.8.2.11. Stundendotation

Nach Rückmeldung des LCH werden die 6 Lektionen über die ganze Volksschulzeit hinweg als Minimum für die gestalterischen Fachbereiche gefordert. Es muss ein lückenloser Unterricht vom 1. bis zum 3. Zyklus gewährleistet sein. Dabei müssen die 3 Gestaltungsbereiche gleichberechtigt behandelt werden (mind. 2/2/2).

Die Anforderungen passen aber nicht zusammen mit der zur Verfügung stehenden Zeit. Die grosse Anzahl der Kompetenzen im BG muss deshalb auf 80% reduziert werden.

3.8.2.12. Aus- und Weiterbildung

Nach Auffassung des LCH sind die Ausbildungen an den Pädagogischen Hochschulen nicht für alle Lehrpersonen sicher gestellt. Erwähnt werden muss (wie bei der Musik) der Ausbildungsunterbruch bei den Studierenden, welche über den gymnasialen Weg an die Pädagogischen Hochschulen kommen. Laut LCH fehlt den Nichtfachlehrkräften z.T. das Fachwissen. Darum braucht es Weiterbildungen und Kurse.

Auch die PH FHNW spricht von einer hohen fachdidaktischen Kompetenz, die in Fort- und Weiterbildungsveranstaltungen zu vermitteln ist.

3.8.2.13. Halbklassenunterricht

Der LCH fordert, dass TTG verbindlich in Halbklassen unterrichtet wird.

3.8.3. Fazit Einleitung Gestalten

Die quantitative Auswertung zeigt, dass von den 66 Konsultationsteilnehmenden, die zu dieser Frage Stellung nehmen, 23 mit der Einleitung einverstanden, 32 mit Vorbehalten und 11 nicht einverstanden sind.

Die Projektkantone äussern sich grösstenteils positiv zu den einleitenden Kapiteln. Die Einleitung im Fachbereich Gestalten findet insgesamt eine gute Akzeptanz. Im Einzelnen werden etliche Überarbeitungsvorschläge zu verschiedenen Kapiteln gemacht, in denen Ergänzungen, Differenzierungen, Streichungen, eine ausgeglichene Gewichtung der Fachbereiche BG und TTG oder Zusammenfassungen gewünscht werden.

Einige Projektkantone sowie einzelne weitere Konsultationsteilnehmende regen eine Überprüfung der Tabellen an. Auch hier werden verschiedenen Ergänzungen und Differenzierungen oder das Erstellen von weiteren Übersichtstabellen gewünscht.

Einige Projektkantone wünschen ein Glossar, der Kanton BE meint, dass ein Glossar allenfalls sinnvoll wäre. Einige Begriffe müssen zudem klarer definiert werden. Eine weitere Konsultationsteilnehmende spricht sich ebenfalls für ein Glossar aus.

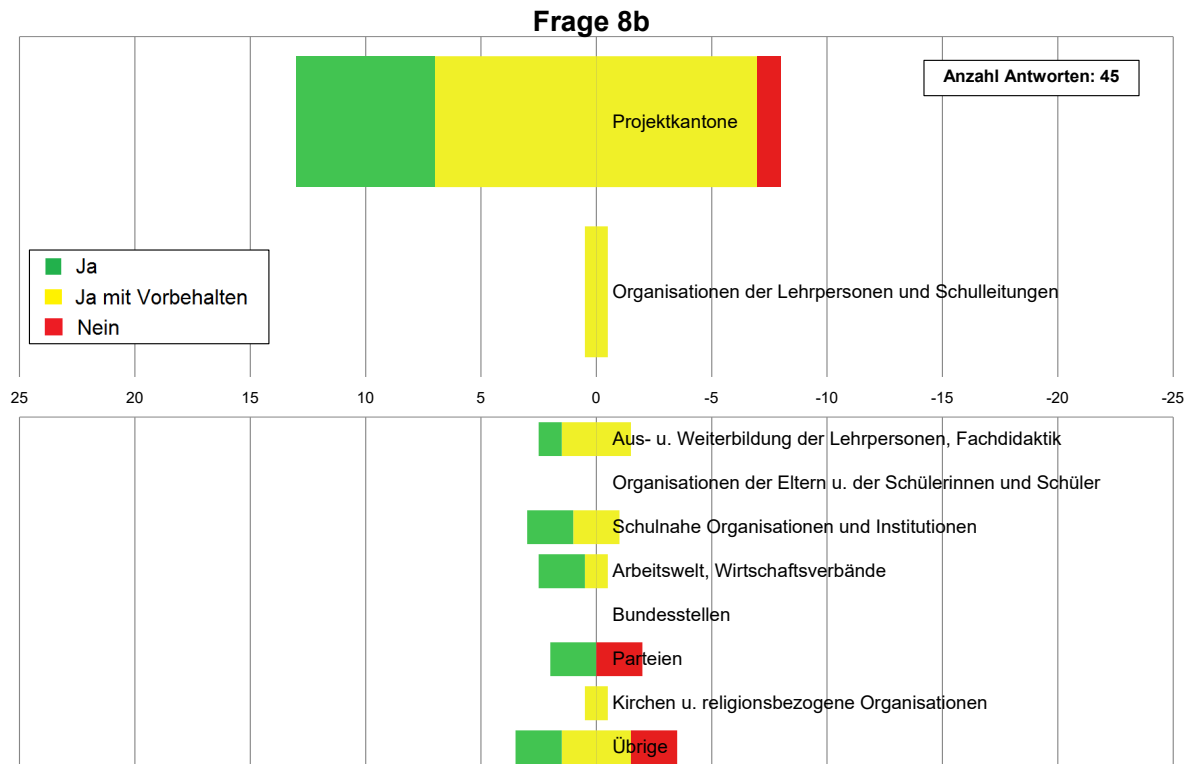
Die einleitenden Kapitel müssen sprachlich überarbeitet und vereinfacht werden. Der Kanton FR und die SGL nennen in diesem Zusammenhang explizit alle Texte des TTG.

Die Bezeichnung des Fachbereichslehrplans und dessen Teillehrpläne werden von verschiedener Seite kritisiert. Es sind Vorschläge für eine neue Bezeichnung eingegangen.

Einige Projektkantone sowie einzelne weitere Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass die Titelbilder ausgewechselt werden müssen. Das Titelbild muss z.B. alle drei Fachbereiche umfassen, damit nicht der Eindruck entsteht, es handle sich bei den Inhalten um mehrheitlich an der Malerei orientierte Kompetenzen.

Frage 8b)

Bildnerisches Gestalten: Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.8.4. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Bildnerisches Gestalten

Zu dieser Fragestellung haben sich 45 Konsultationsteilnehmende geäußert (Ja: 15; Ja, mit Vorbehalten: 25; Nein: 5). 115 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

Mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau sind 6 Projektkantone einverstanden (AR, BE, OW, TG, ZG, ZH), 14 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AI, BL, BS, FR, GL, GR, NW, SG, SH, SO, SZ, UR, VS) und 1 Kanton ist nicht einverstanden (LU). Der LCH ist ebenfalls mit Vorbehalten einverstanden und der VSLCH hat zu dieser Frage keine Stellungnahme abgegeben.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen nehmen 4 Stellung. 3 haben Ja, mit Vorbehalten angekreuzt (PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild) und 1 Ja (SGL Rh/Musik). Von den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 2 einverstanden (RSS, VSP) und 2 sind mit Vorbehalten einverstanden (KBK, VSG). Von den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände sind 2 einverstanden (SGV, suissetec) und 1 mit Vorbehalten einverstanden (SAV). Von den Parteien sind 2 einverstanden (JCVP, KVP) und 2 nicht einverstanden (CVP-Frauen CH, SVP). Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist 1 Organisation mit Vorbehalten einverstanden (cft). Von den übrigen Stellungnahmen sind 2 einverstanden (SOS, SKG), 3 mit Vorbehalten einverstanden (KVS, OSZ, NaTech) und 2 nicht einverstanden (FB, PP).

3.8.5. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Bildnerisches Gestalten

3.8.5.1. Ausrichtung und inhaltliche Gewichtung

Im Kanton AR findet die Auswahl der Kompetenzen grundsätzlich Zustimmung (zu Frage 8a). Die Ausrichtung des Lehrplans in Kompetenzbeschreibungen wird vom Kanton FR als sehr positiv gewertet. Auch die Grobstruktur der Kompetenzbereiche beinhaltet in sinnvoller Weise die wichtigen Zielorientierungen des Faches. Auch die PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild und der VSG erachten die Einteilung in die 3 Kompetenzbereiche als sinnvoll und entspricht der Sicht der Berufspraxis und deren Zielvorstellungen. Die SKG ist mit der Auswahl der Kompetenzen sehr einverstanden und sieht darin eine wichtige Grundlage nicht nur für gestalterische Tätigkeiten, sondern auch für andere Fächer (z.B. Mathematik, Musik, NMG). Der Kanton UR erachtet hingegen die 3 Kompetenzbereiche als zu wenig stringent und unübersichtlich (Beispiele werden aufgeführt). Aus seiner Sicht ist die Reduktion auf die relevanten Basiskompetenzen und die verständliche Beschreibung der wichtigsten lehr- und beobachtbaren Kompetenzstufen nicht gelungen.

Der Kanton GR schlägt vor, die alten und neuen Formen der Kunst bzw. des Gestaltens angemessen zu verteilen (z.B. Radierung, Lithografie, Fotografie, Performance) (zu Frage 8c).

Der Kanton VS erachtet die inhaltliche Setzung der Kompetenzen aus fachdidaktischer Sicht im Grundsatz als sehr gut, ist aber der Meinung, dass der Kompetenzbereich *Wahrnehmung und Kommunikation* viel zu ausführlich und zu komplex ist. Auch der Kompetenzbereich *Kontexte und Orientierung* führt zu weit (Beispiele werden aufgeführt). Im Kompetenzbereich *Prozesse und Produkte* führen einige Kompetenzen zu weit (Beispiele werden aufgeführt). Auch sollte das Fach BG nicht in Medienkunde umfunktioniert werden (Beispiel wird aufgeführt). Der Bereich Spielen, Agieren, Inszenieren sprengt den Rahmen des Faches komplett. Weiter sei es fraglich, ob der Bereich Fotografieren, Filmen in diesem komplexen Masse Einzug in das Fach BG halten sollte. Weiter hat der Bereich Geräte nur äusserst marginal etwas mit BG zu tun. Als Fazit hält der Kanton VS fest: weniger wäre in diesem Falle mehr!

Die Kantone AG und AI sind der Meinung, dass die handwerklichen Fähigkeiten im Lehrplan 21 einen bedeutenderen Stellenwert bekommen sollen. Der Fokus muss hauptsächlich auf praktischen Bereichen liegen und weniger auf Reflexion und dem Bild- und Kunstverständnis. Auch für den Kanton TG sollte der Aufbau der gestalterischen Techniken besser berücksichtigt werden.

Die einzelnen Kompetenzbereiche sind nach Meinung der Kantone TG, UR, der PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild und VSG nicht ausgewogen. Der Kompetenzbereich *Prozesse und Produkte* nimmt einen grösseren Raum ein als die anderen. Der Lehrplan schafft keine Grundlage, um die Kompetenzbereiche 1 und 3, kombiniert mit dem Bereich 2, über die 3 Zyklen kontinuierlich aufzubauen (UR). Laut Ansicht des VSG sollte der Bereich *Kontext und Orientierung* im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Relevanz der Bildkompetenzen ausführlicher behandelt werden. Ebenso sollte die vergleichende und beschreibende Auseinandersetzung mit Stil- und Trendfragen, also mit der Frage nach gesellschaftlichen Bedeutungen erwähnt werden (UR, VSG). Die KVS begrüsst es, dass der Kontakt mit Kunstschaaffenden und Kulturinstitutionen in der Einleitung explizit erwähnt wird. Im Kompetenzbereich *Kontexte und Orientierung* muss folglich die Auseinandersetzung mit verschiedenen Kunstschaaffenden, Kunsteinrichtungen und Kontexten aufgenommen werden. Erst Kenntnisse dieser Orte und ihrer Funktionsweisen ermöglicht eine selbstbestimmte Teilnahme am kulturellen Leben (zu Frage 8a). Der SAV vermisst im gesamten Bereich die Kompetenzbeschreibungen für das technische Zeichnen und für das Skizzieren von technischen Themen.

Der Fokus müsste aus Sicht der SVP in praktischen Bereichen wie Werken und Handarbeit liegen, weniger oder gar nicht auf der Heranbildung einer nächsten Künstlergeneration, was Sache der Zivilgesellschaft ist.

3.8.5.2. Grenzen

SGL ist der Meinung, dass es um mit Material, Figuren und eigenem Körper spielen zu können, elementare Kompetenzen braucht, die allein im BG nicht aufgebaut werden können (es werden Vorschläge gemacht).

3.8.5.3. Bezeichnung

Der Kanton BS und der VSG schlagen eine Umbenennung des Kompetenzbereichs *Prozesse und Produkte* in *Gestaltungsaspekte und Verfahren* vor, damit deutlich wird, dass es um gestalterische Fragen geht. Und die im 3. Kompetenzbereich aufgeführten Begriffe Kultur und Geschichte sollten in Kunst und Kulturgeschichte umbenannt werden. Das letztere vertreten auch die PH FHNW, SGL und SGL Kunst&Bild.

Der Kanton BE regt an, beim 1. Handlungsaspekt unter *Wahrnehmung und Kommunikation* die Wahrnehmung durch Rezeption zu ersetzen (zu Frage 8a). Die PH FHNW, SGL und SGL Kunst&Bild sind derselben Meinung.

3.8.5.4. Aufbau

Der Kanton FR ist der Ansicht, dass im 3. Zyklus eine Steigerung der einzelnen Kompetenzen oftmals noch zu wenig konsequent formuliert ist. Auch für die Kantone LU und SZ (zu Frage 8a) lassen viele der Kompetenzen keinen eigentlichen Aufbau erkennen. Die Kompetenzen unterscheiden sich in ihrer Formulierung v.a. an den angefügten Beispielen. Dadurch wirkt der Teilbereichslehrplan sehr additiv und die Orientierung an Kompetenzen ist nur künstlich umgesetzt. Der Kanton SG, die PH FHNW, SGL und SGL Kunst&Bild sind ebenfalls der Meinung, dass der Aufbau der Kompetenzen konsequent durchgesetzt und die Progression sichtbar gemacht werden muss (es werden dazu Vorschläge gemacht). Simple Wiederholungen in den Zyklen sind zu vermeiden.

Der Kanton FR kritisiert die Nummerierung und Struktur des Fachbereichslehrplans. Die Bezugnahme zu einzelnen Kompetenzen sei wenig benutzerfreundlich und praxistauglich. Er schlägt eine Verdichtung und Weiterentwicklung vor.

3.8.5.5. Fülle

Für den Kanton FR ist BG im Vergleich zu TTG zu umfangreich. Er macht dazu aber keine weiteren Äusserungen. Nach Meinung der Kantone LU und NW ist die Anzahl der Kompetenzen zu reduzieren. Die Kantone SH und VS sprechen von zu vielen Kompetenzen sowie auch Inhalten. Auch die SVP ist der Ansicht, dass dieser Bereich entschlackt werden sollte. Dabei wäre der Einbezug von Praktikern im Unterricht wünschenswert.

Der Kanton BS erachtet den 2. Kompetenzbereich *Prozesse und Produkte* als überladen und schlägt eine Reduktion vor.

3.8.5.6. Beispiele

Der Kanton FR begrüsst die Beispiele, macht aber gleichzeitig darauf aufmerksam, dass diese die Gefahr einer einschränkenden Fokussierung in sich birgt.

Dem Kanton GR fehlen hingegen klarere Beispiele zu den Kompetenzen (Aussage nicht eindeutig).

3.8.5.7. Orientierungspunkte

Die Kantone LU und SZ (zu Frage 8a) stellen fest, dass im gesamten Kompetenzaufbau kein einziger Orientierungspunkt gekennzeichnet ist. Dies irritiert und ist im Vergleich mit anderen Fachbereichen nicht nachvollziehbar. Eine diesbezügliche Begründung fehlt. Der Kanton OW ist der Meinung, dass

Orientierungspunkte sichtbar gemacht werden müssen, wenn sie mit den Mindestansprüchen zusammenfallen. Sonst sieht es aus, als würden die Orientierungspunkte fehlen.

3.8.5.8. Querverweise

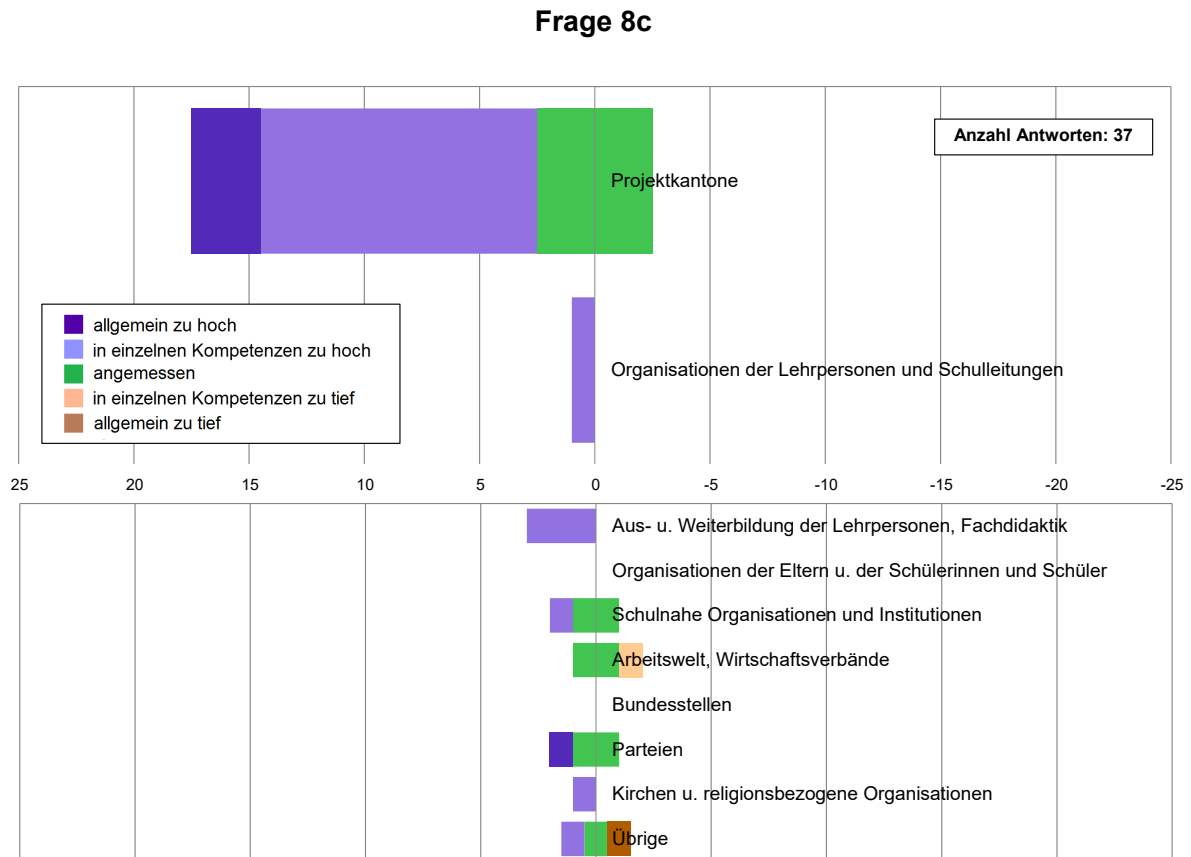
Der Kanton SZ stellt fest, dass die Querverweise zu anderen Fächern (ausser zu ICT und Medien) fehlen. Die PH FHNW, SGL und SGL Kunst&Bild schlagen vor, die Querverweise zu den überfachlichen Themen in Zusammenarbeit aller beteiligten Arbeitsgruppen konsequent zu überprüfen.

Der SAV regt an, Querverweise zwischen dem technischen Zeichnen und der Mathematik zu setzen.

Die SKG macht konkrete Vorschläge für weitere Querverweise auf NMG, ERG und RZG.

3.8.5.9. Lehrmittel

Der Kanton FR möchte an dieser Stelle auf die Notwendigkeit der Schaffung von geeigneten Lehrmitteln/Unterrichtshilfen hinweisen.

Frage 8c)**Bildnerisches Gestalten: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****3.8.6. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Bildnerisches Gestalten**

Zu dieser Fragestellung haben sich 37 Konsultationsteilnehmende geäußert. 19 Teilnehmende sind der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind. 4 sind der Meinung, dass sie allgemein zu hoch sind. 12 Teilnehmende sind der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. Und je 1 Organisation ist der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu tief bzw. allgemein zu tief gesetzt sind. 124 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

3 Projektkantone erachten die Mindestansprüche als allgemein zu hoch (AR, GL, SG), 12 Projektkantone finden sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch (AG, AI, BS, FR, GR, LU, NW, SH, SZ, UR, VS, ZH), 5 Projektkantone sind der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (BE, OW, SO, TG, ZG) und 1 Projektkanton nimmt zu dieser Frage keine Stellung (BL). Der LCH beurteilt die Setzung der Mindestansprüche ebenfalls als in einzelnen Kompetenzen zu hoch und der VSLCH hat zu dieser Frage keine Stellungnahme abgegeben.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen nehmen 3 Stellung. Alle 3 erachten die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch (PH FHNW, SGL, SGL Kunst&Bild). Von den schulnahen Organisationen und Institutionen erachtet 1 Konsultationsteilnehmer die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch (VSG) und 2 als angemessen (RSS, VSP). Von den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände erachten 2 die Mindestansprüche als angemessen (SGV, suissetec) und 1 Teilnehmer in einzelnen Kompetenzen als zu tief (SAV). Von den Parteien erachtet 1 die Mindestansprüche als allgemein zu hoch (CVP-Frauen CH) und 2 als angemessen (JCVP, KVP). Von den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen erachtet 1 die

Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch (cft). Von den übrigen Stellungnahmen erachtet 1 die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen als zu hoch (PP), 1 als angemessen (OSZ) und 1 als allgemein zu tief (Keller).

3.8.7. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Bildnerisches Gestalten

3.8.7.1. Anforderungen

Die Kantone FR und TG sind der Ansicht, dass die Mindestansprüche in der Regel angepasst, einzelne aber zu überprüfen sind (Beispiele werden teilweise angegeben).

Die Kantone BS und SG sind der Meinung, dass die Mindestansprüche zu prüfen und teilweise anzupassen sind. Sie sind z.T. zu hoch, zu offen, zu unspezifisch und zu komplex formuliert. SG stellt fest, dass die Beschreibungen der Kompetenzen den Eindruck von hoher Komplexität vermitteln. Darum ist eine sprachliche Überprüfung konsequent durchzuführen und die Kompetenzen volksschulartig zu formulieren.

Der Kanton GL erachtet die Kompetenzen im gesamten Fachbereich als zu hoch. Darum ist der Lehrplan auf seine Praxistauglichkeit zu überprüfen. Es muss gewährleistet sein, dass die Kompetenzen kind- und stufengerecht definiert werden (zu Frage 8b).

Der Kanton NW ist der Meinung, dass in Bildbeschreibung, -betrachtung, -interpretation die Kompetenzen zu hoch und für Schülerinnen und Schüler zu abstrakt sind. Vereinzelt sind die Anforderungen im 2. Zyklus zu hoch (es wird ein Beispiel aufgeführt). Zudem erachtet er die Ansprüche im 3. Zyklus als zu hoch, insbesondere solche, welche auf eine oft nicht vorhandene Infrastruktur angewiesen sind (z.B. Foto) (zu Frage 8b).

Der Kanton TG hält die Mindestansprüche vor allem im 1. Zyklus für recht hoch und die Beschreibungen für zu kopflastig.

Für den Kanton AR sind verschiedene Mindestansprüche im 3. Zyklus zu hoch gesetzt. Der Kanton UR ist der Ansicht, dass alle als Mindestansprüche aufgelisteten Punkte des 3. Zyklus auch auf Stufe Gymnasium nicht sinnvoll eingelöst werden können. Eine klare Konzentration auf weniger, überschaubare und wirklich zentrale bildnerische Kompetenzen würde mehr bringen. Im Kanton ZH werden die Mindestansprüche im 3. Zyklus in einzelnen Kompetenzen als zu hoch eingeschätzt. Es sind indes keine konsolidierten Aussagen dazu möglich, welche Kompetenzen im Einzelnen gemeint sind. Die PH FHNW ist der Meinung, dass durch unklare Begrifflichkeiten und Formulierungen manche Kompetenzbeschreibungen unerreichbar und andere jedoch banal sind.

Für die SGL Kunst&Bild sind die Kompetenzen angemessen, wenn die nötigen Stunden dafür zur Verfügung stehen.

SGL ist der Meinung, dass ohne den grundlegenden Aufbau von theatralen Kompetenzen und theaterpädagogischem Fachwissen die Anforderungen des Bereichs Spielen, Agieren, Inszenieren zu hoch sind.

3.8.7.2. Fülle

Die Kantone LU, UR und SZ sind der Meinung, dass die Anzahl der Kompetenzen zu reduzieren ist. Damit werden auch weniger Mindestansprüche festgelegt. Es sollten Prioritäten festgelegt werden (SZ). Eventuell könnte das Setzen von Orientierungspunkten zur Klärung der Verteilung innerhalb der Zyklen beitragen.

Für den Kanton UR ist allgemein zu viel auf zu hohem Niveau untergebracht. Bei *Prozesse und Produkte* sind zu viele Aspekte gleichwertig aufgeführt. Verfahren und Materialien stehen zu sehr im Vordergrund. Auch der Kanton BS und der VSG sind der Meinung, dass die Auflistung von Einzelmaterialien, Verfahren und Techniken reduziert werden muss.

3.8.8. Fazit Bildnerisches Gestalten

Auswahl der Kompetenzen

Zu dieser Fragestellung haben 45 Konsultationsteilnehmende Stellung genommen.

Die Projektkantone äussern sich grösstenteils positiv zur Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau.

Ausrichtung und Gewichtung

Einige Teilnehmende formulieren explizit, dass sie die allgemeine Ausrichtung des Lehrplans gut heissen. Die Einteilung in die 3 Kompetenzbereiche ist sinnvoll und entspricht der Sicht der Berufspraxis und deren Zielvorstellungen. Der Kanton VS stimmt dem aus fachdidaktischer Sicht zu, aber nicht aus der Sicht der Praxis.

Einige Projektkantone erachten hingegen die 3 Kompetenzbereiche als unausgewogen. Einerseits wird erwähnt, dass der Fokus hauptsächlich auf praktischen Bereichen liegen soll und weniger auf Reflexion und dem Bild- und Kunstverständnis. Andererseits wird kritisiert, dass der Kompetenzbereich *Prozesse und Produkte* einen grösseren Raum einnimmt als die anderen. Es werden z.T. widersprüchliche Aussagen gemacht.

1 Konsultationsteilnehmende vermisst im gesamten Bereich die Kompetenzbeschriebe für das technische Zeichnen und für das Skizzieren von technischen Themen.

Der Fokus müsste aus Sicht der SVP in praktischen Bereichen wie Werken und Handarbeit liegen, weniger oder gar nicht auf der Heranbildung einer nächsten Künstlergeneration, was Sache der Zivilgesellschaft ist.

Im Weiteren werden einzelne Ergänzungen gewünscht (Bildkompetenz, Stil- und Trendfragen, Kontakt mit Kunstschaffenden und Kunsteinrichtungen, technisches Zeichnen).

Bezeichnung

Es werden verschiedene Vorschläge für die Bezeichnung der Kompetenzbereiche und Untertitel gemacht:

- *Prozesse und Produkte*: Gestaltungsaspekte und Verfahren (BS, VSG),
- *Wahrnehmung und Kommunikation*: Rezeption und Kommunikation (BE, PH FHNW, SGL),
- *Kultur und Geschichte*: Kunst und Kulturgeschichte (BS, VSG, PH FHNW, SGL).

Aufbau

Einzelne Projektkantone sowie einzelne weitere Konsultationsteilnehmende sind der Ansicht, dass viele Kompetenzen keinen eigentlichen Aufbau (Progression) erkennen lassen oder dieser zu wenig konsequent formuliert ist.

Fülle und Praxistauglichkeit

Einige Projektkantone und 1 Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass der Lehrplan zu umfangreich ist und die Anzahl der Kompetenzen zu reduzieren ist.

Einzelne Projektkantone fordern, dass der Lehrplan auf seine Praxistauglichkeit überprüft wird.

Beispiele

Der Kanton FR begrüsst die Beispiele, macht aber gleichzeitig darauf aufmerksam, dass diese die Gefahr einer einschränkenden Fokussierung in sich birgt.

Dem Kanton GR fehlen hingegen klarere Beispiele zu den Kompetenzen (Aussage nicht eindeutig).

Orientierungspunkte

Einzelne Projektkantone sind der Auffassung, dass das Fehlen der Orientierungspunkte begründet werden muss.

Querverweise

Einzelne Konsultationsteilnehmende schlagen vor, die Querverweise zu ergänzen und andere empfehlen, diese konsequent zu überprüfen.

Mindestansprüche

Zu dieser Fragestellung haben sich 37 Konsultationsteilnehmende geäußert. Die Projektkantone erachten die Mindestansprüche grösstenteils als angemessen oder in einzelnen Kompetenzen zu hoch.

Anforderungen

Von einzelnen Projektkantonen wird gefordert, die Mindestansprüche allgemein zu überprüfen, für die anderen beschränkt sich die Überprüfung auf einzelne Kompetenzen bzw. Zyklen. In diesem Zusammenhang wird vereinzelt auch auf die sprachlichen Formulierungen hingewiesen. Die Beschreibungen der Kompetenzen sollen auf ihre Praxistauglichkeit überprüft werden.

1 Konsultationsteilnehmende ist der Meinung, dass durch unklare Begrifflichkeiten und Formulierungen manche Kompetenzbeschreibungen unerreichbar und andere jedoch banal sind.

Für 1 andere Konsultationsteilnehmende sind die Kompetenzen angemessen, wenn die nötigen Stunden dafür zur Verfügung stehen.

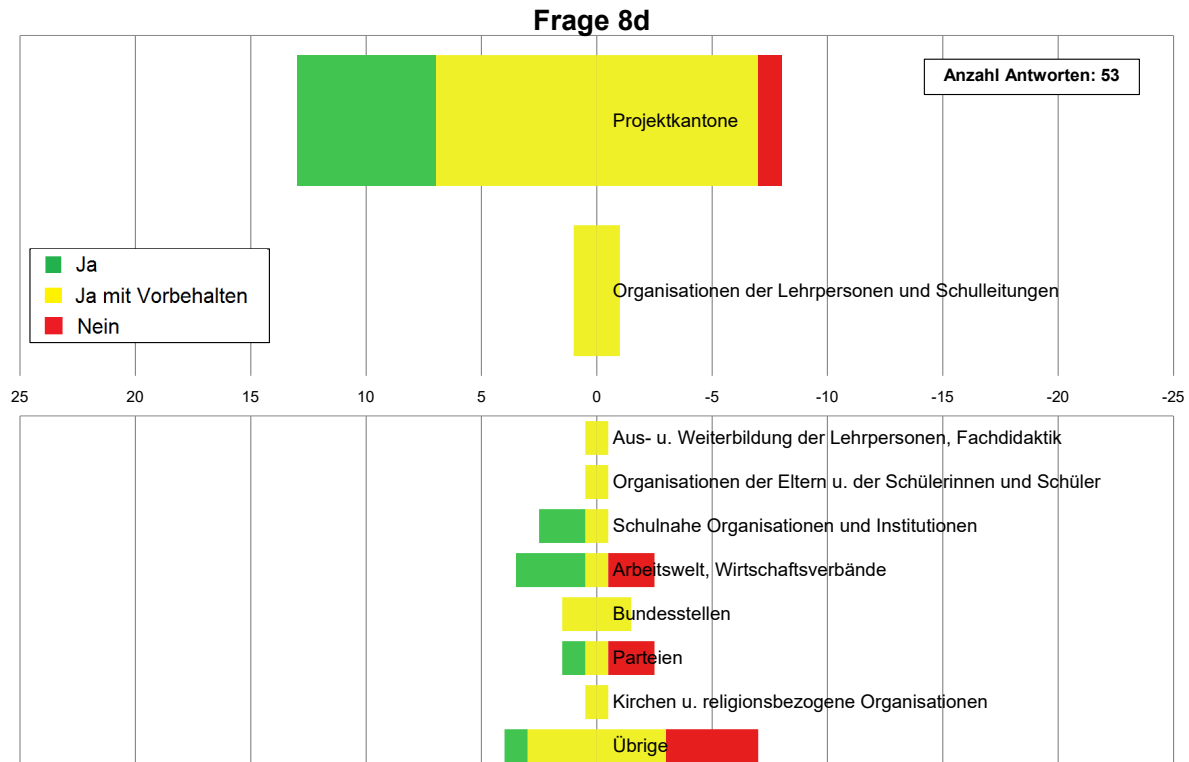
1 Konsultationsteilnehmende ist der Meinung, dass ohne den grundlegenden Aufbau von theatralen Kompetenzen und theaterpädagogischem Fachwissen die Anforderungen des Bereichs Spielen, Agieren, Inszenieren zu hoch sind.

Fülle

Einzelne Projektkantone sind der Meinung, dass die Anzahl der Kompetenzen und somit auch die Anzahl der Mindestansprüche zu reduzieren sind. Dabei soll insbesondere auf die detaillierte Auflistung von Einzelmaterialien und Verfahren verzichtet werden.

Frage 8d)

Textiles und technisches Gestalten: Sind sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.8.9. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Textiles und technisches Gestalten

53 Konsultationsteilnehmende haben eine Stellungnahme zur Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau im Bereich TTG abgegeben. 13 Teilnehmende sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden, 31 sind mit Vorbehalten einverstanden und 9 Konsultationsteilnehmende lehnen die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau ab. 107 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

6 Projektkantone sind mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden (AR, GL, SG, TG, ZG, ZH) und 14 sind mit Ja, mit Vorbehalten einverstanden (AG, AI, BL, BS, BE, FR, GR, NW, OW, SH, SO, SZ, UR, VS). LU lehnt die Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau ab.

Von den 4 Organisationen der Lehrerinnen und Lehrer oder der Schulleitungen der Volksschule unterstützen 2 den Entwurf mit Vorbehalten (LCH und SOWV). Der VSLCH und der vpod beziehen keine Stellung dazu.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer und den Fachdidaktikvereinigungen hat nur die PH FHNW eine Stellungnahme abgegeben. Sie ist mit Vorbehalten einverstanden mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau. Bei den Organisationen der Eltern oder Schülerinnen und Schüler hat die USO eine Stellungnahme abgegeben. Sie ist auch mit Vorbehalten einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 2 Organisationen einverstanden (RSS, VSP) und éducation21 ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den Organisationen der Arbeitswelt und der Wirtschaftsverbände haben 6 Konsultationsteilnehmende eine Stellungnahme abgegeben. 3 sind einverstanden (SGV, suissetec, Swissmem), economiesuisse ist mit Vorbehalten einverstanden SAV und SBLV lehnen die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau ab. Weiter haben 3 Bundesämter und Bundesstellen eine Rückmeldung eingereicht. Sie sind mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, DEZA). 4 Parteien haben eine Stellungnahme abgegeben. KVP ist mit der Auswahl der Kompetenzen

sowie deren Aufbau einverstanden, JCVP ist mit Vorbehalten einverstanden und CVP Frauen-CH sowie die SVP sind nicht einverstanden.

Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist die cft mit Vorbehalten einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 6 mit Vorbehalten einverstanden (HR, KVS, OSZ, NaTech, NGO, WWF), SKG ist mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden und 4 Organisationen lehnen die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau ab (FFU, FB, Keller, PP).

3.8.10. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Textiles und technisches Gestalten

Die quantitative Auswertung macht deutlich, dass der vorliegende Entwurf zur Auswahl und zum Aufbau der Kompetenzen mehrheitlich auf Unterstützung stösst. Der grösste Anteil der Konsultationsteilnehmenden knüpft ihre Zustimmung allerdings an Vorbehalte. Diese betreffen hauptsächlich nachfolgende Themenbereiche.

3.8.10.1. Ausrichtung und Gewichtung

Der Kanton BE ist der Meinung, dass der Aufbau und die Auswahl der Kompetenzen grundsätzlich dem aktuellen Fachverständnis entsprechen. Auch der Kanton TG ist mit den Kompetenzen einverstanden, wenn auch bei einigen Kompetenzbeschreibungen der Bezug zur konkreten Umsetzung fehlt (UR). Auch die PH FHNW betrachtet die Zusammenfassung der beiden Bereiche als gewinnbringend, auch wenn in Teilbereichen die disziplinäre Schärfung zu kurz kommt. Der Kanton GR ist ebenfalls für eine Schärfung des Faches und der Kompetenzen, allenfalls soll eine Trennung der textilen und technischen Kompetenzen in Erwägung gezogen werden.

Der Kanton BS ist der Auffassung, dass die traditionelle und klischeehafte Vorstellung des Fachbereichs nicht gestärkt werden sollte. Die PH FHNW bemängelt, dass sowohl im technischen, als auch im textilen Gestalten kaum neue, innovative Inhalte eingebracht werden. Aktuelle Entwicklungen des 21. Jahrhunderts werden kaum berücksichtigt.

economiesuisse betont, dass sich für die Schülerinnen und Schüler in diesem Fachbereich die Möglichkeit für eigene Kreationen und Innovation bietet. Er ist deshalb besonders wichtig für die Entwicklung der Freude und Faszination an der Technik. Auch der SAV räumt der ganzheitlichen, handwerklichen Ausbildung einen hohen Stellenwert ein, da sie eine wichtige Basis für handwerkliche Berufe darstellt.

Die SP ZG nimmt erfreut zur Kenntnis, dass der Lehrplan hier wesentlich gendergerechter formuliert ist und dass in diesem Bereich auch MINT-Themen mitaufgenommen sind.

Einige Konsultationsteilnehmende wünschen insgesamt eine Aufwertung der handwerklichen Fähigkeiten und technischen Kompetenzen im Lehrplan (AG, AI, SH, SBLV, Keller). Der Kanton AG möchte diese insbesondere im 3. Zyklus stärker verankert wissen.

Der Kompetenzbeschrieb ist zu kopflastig (UR, VS, SOWV, JCVP). Aspekte der Kommunikation werden im Verhältnis zu handwerklich-technischen Grundfertigkeiten zu stark hervorgehoben (Theorie-Praxis-Gefälle). LU ist der Meinung, dass handlungsorientierte Kompetenzen zu wenig präsent sind.

SBLV und SAV sehen den Praxisbezug vernachlässigt. Es müsse mehr Gewicht auf die Herstellung funktionaler Gegenstände gelegt werden. Nur so können handwerkliche Techniken erlernt und geübt werden. Ferner braucht es klarere Vorgaben, welche Techniken in welchem Alter beherrscht werden müssen. Für die SVP müsste der Nutzen für die spätere Berufsausübung, die Sensibilisierung für Technik, das Arbeiten mit den Händen, geometrisches Verständnis und technisches Zeichnen deutlich hervorgehoben werden. Auch nach Ansicht des Kantons UR fehlt der Transfer zum geometrischen Verständnis, technischen Zeichnen usw.

Die Ausführungen im textilen Bereich sind weniger differenziert und ausführlich ausgefallen als im technischen Bereich. Dies ist anzugleichen (TG, UNESCO (zu Frage 8e)). Die Beispiele, Materialien und Werkzeuge sind zu stark auf den Bereich technisches Gestalten ausgerichtet und sollen ausgewogener

zwischen beiden Fächern gewählt werden (BS, BE, GL, TG, VS). Dies trifft insbesondere auf den Bau/Wohnbereich zu.

Dem Festigen und Üben von Fertigkeiten muss eine grössere Bedeutung beigemessen werden (BS, SH, VS, ZH).

FB ist der Ansicht, dass der Teillehrplan TTG auf die Formulierung von Zieldefinitionen beschränkt werden kann.

Für die OSZ ist es fraglich, ob es richtig sei, sehr viel Gewicht auf Design zu legen.

3.8.10.2. Fülle/Umfang

Die Fülle an Kompetenzen ist zu gross. Diese sollen gewichtet und gekürzt werden (SO, SZ, VS, LU (zu Frage 8e)).

Nach Meinung des Kantons VS sind die Verfahren auf die wichtigsten zu beschränken und systematischer aufzuzeigen.

3.8.10.3. Aufbau

Die Kompetenzen lassen keinen eigentlichen Aufbau erkennen und unterscheiden sich oft nur in den angefügten Beispielen (LU, OW, TG, VS). Dies gilt insbesondere für textile Verfahren, die einen Aufbau verlangen (FR).

Für den Kanton FR und die SGL (zu Frage 8b) sind viele Items auf einer zu detaillierten Ebene formuliert. Zudem sollen die Beispiele gestrichen werden. Diese sind willkürlich, einschränkend und unterliegen dem Zeittrend. Als Beispiele sollen nur übergeordnete Begriffe verwendet werden (FR, VS).

3.8.10.4. Begrifflichkeiten und Verständlichkeit

Die Kantone BS, FR und die PH FHNW erachten die Begrifflichkeit im Teillehrplan TTG als zu unklar, teilweise zu abstrakt und zu praxisfern. Der Kanton UR stuft die angewendete Sprache im Kompetenzaufbau als sehr hoch ein.

Der Kompetenzbereich *Prozesse und Produkte* muss grundlegend auf präzisere und nachvollziehbarere Begriffe hin überarbeitet werden (FR, VS).

Der Aufbau von Gestaltungstechniken soll konkreter ausformuliert und der Bezug zur konkreten Umsetzung verdeutlicht werden (TG).

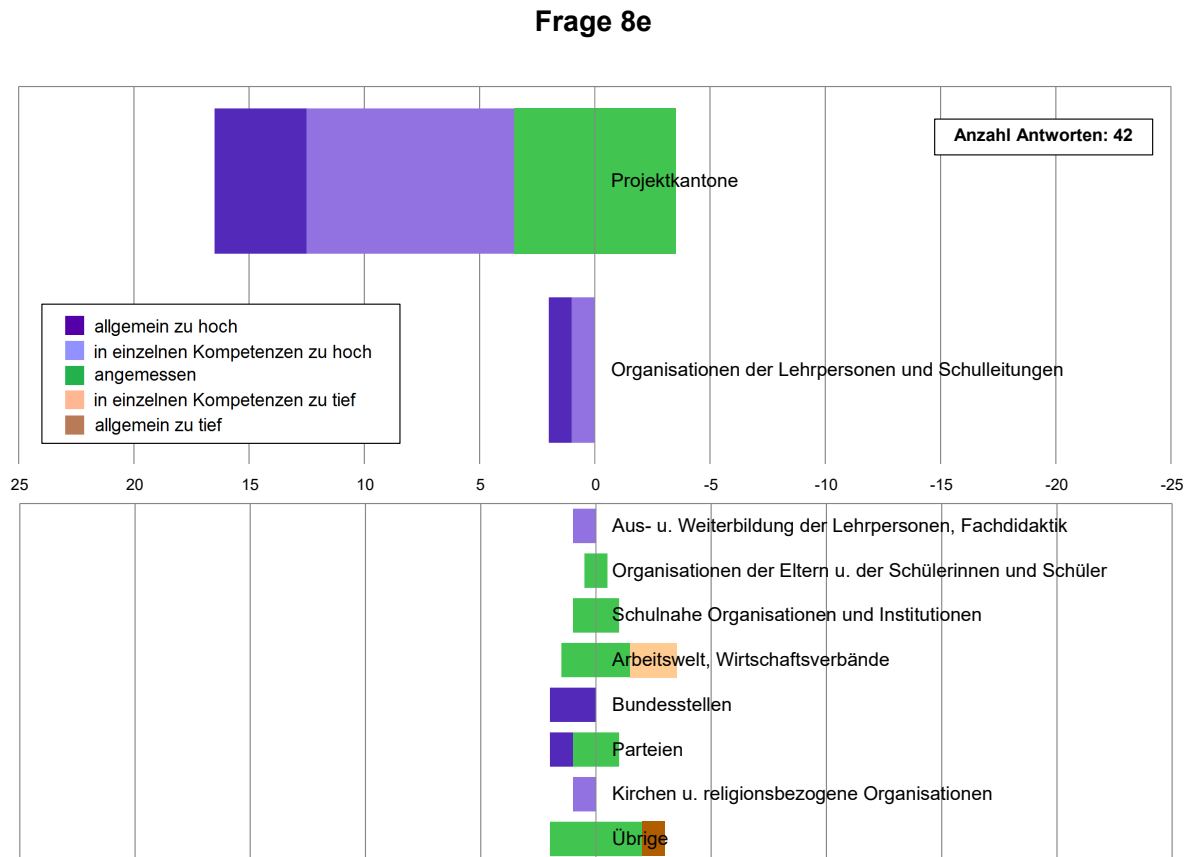
Für den Themenaspekt Designprozess ist die deutsche Bezeichnung Gestaltungsprozess verständlicher und daher vorzuziehen (BS).

3.8.10.5. Querverweise

Das grosse Potential des interdisziplinären Fachs (Setzung von Querverweisen) wird zu wenig ausgeschöpft (UR).

3.8.10.6. Orientierungspunkte

Die fehlende Setzung der Orientierungspunkte in diesem Fachbereich ist nicht nachvollziehbar (LU, SZ).

Frage 8e)**Textiles und technisches Gestalten: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****3.8.11. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Textiles und technisches Gestalten**

42 Konsultationsteilnehmende haben eine Stellungnahme abgegeben, ob die Mindestansprüche im TTG angemessen gesetzt sind. 19 Teilnehmende sind der Meinung, dass diese angemessen gesetzt sind. 12 Konsultationsteilnehmende finden, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind. 8 halten die Mindestansprüche allgemein für zu hoch. 2 Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu tief sind und 1 Teilnehmer ist der Meinung, dass sie allgemein zu tief gesetzt sind. 118 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme zu dieser Frage abgegeben.

9 Projektkantone sind der Meinung, dass einzelne Mindestansprüche zu hoch gesetzt sind (AI, BS, FR, GR, LU, OW, UR, VS, ZH), 4 Projektkantone sind der Meinung, dass sie allgemein zu hoch gesetzt sind (AR, SH, SZ, SG). 7 Projektkantone halten die Mindestansprüche für angemessen gesetzt (AG, BE, GL, NW, SO, TG, ZG). BL hat keine Stellungnahme abgegeben. Der LCH hält die Setzung der Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen für zu hoch.

Bei der Aus- und Weiterbildung ist die PH FHNW der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind. Bei den Organisationen der Eltern oder der Schülerinnen und Schüler ist die USO der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. Bei den schulnahen Organisationen sind die RSS und der VSP der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. Bei den Organisationen der Arbeitswelt sind 3 Organisationen der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (SAV, sgV, Swissmem). SBLV und suissetec sind der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind. Bei den Bundesämtern und Bundesstellen sind ARE und DEZA der Meinung, dass die Mindestansprüche

allgemein zu hoch gesetzt sind. Bei den Parteien sind JCVP und KVP der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. CVP-Frauen CH ist der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch gesetzt sind. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist oft der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind. Bei den übrigen Stellungnahmen finden 4 Organisationen, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind (HR, NGO, OSZ, WWF). Keller findet, dass die Mindestansprüche allgemein zu tief gesetzt sind.

3.8.12. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Textiles und technisches Gestalten

3.8.12.1. Klarheit und Orientierung

Einige Konsultationsteilnehmende äussern sich dahingehend, dass der Teillehrplan TTG zu wenig klar ausformuliert ist. Sowohl Kompetenzen wie Mindestansprüche sind zu wenig verbindlich und klar (AI, SOWV, PH FHNW). Das Fach muss so umgeschrieben werden, dass Lehrpersonen wissen, was in welchem Zyklus erlernt und praktisch ausgeführt werden soll (AG, SBLV). Der Kanton Schwyz regt an, Prioritäten festzulegen oder die Setzung von Orientierungspunkten in Erwägung zu ziehen, um sich innerhalb der Zyklen besser orientieren zu können. Der SOWV bemängelt das Fehlen eines curricularen Aufbaus.

3.8.12.2. Praxisorientierung

Einige Rückmeldungen halten fest, dass handlungsorientierte Fähigkeiten und praktische Fertigkeiten vernachlässigt werden (AG, FR, NW, SH, SZ, TG, PH FHNW, SBLV). Die definierten Grundanforderungen sind zu kopflastig (SOWV). Als Ziel werden oft kommunikative und vergleichende Fähigkeiten genannt (deuten, vergleichen, bewerten, beschreiben, analysieren usw.). Verbal schwache Kinder sind dabei benachteiligt.

3.8.12.3. Fülle/Anforderungen/Zeitgefäss

Die grosse Anzahl an Kompetenzen, bzw. die festgelegten Mindestansprüche sind in der vorgeschriebenen Zeit (Lektionen pro Zyklus) nicht zu erreichen (FR, GR, SH, UR, VS (1./2. Klasse), SOWV, PH FHNW, CVP-Frauen CH, OSZ).

Die Anzahl der Kompetenzen ist zu gross. Die Mindestansprüche sind vor diesem Hintergrund zu hoch und daher zu reduzieren (LU, OW, SH). Die Verbände der Lehrpersonen im Kanton ZH schätzen die Mindestansprüche als allgemein zu hoch ein.

Anstatt die Leistungsansprüche nach unten anzupassen soll im einleitenden Kapitel klarer beschrieben werden, was mit Schülerinnen und Schülern gemacht werden kann, die die Grundkompetenzen nicht erreichen (BS).

Insbesondere im 2. Zyklus (VS) und 3. Zyklus (AR, VS) sind die Mindestansprüche zu hoch gesetzt. Der 1. Zyklus sollte ganz allgemein mit mehr handlungsorientierten Möglichkeiten angereichert werden (z.B. statt eigene Prozesse beschreiben, eigene Prozesse darstellen und beschreiben (PH FHNW).

Die Kompetenzen in *Prozesse und Produkte* sind insbesondere im 1. Zyklus oft zu hoch angesetzt und zu wenig klar vom 2. Zyklus abgegrenzt (FR) (zu Frage 8d).

Für den Kanton GR sind Themen wie Elektrizität und Energie im 1. Zyklus zu anspruchsvoll. Es soll darum darauf verzichtet werden (zu Frage 8d).

Für die SGL Kunst&Bild sind im Kompetenzbereich *Design- und Technikverständnis* die quantitativen Mindestansprüche zu hoch. Es wird eine exemplarische Vertiefung gewünscht und darauf hingewiesen, dass als Ziel oft kommunikative, vergleichende Fähigkeiten angegeben werden an Stelle der Praxisorientierung (zu Frage 8c).

Der FFU ist der Ansicht, das Erreichen der Minimalziele im Bereich der Technik-Kompetenzen bei den Lernenden überprüft werden muss (als Basis eignet sich die NaTech Systematik) (zu Frage 8d).

Die Grundanforderungen bezüglich technischer Fertigkeiten sind aus den Mindestansprüchen nicht ersichtlich (TG).

3.8.12.4. Einzelrückmeldungen

- Das Know-how der Lehrpersonen reicht nicht aus, um die technischen Kompetenzen (Übersetzungen, Stromkreise, Leuchtdioden, Schaltungen) zu unterrichten (AI).
- Überfluss an Material verleitet zu verschwenderischem Umgang (FR).
- Die Ausführungen im textilen Bereich sind weniger differenziert und ausführlich ausgefallen als im technischen Bereich. Dies ist anzugleichen (TG, UNESCO).
- Vorgeschriebene Maschinen (Overlock, Strickcomputer, 3D-Drucker, CAD usw.) brauchen (zu) viel Zeit für die Einführung und belasten die Budgets zu sehr (SOWV).
- Wo möglich, sind alle Kompetenzen nach deren Ressourcenschonung, Wiederverwendbarkeit und Wiederverwertbarkeit zu entwickeln und zu gestalten (USO, ARE, BAFU, DEZA, NGO).
- *Prozess und Produkte*: Die Prozesse sollten nicht mit dem Design aufhören, sondern auch das Realisieren beinhalten. Grundsätzlich sollte im gesamten Kapitel zur Entwicklung dazu die Umsetzung und Herstellung miteinbezogen werden. Die Dimension des Handelns ist die Stärke in diesem Fachbereich.

3.8.13. Fazit Textiles und technisches Gestalten

Auswahl der Kompetenzen

Eine überwiegende Mehrheit unterstützt Auswahl und Aufbau der Kompetenzen.

Von den 21 eingegangenen kantonalen Rückmeldungen unterstützen 19 die vorliegende Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau. Einzig der Kanton LU lehnt die Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau ab.

Anpassungen werden vor allem in folgenden Bereichen gewünscht:

Ausrichtung und Gewichtung

Einzelne Projektkantone und weitere Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass der Aufbau und die Auswahl der Kompetenzen grundsätzlich dem aktuellen Fachverständnis entsprechen.

Einige Konsultationsteilnehmende wünschen insgesamt eine Aufwertung der handwerklichen Fähigkeiten und technischen Kompetenzen im Lehrplan. Aspekte der Reflexion und Kommunikation werden im Verhältnis zu handwerklich-technischen Grundfertigkeiten zu stark hervorgehoben (Theorie-Praxis-Gefälle).

Verhältnis Textiles und Technisches Gestalten

Einige Projektkantone wünschen, dass zwischen den Teilbereichen Textiles Gestalten und Technisches Gestalten in Bezug auf die Nennung von Materialien und Beispielen ein ausgeglichenes Verhältnis zu Gunsten von Textiles Gestalten angestrebt werden soll. Zudem sollen als Beispiele nur übergeordnete Begriffe verwendet werden.

Fülle / Umfang

Wenige Projektkantone sind der Meinung, dass die Fülle an Kompetenzen zu gross ist. Diese sollen gewichtet und gekürzt werden.

Aufbau

Nach Auffassung von wenigen Projektkantonen lassen die Kompetenzen keinen eigentlichen Aufbau erkennen und unterscheiden sich oft nur in den angefügten Beispielen. Dies gilt insbesondere für textile Verfahren, die einen Aufbau verlangen. Der Aufbau von Gestaltungstechniken soll konkreter

ausformuliert und der Bezug zur konkreten Umsetzung verdeutlicht werden.

Für einzelne Kantone und eine weitere Konsultationsteilnehmende (zu Frage 8b) sind viele Items auf einer zu detaillierten Ebene formuliert. Zudem sollen die Beispiele gestrichen werden. Diese sind willkürlich, einschränkend und unterliegen dem Zeittrend. Als Beispiele sollen nur übergeordnete Begriffe verwendet werden.

Begrifflichkeiten und Verständlichkeit

Einzelne Projektkantone sowie eine weitere Konsultationsteilnehmende erachten die Begrifflichkeit im Teillehrplan TTG als zu unklar, teilweise zu abstrakt und zu praxisfern. Ein Projektkanton stuft die angewendete Sprache im Kompetenzaufbau als sehr hoch ein. Der Kompetenzbereich *Prozesse und Produkte* muss grundlegend auf präzisere und nachvollziehbarere Begriffe hin überarbeitet werden.

Orientierungspunkte

Einzelne Projektkantone sind der Auffassung, dass das Fehlen der Orientierungspunkte begründet werden muss.

Mindestansprüche

Die Mindestansprüche im Fachbereich TTG werden in der Tendenz als angemessen eingestuft. Was aber einige Konsultationsteilnehmende mehr beschäftigt ist die Fülle. Gemessen an den zur Verfügungen stehenden Lektionen, können diese nicht erreicht werden.

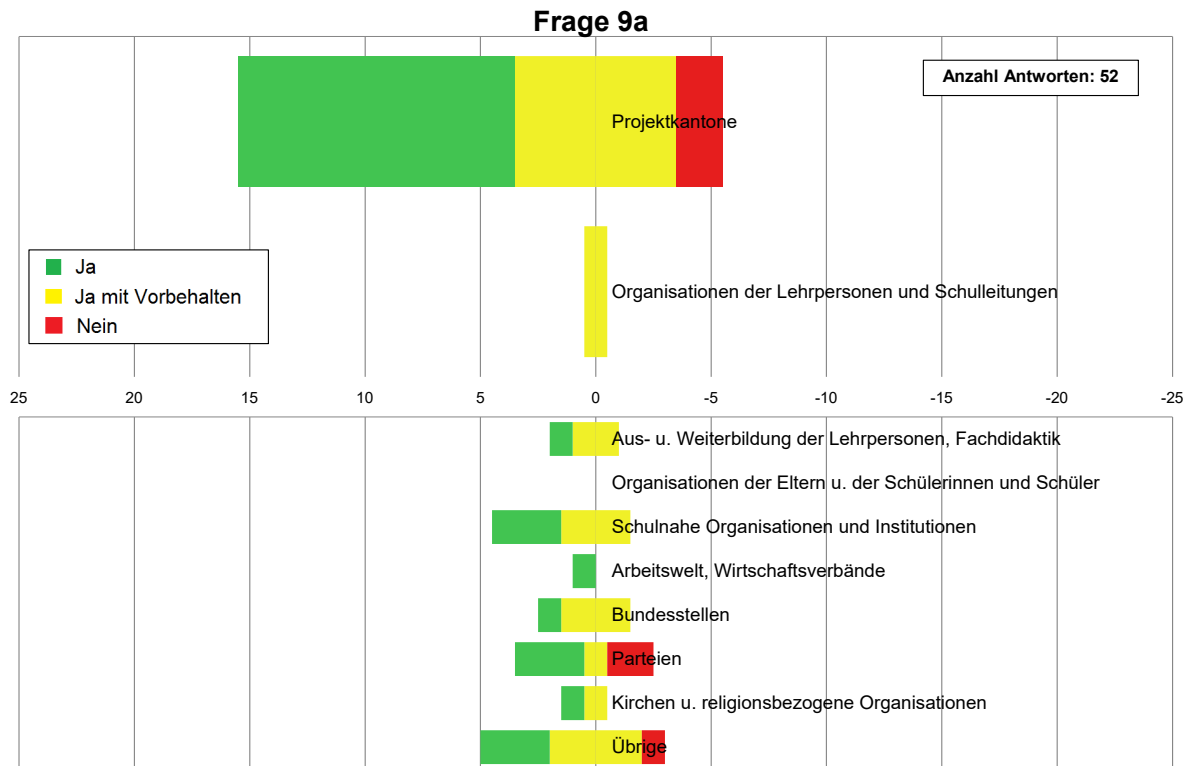
Bemängelt wird von einzelnen Projektkantonen teilweise die Ausformulierung des Lehrplans, die als unpräzise und unklar wahrgenommen wird. Der Aufbau muss so umschrieben werden, dass Lehrpersonen wissen, was in welchem Zyklus erlernt und praktisch ausgeführt werden soll.

Einige Projektkantone wünschen eine stärkere handlungsorientierte Ausrichtung des Lehrplans mit einer stärkeren Gewichtung der praktischen Fertigkeiten anstelle theoretischer, kognitiver Auseinandersetzungen mit handwerklichen und gestalterischen Tätigkeiten. Werden die Rückmeldungen zur Frage 8d und 8e zusammengenommen sind es gar 10 Projektkantone, die dieser Meinung sind. Eine weitere Konsultationsteilnehmende ist ebenfalls dieser Meinung.

3.9. Fachbereich Musik

Frage 9a)

Musik: Sind Sie mit der Einleitung einverstanden?



3.9.1. Quantitative Auswertung Einleitung Musik

52 Konsultationsteilnehmende haben zu dieser Frage eine Stellungnahme abgegeben. 25 Teilnehmende sind ganz einverstanden mit der Einleitung und 22 sind mit Vorbehalten einverstanden. Mit der Einleitung nicht einverstanden sind 5 Teilnehmende. 108 Konsultationsteilnehmende geben keine Stellungnahme ab.

12 Projektkantone stimmen der Einleitung zu (AR, AI, BL, GL, GR, OW, SG, SH, SO, VS, ZG, ZH) und 7 Projektkantone mit Vorbehalten einverstanden (AG, BE, FR, LU, NW, TG, UR). Die Kantone BS und SZ lehnen die Einleitung ab. Der LCH stimmt der Einleitung mit Vorbehalten zu, der VSLCH gibt keine Stellungnahme ab.

Von den Institutionen der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen beziehen 3 Stellung. Die SGL Rh/Musik ist mit der Einleitung ganz einverstanden und PH FHNW sowie SGL stimmen mit Vorbehalten zu. Von den schulnahen Organisationen sind 3 mit der Einleitung ganz einverstanden (RSS, Rhythmik CH, VSP) und 3 mit Vorbehalten (éducation21, VSSM, VSG). Von den Bundesämtern ist 1 Bundesamt ohne Vorbehalte mit der Einleitung einverstanden (BAG) und 3 mit Vorbehalten (ARE, BAFU, DEZA). Von den Parteien stimmen 3 ganz zu (EVP, KVP, SP) und die JCVP mit Vorbehalten. CVP-Frauen CH und SVP lehnen das einleitende Kapitel ab. Von den Kirchen und religionsbezogenen Institutionen stimmt die FVS gänzlich zu, die cft mit Vorbehalten. Von den übrigen Stellungnahmen sprechen sich 3 ganz für die Einleitung aus (SOS, SMR, VMS) und 4 mit Vorbehalten (KVS, OSZ, PP, SKG).

3.9.2. Qualitative Auswertung Einleitung Musik

3.9.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Einleitung zum Fachbereich Musik erhält insgesamt viel Zustimmung. Explizit als positiv vermerkt werden die folgenden Punkte:

- Die Einleitung beschreibt die fachdidaktische Ausrichtung des Fachbereichslehrplans kurz und verständlich (BE).
- Als positiv vermerkt wird, dass die Handlungsorientierung im Vordergrund steht (BE) und der aktive Einbezug der Schülerinnen und Schüler akzentuiert wird (FR).
- Die Kantone LU, OW, UR und VS beurteilen die Einleitung als gut gelungen.
- Rhythmik CH beurteilt die gesamte Einleitung als in sich logisch und selbstsprechend strukturiert, die Schemata vereinfachen die Übersicht. Die Weise, wie Musiklernen und das Fach Musik beschrieben sind, bildet die Musik sinnvoll und nachvollziehbar ab.

Kritisch angemerkt werden die folgenden Punkte:

- Der Kanton BS vertritt die Ansicht, dass das gesamte Kapitel inhaltlich überarbeitet werden muss, wobei auf eine stärkere Spezifizierung auf das Fach Musik zu achten wäre.
- Einige Teilnehmende beurteilen die Einleitung als zu lange und redundant (BS, SZ, TG,). Die Einleitung soll aus ihrer Sicht gekürzt und gestrafft, Wiederholungen vermieden werden.
- Auf eine lange, teilweise philosophische und gesellschaftspolitische Einleitung soll verzichtet werden (AG, NW, SVP).
- Aus Sicht des Kantons SG müssen Sprache und Formulierungen überprüft und volksschulverständlich gemacht werden. Der Kanton SZ merkt an, dass das Kapitel zu stark auf Fachlehrpersonen ausgerichtet ist und auch der Kanton TG meint, dass der Kompetenzanspruch an die Lehrperson zu hoch ist. Die Voraussetzung ist, dass Lehrpersonen im ganzen Bereich Musik kompetent ausgebildet sind.
- Einige Konsultationsteilnehmende fragen sich, warum nur Ausführungen zum 1. Zyklus vorgenommen wurden. Sie wünschen die Ergänzung von Hinweisen zum 2. und 3. Zyklus (BS, VS, LCH, SGL, Rhythmik CH, VMS).
- Der Kanton AG und die SVP vertreten die Meinung, dass im Fachbereich weniger eine akademische als viel mehr praxisorientierte, lebensnähere Bildung gestärkt werden soll.

3.9.2.2. Bedeutung und Zielsetzungen

Einzelne Teilnehmende begrüssen, dass Musik als Teil der kulturellen Bildung verstanden wird (BE) und die Mündigkeit im Umgang mit Musik, in der Auseinandersetzung mit sich selbst, der Gruppe und der kulturellen Umwelt angestrebt wird (FR, KVS). Musik als Kultur ist auch aus Sicht von Rhythmik CH zeitgemäss beschrieben. Die KVS vermisst einen Hinweis auf den ausserschulischen Kontakt zu Musikschaffenden und Institutionen. Der Kanton TG dagegen findet, dass im Abschnitt Schule als Ort kultureller Bildung ein überhöhter und ohne weitere Erläuterungen nicht nachvollziehbarer Anspruch an den Musikunterricht formuliert wird. Auch die JCVP findet die hier formulierten Zielsetzungen als weit hergeholt. Einzelne Konsultationsteilnehmende vertreten die Ansicht, dass im Fachbereich Musik die praxisorientierte Bildung gestärkt und generell auf übersichtliche und praxistaugliche (AG, SVP) bzw. auf mess- und vergleichbare Kernziele (NW) pro Schulstufe reduziert werden soll. Der Kanton FR begrüsst die Betonung auf den aktiven Einbezug der Schülerinnen und Schüler in den Musikunterricht, bedauert aber, dass dem bei der konkreten Umsetzung zu wenig Rechnung getragen wird.

Der Kanton FR weist darauf hin, dass der Begriff Kultur im einleitenden Kapitel in unterschiedlichem Zusammenhang und auf unterschiedliche Weise verwendet wird.

Einigen Teilnehmenden fehlt der Hinweis auf den Artikel 67a in der Bundesverfassung (BS, VSSM (zu Frage 2a)).

Die SKG begrüsst im Grundsatz das Einleitungskapitel, regt aber an, in allen Bereichen dem Bezug zur Gender- und Gleichstellungsthematik stärker Rechnung zu tragen, insbesondere im Zusammenhang mit Geschlechterrollen. Sie formuliert dazu konkrete Änderungsvorschläge.

3.9.2.3. Didaktische Grundsätze

Die didaktischen Grundsätze vermögen zu überzeugen (LU, OW, UR, VS, LCH) und erfahren allgemein eine hohe Zustimmung. Zusätzlich angemerkt werden die folgenden Punkte:

- Aus Sicht des Kantons BS und des LCH ist die Einzelförderung zu stark im Vordergrund. Es braucht mehr Aussagen zur Förderung in Gruppen.
- Der Kanton BE wünscht, dass der Einbezug der Erfahrungen aus der Lebenswelt und des Vorwissens der Schülerinnen und Schüler und insbesondere der Jugendlichen im Abschnitt didaktische Grundsätze aufgenommen und im Kompetenzaufbau stärker gewichtet werden.
- Die SGL formuliert, dass die Zielsetzungen nicht konsistent sind mit den didaktischen Grundsätzen und diese etwas beliebig gewählt wirken. Aus Sicht von SGL Rh/Musik hingegen sind aktuelle fachdidaktische Grundsätze realisiert. Es werden differenzierte Ergänzungs-, Änderungsvorschläge zu einzelnen Punkten formuliert.

3.9.2.4. Schwerpunkte überfachliche Kompetenzen

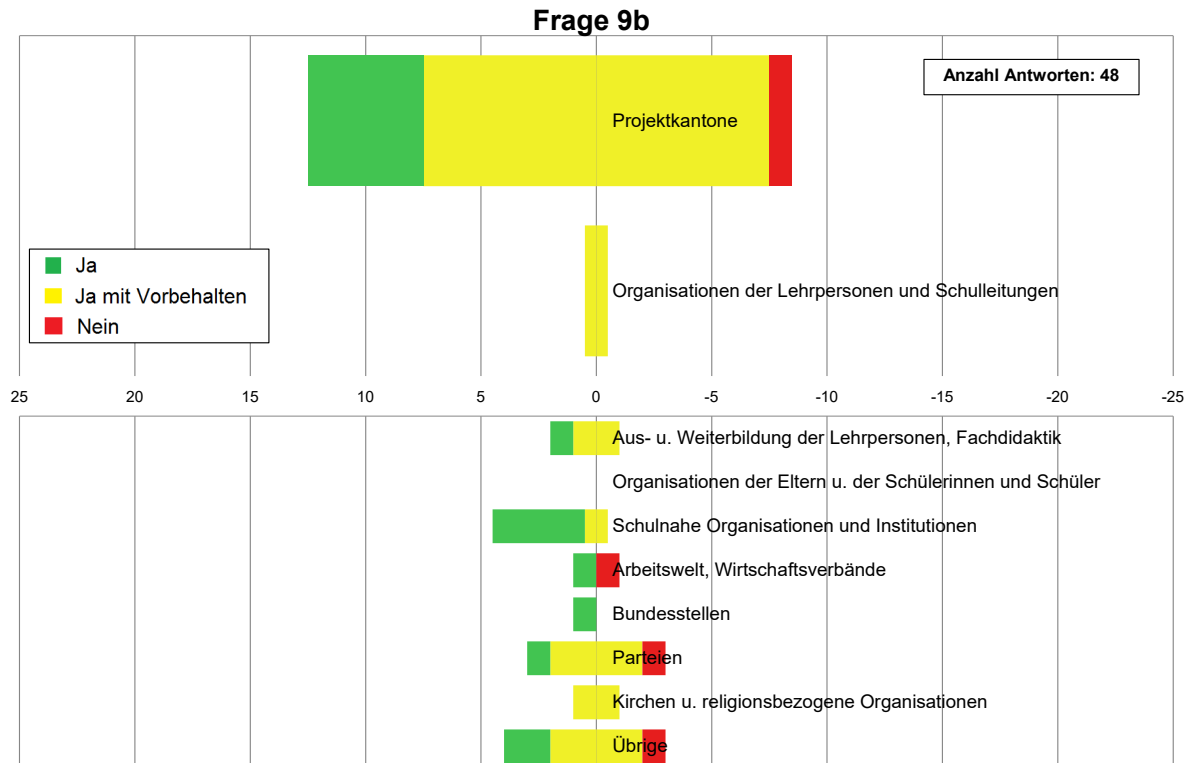
Der Abschnitt Schwerpunkte überfachliche Kompetenzen überzeugt einzelne Teilnehmende in dieser Form inhaltlich nicht. Die Ausführungen sind zu wenig konkret auf Musik bezogen. Es wird vorgeschlagen, diesen Abschnitt in der allgemeinen Einleitung zu platzieren zusammen mit den entsprechenden Abschnitten der andern Fachbereiche (BS, TG, LCH). Aus Sicht von Rhythmik CH und SGL Rh/Musik dagegen ist insbesondere der Schwerpunkt auf Umgang mit Vielfalt treffend gesetzt. Einige Konsultationsteilnehmende wünschen analog zum Abschnitt Schwerpunkte überfachliche Kompetenzen eine Marginalie Schwerpunkte Bildung für Nachhaltige Entwicklung, in welcher beschrieben ist, worauf diesbezüglich im Fachbereich Musik Bezug genommen werden soll (éducation21, ARE, BAFU DEZA).

3.9.2.5. Musikalische Grundschule

Der Hinweis auf die Musikalische Grundschule wird begrüsst. Die Aufzählung von unterschiedlichen Bezeichnungen für diesen Begriff soll ergänzt werden mit Musik und Bewegung (BS, OW, VS). Die Erwähnung der Zusammenarbeit mit Musikschule und Musikalischer Grundschule wird begrüsst (SGL, Rhythmik CH, SGL Rh/Musik). SGL ist der Ansicht, dass dieser Aspekt noch weiter ausgebaut werden dürfte. Der VMS weist darauf hin, dass der Fachbegriff Musikalische Grundschule aus dem Bereich der Musikschulen stammt. Es wird aus der gewählten Formulierung nicht klar, ob es sich hier um Musikschulangebote, bzw. Kooperationsangebote mit den Musikschulen oder andere ausserschulische Angebote handelt. Hier ist eine Klärung der Formulierung bzw. eine entsprechende Abgrenzung nötig (VMS).

3.9.2.6. Rolle der Lehrperson

Rhythmik CH findet es wichtig, dass in diesem Kapitel Aussagen zur Rolle der Lehrpersonen explizit für den Musikunterricht gemacht werden. Einzelne Teilnehmende finden, dass die Aussagen dazu zu knapp geraten sind (UR, LCH) resp. die Rolle der Lehrperson zu einseitig dargestellt wird (SGL). Es wird eine Konkretisierung der Vorbildfunktion der Musiklehrperson gewünscht (UR, JCVP). Aus Sicht der SGL Rh/Musik ist die Rolle der Lehrperson als interagierende Person erkannt.

Frage 9b)**Musik: Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?****3.9.3. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Musik**

48 Konsultationsteilnehmende nehmen zu dieser Frage Stellung. 29 sind mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau mit Vorbehalten einverstanden und 15 ohne Vorbehalte. 4 Teilnehmende sind nicht einverstanden. 112 Teilnehmende äussern sich nicht zu dieser Frage.

5 Projektkantone sind vorbehaltlos mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden (AR, OW, UR, ZG, ZH). 15 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (AG, AI, BL, BS, BE, FR, GL, GR, LU, NW, SG, SH, SO, TG, VS). Der Kanton SZ lehnt die Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau ab. Der LCH Schweiz ist mit Vorbehalten einverstanden, der VSLCH enthält sich der Stellungnahme.

Bei der Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen und Fachdidaktikvereinigungen ist SGL Rh/Musik mit der Auswahl der Kompetenzen und deren Aufbau einverstanden und 2 Organisationen sind mit Vorbehalten einverstanden (PH FHNW, SGL). Bei den schulnahen Organisationen sind 4 einverstanden (RSS, Rhythmik CH, VSSM, VSP) und VSG ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den Organisationen der Arbeitswelt ist je eine Organisation einverstanden (suissetec) bzw. nicht einverstanden (SBLV). Bei den Bundesämtern und Bundesstellen ist das BAG einverstanden. Bei den Parteien ist KVP einverstanden, 4 Parteien sind mit Vorbehalten einverstanden (EVP, JCVP, SP, SVP) und CVP-Frauen CH ist nicht einverstanden. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen sind cft und FVS mit Vorbehalten einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 2 Organisationen einverstanden (SMR, VMS), 4 mit Vorbehalten einverstanden (KVS, OSZ, PP, SKG) und FB ist nicht einverstanden.

3.9.4. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Musik

3.9.4.1. Allgemeine Bemerkungen

In der grundsätzlichen Ausrichtung sind die Konsultationsteilnehmenden mit der Auswahl und dem Aufbau der Kompetenzen mehrheitlich einverstanden. Einige wenige Teilnehmende äussern sich explizit zur allgemeinen Ausrichtung.

- Der Kanton FR hebt die Vielseitigkeit des Lehrplans und die Ausrichtung auf einen handlungsorientierten Unterricht als sehr positiv hervor.
- Aus Sicht des VMS sind die formulierten Kompetenzbereiche umfassend und differenziert formuliert und bilden eine solide Basis sowohl für die musikalische Bildung als auch für die überfachlichen Kompetenzen.
- Der Kanton kann mit Terminologie und dahinterstehenden Absichten gut leben.
- Aus Sicht des Kantons FR ist individuellen Bedeutungszuweisungen und Umgangsformen mit Musik sowie dem Finden einer musikalischen Identität der Schülerinnen und Schüler zu wenig Rechnung getragen.
- Die SGK ist mit der Kompetenzauswahl einverstanden, möchte aber Gender- und Gleichstellungsaspekte besser verankert wissen (z.B. durch eine intensivere Setzung von Querverweisen auf BNE).
- Aus Sicht der Kantone NW und FR ist der Fachbereichslehrplan Musik zu stark auf Musikwissen und auf kognitiv überprüfbare Mindestansprüche ausgerichtet.

3.9.4.2. Umfang und Anforderungsniveau

Mehrere Teilnehmende äussern sich zum Umfang und zum Anforderungsniveau des Lehrplans.

- Von mehreren Teilnehmenden werden die Zielsetzungen als sehr hoch und ambitiös eingestuft (AG, FR, GL, SH, TG, VS, LCH, VSG, SGL). Der Kanton AG befürchtet, dass sie für einen Grossteil der Schülerinnen und Schüler eine Überforderung darstellen.
- Der LCH hält die Kompetenzen für zu umfangreich, zu wenig praxistauglich und zu kognitiv. Die Ausbildung und die zur Verfügung stehende Zeit zum Üben (Füllungsgrad 80% überschritten) genügen nicht für die vorgesehenen Kompetenzen.
- Aus Sicht des Kantons AG ist der Fachbereich umfassend umschrieben.
- Für FR fallen sowohl die Kompetenzbereiche als auch deren Ausgestaltung in Kompetenzen und Stufen viel zu umfangreich aus. Der Fachbereichslehrplan wird als den Unterricht strukturierendes Dokument eingestuft, das eher abschreckt als motiviert. Für das Unterrichtsgeschäft wird der Fachbereichslehrplan als nicht realistisch eingeschätzt. Weitere Teilnehmende finden, dass der Fachbereich insgesamt überladen ist (GL, LCH, SGL). Er enthält zu viele Kompetenzen (LCH).
- Der Kanton FR führt aus, dass einige der formulierten Kompetenzen eher in weiterführenden Schulen bearbeitet werden.
- Aus Sicht des VMS sind die im Lehrplan 21 formulierten Kompetenzbereiche umfassend und differenziert abgebildet und bilden sowohl eine solide Basis für die musikalische Bildung, als auch für übergreifende Kompetenzen.
- Vom Kanton TG und VSG werden die hohen Zielsetzungen im Fachbereich Musik grundsätzlich begrüsst, weil die musikalische Schulung Einfluss auf weite Bereiche der Entwicklung und des Lernens hat. Die hohen Anforderungen sind mit hohen Anforderungen an die Ressourcen z.B. Ausbildungsniveau der Lehrperson gebunden.
- In der Volksschule soll der Fokus auf Vermittlung musikalischer Grundkenntnisse und die Freude an der Musik gelegt werden (FR). Auch für den Kanton TG hat die analytische Herangehensweise an Musik einen zu hohen Stellenwert im Vergleich zum lustbetonten Singen, Bewegen und Musizieren.

3.9.4.3. Anträge und Vorschläge zur Reduktion von Umfang und Anspruchsniveau

- Mehrere Konsultationsteilnehmende fordern eine Reduktion des Umfangs (AG, BE, FR, GL, NW, SVP) und eine Vereinfachung des Lehrplans (GL). Auch der Kanton SO merkt an, dass der Fachbereichslehrplan zu viele Kompetenzen enthält.
- Der Kanton FR schlägt eine Reduktion der Kompetenzen vor, zumindest eine Empfehlung bzw. Priorisierung der Kompetenzen.
- Der Kanton NW schlägt vor, die Kompetenzen zu reduzieren, die Mindestansprüche nicht als oberstes Ziel anzugeben und höhere Kompetenzen aufzuführen.
- Aus Sicht des Kantons AG sollen die Kompetenzen im 3. Zyklus gekürzt werden, da sie nicht der Ausbildung der Lehrpersonen in diesem Fach entsprechen.
- Der Kanton BE schlägt vor, einzelne Kompetenzstufenbeschreibungen zusammenzufassen.

3.9.4.4. Aufbau

Die Mehrheit der Konsultationsteilnehmenden ist mit dem Kompetenzaufbau im Grundsatz einverstanden. Einige äussern sich kritisch oder regen Ergänzungen, bzw. Präzisierungen an.

- Der Kanton UR und der VMS formulieren explizit, dass sie den Kompetenzaufbau allgemein als gut beurteilen. Auch für den Kanton BE ist der Kompetenzaufbau grundsätzlich gut nachvollziehbar. Die einzelnen Kompetenzen sind jedoch zu kleinschrittig formuliert und können daher noch zusammengefasst werden.
- Für den Kanton BS ist der schrittweise Aufbau der Kompetenzen hingegen nicht ersichtlich. Ein logischer, klarer Aufbau über die 3 Zyklen fehlt (BS, SG).
- Demgegenüber betonen der Kanton GR, der LCH sowie der VSSM, dass ein linearer Aufbau im Fachbereich Musik kaum möglich ist. Vielmehr müsse einem spiraldynamischen Aufbau mehr Rechnung getragen werden, da sich zentrale Kompetenzen (einstimmig singen) über die Jahre nicht ändern, sondern über alle 3 Zyklen mit unterschiedlichen Inhalten erarbeitet werden müssen.
- Wiederholen, als einziger Aspekt des spiraldynamischen Kompetenzaufbaus, ist dafür zu wenig. Eine Wiederholung muss zur Vertiefung und zur ständigen Vernetzung mit dem neu Erlernten führen (VSSM (zu Frage 2c)).
- Der Kanton FR merkt ebenfalls an, dass einzelne Kompetenzen nicht progressiv und linear aufgebaut werden können (z.B. Liedrepertoire). Die Ansprüche werden dann fast ausschliesslich über die Inhalte variiert. Dies ist teilweise verwirrend und schlecht nachvollziehbar. Einzelne Stufen als Aufbau zu den Mindestanforderungen wirken aus Sicht des Kantons FR zudem als gekünstelt und gesucht.
- Den Kantonen FR und TG fallen Doppelspurigkeiten (ähnliche Kompetenzstufen in unterschiedlichen Kompetenzen) und einzelne Stufen auf, die nicht zur übergeordneten Kompetenz passen. Dazu sind konkrete Beispiele aufgeführt.
- Rhythmik CH findet die Kompetenzbeschreibungen in sich gut nachvollziehbar.

3.9.4.5. Kompetenzbereiche

Mehrere Konsultationsteilnehmende äussern sich explizit zur Ausrichtung und Gestaltung der Kompetenzbereiche. Die meisten Kantone äussern sich nicht explizit zu den Kompetenzbereichen.

- Einige Teilnehmende schätzen die Kompetenzbereiche als gleichwertig ein und begrüssen diese Gliederung des Fachbereichs (VMS, Rhythmik CH). Damit wird ein vielfältiges Musikverständnis sichtbar.
- Für andere Teilnehmende sind die 6 Kompetenzbereiche auf verschiedenen kategorialen Ebenen (PH FHNW, SGL). Die Kompetenzfelder beinhalten nicht nur Felder von Kompetenzen, sondern auch Beschreibungen von Umgangsweisen, Themen und Handlungsformen. Handlungsfelder

und Kompetenzfelder sollen daher getrennt und in einer Matrix zusammengeführt dargestellt werden.

- Die beiden Kompetenzbereiche *Gestaltungsprozesse* und *Praxis des musikalischen Wissens* sind in den anderen 4 Kompetenzbereichen enthalten. Sie können nur innerhalb dieser Bereiche erlebbar gemacht und geübt werden. Sie als eigene Kompetenzbereiche darzustellen, überzeugt nicht und ist aus der Fachlogik falsch. *Gestaltungsprozesse* kann man nur mit den Inhalten von MU.1. bis MU.4. initiieren. Dies führt zu unnötigen Verdoppelungen (TG, SGL (zu Frage 9a)).
- Aus Sicht des VSSM entspricht die Einteilung in die 6 Kompetenzbereiche nicht den führenden didaktischen Grundlagen.
- Der Kanton BS regt für die Kompetenzbereiche *Musizieren* und *Praxis des musikalischen Wissens* eine Namensänderung an:
 - o an Stelle von *Musizieren* – Instrumentalspiel,
 - o an Stelle von *Praxis des musikalischen Wissens* – elementare Musiklehre.
- Rhythmik CH hingegen findet den Begriff *Praxis des musikalischen Wissens* geeignet.

Mehrere Rückmeldungen gehen zum Kompetenzbereich *Praxis des musikalischen Wissens* ein.

- Der Kanton FR ist skeptisch, ob der eigenständige Kompetenzbereich *Praxis des musikalischen Wissens* wirklich zu musikalischer Mündigkeit führt. Letztlich zielt er vor allem aufs Notenlesen und Verständnis der Harmonielehre ab. Der Kompetenzbereich soll stark reduziert werden. Wenig verständlich findet er, dass *Praxis des musikalischen Wissens* als eigener Kompetenzbereich ausgewiesen wird.
- Der Kanton TG und der LCH merken an, dass die Theorie im Musiklehrplan eine grosse Rolle spielt, der emotionale Wert der Musik kommt zu kurz. Vor allem im 3. Zyklus sind die Lerninhalte zu kopflastig und die Kompetenzen im Bereich *Praxis des musikalischen Wissens* massiv zu hoch angesetzt (zu Frage 9a).
- Der Kanton NW ist der Ansicht, dass der Lehrplan zu stark auf Musikwissen und Kognitives ausgerichtet ist. Der Lehrplan verlangt zu viele Theoriekenntnisse (GL, SO).
- Es wird kritisch angemerkt, dass der Musikunterricht allzu oft auf die objektivierbaren und daher leichter zu überprüfenden Inhalte (wie Musiktheorie, richtiges Singen, Notenlesen usw.) reduziert wird (PH FHNW, SGL).

Zum Kompetenzbereich *Gestaltungsprozesse* werden die folgenden Äusserungen gemacht:

- Aus Sicht des Kantons UR spielt dieser Kompetenzbereich für die Musikerziehung und -förderung eine wichtige Rolle. *Gestaltungsprozesse* als eigenen Kompetenzbereich aufzuführen wird begrüsst, obwohl er keine neuen Arbeitsfelder enthält, sondern die Anwendungskompetenzen der übrigen Fachbereiche aufgreift (UR).
- Einzelne Teilnehmende finden, die Kompetenzen dieses Kompetenzbereiches sollen in die andern Kompetenzbereiche eingearbeitet werden. Der Kompetenzbereich *Gestaltungsprozesse* soll gestrichen werden (BS, UR, VSSM). *Gestaltungsprozesse* durchdringen von Anfang an und in allen 3 Zyklen die inhaltlichen Kompetenzbereiche (VSSM).
- Der VMS merkt an, dass sich der Kompetenzbereich aus sämtlichen anderen Kompetenzbereichen generiert und ihnen daher übergeordnet ist. Eine entsprechende Darstellungsweise würde als dienlich erachtet.

Mehrere Teilnehmende äussern sich auch explizit zum Kompetenzbereich *Bewegen und Tanzen*:

- Den Kanton FR erstaunt, dass *Bewegen und Tanzen* als eigener Kompetenzbereich so viel Gewicht erhält, findet dies jedoch aus lerntheoretischer Sicht sinnvoll. Er merkt an, dass ein diesbezüglicher Hinweis für Lehrpersonen hilfreich wäre.
- Der Kanton LU stellt eine hohe Überschneidung fest zu den Kompetenzen im Kompetenzbereich *Darstellen und Tanzen* im Fachbereich Bewegung und Sport. Unnötige Überschneidungen sind

zu eliminieren (LU) und die Inhalte mit dem Sport abzusprechen (TG). Der LCH sieht in den beiden Kompetenzbereichen Überschneidungen im 1. Zyklus.

- Der Kanton GR schlägt vor, das Thema Rhythmik im Fachbereich Bewegung und Sport im Kompetenzbereich *Darstellen und Tanzen* aufzunehmen (zu Frage 9a).
- Aus Sicht einzelner Teilnehmender grenzt sich der Kompetenzbereich *Bewegen und Tanzen* sehr gut vom Sport ab. Er ist musikalisch ausgerichtet und vollständig (Rhythmik CH, SGL Rh/Musik).
- Der VMS begrüsst den stärkeren Miteinbezug von Bewegung und Tanz.
- Die Aufnahme von *Bewegen und Tanzen* als eigenständigen Kompetenzbereich wird sehr begrüsst (OW).

3.9.4.6. Sprache und Verständlichkeit

Der Kanton UR formuliert explizit, dass er mit den gewählten Terminologien einverstanden ist. Für andere Konsultationsteilnehmende ist der Lehrplan sprachlich zu wenig klar und verständlich formuliert.

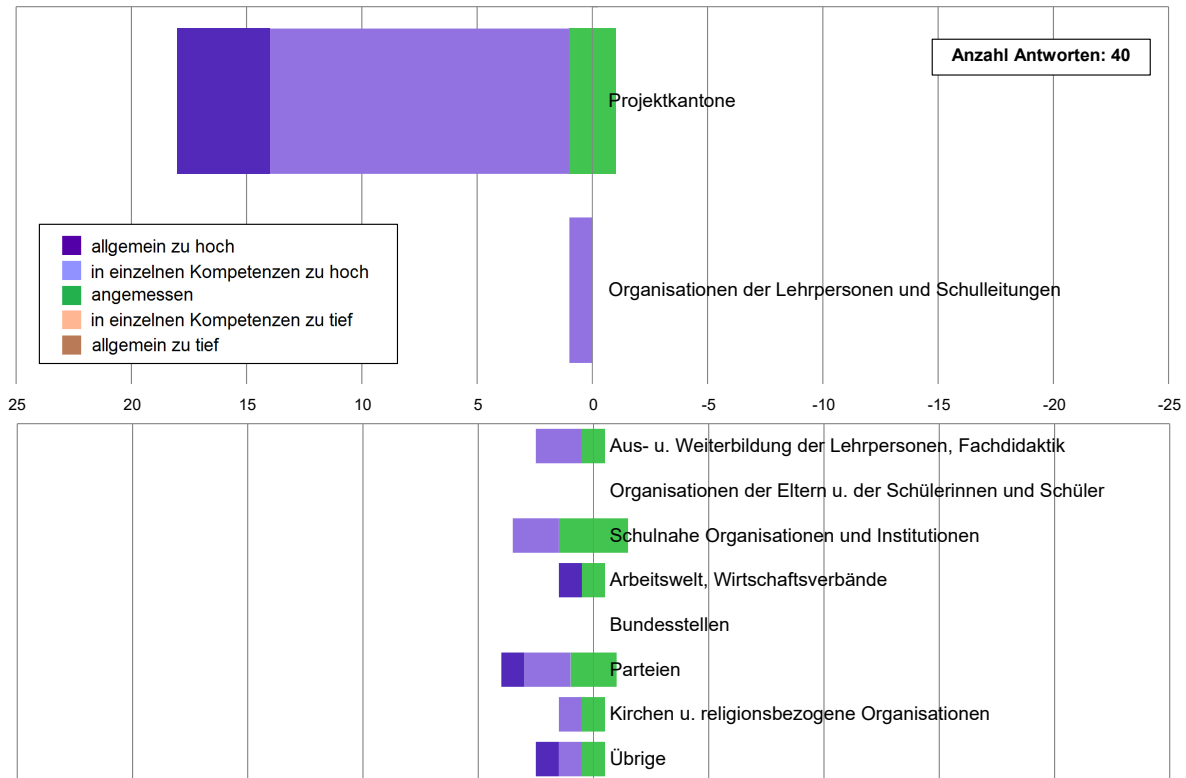
- Die Beschreibungen sind nicht immer klar und verständlich, lassen oft grossen Interpretationsspielraum (FR, VS).
- Der Kanton SG führt aus, dass die Terminologie überprüft werden soll. Die Kompetenzformulierungen müssen für eine Volksschullehrperson verständlich und klar das zu erreichende Ziel beschreiben.
- Der Lehrplan enthält Fachbegriffe, die von Lehrpersonen ohne fundierte musikalische Ausbildung kaum verstanden werden. Die Beschreibungen sind nicht immer klar und verständlich. Der Kanton FR ist der Ansicht, dass in den Kompetenzformulierungen viele Fachausdrücke wenig verständlich sind.
- Der Kanton VS wünscht, dass zum besseren Verständnis und zur Konkretisierung die Kompetenzen mit Beispielen versehen werden.
- Der Kanton BS regt an, dass mehr und prägnantere Querverweise gesetzt werden.

3.9.4.7. Hinweise auf nötige bzw. vorhandene Ressourcen

Mehrere Teilnehmende äussern sich im Zusammenhang mit dem als anspruchsvoll eingeschätzten Lehrplan zu den daran geknüpften Bedingungen.

- Einige Konsultationsteilnehmende formulieren, dass für die Umsetzung des vorliegenden Fachlehrplans die zeitlichen, personellen und infrastrukturellen Ressourcen zu knapp, bzw. nicht vorhanden sind (FR, LCH, EVP, SGL).
- Es wird angemerkt, dass die formulierten Ziele und Kompetenzen im vorgegebenen Zeitrahmen nicht zu erfüllen sind (SZ, SH).
- Der VMS stellt fest, dass das Hinführen von Kindern und Jugendlichen zu diesen hohen Zielen bei den Lehrpersonen äusserst fundierte Sachkenntnisse und Fertigkeiten im Fachbereich Musik (fachlich, musikalisch, methodisch-didaktisch) voraussetzt.
- Mehrere Konsultationsteilnehmende formulieren, dass sie ganz allgemein, die an die Lehrperson gestellten Anforderungen, als sehr hoch empfinden (SZ, LCH, VSG, VSM, EVP, JCVP) und haben sich die Frage gestellt, ob diese im Schulalltag erfüllt werden können (JCVP). Es bedarf im ganzen Bereich Musik eine kompetente Ausbildung (UR).
- Es stellt sich die Frage der Aus- und Weiterbildung für angehende Lehrpersonen an den Volksschulen. Die Lehrpersonen müssen sehr kompetent sein, dies wiederum hat Einfluss auf die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen. Diese müsste massiv ausgebaut werden (UR, LCH, VMS).
- Die Ausbildung ist nach Ermessen einiger Konsultationsteilnehmenden aktuell an den Pädagogischen Hochschulen im Fach Musik ungenügend und führt bereits jetzt zu oft unbefriedigendem Musikunterricht (VMS). Die Ansprüche an die Didaktik der Lehrperson dürfen durchaus höher sein, als zum heutigen Zeitpunkt (FR).

- Es wird formuliert, dass mit diesem anspruchsvollen Lehrplan der Druck in Richtung Fachlehrersystem steigt, was auf der Primarschulstufe als wenig sinnvoll erachtet wird (SZ, LCH).
- Der VSM begrüsst, dass die Planungsannahme für den Fachbereich Musik zwei Wochenstunden über die Zyklen 1 und 2 (Total 12 Wochenstunden) und im Zyklus 3 (Sek I) total 5 Wochenstunden vorsieht.
- Der VMS ist der Ansicht, dass die Zusammenarbeit der Volksschule mit den Fachkräften der Musikschulen eine sinnvolle und nötige Ergänzung ist, um die hoch gesetzten Ziele des Lehrplans 21 zu erreichen. Entsprechende Schritte zur Lehrbefähigung von ausgebildeten Musikpädagogen an der Volksschule sollten von und in den Kantonen entwickelt und umgesetzt werden. Die institutionalisierte Zusammenarbeit von Volksschule und Musikschule ist zu fördern. Ferner sieht der VMS Handlungsbedarf bei der Bereitstellung geeigneter Lehrmittel auf allen Stufen.
- Der LCH merkt an, dass die musikalischen Grundkurse aufrecht zu erhalten bzw. aufzubauen sind.

Frage 9c)**Musik: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?****Frage 9c****3.9.5. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Musik**

40 Konsultationsteilnehmende haben zu dieser Frage eine Stellungnahme abgegeben. 22 Teilnehmende sind der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind. 11 Teilnehmende finden die Setzung der Mindestansprüche als angemessen. 7 Konsultationsteilnehmende beurteilen die gesetzten Mindestansprüche als allgemein zu hoch. 120 Konsultationsteilnehmende nehmen zu dieser Frage nicht Stellung.

13 Projektkantone sind der Meinung, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch angesetzt sind (AG, AI, AR, BE, FR, NW, SG, SO, SZ, TG, UR, VS, ZH). 4 Projektkantone finden die Setzung der Mindestansprüche allgemein zu hoch (BS, GL, LU, SH). Für 2 Projektkantone ist die Setzung der Mindestansprüche angemessen (OW, ZG) und 2 Projektkantone enthalten sich der Stellungnahme (BL, GR).

Bei der Aus- und Weiterbildung findet SGL Rh/Musik die Mindestansprüche angemessen und 2 Organisationen finden sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch (PH FHNW, SGL). Bei den schulnahen Organisationen finden 3 die Mindestansprüche angemessen (RSS, VSP, VSSM) und 2 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (Rhythmik CH, VSG). Bei den Organisationen der Arbeitswelt findet suissetec die Mindestansprüche angemessen und SBLV allgemein zu hoch. Bei den Parteien finden 2 die Mindestansprüche angemessen (KVP, SVP), 2 in einzelnen Kompetenzen zu hoch (EVP, JCVP) und CVP-Frauen CH findet die Mindestansprüche allgemein zu hoch. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen findet FVS die Mindestansprüche angemessen und cft in einzelnen

Kompetenzen zu hoch. Bei den übrigen Stellungnahmen findet VMS die Mindestansprüche angemessen, OSZ findet sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch und SMR findet sie allgemein zu hoch.

3.9.6. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Musik

3.9.6.1. Allgemeine Bemerkungen

Einige Kantone formulieren noch einmal explizit, dass die Mindestansprüche aus ihrer Sicht allgemein zu anspruchsvoll gesetzt sind (BS, GL, LU, SH). Mehrere Kantone erwähnen explizit, dass zumindest einzelne Kompetenzen zu hoch und dadurch schwer und nicht von allen Kindern zu erreichen sind (AG, AR, FR, GR, NW, SG, SZ, ZH). Der Kanton LU weist darauf hin, dass die im Lehrplan 21 gesetzten Mindestansprüche die Ansprüche des aktuellen Lehrplans deutlich übersteigen und aus Sicht des Kantons SZ geht der Lehrplan gar an der Realität vorbei. Einigen Konsultationsteilnehmenden sind die Mindestansprüche zu kopflastig ausgerichtet und nicht im Sinne des Fachs (TG, Rhythmik CH, VSSM, EVP, JCVP).

Die Mindestansprüche sind im Theorieteil zu hoch angesetzt (SO). Konkrete Hinweise sind vermerkt.

Die Mindestansprüche sind in einzelnen Kompetenzen im 3. Zyklus zu hoch angesetzt (ZH).

Der Kanton BS merkt an, dass die Mindestansprüche in den Jahren des Übertritts nicht genügend sind.

Nicht geklärt ist, welche Differenzierung in Bezug auf die Kompetenzen über die Mindestansprüche hinaus zu machen ist.

Der VSSM, der VMS und die SGL beurteilen die Mindestansprüche als angemessen. Sie weisen aber darauf hin, dass diese nur erreicht werden können, wenn die dafür vorausgesetzten Zeitgefässe nicht unterschritten werden und eine hochwertige Ausbildung der Lehrpersonen gegeben ist (VSSM, VMS).

Mehrfach wird bei der Einschätzung der Mindestansprüche noch einmal darauf verwiesen, dass sie mit den aktuell gegebenen Rahmenbedingungen (Stundendotierung, Ausbildung Lehrpersonen, Fachlehrpersonen) nicht zu erreichen sind (AG; FR; GL, SH, UR, LCH, SGL).

Wie Mindestansprüche in Nicht-HarmoS Fächern überprüft und welche Orientierungshilfen dazu bereitgestellt werden, wäre noch einzufordern, auch im Zusammenhang mit dem Verfassungsartikel Musik Absatz 1 und 2 (Rhythmik CH).

3.9.6.2. Anträge und Vorschläge zur Anpassung

Mehrere Kantone formulieren explizit das Anliegen, dass die Ansprüche allgemein nach unten zu korrigieren sind (AG, BE, FR, GL, NW, SG). Der Kanton GR beantragt, dass für das Fach zentrale Mindestansprüche herausgefiltert werden. Im Kanton TG regen viele detaillierte Verbesserungsvorschläge eine Überarbeitung an.

Verschiedene Konsultationsteilnehmende haben detaillierte Hinweise, bzw. Kritik zu konkreten Stufenbeschreibungen aufgelistet (BE, TG, VS, LCH). Teilweise sind diese Hinweise ergänzt mit Änderungsvorschlägen.

3.9.6.3. Verständlichkeit und Sprache

Einzelne Kantone greifen auch bei den Mindestansprüchen nochmals explizit die Art der Formulierung auf:

- Die Mindestansprüche enthalten z.T. mehrere Elemente, die in Form von langen, unüberblickbaren Sätzen ausgeführt werden (FR).
- Für die Kantone FR und VS lassen die Beschreibungen viel persönlichen Interpretationsspielraum und sind als Ganzes schwierig zu verstehen. Daher ist es auch schwierig, diese konsequent im Unterricht umzusetzen (z.B. handelnd reagieren).
- Einzelne Kantone fordern, dass die Mindestansprüche insbesondere auf deren Umsetzbarkeit und Praxistauglichkeit (GL) und die Terminologie (SG) überprüft werden.

- Teilweise sind die Mindestansprüche zu spezifisch und ausdifferenziert (z.B. Praxis des musikalischen Wissens) (PH FHNW).

3.9.7. Fazit Musik

Der Fachbereichslehrplan erhält in der allgemeinen Ausrichtung eine hohe Zustimmung. Die inhaltlich fachlichen Ausführungen werden von der Mehrheit gut geheissen. Am meisten Resonanz lösen die Fragen des Umfangs des Lehrplans und des Anforderungsniveaus der Kompetenzen und Mindestansprüche aus. In diesem Zusammenhang werden häufig auch die Rahmenbedingungen (Ausbildung Lehrpersonen, Stundendotation) diskutiert.

Einleitung: Zum einleitenden Kapitel werden zu verschiedenen Marginalien einzelne Hinweise und Änderungsvorschläge angebracht.

Umfang, Anforderungsniveau und Mindestansprüche

Viele Rückmeldungen gehen in Bezug auf Umfang und Anforderungsniveau des Fachbereichslehrplans ein. Von mehreren Teilnehmenden wird der Lehrplan in Bezug auf den dafür zur Verfügung stehenden Zeitrahmen als deutlich zu umfangreich und in der Zielsetzung als zu anspruchsvoll eingeschätzt. Es gehen zahlreiche Anträge und Forderungen zur Reduktion sowohl vom Umfang, als auch vom allgemeinen Anforderungsniveau ein.

Die Hinweise zum Anforderungsniveau und zur Verständlichkeit beziehen sich sowohl auf die Kompetenzen als auch auf die Mindestansprüche. Etwa die Hälfte der Kantone formulieren, dass die Mindestansprüche in ihrer Gesamtheit oder in einzelnen Kompetenzen als zu hoch eingeschätzt werden. Hinweise auf zu hohe Mindestansprüche gehen in allen 3 Zyklen ein. Am deutlichsten zeigt sich dies jedoch im 3. Zyklus und im Kompetenzbereich *Praxis des musikalischen Wissens*.

Aufbau und Kompetenzbereiche

Die meisten Kantone äussern sich nicht explizit zu dieser Thematik. Einige Konsultationsteilnehmende thematisieren die 6 Kompetenzbereiche. Während die einen explizit befürworten, dass die 6 Kompetenzbereiche gleichwertig gehalten sind, kritisieren andere, dass die Bereiche auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sind. Mehrere spezifische Rückmeldungen gingen zu den Kompetenzbereichen *Praxis des musikalischen Wissens*, *Gestaltungsprozesse* und *Bewegen und Tanzen* ein. Der Kompetenzbereich *Praxis des musikalischen Wissens* wird von den Rückmeldenden als zu dominierend eingestuft. Dies führt u.a. zur Kritik, der Lehrplan sei stark kognitiv und auf prüfbare Elemente von Musikunterricht ausgerichtet. Die beiden Kompetenzbereiche *Gestaltungsprozesse* und *Bewegen und Tanzen* werden kontrovers diskutiert.

Verständlichkeit und Sprache:

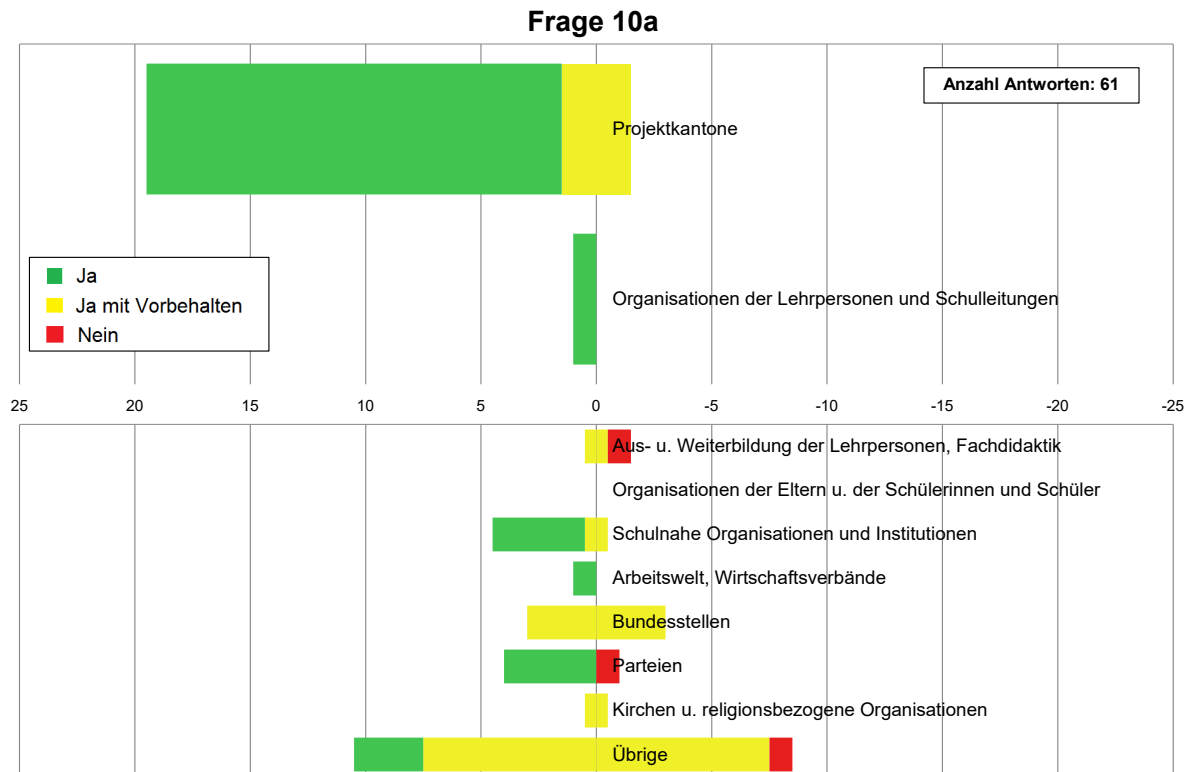
Mehrere Rückmeldungen beziehen sich auf die Verständlichkeit und die verwendete Sprache. Einige Konsultationsteilnehmende finden, dass der Lehrplan insgesamt zu akademisch formuliert und insbesondere die Kompetenzstufen teilweise zu wenig verständlich formuliert sind.

Im Weiteren wird mehrfach formuliert, dass die erfolgreiche Umsetzung der Inhalte des Lehrplans 21 im Fachbereich Musik hohe Anforderungen an die Volksschullehrpersonen stellen. Mehrfach wird das Verhältnis zwischen Ausbildungs- bzw. Weiterbildungsangebot und Anforderungen an die Lehrperson angesprochen.

3.10. Fachbereich Bewegung und Sport

Frage 10a)

Bewegung und Sport: Sind Sie mit der Einleitung einverstanden?



3.10.1. Quantitative Auswertung Einleitung Bewegung und Sport

Von insgesamt 61 Stellungnahmen zu Frage 10a sind 31 Konsultationsteilnehmende mit der Einleitung des Fachbereichslehrplans Bewegung und Sport einverstanden. 27 sind mit Vorbehalten einverstanden. 3 Teilnehmende sind mit der Einleitung nicht einverstanden. 99 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

18 Projektkantone sind mit der Einleitung des Fachbereichs Bewegung und Sport einverstanden (AG, AI, AR, BL, BS, FR, GL, GR, LU, OW, SG, SH, SO, TG, UR, VS, ZG, ZH) und 3 Projektkantone sind mit Vorbehalten einverstanden (BE, NW, SZ). Bei den Lehrerverbänden hat nur der LCH eine Stellungnahme abgegeben, er ist mit der Einleitung einverstanden.

Bei der Aus- und Weiterbildung ist SGL Rh/Musik mit Vorbehalten einverstanden und die PH FHNW ist nicht einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 4 Teilnehmende mit der Einleitung einverstanden (RSS, Rhythmik CH, SKKBS, VSP). *éducation21* ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den Organisationen der Arbeitswelt ist die *suissetec* einverstanden. Bei den Bundesämtern sind alle 6 Organisationen bei der Einleitung mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAFU, BAG, BASPO, DEZA, EKSG). 4 Parteien sind mit der Einleitung einverstanden (CVP-Frauen CH, JCVP, KVP, SP). Die SVP ist nicht einverstanden. Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist die *cft* mit Vorbehalten einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 3 Organisationen einverstanden (*bfu*, OSZ, SOS) und 15 Organisationen sind mit Vorbehalten einverstanden (ACVS, CardioVasc, ERBINAT, HR, KVS, NGO, NGO-Allianz, Pusch, PP, PP, SKG, SLRG, SSCHV, SRK, WWF). FB ist mit der Einleitung nicht einverstanden.

3.10.2. Qualitative Auswertung Einleitung Bewegung und Sport

3.10.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Das Einleitungskapitel zum Fachbereich Bewegung und Sport wird grossmehrheitlich als gut gewertet. Einige Projektkantone begrüssen den Entwurf explizit (BE, FR, LU, SH, TG). Begrüssst wird zudem, dass die einleitenden Kapitel von Bewegung und Sport über den Sportunterricht (bewegte Schule, aktive Pausengestaltung) hinaus thematisiert werden (BE, FR, LU, BAG) und dass die zentrale Bedeutung von Bewegung und Sport in der ganzheitlichen Bildung in der Einleitung unmissverständlich hervorgehoben wird (FR, LU). Aus Sicht der Gesundheitsförderung ist die Integration der überfachlichen Anliegen in einen Fachbereichslehrplan sehr gelungen (BAG). Die einleitenden Kapitel entfalten insgesamt ein modernes Verständnis von den Zielen und Gestaltungsformen des Sportunterrichts, das sich in weiten Teilen der Sportdidaktik als konsensfähig erwiesen hat. Das Kapitel führt zunächst in die wesentlichen pädagogischen Begründungsmuster des Fachbereichs ein. Gelungen ist zudem der Bezug zu den allgemeinen Bildungszielen des Lehrplans 21 sowie zur Schule als Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum. Mit der institutionsbezogenen Begründung des Fachbereichs als ein Teil der Schulentwicklung geht die pädagogische Profilierung des Fachs sogar auf unterstützungswürdige Weise über die bisherigen, individuumszentrierten Begründungen hinaus (BASPO).

3.10.2.2. Bedeutung und Zielsetzung

- Bedeutung und Zielsetzung sind angemessen (SH).
- Sowohl Auswahl, als auch Gewichtung der Bildungsbereiche (Bedeutung und Zielsetzungen) sind nicht der Bedeutung des Fachs Bewegung und Sport entsprechend aufgeführt (PH FHNW).

3.10.2.3. Didaktische Hinweise allgemein

- Bei den didaktischen Hinweisen ist positiv aufgefallen, dass die pädagogischen Perspektiven als zentrales Element den Erwerb überfachlicher Kompetenzen unterstützt, welche im Bewegungs- und Sportunterricht ganz besonders gut ausgebildet werden können (FR).
- Die didaktischen Hinweise knüpfen zu wenig an den Ausführungen des Kapitels Lern- und Unterrichtsverständnis an (BE).
- Es fehlen konkrete Grundlagen, wie die förderorientierte Beurteilung in diesem Fachbereich effizient und effektiv umgesetzt werden kann (AI).
- Die Rolle der Lehrperson bezüglich grenzachtendem respektive grenzverletzendem Verhalten muss thematisiert werden (BE, SKG).
- Die Zusammenarbeit mit Sportvereinen, ausserschulischen organisierten Sportanlässen usw. sollte in der Einleitung ebenfalls erwähnt werden (LU).
- Sind Winter-, Sommerlager und Sporttage obligatorisch? Ist sehr offen formuliert, wo werden diese Lektionen verbucht? (TG)
- Eine Benotung des Unterrichts Sport sollte als Empfehlung eingebaut werden (JFBS (zu Frage 10b)).
- In den didaktische Hinweisen soll ein Abschnitt Bewegungserlebnisse an unterschiedlichen Lernorten eingefügt werden (ERBINAT).
- Ein Hinweis, der die Schulen/Schulgemeinden auffordert mit der Polizei zusammenzuarbeiten, wird gewünscht (ACVS zu 10b).
- Es fehlt der Hinweis auf den Bezug von externen Expertinnen und Experten und der Besuch externer Lernorte (KVS).

3.10.2.4. Sicherheit allgemein

Die eingereichten Rückmeldungen zum Thema Sicherheit gehen in verschiedene Richtungen und beinhalten verschiedene Anliegen. Einige Konsultationsteilnehmende begrüssen, dass der Sicherheit ein eigenes Kapitel gewidmet ist (GL, BAG, bfu). BAG und bfu sind aber der Meinung, dass der Abschnitt noch nicht auf dem neuesten Stand ist. AG und VS sind der Meinung, dass Sicherheit teilweise zu allgemein formuliert ist und präzisiert werden muss. Weitere Teilnehmende sind der Meinung, dass das Thema Sicherheit im Sportunterricht stärker zu gewichten sei bzw. ergänzt werden müsse (SLRG, SRK, NGO, HR, NGO-Allianz, CardioVasc, USO). SLRG und SRK fehlt die explizite Erwähnung der Unfallprävention im Sportunterricht und der damit verbundenen Verantwortung der Lehrperson. Die beinhaltet auch eine entsprechende sicherheitsrelevante Aus- und Weiterbildung der Lehrperson.

3.10.2.5. Bewegen im Wasser/Schwimmen

Die Meinungen der Konsultationsteilnehmenden, die sich zum Kompetenzbereich *Bewegen im Wasser* äussern, sind kontrovers. Positiv zur Kenntnis nimmt der Kanton ZG, dass Schwimmunterricht explizit vorgesehen ist. SH, TG und UR finden, dass der Sicherheit im Schwimmunterricht eine besondere Bedeutung beigemessen werden muss. Der SSCHV erachtet es sogar als zwingend, dass dem Bereich *Bewegung im Wasser* im Lehrplan 21 sehr grosse Beachtung geschenkt wird und dass dieser permanent im neuen Lehrplan verankert wird. Einzelne Vorbehalte zum Schwimmunterricht (Rahmenbedingungen, Verantwortungsbereiche, Kompetenzformulierungen usw.) haben TG und UR. TG findet es wünschenswert, dass eine einheitliche Regelung zum Besitz des SLRG-Brevets gemacht wird.

3.10.2.6. Gender

Der Kanton BE empfiehlt in den Abschnitten Persönlichkeitsentwicklung, pädagogische Perspektiven, Selbstkonzept und Sicherheit, wichtige Aspekte aus der Gender-Perspektive zu ergänzen (z.B. der unterschiedliche Umgang von Knaben und Mädchen mit Mut und Risiko). Auch die SKG bemängelt den oft fehlenden Einbezug der Genderthematik, der im Fachbereich Bewegung und Sport eine wichtige Rolle spielt (Umgang mit Wagnis, Mut, Risiko, unterschiedliche Orientierung an Leistung, Konkurrenz, Kooperation und Wettbewerb usw.). Dieser grundlegende Aspekt muss nach SKG in den verschiedenen Einleitungskapiteln, aber auch im Kompetenzaufbau berücksichtigt werden.

3.10.2.7. Überfachliche Kompetenzen

Die überfachlichen Kompetenzen haben im Sportunterricht eine wichtige Bedeutung. Sie müssten daher im Einleitungsteil stärker berücksichtigt werden (BE).

3.10.2.8. Bildung für Nachhaltige Entwicklung/Nachhaltigkeit

SG ist der Meinung, dass im Fachbereich Bewegung und Sport auf die Nachhaltigkeit des Unterrichts hingewiesen werden muss. Eines der wichtigsten Bildungsziele im Sport besteht darin, dass Bewegung und Sport auch nach der obligatorischen Schule einen festen Bestandteil im Alltag der Bevölkerung bildet. Lebenslanges Sporttreiben und tägliche Bewegung (ebenfalls lebenslang) sind zentral für die Förderung von Gesundheit und Wohlbefinden. Konsequenterweise müssen die Begriffe der Nachhaltigkeit und der Selbstwirksamkeit im Zusammenhang mit dem Sportunterricht und der täglichen Bewegung erwähnt und erklärt werden.

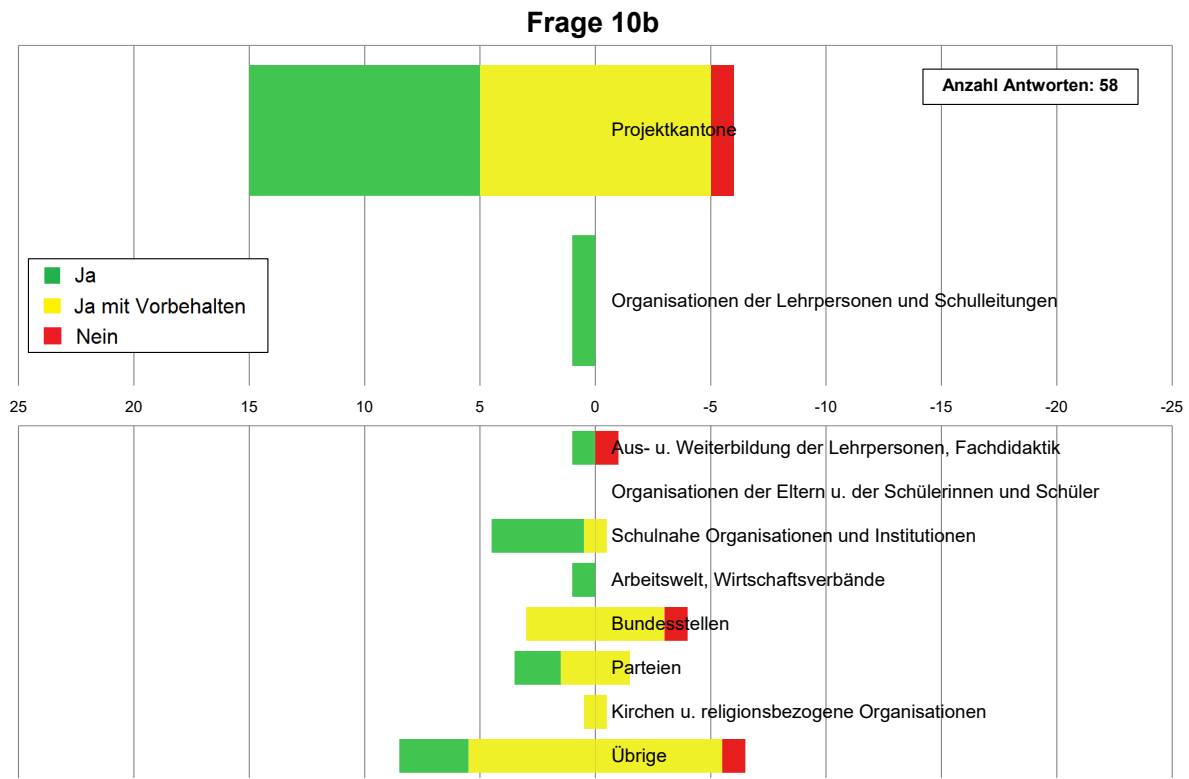
Mehrere Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass eine Marginalie Schwerpunkte Fächerübergreifende Themen unter der Leitidee Nachhaltiger Entwicklung aufgenommen werden soll (éducation21, ARE, BAFU, DEZA, ERBINAT, Pusch, WWF)

3.10.2.9. Weitere Rückmeldungen

- Prüfen, ob im Fachbereich die Thematik Prävention integriert werden kann (GR).
- Der Titel des Fachbereichs ist umzustellen; er soll Sport und Bewegung heissen. Es soll die gleiche Formulierung gebraucht werden, die auf eidgenössischer und kantonaler Ebene in den Sportförderungsgesetzen verwendet wird (TG).
- In der Einleitung werden verschiedene Aspekte und Absichten von Angaben vermischt. Wünschenswerte situative und personelle Voraussetzungen, methodische Anliegen für die Durchführung, Ausschnitte aus Reglementen sowie vage unvollständige Sicherheitsaspekte wirken verunsichernd und sind in ihrer Verbindlichkeit nicht einschätzbar (VS).
- Es ist wichtig, dass erwähnt wird, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, fair zu gewinnen als auch fair zu verlieren (VS).
- Auf eine lange akademische, teilweise philosophische und gesellschaftspolitische Einleitung ist zu verzichten. Stattdessen sollte sich der Lehrplan auf die übersichtlichen und praxistauglichen Ziele pro Schulstufe beschränken (NW, SVP).
- Ethik und Fairness im Sport soll als eigenständiges Kapitel integriert werden (USO, NGO, éducation21, ARE, DEZA, BAFU, HR).
- Sprachlich sind mit den Ausführungen zum mehrperspektivischen, kompetenzorientierten Sportunterricht die Grenzen erreicht. Es sollte überlegt werden, ob man es im Lehrplan nicht bei andeutenden Hinweisen zur mehrperspektivischen, kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung belässt und dafür das Konzept zum zentralen Gegenstand der Aus-, Weiter- und Fortbildung von Sportlehrpersonen in der Schweiz macht (BASPO).
- Einleitung gehört nicht in den Lehrplan (ausser Zieldefinition) (FB).
- Das BASPO erachtet es als notwendig, dass zur Einführung des Lehrplans 21 flankierende Massnahmen (z.B. in Form von Weiterbildungen, Lehrmitteln, Lernaufgaben, Anpassung Ausbildung, usw.) ergriffen werden und in diesem Zusammenhang für den Fachbereich Bewegung und Sport auch die Tradition mit der Bereitstellung eines nationalen Lehrmittels fortgesetzt wird.
- In *Darstellen und Tanzen* ist die Erwähnung eines respektvollen Umgangs richtig. Es ist aber unklar, warum dieser gerade hier erwähnt wird (KVS).

Frage 10b)

Bewegung und Sport: Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.10.3. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Bewegung und Sport

Von insgesamt 58 Stellungnahmen zur Frage 10b sind 22 Konsultationsteilnehmende mit der Auswahl der Kompetenzen im Fachbereich Bewegung und Sport einverstanden. 32 Konsultationsteilnehmende sind mit Vorbehalten einverstanden. 4 Teilnehmende sind mit der Auswahl der Kompetenzen nicht einverstanden. 102 Konsultationsteilnehmende haben keine Stellungnahme abgegeben.

Je 10 Projektkantone sind mit der Auswahl der Kompetenzen des Fachbereichs Bewegung und Sport einverstanden (AG, AR, GL, GR, OW, SG, UR, VS, ZG, ZH) bzw. mit Vorbehalten einverstanden (AI, BE, BL, BS, FR, LU, NW, SH, SO, TG). SZ ist mit der Auswahl der Kompetenzen nicht einverstanden. Bei den Lehrerverbänden hat nur der LCH eine Stellungnahme abgegeben, er ist mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden.

Bei der Aus- und Weiterbildung ist SGL Rh/Musik mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden und die PH FHNW ist nicht einverstanden. Bei den schulnahen Organisationen und Institutionen sind 4 Organisationen einverstanden (RSS, Rhythmik CH, SKKBS, VSP) und éducation21 ist mit Vorbehalten einverstanden. Bei den Organisationen der Arbeitswelt ist suissetec einverstanden. 6 Bundesämter sind mit Vorbehalten einverstanden (ARE, BAG, BAFU, BASPO, DEZA, EKSG) und EKKJ ist nicht einverstanden. Bei den Parteien sind JCVP und KVP einverstanden. 3 Parteien sind mit Vorbehalten einverstanden (CVP-Frauen CH, JFBS, SVP). Bei den Kirchen und religionsbezogenen Organisationen ist die cft mit Vorbehalten einverstanden. Bei den übrigen Stellungnahmen sind 3 Organisationen einverstanden (bfu, OSZ, SLRG) und 11 Organisationen sind mit Vorbehalten einverstanden (ACVS, CardioVasc, ERBINAT, KVS, NGO, PP, PP, SKG, SSCHV, SRK, WWF). FB ist nicht einverstanden.

3.10.4. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Bewegung und Sport

3.10.4.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Kompetenzformulierungen werden fast ausnahmslos als klar, verständlich bzw. angemessen beurteilt (FR, VS, bfu (zu Frage 10c)). Die Auswahl und der Aufbau der Kompetenzen werden kaum kritisiert. AI findet die Kompetenzen zu hoch. TG ist mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden. Es wird aber befürchtet, dass das zusätzliche Fachwissen auf Kosten der Bewegung gehen könnte. BE findet die Kompetenzbeschreibungen sehr unterschiedlich in Bezug auf den Detaillierungs- und Konkretisierungsgrad. Die pädagogischen Perspektiven und die überfachlichen Kompetenzen müssen noch stärker im Kompetenzaufbau aufgenommen werden.

3.10.4.2. Bewegen im Wasser/Schwimmen

Die Integration von Bewegung im Wasser/Schwimmen wird in den Rückmeldungen nicht kritisiert bzw. explizit begrüsst (JCVP).

- Schwimmen ja, Wasserspringen nein (NW).
- Die Anforderungen im Bereich Alarmierung sind für das Setting Schule hoch und mit viel Verantwortung verbunden (TG).
- Die SLRG und die SRK begrüssen es sehr, dass der Sicherheit im Wasser eine grosse Bedeutung zukommt.
- Die zu erwerbenden Kompetenzen sollen der Einfachheit halber in zwei Bereiche aufgeteilt werden: Sicherheit (WSC und Jugendbrevet) und Schwimmsport (Schwimmen lernen). Weiter wird Wert darauf gelegt, dass auch theoretische Elemente eingebunden werden, welche im Klassenzimmer behandelt werden können (SSCHV).
- Der SLRG (zu Frage 10a) und das SRK (zu Frage 10a) halten fest, dass Schülerinnen und Schüler mit regelmässigem Schwimmunterricht die weiterführenden Kompetenzstufen erreichen.

3.10.4.3. Infrastruktur

Einzelne Projektkantone weisen auf mögliche Umsetzungsprobleme hin, die durch bestehende Rahmenbedingungen und/oder beschränkte Infrastruktur an gewissen Schulen entstehen könnten (LU, NW, FR, SO, TG, VS). Es handelt sich dabei um die Kompetenzbereiche *Bewegen im Wasser* und *Gleiten, Rollen, Fahren*.

- Es soll geprüft werden, ob die Kompetenzen auch ohne teure Infrastruktur erreicht werden können. Ansonsten sollen die entsprechenden Kompetenzen entsprechend angepasst werden (LU, VS)
- Bewegung im Wasser mangels Infrastruktur nicht durchführbar bzw. Erreichung der Kompetenzen in Frage gestellt (FR, LU, NW, SO, VS).

3.10.4.4. Kompetenzmodell

2 Teilnehmende äussern sich zum Kompetenzmodell, welches dem Fachbereich Bewegung und Sport zugrunde liegen soll. Laut PH FHNW gibt es in der Fachdidaktik genügend elaborierte Kompetenzstrukturmodelle, auf die man hätte zurückgreifen können. Das im Lehrplan 21 gewählte Modell ist kein Strukturmodell an sich, sondern eine Auflistung von Bewegungsfeldern resp. Sportarten, die auf die Broschürenstruktur des eidgenössischen Lehrmittels zurückgeht. Dies widerspricht der grundsätzlichen Aufgabe eines Lehrplans. Dem BASPO zufolge konnte das Fachbereichsteam nicht auf ein bestehendes wissenschaftlich-pädagogisch erarbeitetes Kompetenzmodell zurückgreifen. Die gefundenen Lösungen spiegeln daher auch lediglich die subjektiven Einschätzungen und Urteile der an der Erarbeitung des Fachbereichslehrplans beteiligten Sportdidaktiker und Schulsportpraktiker wieder.

Das BASPO äussert vor diesem Hintergrund einige Bedenken. Grundsätzlich wird ein gutes Kompetenzmodell als Basis vermisst bzw. gewünscht (BASPO (zu Frage 10c)).

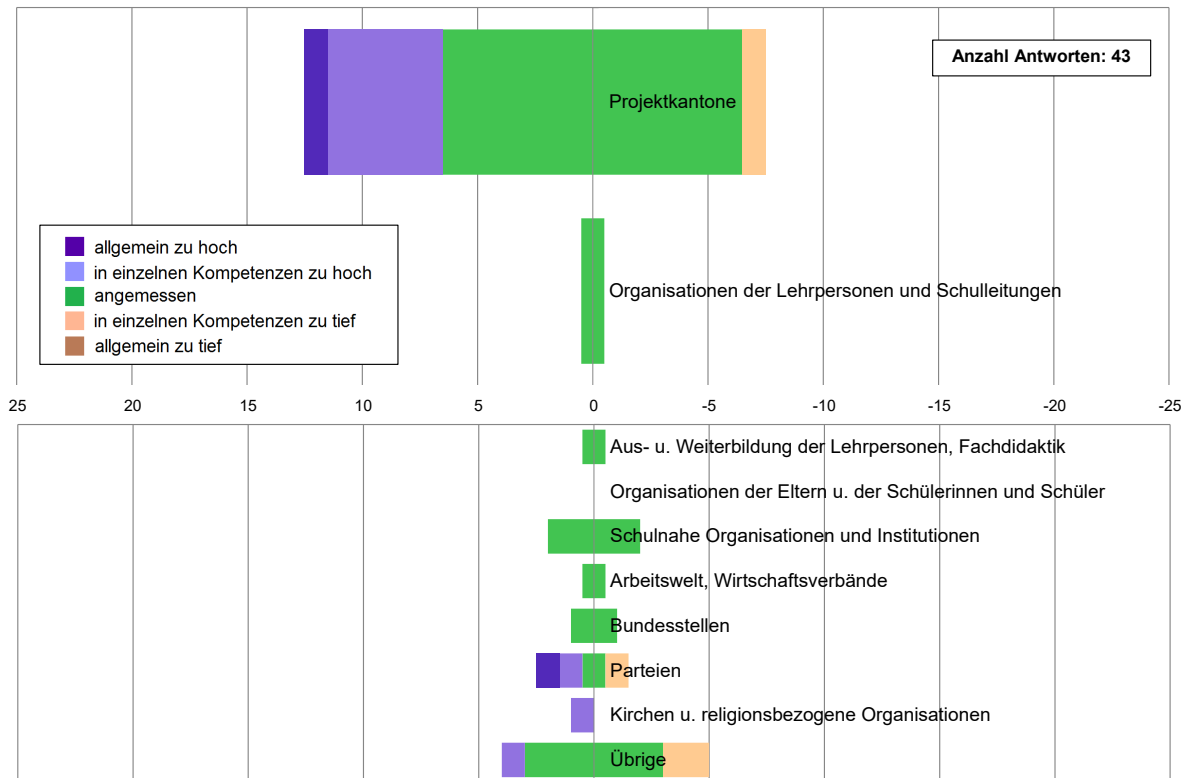
3.10.4.5. Weitere Rückmeldungen

- Umfassende Kompetenzbereiche, die mit J + S Kindersport kompatibel sind, was eine Vereinfachung darstellt (AI).
- BS wünscht, dass der Schneesport ergänzt wird.
- Die überfachlichen Kompetenzen sollten nicht (nur) einem Kompetenzbereich zugeteilt werden. Gemäss Konzept des Lehrplans 21 sollten die überfachlichen Kompetenzen in den verschiedenen Kompetenzbereichen, bzw. Kompetenzen eingebettet sein (FR).
- Sportspiele auch im 2. Zyklus aufnehmen (NW).
- Es bleibt z.T. unklar, ob die beschriebenen Kompetenzen alleine oder mit Hilfe erreicht werden sollen (FR).
- Für den Kindergarten ist es nicht einfach, wie weit in den Kompetenzstufen gearbeitet werden soll. Hier wird eine Klärung gewünscht. (FR).
- Das Thema bewegte Schule wird lediglich in der Einleitung kurz erwähnt und nicht mehr weiter ausdifferenziert. Wo hat dieses Thema im Lehrplan 21 seinen Platz (TG)?
- Es wird gewünscht einen Kompetenzbereich *Bewegen in der Natur* zu ergänzen (ERBINAT, WWF) bzw. *Bewegung und Sport im Freien* (SH).
- Ein Hinweis auf die Fussgängerausbildung wird vermisst (ACVS).
- Die EKKJ kritisiert, dass das Thema Sexualerziehung im Lehrplan nur peripher angesprochen wird. Sie schlägt eine Umbenennung des Fachbereichs in Bewegung, Sport und Gesundheit vor, welche ermöglicht, sexuelle Entwicklung und Gesundheit zu thematisieren. Eine inhaltliche Koordination mit dem Fachbereich Natur, Mensch, Gesellschaft ist ebenfalls angebracht.
- Die SKG ist im Grossen und Ganzen mit der Auswahl der Kompetenzen einverstanden. Der Genderaspekt muss grundsätzlich in jeder Lektion miteinbezogen werden (SKG).
- Eine Kürzung auf die wesentlichen Punkte ist angebracht (SVP).
- Im Bereich *Darstellen und Tanzen* fehlt die ästhetisch-gestalterische Dimension des Tanzes vollständig (KVS).
- Die SKG (zu Frage 10a) wünscht eine stärkere Gewichtung von neuen Lernzielen im Sportunterricht wie Körper- und Sinneserfahrung, Bewegungsgestaltung, Raumeignung, Wagnis und Verantwortung usw.

Frage 10c)

Bewegung und Sport: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?

Frage 10c



3.10.5. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Bewegung und Sport

Von insgesamt 43 Stellungnahmen zur Frage 10c sind 29 Konsultationsteilnehmende der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind. 8 Teilnehmende sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind und 2 Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch gesetzt sind. 4 Teilnehmende sind der Meinung, dass sie in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind. 117 Organisationen haben keine Stellungnahme abgegeben.

13 Projektkantone sind der Meinung, dass die Mindestansprüche im Fachbereich Bewegung und Sport angemessen gesetzt sind (AG, GL, GR, LU, NW, OW, SH, SO, TG, UR, VS, ZG, ZH). 5 Projektkantone finden die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch (AI, AR, BE, BS, SG). FR findet, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind. SZ findet, dass die Kompetenzen allgemein zu hoch gesetzt sind. BL hat keine Stellungnahme abgegeben. Der LCH findet die Mindestansprüche angemessen.

Bei der Aus- und Weiterbildung findet SGL Rh/Musik die Mindestansprüche angemessen gesetzt. Bei den schulnahen Organisationen finden die 4 Teilnehmenden die Mindestansprüche angemessen gesetzt (RSS, Rhythmik CH, SKKBS, VSP). Bei den Organisationen der Arbeitswelt findet suissetec die Mindestansprüche angemessen gesetzt. Bei den Bundesämtern findet das BAG und EKSG die Mindestansprüche angemessen gesetzt. Bei den Parteien findet die CVP-Frauen CH die Mindestansprüche angemessen gesetzt, die JCVP in einzelnen Kompetenzen zu hoch und JFBS findet die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt. Bei den Kirchen und

religionsbezogenen Organisationen findet die cft die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt. Bei den übrigen Stellungnahmen finden 6 Organisationen die Mindestansprüche angemessen gesetzt (bfu, HR, PP, SLRG, SRK, WWF). OSZ findet, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch gesetzt sind und NGO sowie SSCHV finden, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu tief gesetzt sind.

3.10.6. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Bewegung und Sport

3.10.6.1. Allgemeine Bemerkungen

Die quantitative Auswertung gibt ein erstes positives Bild über die Setzung der Mindestansprüche ab. Die Projektkantone scheinen mehrheitlich mit der Setzung zufrieden. Einzelne Rückmeldungen der Kantone betreffen hauptsächlich den Aspekt der Infrastruktur.

- Die gesetzten Mindestansprüche sind, betrachtet man sie für die einzelnen Kompetenzbereiche und Kompetenzen, zum Grossteil angemessen (TG).
- Für AR und SZ sind die Mindestansprüche teilweise sehr hoch.
- An die Lehrpersonen (und die Lernenden (TG)) werden hohe bzw. sehr hohe Anforderungen gestellt. Das Fach sollte weiterhin von der Klassenlehrperson unterrichtet werden können (SZ).
- TG findet die Formulierungen im Bereich *Darstellen und Tanzen* zu abgehoben.
- Die Formulierung der Mindestansprüche lassen manchmal zu viel Interpretationsspielraum bzw. sind zu wenig konkret (VS; PH FHNW).
- Obwohl eigentliche Kompetenzniveaumodelle für den Sportunterricht noch fehlen, wäre die Erwartung doch die, dass der Lehrplan 21 konkrete Niveaus definiert (PH FHNW).
- Die Setzung von Mindestanforderungen in den einzelnen Kompetenzbereichen, aber auch der Vergleich der Ansprüche im Quervergleich, hält in vielen Kompetenzbereichen den wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht stand. Zudem muss geklärt sein, was geschieht, wenn Kinder die Mindestanforderungen nicht erreichen (z.B. Schwimmen) und wieweit die Rahmenbedingungen dafür verpflichtend geschaffen werden müssen (BASPO).

3.10.6.2. Bewegen im Wasser/Schwimmen

- Im Kompetenzbereich *Bewegen im Wasser* sind die Mindestansprüche grundsätzlich zu tief (FR).
- Im Kompetenzbereich *Bewegen im Wasser* soll im 3. Zyklus kein Mindestanspruch gesetzt werden, den Mindestanspruch im 2. Zyklus wird hingegen als wichtig erachtet. (LU (zu Frage 10b)).
- Der Mindestanspruch, dass sich alle Schülerinnen und Schüler sicher im Wasser bewegen können, ist sehr begrüssenswert respektive notwendig. Die Aufnahme des Themas Wasserunfallprävention und Selbstrettungskompetenz in den Lehrplan 21 kommt einem Meilenstein in der Prävention von Unfällen im Wasser gleich. Die Sensibilisierung für das richtige Verhalten im und am Wasser sowie die Vermittlung von Selbstrettungskompetenz sind zentral, wenn es um das Verhindern von Unfällen geht (SLRG, SRK).
- Die Behandlung des Themas Wasserunfallprävention und Selbstrettungskompetenz ist wesentlich und von grosser Bedeutung. Dennoch soll das Erlernen einer korrekten Schwimmtechnik nicht aussen vor gelassen werden. Denn nur wer sich im und am Wasser wohl fühlt, kann in Notfällen entsprechend ruhig reagieren (SSCHV).

3.10.6.3. Infrastruktur

Die Rahmenbedingungen werden auch in Bezug auf die Mindestansprüche von mehreren Projektkantonen thematisiert. Es handelt sich wie im Kapitel 2 um die Kompetenzbereiche *Bewegen im Wasser* und *Gleiten, Rollen, Fahren*.

- Das Erreichen der Mindestansprüche ist abhängig von der Infrastruktur (AR, BE, SG, SO, SZ, TG (zu Frage 10a), LU (zu Frage 10b), FR (zu Frage 10b), NW (zu Frage 10b), VS (zu Frage 10b)) oder anders ausgedrückt: Der Lehrplan hält fest, dass sich alle Schülerinnen und Schüler sicher im Wasser bewegen können. Entsprechende Rahmenbedingungen sind zu schaffen (SLRG Frage zu 10a).

3.10.7. Fazit Bewegung und Sport

Mit dem Fachbereich Bewegung und Sport sind die Konsultationsteilnehmenden im Allgemeinen sehr zufrieden. Die Konsultation zeigt, dass die Einleitung im Fachbereich Bewegung und Sport gute Akzeptanz findet. Nur 3 Teilnehmende sind mit der Einleitung nicht einverstanden. Die Kritik der Projektkantone bezieht sich hauptsächlich auf den Aspekt Sicherheit und auf einzelne fehlende Ergänzungen und Präzisierungen.

Am meisten Rückmeldungen gab es zum Kompetenzbereich *Bewegen im Wasser*. Viele Kantone sind der Meinung, dass die Kompetenzen sowie die Mindestansprüche nicht erreicht werden können, wenn die Infrastruktur d.h. ein Schwimmbad fehlt. Einzelne Kantone äussern die Befürchtung, dass auch beim Kompetenzbereich *Gleiten, Rollen Fahren* die Erreichung der Mindestansprüche an spezielle Infrastruktur gebunden ist (LU, VS, TG).

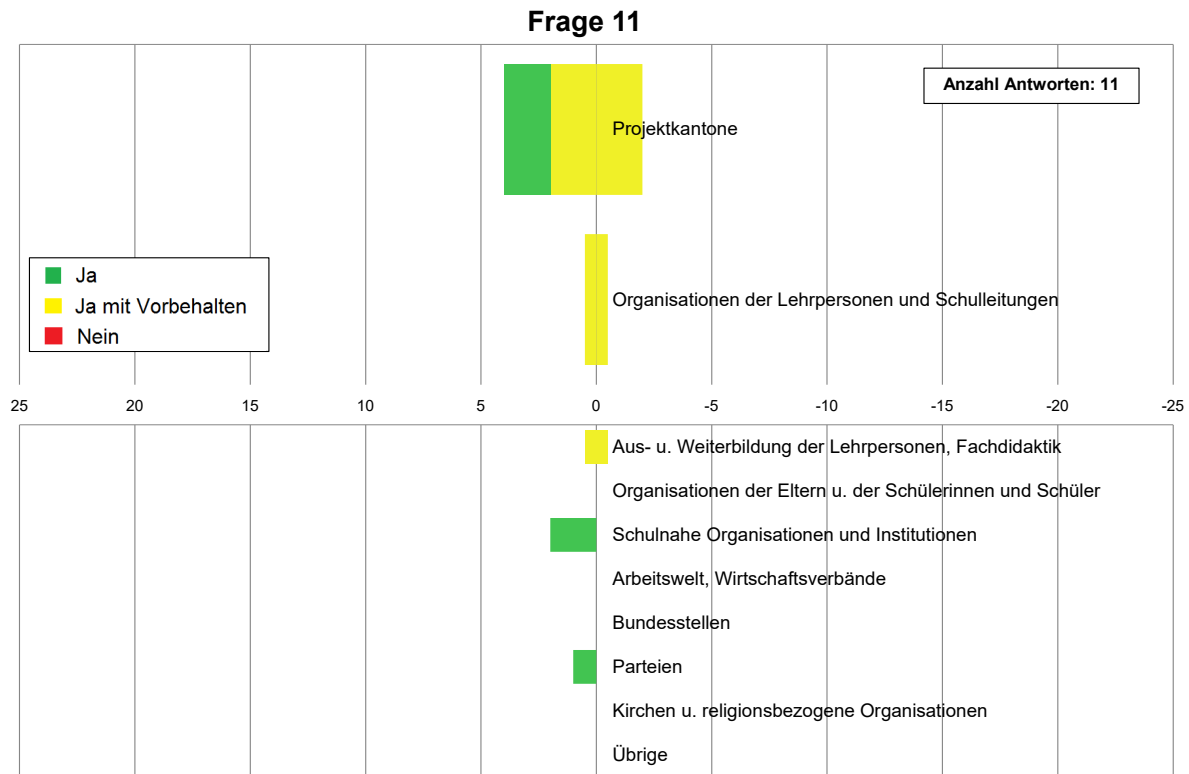
Trotzdem beurteilen 13 Projektkantone die Mindestansprüche als angemessen. 5 Projektkantone meinen, dass die Mindestansprüche in einzelnen Kompetenzen zu hoch sind und 1 Projektkanton findet, die Mindestansprüche allgemein zu hoch.

Einzelne Bedenken zur Auswahl der Kompetenzen beziehen sich auf das zugrundeliegende Kompetenzmodell. Von 2 Konsultationsteilnehmenden wird die Erarbeitung eines Kompetenzmodells gefordert.

3.11. Latein

Frage 11)

Latein (zu beantworten in den Kantonen Aargau, Appenzell-Innerrhoden, Basel-Landschaft, Basel-Stadt, Freiburg und Schaffhausen): Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?



3.11.1. Quantitative Auswertung Latein

Zu dieser Fragestellung haben sich 11 Konsultationsteilnehmende geäußert (Ja: 5; Ja, mit Vorbehalten: 6).

Mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau sind von den 6 betroffenen Projektkantonen 2 Projektkantone (AG, AI) einverstanden und 4 Projektkantone mit Vorbehalten einverstanden (BS, BL, FR, SH). Der LCH ist ebenfalls mit Vorbehalten einverstanden, schreibt aber unter den Bemerkungen, dass sie angesichts der nur vereinzelt Rückmeldungen aus den Mitgliedorganisationen auf eine eigene Stellungnahme verzichten. Der VSLCH hat zu dieser Frage keine Stellung genommen.

Weitere Stellungnahmen gingen vereinzelt ein (Ja: AG Sprachen, VSG, CVP-Frauen CH; Ja, mit Vorbehalten: PH FHNW).

3.11.2. Qualitative Auswertung Latein

3.11.2.1. Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau

Der Kanton AG hebt positiv hervor, dass der vorliegende Kompetenzaufbau didaktische Freiheiten für die Gestaltung des Lateinunterrichts erlaubt.

Für den Kanton FR sind die umschriebenen Kompetenzen komplett und zeigen die Möglichkeiten des

Lateinunterrichts gut auf. Einige Kompetenzen sind aber zu anspruchsvoll und gehören eher in die Sek II (es werden Beispiele aufgezeigt). Weiter könnte evtl. der Begriff Grundwortschatz genauer definiert werden (PH FHNW). Der VSG ist ebenfalls der Ansicht, dass fast alle Kompetenzen sehr gut formuliert sind und die Vielseitigkeit des Fachs aufzeigen. Die formulierten Kompetenzen sind aber realistischerweise erst mit mind. 8 Jahreslektionen im 3. Zyklus zu erreichen.

Der Kanton FR begrüsst den zusätzlichen Kompetenzbereich *Übersetzen und Interpretieren*, da diese auf jeder Stufe eine Kernkompetenz im Umgang mit Latein darstellt. Der VSG erachtet diese ebenfalls als sehr sinnvoll und soll unbedingt beibehalten werden.

Die Beibehaltung der Kompetenzbereiche *Hören, Sprechen* und *Schreiben* (analog der übrigen Sprachenlehrpläne) wird vom Kanton FR als verständlich erachtet. Der VSG begrüsst die Berücksichtigung dieser Kompetenzbereiche, regt aber an, in geeigneter Form (auch ausserhalb der einleitenden Kapitel) auf die Gewichtung der einzelnen Kompetenzen hinzuweisen. Der Kanton BS ist der Meinung, dass die Stundendotationen dagegen sprechen, Kompetenzen für das mündliche und schriftliche Produzieren als verbindlich zu erklären. Die breite Ausführung, der in Anlehnung an die anderen Sprachen gewählten Kompetenzbereiche *Lesen, Hören, Sprechen* und *Schreiben*, schmälert den Wert des Lateinunterrichts oder lässt ihm nicht genügend Raum, um nicht nur eine Erweiterung anderweitig erworbener Kompetenzen, sondern v.a. den Erwerb von Kompetenzen zu ermöglichen, die in anderen Fächern nicht oder nicht im demselben Umfang erworben werden können.

Die PH FHNW erachtet den vorliegenden Lateinlehrplan grundsätzlich als gute Grundlage für die Festlegung von Inhalten und Programmen in den einzelnen Kantonen gemäss ihren Strukturvorgaben und Stundendotationen.

Positiv erwähnt die PH FHNW auch die Querverweise auf Strategien usw., die in den anderen Sprachen aufgebaut werden, jedoch wird eine Systematik vermisst.

Für die PH FHNW stellt sich die Frage, ob in Teilbereichen wie z.B. *Lesen* nicht die Einstufungen gemäss GER angewendet werden sollen.

3.11.2.2. Lehrmittel

Die PH FHNW und der VSG äussern sich weiter zu den Lehrmitteln. Die PH FHNW stellt sich die Frage, ob ein Lehrmittel gemäss Lateinlehrplan aus wirtschaftlichen Gründen geschaffen werden kann. Der VSG ist hingegen der Meinung, dass im deutschen Sprachraum sehr gute kompetenzorientierte Lehrmittel für den Lateinunterricht existieren, welche auf der Vorgabe von Latein als 3. Fremdsprache basieren (nach Englisch und Französisch). Zur Einführung und Verwendung dieser neuen Lehrmittel besteht ein Weiterbildungsbedarf wie in den andern Fächern auch.

3.11.2.3. Flächendeckende Einführung des Lehrplans Latein

Der VSG empfiehlt allen Kantonen, den Lehrplan 21 im Fach Latein zu übernehmen. Auch denjenigen Kantonen, die kein Lateinangebot in der Sek I haben, wird empfohlen, basierend auf dem Lehrplan 21 einen Lateinunterricht einzurichten. Kantonen mit einem Untergymnasium wird empfohlen, ihre Lehrpläne im Untergymnasium aufgrund des Lehrplans 21 zu überprüfen und anzupassen.

3.11.3. Fazit Latein

Die Konsultationsteilnehmenden sind grundsätzlich mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden. Die Kompetenzbereiche *Lesen, Übersetzen und Interpretieren, Sprache(n) im Fokus* und *Kulturen im Fokus* sind unbestritten. Jedoch sollen nach Meinung eines Projektkantons in den Kompetenzbereichen *Hören, Sprechen* und *Schreiben* die Kompetenzen reduziert werden. Weiter sind nach Auffassung eines weiteren Projektkantons einzelne Kompetenzen hinsichtlich der Anforderungen zu überprüfen.

Eine Konsultationsteilnehmende erachtet den vorliegenden Lateinlehrplan grundsätzlich als gute Grundlage für die Festlegung von Inhalten und Programmen in den einzelnen Kantonen gemäss ihren Strukturvorgaben und Stundendotationen. Auch erwähnt sie positiv die Querverweise auf Strategien usw., die in den anderen Sprachen aufgebaut werden, jedoch wird eine Systematik vermisst. Weiter stellt sie die Frage, ob in Teilbereichen wie z.B. *Lesen* nicht die Einstufungen gemäss GER angewendet werden sollen.

2 Konsultationsteilnehmende äussern sich zur Lehrmittelfrage. Während die eine sich die Frage stellt, ob ein Lehrmittel gemäss Lateinlehrplan aus wirtschaftlichen Gründen geschaffen werden kann, ist die andere der Meinung, dass im deutschen Sprachraum sehr gute kompetenzorientierte Lehrmittel für den Lateinunterricht existieren, welche auf der Vorgabe von Latein als 3. Fremdsprache basieren (nach Englisch und Französisch).

Eine Konsultationsteilnehmende empfiehlt allen Kantonen, den Lehrplan 21 im Fach Latein zu übernehmen. Kantonen mit einem Untergymnasium wird empfohlen, ihre Lehrpläne im Untergymnasium aufgrund des Lehrplans 21 zu überprüfen und anzupassen.

3.12. Teilprojekt Graubünden

Frage 5a)

Sprachen: Sind Sie mit der Einleitung Sprachen Kanton Graubünden einverstanden?

Die Stellungnahmen zu den folgenden Fragen stammen aus dem Kanton GR und betreffen das Teilprojekt GR. Sie sind unterteilt in Rückmeldungen betreffend alle Bündner Sprachregionen oder betreffend einzelne Sprachregionen. Rückmeldungen zu Schulsprache Deutsch und Englisch als 2. Fremdsprache gehen an die Projektleitung des Lehrplans 21, Rückmeldungen zu den anderen Sprachenlehrplänen gehen an die Leitung des Teilprojekts GR.

3.12.1. Quantitative Auswertung Einleitung Sprachen Kanton Graubünden

Der Kanton GR ist mit Vorbehalten mit der Einleitung Sprachen Kanton GR einverstanden.

3.12.2. Qualitative Auswertung Einleitung Sprachen Kanton Graubünden

3.12.2.1. Allgemeine Bemerkungen

Alle Sprachregionen: Die Ausrichtung der Sprachen wird begrüsst: Pro Grigioni Italiano schätzt die Gleichwertigkeit aller drei Kantonssprachen. Die SP GR und der vpod GR finden die Einleitung informativ und verständlich, betonen jedoch, dass die Vielfalt sich auch innerhalb einer Sprachkultur zeigt. Die Heilpädagogischen Lehrpersonen Graubünden stellen fest, dass die zweisprachigen Schulen, Immersionsunterricht und Schulsprache als Zweitsprache erwähnt werden und sich einige Informationen dazu finden. Der Berufsverband Bündner Logopädinnen und Pro Idioms betonen die Wichtigkeit der Alphabetisierungssprache für alle Fachbereiche.

Romanischbünden: Eine genaue Darstellung der verschiedenen Ausprägungen romanischsprachiger Schulen fehlt. Gemäss der Pädagogischen Hochschule Graubünden, der Lia Rumantscha, Pro Idioms und der Surselva Romontscha soll der Lehrplan auch den besonderen Umständen zweisprachiger Schulen gerecht werden. Eine Mehrheit weist darauf hin, dass Definitionen gesetzeskonform und präzise sein müssen. Die Beschreibungen der unterschiedlichen Rollen von Idiom und Rumantsch Grischun erwecken den Eindruck, dass nur Rumantsch Grischun für Sachtexte und den schriftlichen Gebrauch verwendet wird. Es fehlen explizite Aussagen zur Rolle der Idiome. Insbesondere Schulgemeinden betonen, dass eine permanente Konfrontation mit zwei Schriftsystemen der Sprachendidaktik widerspricht. Aus didaktischer Sicht muss ebenfalls erklärt werden, wie ein Zusammenhang zwischen den einzelnen Kompetenzbereichen hergestellt wird.

3.12.2.2. Bemerkungen zu Ja

- Die Bündner Kantonsschule betont, dass der interkantonale Lehrplan 21 eine Chance ist, weil er die föderalistischen Strukturen der Bildungs- und Sprachenlandschaft würdigt und der zunehmenden Mobilität Rechnung trägt.
- Pro Grigioni sind erfreut darüber, dass der Kanton GR in der Konsultationsversion integriert ist und gleichberechtigt auf der Website erscheint.
- Die SP GR und der vpod GR finden die Einleitung sehr informativ und gut verständlich. Sie bietet die nötige Grundlage. Weiter sollte darauf geachtet werden, dass sowohl die Eigenheiten von Italienisch- und Romanischbünden als auch Unterschiede innerhalb der einzelnen Sprachkulturen (z.B. Sicht Frau oder Mann, Arbeitnehmende, Arbeitgebende, Gewerbe, Tourismus, Landwirtschaft, Kirche) ausreichend berücksichtigt werden. Die Brail- und Gebärdensprache sollten in geeigneter Form aufgenommen werden.
- Der HLGR stellt fest, dass zweisprachige Schulen und die Einarbeitung des Aufgabenbereichs Schulsprache für fremdsprachige Schülerinnen und Schüler erwähnt sind und Zielsetzungen,

didaktische und strukturell-inhaltliche Hinweise aufgeführt werden. Der Immersionsunterricht an romanischsprachigen Schulen wird ebenfalls erwähnt. Das Lernen einer Schulsprache als Zweitsprache (DaZ) wird nicht explizit erwähnt, es wird aber auf die notwendige Unterstützung seitens der Schule beim Erwerb dieser Schul- oder Kantonssprache hingewiesen.

3.12.2.3. Bemerkungen zu Ja, mit Vorbehalten

- Pro Idioms und der Berufsverband Bündner Logopädinnen betonen, dass Sprachkompetenzen eine unerlässliche Voraussetzung für den Erwerb von Sachwissen in allen Fachbereichen sind. Deshalb muss die Alphabetisierungssprache gestärkt werden. Das gilt insbesondere für romanischsprachige Schulen. Der Lehrplan muss noch einmal aus diesem Blickwinkel überdacht werden. Überfachliche Kompetenzen bereiten grosse Schwierigkeiten, weil viele sprachbezogen sind.

Rückmeldungen zum Romanischlehrplan bzw. zu Rumantsch Grischun:

- Generell wird der Lehrplan so verstanden, dass Romanisch nur für Schulen mit einem Idiom als Schulsprache gilt und nicht für alle Ausprägungen romanischsprachiger Schulen.
- Der Kompetenzaufbau wird so interpretiert, dass Rumantsch Grischun im *Hören, Lesen, in Sprache im Fokus und Literatur im Fokus* vorkommt.
- Die Lia Rumantscha, die Surselva Romontscha und Pro Idioms betonen die unterschiedlichen soziokulturellen Voraussetzungen: z.B. Samedan 10% Romanisch, Disentis 100%. Um die rätoromanische Sprache und Kultur nachhaltig zu fördern, muss diesen Umständen soweit wie möglich Rechnung getragen werden, auch wenn nicht für jede rätoromanische Schule eine Sonderlösung des Koexistenzmodells angestrebt werden kann (Idiom, Rumantsch Grischun, zweisprachige Schule mit Idiom/Deutsch, zweisprachige Schule mit Rumantsch Grischun/Deutsch). Deshalb sind im Lehrplan 21 Wege aufzuzeigen, die den romanischen Schulen, aber auch den sprachlich besonderen Umständen in zweisprachigen Schulen, gerecht werden.
- Für die Lia Rumantscha besteht das Hauptziel darin, dass Lernende und Lehrende Freude am Lernen der eigenen Muttersprache haben und mündlich wie schriftlich in einer Sprachvariante ihrem Alter entsprechende Kompetenzen ausweisen (solide, starke, altersgerechte sprachliche Kompetenz als Basis für weitere persönliche und schulische Entwicklung). Bezüglich Rumantsch Grischun sollen zukünftige Generationen neben Freude auch eine natürliche Bindung zu dieser Sprachvariante haben und diese verstehen.
- Für die SVP GR und Pro Idioms ist die Definition Schulsprache nicht eindeutig. Es muss die jeweils gemeinte Schulsprache definiert werden. Standardsprache kann nicht für Rumantsch Grischun gebraucht werden. Definitionen müssen gesetzeskonform sein, unklare Definitionen präzisiert werden. Gemäss folgenden Konsultationsteilnehmenden müssen die unterschiedlichen Rollen von Idiom und Rumantsch Grischun besser erklärt werden (Conferenza generala romontscha sursilvana, Conferenza generala ladina, Pro Idioms, SVP Graubünden, Gemeinden Scuol und Vella).
- Im Moment wird verstanden, dass Sachtexte generell in Rumantsch Grischun erfolgen. Damit würde man dem Idiom die Funktion für Sachtexte absprechen.
- Die Schulgemeinde Samedan ist der Meinung, dass die Wichtigkeit, die Rumantsch Grischun in den einleitenden Kapiteln und im Kompetenzaufbau zugeteilt wird, in keinem Verhältnis zum effektiven Stellenwert in der romanischen Bevölkerung steht. Demgegenüber bleibt die Rolle der Idiome unerwähnt, und es werden diesbezüglich keinerlei Kompetenzanforderungen gestellt.
- Folgende Konsultationsteilnehmende zitieren S. 7 des Konzepts Haltiner, wo festgehalten wird, dass die permanente Konfrontation mit zwei Schriftsystemen der Sprachdidaktik widerspricht: Consorzi da scoulas Ardez fin Zernez (Schulrat, Lehrerschaft), Scuol (Gemeinde), Zuoz, Susch,

Valsot (Gemeinde, Schulrat, Schulleitung), Val Müstair (Schulrat), Celerina, Pontresina, Conferenza generala romontscha sursilvana, Conferenza generala ladina.

Frage 5d)

***Italiano:* Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?**

3.12.3. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Italiano

Der Kanton GR ist mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden.

3.12.4. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Italiano

3.12.4.1. Allgemeine Bemerkungen

Pro Grigioni Italiano unterstützt die funktionale Mehrsprachigkeit. Schulsprache Italienisch könnte noch einmal prüfen, ob wirklich nur Grammatikbegriffe, die der praxisorientierten korrekten Anwendung dienen, aufgenommen werden. Sie würden eine weitere Reduktion der Terminologie in der Grammatik analog Deutsch befürworten. Obwohl der geschichtliche Hintergrund des Italienischen eine detailliertere Formulierung von Grammatikkompetenzen begründet, sollte geprüft werden, welches Mehrwissen an Grammatik sich für die Praxis wirklich als hilfreich erweist.

Frage 5e)

***Italiano:* Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?**

3.12.5. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Italiano

Der Kanton GR ist der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind.

3.12.6. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Italiano

3.12.6.1. Allgemeine Bemerkungen

Pro Grigioni Italiano schätzt, dass alle drei Schulsprachen dieselben Grundkompetenzen fordern und hält dazu an, noch einmal zu prüfen, ob alle Mindestansprüche auf gleichem Niveau angesiedelt sind.

Frage 5f)

Rumantsch): Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?

3.12.7. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Rumantsch

Der Kanton GR ist mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau mit Vorbehalten einverstanden.

3.12.8. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Rumantsch

3.12.8.1. Allgemeine Bemerkungen

Die Konsultationsteilnehmenden äussern sich insbesondere zu Rumantsch Grischun. Sie wünschen weniger und präzisere Formulierungen. Einige würden Schwerpunkte in *Sprache im Fokus* anders setzen.

3.12.8.2. Bemerkungen zu Ja, mit Vorbehalten

- Die Lia Rumantscha ist der Meinung, dass die vorgeschlagenen Medientexte und Gesetze nicht für den Unterricht geeignet sind und schlägt vor, die Beispiele zu überarbeiten. Die Texte sollen authentisch, aber altersgerecht sein. Kompetenzstufen mit Rumantsch Grischun sollen präziser definiert werden, damit möglichst wenig Interpretationsspielraum entsteht. Für Rumantsch Grischun sollen mehr Beispiele Klarheit schaffen.
- Achtung: *san* wird als zu stark *müssen wissen* interpretiert, *sind in der Lage* wäre abgeschwächt (Lia Rumantscha).
- Aus dem Lehrplan muss klar werden, welche rezeptiven Kompetenzen im Idiom und in Rumantsch Grischun berücksichtigt werden. Zurzeit ist nicht klar, ob für jene, die in Rumantsch Grischun alphabetisiert werden, rezeptive Kompetenzen im Idiom verlangt werden. Es ist v.a. klar, dass für jene, die im Idiom alphabetisiert werden, Kompetenzen in Rumantsch Grischun gefordert werden.
- Folgende Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass der Lehrplan 21 zu grossen Wert auf Rumantsch Grischun und den Vergleich mit anderen Sprachen legt und zu wenig auf Wortschatz, Grammatik und Rechtschreibung des eigenen Idioms: SVP GR, Vella, Sent (Lehrerschaft), Valsot (Lehrerschaft), Samedan, Pro Idioms. Gemäss der Surselva Romontscha gehören untersuchen und reflektieren nicht in die Oberstufe. Der Lehrplan 21 soll definieren, welche Inhalte in Romanisch durchgenommen und nicht, welche Kompetenzen in welcher Klasse erreicht werden sollen. So kann jede Region die Kompetenzen der linguistischen Situation der einzelnen Klassen ausrichten.

Rückmeldungen zu Rumantsch Grischun

Die meisten Rückmeldungen betreffen die 20 Kompetenzstufen zu Rumantsch Grischun. Das sind 7.8% des Romanischlehrplans (254 Kompetenzstufen).

- Pro Idioms sind der Meinung, dass die Zeit für einen Sprachvergleich, wie in *Sprachen im Fokus* vorgesehen, fehlt. Wenn schon, sind Vergleiche zwischen den Sprachen der Mitschüler und Mitschülerinnen und zwischen europäischen Grosssprachen interessant.
- Eine Gruppe Konsultationsteilnehmender (Lehrerschaft Sent und Valsot, Consorzi da scoulas Ardez fin Zernez) hat in einer detaillierten Darstellung Änderungsvorschläge für alle 20 Kompetenzstufen zu Rumantsch Grischun festgehalten.

Frage 5g)

Rumantsch: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?

3.12.9. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Rumantsch

Der Kanton GR ist der Meinung, dass die Mindestansprüche allgemein zu hoch gesetzt sind.

3.12.10. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Rumantsch

3.12.10.1. Allgemeine Bemerkungen

Alle Konsultationsteilnehmenden sind der Meinung, dass die Mindestansprüche in der rezeptiven Sprachvariante tiefer angesetzt werden müssen als in der Alphabetisierungssprache. Pro Idioms äussert sich zum Begriff Sprachformen: Sie verstehen darunter alle Idiome und Rumantsch Grischun, während verschiedene Ebenen der Grammatik (Phonologie, Morphologie, Syntax) gemeint sind.

3.12.10.2. Bemerkungen zu: Allgemein zu hoch

- Folgende Konsultationsteilnehmende sind der Meinung, dass das Niveau in der rezeptiven Sprachvariante tiefer angesetzt werden soll. In keinem Zyklus kann in beiden Sprachvarianten ein gleich hohes Niveau erreicht werden. Das Schwergewicht muss auch in den oberen Klassen auf die Alphabetisierungssprache liegen: Lia Rumantscha, Consorzi da scoulas Ardez fin Zernez (Lehrerschaft), Scuol (Gemeinde), Conferenza generala romontscha sursilvana.
- Für die Surselva Romontscha geht auch das globale Verstehen anderer Idiome zu weit.
- Pro Idioms äussert sich zu zwei Textstellen in Bezug auf Grammatik. Für eine solide und gute Sprachkompetenz ist grammatisches Wissen unerlässlich. Im 2. Zyklus werden grammatische Inhalte nicht einmal als Mindestanspruch verlangt, während dieses Wissen für die Aufnahmeprüfung ans Gymnasium gefragt wird. Wichtige Inhalte der Grammatik werden erst in der 9. Klasse ohne Mindestanspruch verlangt. Ausserdem wird zu viel Gewicht auf Kenntnisse anderer Idiome und zu wenig auf die Alphabetisierungssprache gelegt.

3.12.10.3. Bemerkungen zu: In einzelnen Kompetenzen zu hoch

Sent äussert sich zu zwei Kompetenzstufen, die zu hoch gesetzt sind und schlägt eine Streichung bzw. Änderung der Textstellen vor.

Frage 5h)

***Deutsch an romanischsprachigen Schulen:* Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?**

3.12.11. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Deutsch an romanischsprachigen Schulen

Der Kanton GR ist mit Vorbehalten mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden.

3.12.12. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen Deutsch an romanischsprachigen Schulen

Zu dieser Frage gibt es keine Bemerkungen.

Frage 5i)

***Deutsch an romanischsprachigen Schulen:* Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?**

3.12.13. Quantitative Auswertung Mindestansprüche Deutsch an romanischsprachigen Schulen

Zu dieser Frage gibt es keine Bemerkungen.

3.12.14. Qualitative Auswertung Mindestansprüche Deutsch an romanischsprachigen Schulen

3.12.14.1. Allgemeine Bemerkungen

Das Amt für Migration und Zivilrecht stellt fest, dass der Unterricht im 3. Zyklus ausschliesslich auf Deutsch oder Italienisch geführt wird, deshalb müssen die Ansprüche an die Sprachkompetenzen Deutsch so sein, dass der Besuch weiterführender Schulen gewährleistet ist. Die prognostische Beurteilung darf nicht durch die Sprachkompetenz beeinträchtigt werden, sondern das intellektuelle Potenzial ist massgebend. Der Sprachunterricht Deutsch muss demzufolge auf eine direkte mündliche und schriftliche Anwendung der Sprache ausgerichtet sein.

Frage 5)

1. Fremdsprache Kanton Graubünden: Sind Sie einverstanden, wie die heute gültigen Fremdsprachenlehrpläne der Ostschweizer und der Zentralschweizer Kantone sowie der am Passepartout-Projekt beteiligten Kantone in den Lehrplan 21 übernommen worden sind?

3.12.15. Quantitative Auswertung 1. Fremdsprache Kanton Graubünden

Der Kanton GR ist mit Vorbehalten mit dieser Frage einverstanden.

3.12.16. Qualitative Auswertung 1. Fremdsprache Kanton Graubünden

3.12.16.1. Bemerkungen zu: Ja, mit Vorbehalten

Die LEGR möchte die Sprachkompetenzen in Bezug auf Beurteilung Promotion überarbeiten lassen. Der Berufsverband Bündner Logopädinnen stellt fest, dass ihre Kinder sowohl in der Schulsprache wie auch in den Fremdsprachen immer benachteiligt sein werden. Die PHGR weist darauf hin, dass einige Formulierungen auf die Situation des Kantons Graubünden angepasst werden müssen.

Frage 5l)

3. Fremdsprache Kanton Graubünden: Sind Sie mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden?

3.12.17. Quantitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen 3. Fremdsprache Kanton Graubünden

Der Kanton GR ist mit der Auswahl der Kompetenzen sowie deren Aufbau einverstanden.

3.12.18. Qualitative Auswertung Auswahl der Kompetenzen 3. Fremdsprache Kanton Graubünden

Zu dieser Frage gibt es keine Bemerkungen.

Frage 5m)

3. Fremdsprache Kanton Graubünden: Sind die Mindestansprüche angemessen gesetzt?

3.12.19. Quantitative Auswertung Mindestansprüche 3. Fremdsprache Kanton Graubünden

Der Kanton GR ist der Meinung, dass die Mindestansprüche angemessen gesetzt sind.

3.12.20. Qualitative Auswertung Mindestansprüche 3. Fremdsprache Kanton Graubünden

Zu dieser Frage gibt es keine Bemerkungen.

3.12.21. Fazit Mindestansprüche 3. Fremdsprache Kanton Graubünden

Die Ausrichtung der Sprachenlehrpläne wird begrüsst, die sprachkulturellen Besonderheiten und die Bedeutung von Sprache in allen Fächern werden mehrfach betont. Eine genaue Darstellung der verschiedenen Ausprägungen romanisch- und zweisprachiger Schulen fehlt noch. In den Fremdsprachen wird die Sprachenfolge diskutiert. Einige Formulierungen müssen noch auf die Situation des Kantons GR angepasst werden. Die meisten Rückmeldungen beziehen sich auf Rumantsch Grischun. Rumantsch Grischun werde zu Lasten des Idioms als rezeptive Sprachvariante eingeführt. Die Mindestansprüche sind für die Alphabetisierungssprache (i.d.R. Idiom) und die rezeptive Sprachvariante (i.d.R. Rumantsch Grischun) im *Hören* und *Lesen* gleich hoch angesetzt. Dieser Anspruch überfordert die Schülerinnen und Schüler. Die Funktion von Rumantsch Grischun als geschriebene Sprachvariante, die v.a. für Sachtexte verwendet wird, wird ebenfalls kritisiert. Definitionen und Verwendungen von Sprachvarianten sollen gesetzeskonform und präzise formuliert werden. Die Mehrheit befürwortet eine Einführung von Rumantsch Grischun als rezeptive Sprachvariante entsprechend dem Konzept Haltiner. Wenige würden Rumantsch Grischun ganz aus dem Lehrplan streichen. Für alle Schulsprachen soll noch einmal überprüft werden, ob alle Mindestansprüche den Grundkompetenzen entsprechen und auf gleichem Niveau angesiedelt sind. Die Terminologie sollte in allen Sprachen möglichst ähnlich sein.

4. Abkürzungsverzeichnis

ACVS	Arbeitsgemeinschaft der Chefs der Verkehrspolizeien CH und FL
AG	Kanton Aargau
AG Sprachen	D-EDK, Arbeitsgruppe Sprachen
AI	Kanton Appenzell I. Rh.
Akademien	Akademie der Naturwissenschaften (SCNAT)
AL ZH	Alternative Liste Limmattal, Zürich und Winterthur
AR	Kanton Appenzell A. Rh.
ARE	Bundesamt für Raumentwicklung
ASG	Verband Geographie Schweiz
BAFU	Bundesamt für Umwelt
BAG	Bundesamt für Gesundheit
BAK	Bundesamt für Kultur
BASPO	Bundesamt für Sport
BCH	Berufsbildung Schweiz
BE	Kanton Bern
BFM	Bundesamt für Migration
bfu	Beratungsstelle für Unfallverhütung
BL	Kanton Basel-Landschaft
BS	Kanton Basel-Stadt
CardioVasc	CardioVasc Suisse
CE	Cambridge English, Perron Campaigns
cft	Christen für die Wahrheit
ch Stiftung	ch Stiftung für eidgenössische Zusammenarbeit
Christkatholisch	Christkatholische Kirche der Schweiz
CIIP	CIIP
COHEP	Pädagogische Hochschulen
CVP	Christlichdemokratische Volkspartei
CVP-Frauen CH	Partei CVP-Frauen Schweiz
DEZA	Direktion für Entwicklung und Zusammenarbeit
Die Grünen	Grüne Partei
DiNat.ch	Verband Fachdidaktik Naturwissenschaften Schweiz
DLV	Deutschscheizer Logopädinnen- und Logopädenverband
DV Elektromog	Dachverband Elektromog Schweiz und Liechtenstein
economiesuisse	economiesuisse
éducation21	Stiftung éducation21
EHB	Eidgenössisches Hochschulinstitut für Berufsbildung
EKFF	Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen
EKKJ	Eidgenössische Kommission für Kinder- und Jugendfragen
EKSG	Eidgenössische Kommission für Sexuelle Gesundheit
elternlobby.ch	Elternlobby Schweiz
ERBINAT	ERBINAT - Fachverband Erleben und Bildung in der Natur
ETH-M	ETH Zürich, Departement Mathematik
EVP	Evangelische Volkspartei
EVP BS	Evangelische Volkspartei Basel-Stadt
FB	Forumbildung
FD UNI/ETH BIO	Fachdidaktiker der UNI und ETH Zürich Biologie
FDP	Freisinnig-Demokratische Partei
FFU	Fachfrauen Umwelt

FR	Kanton Freiburg
FVS	Freidenker-Vereinigung der Schweiz
GDM	Gesellschaft der Didaktik der Mathematik (GDM) Arbeitskreis Schweiz-Liechtenstein
GL	Kanton Glarus
GR	Kanton Graubünden
HLI	Human Life International-Schweiz
HR	Humanrights.ch
HS Alumni	HS-Alumni-Vereinigung
icbs	Initiative für christliche Bildung
ICT CH	ICTswitzerland
IJCF	Institut für Jüdisch-Christliche Forschung
JCVP	Junge Christlichdemokratische Volkspartei
JFBS	Jungfreisinnige Basel-Stadt
KBK	Konferenz der kantonalen Kulturbeauftragten
KBM	Kommission Bildung und Migration der EDK
KBSB	Schweizerische Konferenz der Leiterinnen und Leiter der Berufs- und Studienberatung
Keller	keller-ulrich.ch gmbh (Lehrmittelverlag)
KMHS	Konferenz Musikhochschulen Schweiz
KSGR	Konferenz Schweizerischer Gymnasialrektorinnen und -rektoren
kv	Kaufmännischer Verband Schweiz
KVP	Katholische Volkspartei
KVS	Kulturvermittlung Schweiz
LCH	Dachverband Lehrerinnen und Lehrer Schweiz
LU	Kanton Luzern
N.I.E.	Netzwerk Impfentscheid
NaTech	NaTech Education
NGO	Bildungscoalition NGO
NGO-Allianz	NGO-Allianz Ernährung, Bewegung und Körpergewicht
NSP	Netzwerk Schweizer Pärke
NW	Kanton Nidwalden
NWSB	Netzwerk Schulische Bubenarbeit
OSZ	Kollegium OSZ-Orpund
OW	Kanton Obwalden
PH FHNW	Pädagogische Hochschule FHNW
PP	Privatperson
profunda-suisse	Profunda Suisse (Verband der Fachleute für Laufbahnentwicklung)
Pusch	Praktischer Umweltschutz Schweiz Pusch
Rhythmik CH	Berufsverband Rhythmik Schweiz
RSS	Rudolf Steiner Schulen Schweiz
S&E	Schule und Elternhaus Schweiz
Samariter	Schweizerischer Samariterbund
SASO	SAVOIRSOCIAL
SAV	Schweizerischer Arbeitgeberverband
SBBK	Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz
SBFI	Staatssekretariat für Bildung, Forschung und Innovation
SBK	Schweizer Bischofskonferenz
SBLV	Schweiz. Bäuerinnen- und Landfrauenverband
scienceindustries	scienceindustries (Wirtschaftsverband Chemie Pharma Biotech)
SCR	Schweizerischer Rat der Religionen

SDK	Schweizerische Direktorinnen- und Direktorenkonferenz der Berufsfachschulen
SEA	Schweizerische Evangelische Allianz (Arbeitsgemeinschaft Schule und Religion AGSR)
sek	Schweizerischer Evangelischer Kirchenbund
SG	Kanton St. Gallen
SGB	Schweizerischer Gewerkschaftsbund
SGL	Schweizerische Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerausbildung
SGL Kunst&Bild	SGL-Arbeitsgruppe Kunst & Bild
SGL Rh/Musik	SGL FD Rhythmik / Musik und Bewegung
SGR	Schweizerische Gesellschaft für Religionswissenschaft
SGS	Sexuelle Gesundheit Schweiz
sgv	Schweizerischer Gewerbeverband
SH	Kanton Schaffhausen
SI	Schweizer Informatik Gesellschaft
SIB	Städteinitiative Bildung
SIG	Schweizerischer Israelitischer Gemeindebund
SKG	Schweizerische Konferenz der Kantonalen Gleichstellungsbeauftragten
SKKBS	Schweizerische Konferenz kaufmännischer Berufsfachschulen
SLRG	Schweizerische Lebensrettungs-Gesellschaft
SMG	Schweizerische Mathematische Gesellschaft
SMR	Schweizer Muskrat
SO	Kanton Solothurn
SOS	Fachgruppe SOS Schweiz - Sexuelle Orientierung und Schule
SOWV	Solothurner WerklehrerInnen-Verein
SP	Sozialdemokratische Partei
SP ZG	Sozialdemokratische Partei des Kantons Zug
SRK	Schweizerisches Rotes Kreuz
SSAV	SchulsozialarbeiterInnen-Verband
SSCHV	Schweizerischer Schwimmverband
STV	Swiss Engineering
suissetec	Schweizerisch-Liechtensteinischer Gebäudetechnikverband
SVA	Schweizerischer Verband der Akademikerinnen
SVP	Schweizerische Volkspartei
Swico	Swico
Swissmem	Swissmem
SZ	Kanton Schwyz
TG	Kanton Thurgau
TI	Kanton Tessin
UNESCO	Schweizerische UNESCO-Kommission
UNHCR	UNHCR UN-Flüchtlingskommissariat
UR	Kanton Uri
USO	Union der Schülerorganisationen der Schweiz und des Fürstentums Liechtenstein
VBG	Vereinigte Bibelgruppen
VFG	Verband Freikirchen Schweiz
VGD-CH	Verband Geographiedidaktik Schweiz
VMS	Verband Musikschulen Schweiz
vpod	Verband des Personals Öffentlicher Dienste
VS	Kanton Wallis
VSEI	Verband Schweizerischer Elektro-Installationsfirmen

VSG	Verein Schweizerischer Gymnasiallehrerinnen und Gymnasiallehrer
VSGG	Taskforce Geographie
VSLCH	Verband Schulleiterinnen und Schulleiter Schweiz
VSP	Verband Schweizerischer Privatschulen
VSSM	Verband Schweizer Schulmusik
WWF	Bildungszentrum WWF
ZG	Kanton Zug
ZH	Kanton Zürich
Zukunft CH	Zukunft CH