



Karlstraße 14  
40210 Düsseldorf

Tel. 0211 171 18 83  
Fax 0211 175 25 27

info@le-gymnasien-nrw.de  
www.le-gymnasien-nrw.de

Sitz des Vereins: Düsseldorf  
Eingetragen beim Amtsgericht  
Düsseldorf, VR 9293

## **Stellungnahme zu den Kernlehrplanentwürfen vom 25.02.2019 für die Sekundarstufe I des Gymnasiums**

**Verbändebeteiligung gem. § 77 Abs. 3 SchulG**

### **Vorwort: Qualität vor Zeit**

Wir wissen sehr zu schätzen, dass die im Sommer 2017 gewählte neue Landesregierung auf den lang gehegten und vehement vertretenen Wunsch der Eltern und Schüler eingegangen ist, **G9 möglichst schnell Wirklichkeit werden zu lassen**, und wir haben mitverfolgen können, welche Anstrengungen hierfür insbesondere bei QUA-LiS dafür unternommen wurden. Nichtsdestotrotz hat die LE der Gymnasien immer deutlich **gefordert, dass die Qualität der Umsetzung nicht unter dem gewählten Start zum Schuljahr 2019/20 leiden dürfe**, indem man erst die Grundinhalte der Fächer festlegt mit Detailerarbeitung für die Klassen 5 und 6 und später in Ruhe die folgenden Jahrgänge aufbaut.

**Nach wie vor bedauern wir sehr, dass unserem Wunsch, diese Chance der Neuauflage der gymnasialen Kernlehrpläne zur kritischen Hinterfragung der in der heutigen Zeit notwendigen Bildungsinhalte zu nutzen, nicht Folge geleistet wurde.** Auch der von uns gewünschte bereichernde Austausch mit der Wissenschaft bei Erstellung der Kernlehrpläne wurde nach unserer Wahrnehmung nicht gesucht. Unseres Erachtens wird die Zukunftsfähigkeit der Kernlehrpläne, die mindestens 10 Jahre Geltungsdauer haben sollten, massiv in Frage gestellt (insbesondere für die Naturwissenschaften). Die im Koalitionsvertrag versprochene Stärkung der MINT-Fächer haben wir zu unserem Bedauern in der Stundentafel und folglich in den Kernlehrplänen vergeblich gesucht.

Um wenigstens im Anhörungsverfahren noch die Chance zu nutzen, zahlreiche Anregungen in eine hoffentlich stattfindende Diskussion einzubringen, haben wir uns bemüht, Experten zu gewinnen, die uns alle mit ihrer Fachkenntnis bei einer Nachjustierung bereichern.

Ziel gymnasialer Bildung ist nach unserem Verständnis die Heranführung der Schüler zur vielzitierten Mündigkeit in sozialer Verantwortung mit der Vermittlung vertiefter Allgemeinbildung zur Befähigung zu einem erfolgreichen Hochschulstudium, – unabhängig von der tatsächlichen Berufswahl der Schüler.

Das muss in allen Fächern zur Folge haben, dass die zu erwartenden **Kompetenzen/Fähigkeiten der Schüler am Ende der Sekundarstufe I über das für den mittleren Schulabschluss definierte Niveau hinausgehen**. Hierbei möchten wir noch einmal auf die Richtlinie für die gymnasiale Bildung aus dem Jahr 1993 verweisen, die auch auf die jetzigen Kernlehrpläne anzuwenden ist.

Der Koalitionsvertrag verspricht, durch **Stärkung der Fachlichkeit der gymnasialen Bildung** die Lehrerpraxis wissenschaftlicher zu machen, die Kernlehrpläne entsprechend zu überarbeiten und deren Kompetenzorientierung neu zu bewerten. Danach erwarteten wir Kernlehrpläne, in denen fachliche Inhalte wissenschaftlich begründet und für die schulische Arbeit so ausgewiesen werden.

Positiv hat die LE der Gymnasien zur Kenntnis genommen, dass mit der Festlegung der Inhaltsfelder und der Reduzierung der Kompetenzziele wieder mehr Fachlichkeit in die Kernlehrpläne Einzug gehalten hat. Nach wie vor sind wir aber, in guter Gesellschaft mit vielen Wissenschaftlern und Lehrern, der Meinung, dass die Logik und Systematik eines jeden Faches der Ausgangspunkt für die Entwicklung der Lernziele sein muss. Die von Ihnen gewählte Kompetenzorientierung zwingt die Vermittlung der Fachinhalte in ein mehr oder weniger passendes Korsett und verwässert an vielen Stellen die Fachlichkeit.

Ohne den Anmerkungen zu den einzelnen Kernehrplanentwürfen vorzugreifen, ist nach unserer Ansicht **der gymnasiale Anspruch in sehr unterschiedlicher Qualität in den einzelnen Fächern erfüllt worden**.

Falls unsere Kritik kein oder kaum Gehör finden sollte, können wir nur hoffen, dass die Lehrer dafür Sorge tragen, dass die unterschiedlichen Denkansätze der Fächer erhalten bleiben, um deren Vielfalt bei Transferleistungen für andere Themen bereichernd wirken zu lassen, und die nötige Vertiefung wesentlicher Fragestellungen vorgenommen wird.

**Besonders die Fächer Latein, Wirtschaft/Politik, Deutsch, Kunst und die Naturwissenschaften halten wir für besonders verbesserungsbedürftig**, wobei es uns leider in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit nicht möglich war, alle Fächer zu bearbeiten und uns die notwendige Expertise einzuholen.

Die Fachinhalte und Aufgabenanforderungen sind in der Vertiefung zum Teil unzureichend konkret, teilweise wohl bedingt durch die hohe Zahl der geforderten Inhaltsfelder. Grundsätzlich halten wir es für wichtig, dass die geforderten Fachinhalte vom Ministerium zentral gewichtet werden und damit auch der Vertiefungsgrad genauer festgelegt werden muss (vertiefte Allgemeinbildung), **um einheitlichen Standards näher zu kommen**. Auch die Frage nach obligatorischen und fakultativen Inhalten sollte durchgängig von zentraler Stelle beantwortet werden. Wichtig ist nach unserer Ansicht und Erfahrung mit unseren Kindern, dass bestimmte Themen wirklich intensiv, vertieft und mit Ruhe erarbeitet werden, um ihnen einen nachhaltigen Eindruck von wissenschaftlichem und gründlichem Arbeiten zu vermitteln.

Sehr **positiv** sehen wir die, den Lehrern in den Kernlehrplänen eingeräumte Zeit (25% der verfügbaren) **zur freien Auswahl der Themen**. Deren tatsächliche Umsetzungsmöglichkeit können wir allerdings nicht beurteilen. Negative Rückmeldungen aus der Praxis müssen hier unbedingt berücksichtigt werden. Im Übrigen möchten wir noch einmal an die Zusage des

Ministeriums erinnern, dass die Lehrer durch zentral erarbeitete Vorschläge bei der Erstellung schulinterner Curricula entlastet werden, was vielleicht in Teilen besser auch durch eine höhere Konkretisierung der Kernlehrpläne erreicht werden könnte.

**Die notwendige Konzentration der Lehrer auf die Schüler und auf qualitativ hochwertigen Unterricht muss nun endlich wieder im Vordergrund stehen.**

**Sehr kritisch sehen wir die Implementierung des Medienkompetenzrahmens in die einzelnen Fächer.** Das Fach **Deutsch** erscheint hierbei besonders **überfrachtet**, aber auch insgesamt regen wir an, die Menge der Informationsrecherchen und Medienproduktionen zu reduzieren, um die wesentliche inhaltliche Arbeit tatsächlich leisten zu können. Wir sehen zudem teilweise eine **Überforderung der Schüler, die ihre Rechercheergebnisse bewerten sollen**, ohne hierzu entsprechendes Grundwissen zu haben.

**Kritisch sehen wir auch eine unseres Erachtens vorliegende Überbetonung der Verbraucherbildung.** An Gymnasialschüler sollte hier ein anderer Anspruch gestellt werden können, auch in Anbetracht der zur Verfügung stehenden (immer zu geringen) Unterrichtszeit für die Menge des zu vermittelnden Stoffes.

Da auf Grundlage der neuen Kernlehrpläne für die Sekundarstufe I auch die Inhalte der Kernlehrpläne für die Sekundarstufe II noch einmal überdacht und angepasst werden müssen, haben wir die dringende Bitte, sich nunmehr grundsätzlich ausreichend Zeit für die weitere Entwicklung der Kernlehrpläne offenzuhalten, um hier tatsächlich Grundlagen für die nächsten 10 Jahre legen zu können. Falls tatsächlich eine teilweise notwendige grundlegende Überarbeitung eines Kernlehrplans in Gänze nicht möglich sein sollte, sollte dieser – wie bereits von uns vorgeschlagen – nur für die 5. und 6. Klasse in der vorgegebenen Zeit fertig gestellt werden, **Qualität muss vor Zeit gehen.**

**Bei den Kommissionen, deren Arbeitsergebnisse besonders viel Kritik hervorgerufen haben, regen wir dringend an, den Kreis der Mitarbeiter zu erweitern und wissenschaftlichen Rat einzuholen.**

Unser Wunsch ist, dass nach diesem Jahr unter Zeitdruck und dem Ergebnis der Arbeit der Lehrplankommissionen ein breiter Diskurs über die zukunftsrelevanten sinnvollen Lehrinhalte nachgeholt wird, **ohne den NRW niemals zur „weltbesten Bildung“ kommen kann.** Die Einführung eines mehr oder weniger neuen Faches (Wirtschaft-Politik) sollte unseres Erachtens nur auf Basis eines breiten Konsenses über Ausmaß und Inhalt erfolgen.

**Wir vermissen darüber hinaus an einigen Stellen eine durchdachte Abstimmung der Fächer untereinander.** Die Freiheiten, die die Studentafel zulässt, dürfen nicht dazu führen, dass Vorwissen eines Faches, was notwendige Grundlage eines anderen ist, nicht auch tatsächlich vorher unterrichtet wird (siehe Physik). Auch muss der Anspruch bestehen, fächerübergreifende Inhalte möglichst im Gesamtzusammenhang zeitlich zu bearbeiten (**wie Kunst, Geschichte; Biologie, Chemie; Mathematik, Physik**). Wir wissen, dass dies eine hohe Anforderung darstellt, doch die Unterrichtsqualität muss immer oberstes Ziel sein.

In dieser aktuellen Form erwarten wir für einen Teil der Fächer eine intensive Überarbeitung. Diese Zeit müssen wir uns jetzt nehmen.

Wir halten das Anhörungsverfahren für einen wesentlichen Bestandteil der repräsentativen Demokratie, in dem **Experten Gehör** finden, um die bestmöglichen Ergebnisse zu erzielen. Die versprochene Transparenz bitten wir dahingehend zu gewährleisten, dass die Entscheidungen für ein Pro oder Contra zu den von QUA-LiS nun zu verarbeitenden Kritiken und Anregungen für die „Angehörten“ erkennbar und nachvollziehbar werden. Erst dann hat nach unserem Verständnis ein **Dialog** stattgefunden, der die Beteiligten zum weiteren Mitstreiten für gute Ergebnisse anspricht statt zu demotivieren.

Zuletzt sei bemerkt, dass wir natürlich auch die Schwierigkeit der **Schulbuchverlage** sehen, kurzfristig Lehrwerke zur Verfügung zu stellen. Für die Zukunft unserer Kinder und unseres Landes muss eine hohe Qualität des Ergebnisses des Bildungskanons aber vorgehen.

**Die Stellungnahmen zu den einzelnen Fächern folgen als Anhang.**

Düsseldorf, den 5.04.2019

## Zum Kernlehrplan Deutsch Sek. I

### Allgemein

Beim vorliegenden Entwurf des Kernlehrplans für das Fach Deutsch muss leider davon ausgegangen werden, dass die im Koalitionsvertrag vereinbarte Qualitätssteigerung durch Stärkung der Fachlichkeit und Neubewertung der Kompetenzorientierung nicht erreicht werden kann. Neben positiven Aspekten überwiegen leider die Bereiche, welche dringend einer Überarbeitung bedürfen.

### Konkret

#### 1. Positive Aspekte

- Der Teil „Aufgaben und Ziele des Faches“ beinhaltet wichtige grundlegende Aspekte der Werteerziehung und kulturellen Bildung, die in dieser Weise bisher nicht hervorgehoben wurden, wie z.B:
  - „Sensibilität für die ästhetische Gestaltung literarischer Texte“
  - „Fähigkeit zur Perspektivübernahme und Empathie durch Auseinandersetzung mit literarischen Texten“,
  - „Weiterentwicklung der Fantasie“,
  - „Entwicklung ästhetischer Wahrnehmung und emotionaler Beteiligung sowie ethischer Haltungen, **die sich nicht in wahrnehmbaren Kompetenzmerkmalen spiegeln und sich weitgehend einer standardisierten Überprüfung entziehen.**“
- Positiv hervorzuheben ist, dass die **Orthographie** eigens betont wird. Angesichts der aktuellen öffentlichen Diskussion über den Rechtschreibunterricht in der Grundschule begrüßen wir diesen Punkt ausdrücklich, zumal wir die sichere Beherrschung von Orthographie und Interpunktion als unerlässlichen Bestandteil der gymnasialen Bildung ansehen. Dies ist allerdings nur zu gewährleisten, wenn dem hinreichend Zeit und Gewicht eingeräumt wird.
- Die verschiedenen „**Inhaltsfelder**“ enthalten auch präzisierte fachspezifische Inhalte, z.B.:
  - werden der „Jugendroman“, der „Roman“ und das „Drama“ vorgegeben, und nicht lediglich „Erzähltexte“;
  - entsprechen viele Punkte des Inhaltsfeldes „Texte“ bewährten Inhalten des Faches: Gedichte, Märchen, Fabeln, Drama etc;
  - wird Literatur nicht zugunsten von Gebrauchs- und Hypertexten im Vergleich zum aktuell gültigen Lehrplan noch weiter gekürzt.

#### 2. Zu überarbeitende Aspekte

- Abgesehen von der „Entwicklung ästhetischer Wahrnehmung und emotionaler Beteiligung sowie ethischer Haltungen, die sich nicht in wahrnehmbaren Kompetenzmerkmalen spiegeln und sich weitgehend einer standardisierten Überprüfung entziehen“ wird die Kompetenzorientierung beibehalten und sogar noch durch eine Vielzahl an Einzelkompetenzen ergänzt.

- Die im Koalitionsvertrag mehrfach betonte Stärkung der Fachlichkeit tritt gänzlich in den Hintergrund angesichts des neu hinzugefügten Inhaltsfeldes 4 „**Medien**“, das im Kernlehrplan Deutsch ein unverhältnismäßiges Übergewicht erhält. In keinem anderen Fach wurde ein entsprechendes Inhaltsfeld eigens neu eingerichtet.

De facto bedeutet dies eine Kürzung der bisherigen Inhalte, sofern der Stundenumfang nicht erhöht wird.

Bei der Synopse der verschiedenen Fächer wird das Ungleichgewicht darin deutlich, dass für das Fach Deutsch drei eng beschriebene Seiten all die Kompetenzen auflisten, die erworben werden sollen. Das ist mindestens das doppelte, z.T. sogar das siebenfache Pensum im Vergleich zu allen anderen Fächern. Zu diesem Befund passt, dass sich beim Detailvergleich ergibt, dass in der Synopse noch Kompetenzen fehlen, die man durchaus ebenfalls den Zielen des Medienkompetenzrahmens NRW zuordnen könnte, wie z.B. „Merkmale virtueller Welten identifizieren“.

Zudem ist das Inhaltsfeld „Medien“ völlig überfrachtet, nicht nur was den Umfang, sondern auch was den Anspruch angeht, z.B.:

- „Qualität von Informationen aus verschiedenen Quellen kriteriengestützt bewerten“ oder „fake news“ bewerten: Um die Qualität wirklich bewerten zu können, muss man Experte für das jeweilige Themengebiet sein. Ansonsten werden nur Oberflächenstrukturen verglichen und bewertet, etwa Sprachniveau, Syntax etc., die aber nicht konkret die Qualität der Informationen treffen. Allgemeingültige Items gibt es dabei nicht. Sonst ist z.B. die letzte Spiegel-Affäre nicht erklärbar, wenn selbst recherchierten Professionellen Fake News nicht auffallen.
- „Historische und aktuelle Veränderungen im Medienangebot [...] und der Relevanz auf das gesellschaftliche Zusammenleben aufzeigen“ oder „rechtliche Regelungen zur Veröffentlichung und zum Teilen von Medienprodukten benennen und bei eigenen Produkten berücksichtigen“ Auf den Seiten 41ff werden nahezu durchgehend Kategorien und Inhalte im Fach Deutsch gefordert, die – wenn überhaupt – in den Gesellschaftswissenschaften oder anderen Fächern zu verorten sind.

Es drängt sich der Eindruck auf, dass das Fach „Deutsch“ – und zwar auffällig mehr als jedes andere Fach – als „Container-Fach“ für sonstige Aspekte herhalten soll. Bis auf den Punkt 6 des Medienkompetenzrahmens NRW (in dem es um „Algorithmen“ sowie „Modellieren und Programmieren“ geht) scheinen alle Teilkompetenzen zwanghaft in das Fach Deutsch gepresst worden zu sein, ohne dass ein fachlicher oder fachdidaktischer Zusammenhang besteht.

Generell unklar bleibt, wie der Container-Begriff „Medien“ definiert ist. Faktisch sind gerade digitale Medien zum großen Teil bildbasierte Medien. Das Fach Deutsch ist aber das originäre Fach der Sprache. Das „Bild“ als zentrales Thema wird im Fach Kunst bearbeitet. Dieser Unklarheit versucht der KLP mit einem „erweiterten Textbegriff“ der Linguistik der 1970er Jahre zu begegnen, der „alles zeichenhaft Vermittelte dem Begriff des Textes zuordnet“. Hier besteht die Gefahr einer nicht mehr fachspezifischen Auflösung der Grenzen: Zwar hat das Fach Deutsch immer schon auch bildbezogene Medien bearbeitet, dies jedoch aus der Perspektive von Sprach- und Literaturwissenschaft. So war z.B. die Filmanalyse nicht Teil des Deutschunterrichts, weil Film ein „audiovisuelles Medium“ ist, sondern weil die narrative Struktur des Films enge Bezüge zur literarischen Erzählung hat. Die unscharfen Formulierungen des KLP machen das Fach Deutsch nun quasi zu einem Universalfach für Allerlei und überfrachten es deutlich. **Wenigstens im Fach Deutsch muss aber die Sprache und das sprachlich Vermittelte im Zentrum stehen!**

- Hingegen ist wünschenswert, dass der Lektüre von und die Auseinandersetzung mit persönlichkeits- und identitätsbildender **Literatur** in Zeiten großer Verunsicherung gegenüber einer inhaltsleeren Funktionalisierung des Faches Deutsch für allgemeine Kompetenzen mehr Raum und Gewicht gegeben wird. Symptomatisch für die Schwächung des literarischen Bildungsanliegens ist, dass lediglich an einer Stelle von „[...] kann Lesefreude stärken“ die Rede ist, während der aktuell gültige G8-KLP immerhin noch formuliert: „Die Begegnung und Auseinandersetzung mit Literatur [...] soll Leseinteresse wie Lesevergnügen wecken und zur Lektüre von Literatur anregen.“ Unbestritten ist die Literatur ein zentraler Kernbereich des Faches Deutsch und darf insofern – will man der Fach- / Wissenschaftspropädeutik nur ansatzweise gerecht werden – nicht in den Hintergrund gedrängt werden.

Durchgehend wird pauschal von einem undifferenzierten **Kultur- und Literaturbegriff** ausgegangen, obwohl im Sinne des Faches Deutsch zumindest teilweise von deutscher Literatur gesprochen werden kann, welche die Auseinandersetzung mit der Literatur anderer Kulturen ermöglicht.

Das große Spektrum deutscher Literatur bietet vielfältige Angebote zur Identifikation und Auseinandersetzung mit der Geistes- und Kulturgeschichte, ist doch kulturelles Gedächtnis und Verständnis zu fördern ein nicht zu vernachlässigendes allgemeines Bildungsziel des Gymnasiums.

- Auffällig ist, dass verschiedene **grammatische Phänomene** gegenüber dem aktuell gültigen KLP in der Stufung nicht passgenau verschoben oder ganz eliminiert wurden, z.B.:
  - tauchen Tempusformen nun erst in Stufe 1 auf, obwohl sie bereits in der Grundschule eingeführt werden und in der Erprobungsstufe für verschiedene Textgattungen konstitutiv und damit notwendig sind (Märchen, Fabeln, Berichte etc.);
  - erscheinen Konjunktionen ebenso erst in Stufe 1, obwohl sie für die sinnvollerweise bereits in der Erprobungsstufe angesetzte Interpunktion (u.a. Satzgefüge, Satzverknüpfungen) wichtig sind;
  - finden sich adverbale Bestimmungen erst in Stufe 1, obwohl sie – neben Subjekt/Prädikat/Objekt – zu den häufigsten Satzgliedern zählen;
  - fehlen Attribute gänzlich; im Widerspruch dazu wird allerdings die Interpunktion bei einem Spezialfall von Attributen, den Appositionen, schon in der Erprobungsstufe verortet;
- Die in den aktuell gültigen G8-Kernlehrplänen tabellenartig dargestellte **Progression** ist auch in den G9-Lehrplänen wünschenswert, z.B.:
  - ist bei den „Aufgabentypen der Klassenarbeiten [...] Typ 1: Erzählendes Schreiben“ nicht ersichtlich, worin der qualitative Unterschied zwischen einer Erlebniserzählung in der Erprobungsstufe und einer dazu analogen Klassenarbeit in den letzten Jahren der Sek. I besteht;
  - taucht der Aspekt „Elemente konzeptioneller Mündlichkeit bzw. Schriftlichkeit“ in der Erprobungsstufe und in Stufe 1 nahezu identisch auf. Hier ist die Progression nicht ausschließlich in der Funktion (persönlicher Brief bzw. offizieller Brief, digitale Nachricht bzw. Online-Beitrag), sondern vor allem fachlich-inhaltlich zu konkretisieren.
- Überforderungen der Schüler ist zu erwarten, wenn u.a. :
  - bereits in der Erprobungsstufe „einfache Lesestrategien des orientierenden, selektiven, intensiven und vergleichenden Lesens [...] (u.a. bei Hypertexten)“ zu behandeln sind. Diese Kompetenz kann nahezu identisch ohne das Adjektiv „einfache“ in der

Oberstufe gefordert werden. In der Erprobungsstufe hat aller Erfahrung nach eher sinnentnehmendes, gestaltendes Vorlesen und grundlegendes Leseverstehen einfacher Texte im Zentrum zu stehen;

- schon in der Erprobungsstufe der Aufgabentyp 4a. „....analysieren und interpretieren“ als Klassenarbeit gestellt wird. Das widerspricht dem gängigen Entwicklungsstand und Abstraktionsvermögen von 10-12-Jährigen.
- Gravierend zu beanstanden ist, dass mit dem vorgelegten KLP-**Entwurf gemäß KMK-Vorgaben gültige Bildungsstandards** für den Mittleren Schulabschluss für Klasse 10 (2003) **untersritten werden**. Exemplarisch angeführt, kommen in den Bildungsstandards geforderte allgemeine „Schreibfertigkeiten“ („Texte in gut lesbarer handschriftlicher Form und in einem der Situation entsprechenden Tempo schreiben“ oder „Texte dem Zweck entsprechend und adressatengerecht gestalten, sinnvoll aufbauen und strukturieren: z.B. Blattaufteilung, Rand, Absätze“) gar nicht vor! Sie müssen aber dem vertieften allgemeinen Bildungsanliegen des Gymnasiums entsprechend deutlich überschritten werden.
- Ebenso nicht hinnehmbar ist die für die Erprobungsstufe generell formulierte **Kompetenz „Feedback [...] annehmen“**. „Feedback“ ist ein nicht fachliches, sondern sozialtechnisches Konzept. Zu verlangen, dies immer anzunehmen, würde einer emotionalen Überwältigung gleichkommen. So berechtigt die Rückmeldung an andere im Einzelfall auch sein mag, kann ein generelles Annehmen von Rückmeldung und Kritik nicht Ziel sein. Es muss auch unseren Kindern unbenommen bleiben, ob sie auf Feedback eingehen und es inhaltlich akzeptieren oder es auch zurückweisen. Anderenfalls verstößt der KLP gegen das Leitziel der Bildung zur Mündigkeit und fördert unhinterfragte Anpassung.

Die Landeselternschaft der Gymnasien in NRW e.V. fordert das Ministerium für Schule und Bildung daher auf, den Kernlehrplanentwurf gründlich zu überarbeiten.



## Zum Kernlehrplan Erdkunde Sek. I

### Allgemein

Der KLP ist strukturell verständlich, nachvollziehbar und logisch. Er lehnt sich in großen Teilen an den KLP G8 an und wird dem Anspruch der gymnasialen vertieften Allgemeinbildung gerecht. Besonders positiv bewerten wir, dass ausdrücklich festgeschrieben ist, dass der Unterricht in der Sek. I nicht allein auf das Erreichen der aufgeführten Kompetenzerwartungen beschränkt ist, sondern es den Schülern ermöglichen soll, diese auszubauen und darüber hinausgehendes Wissen und Können zu erwerben.

Zu begrüßen ist auch die Aufnahme des zusätzlichen Inhaltfeldes „Wetter und Klima“.

Leider wurden weder allgemeine noch fachspezifische Aspekte der Lernprogression aufgenommen. Dies halten wir jedoch für erforderlich und bitten daher diesbezüglich um eine Ergänzung.

Bekanntermaßen soll die ökonomische Bildung auf Wunsch der derzeitigen Regierung in den Schulen gestärkt werden. Im vorliegenden KLP findet sich der ökonomische Aspekt in sechs von acht Inhaltfeldern. Dies ist unserer Ansicht nach keine Stärkung mehr, sondern eine inhaltliche Verschiebung zu Lasten der Kernfunktion des Faches Erdkunde. Dies lehnen wir ausdrücklich ab.

### Konkret

- **Aufgaben und Ziele**

Raumbezug und raumbezogene Handlungskompetenz werden stark betont. Jedoch reichen unseres Erachtens die wenigen inhaltsbezogenen räumlichen Orientierungsraster kaum aus, den Schülern ein geographisches Überblickswissen zu vermitteln. Es fällt leider immer öfter auf, dass die Schüler Schwierigkeiten haben, wichtige Städte und Regionen richtig zu verorten. Daher wäre es wünschenswert, wenn im KLP beispielhaft einige Räume für bestimmte fachliche Inhalte angegeben würden, um auf diese Weise ein breites topographisches Wissen zu garantieren.

Der Sachkompetenz ist im Vergleich zu den übrigen Kompetenzen ein höherer Stellenwert einzuräumen, um Urteils- und Handlungskompetenz angemessen leisten zu können.

- **Erprobungsstufe**

Die aktuellen Inhaltfelder gleichen denen des KLP für G8. Berücksichtigung bei der Erstellung des KLP muss finden, dass die Schüler erstmalig in der Klasse 5 Erdkundeunterricht erhalten. Daher sollten sie mit Bedacht an das Fach herangeführt werden, statt mit einer Themenflut überfrachtet zu werden. Aus diesem Grund halten wir es für ausreichend, in diesem ersten Jahr den Schwerpunkt ausschließlich auf das Thema Deutschland zu legen, wobei im vorliegenden Entwurf im Gegensatz zum KLP G8 die Küsten und Hochgebirgslandschaften leider nicht enthalten sind. Insoweit bitten wir um Ergänzung.

Ebenso vermissen wir im Inhaltfeld 3 den besonders in der heutigen Zeit und deren dringlichen Problemstellungen den Themenpunkt „Ressource Wasser“; auch dieser ist im KLP G8 enthalten. Daher bitten wir um eine Wiederaufnahme in den neuen KLP.

Darüber hinaus halten wir es für sinnvoll, den KLP um die Punkte „Aufbau der Erde“ und „Umgang mit Atlas und Koordinaten“ zu ergänzen.

- **Mittelstufe 7-10**

Der Physiogeographische Bereich ist mit lediglich zwei Inhaltsfeldern unterrepräsentiert. Angesichts sich verstärkender Naturkatastrophen wäre hier eine Vertiefung sinnvoll.

Das Inhaltsfeld 6 beurteilen wir in der vorliegenden Fassung als problematisch. Laut Beschreibung des Inhaltsfeldes, setzt eine Kenntnis zur landwirtschaftlichen Produktion in unterschiedlichen Klimazonen ein vorab erworbenes Wissen über die Klima- bzw. Landschaftszone voraus. Dies hat unweigerlich zur Folge, dass dieses Themenfeld erweitert werden muss. Mit Blick auf die Stundentafel stellt sich dies jedoch als problematisch dar. Aus diesem Grunde muss eine Schwerpunktbildung vorgenommen werden.

Das Thema „Migration“ soll sowohl in den Inhaltsfeldern 8 als auch 9 unterrichtet werden. Zur Vermeidung einer Überfrachtung ziehen wir die Anbindung in nur einem der beiden Inhaltsfelder vor.

Im Inhaltsfeld 10 halten wir die Behandlung des Themenschwerpunktes „Clusterbildung“ aufgrund der Komplexität und mit Blick auf die Stundentafel für verfrüht und schlagen die Verschiebung in den KLP der Sek II vor.

## Zum Kernlehrplan Geschichte Sek. I

### 1. Allgemeines

Wir begrüßen die Entscheidung für einen achtstündigen Geschichtsunterricht.

Der vorliegende Entwurf ist nach wie vor zu kompetenzlastig und weist einen starken Gegenwartsbezug auf. Grundsätzlich ist anzumerken, dass die Sach- und Urteilskompetenz-Erwartungen oftmals zu allgemein gehalten sind und nicht immer in direkter Verbindung zu den Inhaltsfeldern stehen. Darüber hinaus sollte eine altersangemessene Verteilung der Inhaltsfelder erfolgen (mehr dazu: siehe unten). Positiv wird die inhaltliche Schwerpunktsetzung der Inhaltsfelder 6-10 beurteilt.

Wünschenswert wäre zudem eine Verankerung der Wissenschaftspropädeutik im Kernlehrplan, auch um die Anschlussfähigkeit an die Sek. II zu kennzeichnen und zu sichern.

### 2. Zusatz: Unterrichtsstunden pro Schuljahr

Die Rechnung des Ministeriums: 40 Unterrichtswochen à 2 Unterrichtsstunden (je 45 Min.) = 80 Unterrichtsstunden pro Schuljahr ist eine Milchmädchenrechnung. Auf ihr basieren die Kernlehrpläne für die einzelnen Jahrgangsstufen. Realistisch sollte man von höchstens 70/72 Unterrichtsstunden ausgehen. Der etwa zehnpromtente Ausfall von Unterrichtsstunden ergibt sich schon auf Grund vielfältiger schulischer Aktivitäten (Exkursionen, klassenübergreifende Veranstaltungen oder ungünstige Stundenpläne, z. B. Unterricht an einem Donnerstag im 2. Halbjahr = häufiger Ausfall). Noch gravierender wird es, wenn der Unterricht grundsätzlich in Doppelstunden unterrichtet wird.

So sind die Kernlehrpläne auch unter dem Aspekt Unterrichtsstunden pro Schuljahr zu betrachten. Denn die realistisch berechnete Stundenzahl hat zur Folge, dass die Inhaltsdichte in der Klasse 6 mit einem chronologischen Rahmen von vielen tausend Jahren zu hoch ist, wenn auch das Mittelalter mit drei inhaltlichen Schwerpunkten behandelt werden soll bzw. muss (s. **S. 26**). Besonders zu beachten ist: Es handelt sich nur in der Formulierung um drei Schwerpunkte, in der Realität um sechs, da alle Aspekte eine doppelte Struktur haben: Fränkisches Reich **und** Hl. Röm. Reich; Ständegesellschaft und Stadt; Handel **und** Religionen.

### 3. Konkretes

- **Erprobungsstufe „Inhaltsfelder“**

Zu beachten ist, dass das Fach Geschichte ein neues Fach für die Schüler in der Klasse 6 ist. Dies bedeutet: Zunächst muss ein altersgemäßes Grundverständnis für Zeit und Raum geschaffen und geklärt werden, wie unser Wissen über vergangene Zeiten entsteht. Das kann in dieser Altersstufe nur an konkreten Beispielen erfahren werden. Daher wäre es erforderlich, diesen grundlegenden Aspekt als Voraussetzung für die Behandlung der genannten „Inhaltlichen Schwerpunkte“ (**Inhaltsfeld 1, S. 24**) zu berücksichtigen.

Die gleichgewichtig aufgeführten drei Themenbereiche verlangen in der unterrichtlichen Behandlung eine klare quantitative und qualitative Schwerpunktsetzung auf die Hochkultur Ägypten. Das Gegenteil wird in der Auflistung der vier Sachkompetenz-Erwartungen deutlich: drei beziehen sich auf die beiden ersten Schwerpunkte und nur eine auf die Hochkul-

tur Ägypten. Das ist problematisch, da der historische Erkenntnisgewinn am Beispiel Ägypten der wertvollste ist, auch im Sinne der Entwicklung in der griechischen, vor allem aber der römischen Antike.

Fachlich problematisch sind Formulierungen der einzelnen Sachkompetenz-Erwartungen wie bspw. Schüler „erklären den Einfluss naturegebener Voraussetzungen auf die Entstehung der Hochkultur Ägyptens“. Die zentrale Sachkompetenz, wissen, was eine Hochkultur ist, welche Kriterien sie kennzeichnen, wird nicht aufgeführt. Das ist aber die Voraussetzung zum tieferen Verständnis aller weiteren historischen Erkenntnisse. Also: Wissen vor Erklärung. Die zwei Aspekte der Urteilskompetenz-Erwartungen stellen Forderungen an 11-Jährige, die soviel Wissen voraussetzen, das in den Sachkompetenz-Erwartungen nicht hinreichend aufgezeigt wird.

Zudem bleiben im Zusammenhang mit den Hochkulturen die Begriffe „transregional“ und „Konfliktpotential“ zu unspezifisch. Hier bedarf es weiterer Erläuterungen innerhalb des Kernlehrplans oder im Rahmen der Implementationsveranstaltungen.

Für das **Inhaltsfeld 1** sind unter Berücksichtigung der mindestens zwei Unterrichtsstunden zur Einführung in das Fach 22 Unterrichtsstunden sinnvoll. Das wiederum hat massive Auswirkungen auf die **Inhaltsfelder 2 und 3 (S.25/26)**: Für sie, die mit Antike und Mittelalter fünf „Inhaltliche Schwerpunkte“ abdecken, stehen nur insgesamt 50 Unterrichtsstunden zur Verfügung. Das macht einen altersgemäßen Geschichtsunterricht, der Sachkompetenz auch im Sinne von solidem Wissen vermitteln will, äußerst problematisch, zumal die Epochen sehr grundlegende Unterschiede aufweisen, die in der Klasse 6 nicht im Schnelldurchgang erledigt werden können.

Für das **Inhaltsfeld 2** mit zwei Schwerpunkten, die die Grundlagen für das Verständnis der folgenden Epochen bilden und deren Kenntnis Voraussetzung solider Urteilskompetenz ist, wie sie später in der Sekundarstufe II gefordert wird, ist die Zahl der Unterrichtsstunden zu gering. Das wird auch deutlich, wenn man die Erwartungen in den Bereichen der Sach- und Urteilskompetenz sieht, zumal Vergleiche mit der aktuellen politischen Situation angestrebt werden (Beteiligung, Familie) und dazu noch der Blick in „globaler Perspektive“ gefordert wird. Um dies zu erreichen, sind mindestens 30-35 Unterrichtsstunden erforderlich. Damit bleiben für das Mittelalter jedoch nur noch etwa 15-20 Unterrichtsstunden übrig.

Die Krise der Römischen Republik sollte im Inhaltsfeld 2 als grundlegendes Problem der Entwicklung des Imperiums stärker in den Fokus der Sach- und Urteilskompetenzen gerückt werden.

**Zu Inhaltsfeld 3, Punkt 1 (S.26)**: Die Formulierung „... im Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation“ ist fachwissenschaftlich falsch. Der Zusatz „Deutscher Nation“ taucht erst am Ende des 15. Jahrhunderts auf. Auf die zu behandelnde Zeit des Hohen Mittelalters trifft er nicht zu. Zudem wird er auch später nur selten verwendet.

Die Sach- und Urteilskompetenz-Erwartungen zu **Inhaltsfeld 3** sind sehr hoch. Um das zu erreichen, ist die Zahl der zur Verfügung stehenden Unterrichtsstunden zu gering. Es wäre klüger, den inhaltlichen Schwerpunkt „Transkontinentale ...“ aus dem Inhaltsfeld 3 in Inhaltsfeld 4 zu übertragen. Das böte als Einstieg in ein neues Schuljahr (Klasse 7) auch einen guten Anschluss an die Thematik des Vorjahres. Transkontinentale Handelsbeziehungen (inkl. „Sichtweise Fernreisender“) könnten sinnvoll am Beispiel der Hanse oder norditalienischer Handelsstädte (z.B. Genua) erfahrbar gemacht werden. Das Beispiel des Vergleichs

mit einer afrikanischen Handelsmetropole erscheint hier aufgrund der Quellenlage schwierig. Hier sollte der Begriff „Mittelmeerhandel“ eingefügt werden.

Darüber hinaus schließen wir uns der Stellungnahme des Verbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer zum Inhaltsfeld 3 an.

- **Klassen 7, 9, 10 „Inhaltsfelder“**

Die Inhaltsfelder 4 und 5 müssten in der Klasse 7 behandelt werden.

**Inhaltsfeld 4 (S. 30):** Zum Verständnis der weiteren Entwicklung (etwa Franz. Revolution) wäre es unter fachlichen Gesichtspunkten dringend erforderlich, Grundlagen der staatlichen Entwicklung (Absolutismus) zu erläutern.

Im Übrigen verweisen wir auch hier auf die Ausführungen des Verbandes nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer zum Inhaltsfeld 4.

Auch für **Inhaltsfeld 5 (S. 32)** gilt: Auch hier gibt es sechs („und“) statt drei Inhaltliche Schwerpunkte.

Dies bedeutet: In der Klasse 7 sind zehn (10) thematische Schwerpunkte im Unterricht vorgesehen. Für jeden bleiben etwa 7 Unterrichtsstunden. Das ist zu wenig und bedeutet für die Lehrkraft, eigene Schwerpunkte setzen zu müssen. Das dürfte aber gerade für junge, noch unerfahrene Lehrkräfte schwierig sein. Didaktische Hilfen sind daher dringend geboten.

**Inhaltsfelder 6-10 (S. 34-41)**

Die inhaltlichen Schwerpunkte für die Klassen 9 und 10 sind gut gewählt. Dem Alter der Schüler entsprechend kann eine größere Stoffmenge bearbeitet werden. Etwa:

Klasse 9: Inhaltsfelder 6 und 7;

Klasse 10: Inhaltsfelder 8 – 10.

Grundsätzlich ist anzumerken, dass die **Sach- und Urteilskompetenz-Erwartungen** allgemein gehalten sind und nicht immer in direkter Verbindung zu den Inhaltsfeldern stehen. Beispiel **Inhaltsfeld 7, S. 35:** Die Behandlung von Punkt 2 der Inhaltlichen Schwerpunkte (Innenpolitik, Außenpolitik, Gesellschaft) umfasst ein sehr breites Spektrum. Es reicht von den Krisen und Attentaten der ersten Jahre der Republik über die Stresemannsche Außenpolitik bis zu den Versuchen, einen breiteren gesellschaftlichen Konsens zwischen Republikanern und Anhängern der Monarchie herzustellen sowie Fragen der politischen und gesellschaftlichen Teilhabe zu diskutieren. In den Sachkompetenzerwartungen taucht dann keine konkrete Aussage auf, die sich darauf bezieht. Der Aspekt 2 der Sachkompetenzen (Weimarer Reichsverfassung – Kontinuität und Wandel der polit. Ordnung) deckt nur einen äußerst geringen Teil von Punkt 2 ab.

Ergänzend verweisen wir auch hier auf die Ausführungen der Stellungnahme des Landesverbands nordrhein-westfälischer Geschichtslehrer zu den Inhaltsfeldern 6, 8, 9 und 10.

**4. Leistungsbewertung (S.42/43)**

Die Abwertung der reproduktiven Leistungen (s. „Abfragen“) entspricht dem Standard der Kompetenzideologie. Es wäre viel gewonnen, gelänge es, Wissenserwerb bei der Bewer-

tung von Leistungen nicht zu vernachlässigen und zu erkennen, dass sicheres Wissen die Voraussetzung für Sach- und Urteilskompetenz ist.

### **5. Abschlussbemerkungen**

Neben die Kompetenzherrschaft tritt der forcierte Gegenwartsbezug. Dies hat zur Folge, dass Themen ausgewählt werden, die diesen Vorgaben gerecht werden. Das wird bei der Formulierung von Kompetenzerwartungen deutlich. Der Geschichtsunterricht in der Sek. I war früher als ein chronologisch gegliederter Durchgang durch die Geschichte angelegt (Übersichtswissen, Epochenkenntnis ...). Das ist mit den neuen Prinzipien Kompetenz und Gegenwart nicht mehr möglich. Die Folge: Zeitliche Sprünge, die das historische Verständnis von Schülern be(ver)hindern. So bleiben wichtige, prägende Erfahrungen für die geschichtliche Entwicklung unberücksichtigt, bedeutende Persönlichkeiten unbekannt.

Bei aller Problematik, die Fülle des Stoffes beherrschen zu können, spiegeln die Kernlehrpläne eine durchaus kastrierte geschichtliche Wirklichkeit wider. Allerdings bieten sich auch Möglichkeiten, den skeletthaften Lehrplan „fleischlich“ zu gestalten. Das aber setzt souveräne Lehrerpersönlichkeiten voraus. Die neuen Bücher werden sich stur an den Vorgaben orientieren und auch für die Schüler (und Lehrkräfte?) wohl kaum Möglichkeiten bieten, die chronologischen Lücken zu schließen.

## **Zum Kernlehrplan Kunst Sek. I**

### **1. Allgemeines**

Entsprechend der Ankündigung im Koalitionsvertrag, die Fachlichkeit an den Schulen zu stärken (Näheres dazu siehe Vorwort der Stellungnahme), erwartet man einen Lehrplan, in dem fachliche Inhalte wissenschaftlich begründet und für die schulische Arbeit so ausgewiesen sind, dass sie den – oft fachfremd unterrichtenden – Lehrerinnen und Lehrern im Fach Kunst eine konkrete Hilfe bei der Unterrichtsgestaltung sind. Zudem beziehen sich die Erwartungen auch auf die fachspezifische Realisierung der allgemeinen Bildungsziele. Kernlehrpläne zeigen also auf, so nennt es das Ministerium für Schule und Bildung selbst, welche allgemeinen Bildungsziele mit dem dann spezifischen Fachinhalt verfolgt werden. Außerdem wird das jeweilige Fach in den Gesamtzusammenhang schulischer Grundbildung gestellt.

Der KLP für das Fach Kunst entwickelt aus diesen beiden Komponenten fachbezogene Kompetenzen, die, formuliert als „Anforderungen“, am Ende der Erprobungsstufe, der achten sowie der neunten bzw. zehnten Klasse erreicht sein müssen. Dabei wird betont, dass diese Kompetenzen nicht nur fachlich relevant sind. Hier wird der Bogen zur Relevanz schulischer Bildung für weitere Bildungswege und auch für die Bewältigung von persönlichem und beruflichem Alltag gespannt. Schülerinnen und Schüler sollen, so steht es im Grundgesetz und so findet man es auch im Schulgesetz des Landes NRW, zu mündigen, freien Bürgern erzogen werden, die moralisch selbstverantwortlich und verstehend an Gesellschaft und Kultur teilnehmen.

### **2. Allgemeine Bildungsziele**

2.1 So ist insgesamt zunächst der Versuch zu würdigen, die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele der Schule sowie die inhaltliche Dimension des Faches Kunst wieder stärker in den Lehrplan zu integrieren. Zudem werden mit Recht Selbstbestimmung, gesellschaftliche Verantwortung und Kritikfähigkeit als Ziele betont. Doch dieses Bemühen kann im vorgelegten Entwurf des Kernlehrplans Kunst nur ansatzweise als gelungen gelten.

2.2 Dass die genannten allgemeinen Ziele schnell verworfen werden, zeigen bereits die Vorbemerkungen (S. 6), in denen als Ziel der Kernlehrpläne genannt wird, die Vergleichbarkeit und Messbarkeit von Lernleistungen und -ergebnissen zu schaffen und zu sichern. Dabei scheint es besonders wichtig, Lernleistungen zu vereinheitlichen. Individualität im Bildungsweg wird somit eingeschränkt. Daneben wird deutlich, dass messbare Ergebnisse nicht auf Ziele wie Mündigkeit, Moralität oder verstehende Teilhabe am kulturellen Leben zielen können. Gemessen werden können nur „Performanzen“, die aufgrund bestimmter Aufgabenstellungen sichtbar werden, die dann wiederum als Nachweis selbst nicht sichtbarer „Kompetenzen“ gelten.

2.3 Allgemeine Bildungsziele sind dagegen nicht im Kernlehrplan verankert, sondern werden ausgelagert. Sie werden somit als sekundär betrachtet. Eine auch nur ansatzweise Infragestellung der Kompetenzorientierung ist daher nicht sichtbar, und auch die angedeutete Integration der allgemeinen Bildungsziele in das fachliche Lernen wird in der tatsächlichen Umsetzung nicht realisiert. Deutlich im Fokus stehen „die Sicherung des Anspruchsniveaus an der Einzelschule sowie im ganzen Land“ und die Sicherung „notwendiger Voraussetzungen für die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen“ (S. 6).

### 3. Desiderat: Verbindung eines fachlichen Curriculums mit allgemeinen Bildungszielen

*Die Aufgabe von (Kern-)Lehrplänen ist nicht allein Vergleichbarkeit zu ermöglichen, sondern eine curriculare fachliche Struktur zu entwickeln, die mit der Logik der kognitiven, seelischen und körperlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen korrespondiert (in der Kunst vor allem immer in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeiten von Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung) und dabei ausweist, wie die Bildungsziele von Richtlinien und Verfassung im fachlichen Lernen angestrebt werden.* Die Verbindung von fachlichem Lernen mit allgemeinen Bildungszielen kann nicht als separat zu verwirklichende Aspekte gedacht werden, sondern muss in einem Lehrplan zusammengeführt werden.

### 4. Defizitäre wissenschaftliche Basis

4.1 Fachliches Lernen und damit fachliche Didaktik müssen also in Bezug auf eine curriculare fachliche und entwicklungsbezogene Struktur die Grundlage der Gestaltung von Kernlehrplänen bilden. Dabei irritiert – wiederum gerade in Bezug auf die im Vorspann (S.2) zitierten Aussagen des Koalitionsvertrags – vor allem, dass der Lehrplan offensichtlich *keine Notiz von der entsprechenden kunstdidaktischen Forschung* nimmt, die Fragen der grundsätzlichen Fachstruktur, eines bildenden Lehrens und Lernens im Fach Kunst, sinnvoller Aufgabenkonstruktion und sogar Grundsätze der Gestaltung von Curricula bearbeitet. Wenn dies sogar Elternvertretern mittels einfacher Internet-Recherche auffällt, besteht hier offensichtlich das grundsätzliche Defizit, dass der neue KLP nicht auf dem Stand kunstpädagogischer Forschung ist. Das dürfte auch die nachfolgend angesprochenen Inkohärenzen des KLP erklären und wird daher als grundsätzliches Monitum vorgebracht: *Ein Lehrplan muss von der Breite der fachbezogenen didaktischen Forschung Kenntnis nehmen und diese einbeziehen.*

4.2 Dazu gehört auch, dass der KLP immer noch keinerlei Bezug auf die *spezifische Entwicklungspsychologie des bildnerischen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen* nimmt, genauso wenig wie auf Fragen der Entwicklung von Kognition, Identität und Lebensaufgaben. Als Elternvertreter erwarten wir auch hier, dass Kunstunterricht auf diese breite Forschung und damit auf die Entwicklungsbedingungen und -aufgaben unserer Kinder und Jugendlichen Rücksicht nimmt. Die Folgen dieser Ignoranz werden im Weiteren noch bei den entsprechenden Teilproblemen angesprochen werden.

### 5. Fachziele und Kompetenzorientierung

5.1 Die unter „Zentrale Ziele des Faches Kunst“ (S. 7) genannten Aufgaben und Ziele sind grundsätzlich treffend und zustimmungsfähig. Es wird dem Fach richtigerweise über die fachspezifischen Aspekte hinweg eine besondere Bedeutung zugesprochen, die für die individuelle Entwicklung u.a. der kulturellen Identität der Kinder und Jugendlichen grundlegend ist. Allerdings fehlt hier, dass diese Ziele im Kunstunterricht v.a. durch das *eigene Gestalten von Werken der Kunst oder der angewandten Gestaltung und durch das Betrachten und Verstehen solcher Werke* zu realisieren ist. Bildungsziele müssen fachbezogen konkretisiert werden, sonst bleiben sie unverbindliche Postulate.

5.2 Diese Unklarheit liegt im nachfolgenden Bruch begründet, denn aufgrund der eingangsmultierten Horizontverengung bleibt weiterhin das fragwürdige Konstrukt einer „Bildkompetenz“ Globalziel des KLP. Was darunter zu verstehen ist, machen auch diverse Teilkompetenzen nicht klarer. Uns erschien angemessen, schlicht vom *Herstellen von Werken der Kunst und der angewandten Gestaltung und vom Betrachten und Verstehen solcher Werke* zu sprechen.



Das wird mit „Produktion“ und „Rezeption“ zwar angedeutet, ist jedoch sehr stark rezeptiv ausgerichtet und kognitiv verengt, was man den entsprechenden „Operatoren“ entnehmen kann, die darauf gerichtet sind „wahrzunehmen, zu beschreiben, zu analysieren, zu deuten, selbst zu gestalten und zu beurteilen.“ (S. 7) Solche Operatoren sind in nahezu jedem Kernlehrplan zu finden, was darauf hindeutet, dass sie nicht fachbezogen gewonnen sind und nicht aus dem Fach selbst erwachsen. Die zentrale Aufgabe, die Kinder und Jugendliche mit Recht von Kunstunterricht erwarten, nämlich v.a. eigenes Gestalten zu lernen, wird hier nur marginal angesprochen. Stattdessen werden hier und in der weiteren Differenzierung im übrigen KLP vorrangig kognitive und reflexive „Kompetenzen“ betont, was das Fach Kunst dem Kern seines gestaltungspraktischen Charakters beraubt.

5.3 Richtig dagegen wäre es, wie es auch das Vorwort formuliert, *die Fähigkeiten der Wahrnehmung, Vorstellung, Darstellung und Mitteilung in den Vordergrund zu stellen*. Diese Domänen der Kunst und Kunstpädagogik müssten in einer aufeinander aufbauenden curricularen Weise gelehrt und gelernt werden, so dass sich Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeiten entlang einer curricularen Struktur bilden können.

5.4 Außerdem marginalisiert die Verkürzung auf v.a. rezeptiv-kognitive „Bildkompetenz“ die für gestaltungspraktisches Lernen zentrale Dimension der Übung. Doch genau dabei finden bedeutende Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler statt, die sie stetig allgemeinen und fachlichen (Bildungs-)Zielen näher bringen.

## **6. Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen**

6.1 Der im Schaubild auf S. 11 des KLP dargestellte Zusammenhang von Zielen, Kompetenzbereichen, Inhalten und Kompetenzerwartungen wirkt in dieser Abstraktion zunächst schlüssig: Es sollen an Inhalten Kompetenzen entwickelt werden.

Überprüft man dies genauer, bleibt schon unklar, warum unter Kompetenzen nur „Prozesse“ gefasst sind. Die Ausdifferenzierung in den weiteren Unterabschnitten macht deutlich, dass die „Prozesse“ derart allgemeine Aspekte bildnerischen Gestaltens beschreiben, dass deren Beschreibung unabhängig von konkreten Arbeits- und Werkzusammenhängen unverständlich und sinnlos bleibt.

6.2 Noch problematischer sind dann die sog. „Inhaltsfelder“. Hier würde man nun endlich Angaben dazu erwarten, welche inhaltlichen *Themen* zur Bearbeitung vorgeschlagen werden, die einerseits historisch und gegenwärtig die Kunst und die Bildwelt prägen und andererseits *zugleich* die Kinder und Jugendlichen bewegen, für ihr Leben also eine grundlegende Sinndimension besitzen.

Stattdessen ist nur zu finden, in welcher Reihenfolge kontextlose Aufgaben mit welchen Gestaltungsweisen zu bearbeiten sein könnten. Es sind folglich nur Formalismen der Bildgestaltung zu finden, wie sie dann ab S. 18 ausformuliert sind. *Formale Mittel der Bildgestaltung sind aber keine Inhalte!* Dadurch können nun Methoden zu Inhalten werden, was keine verstehende und sinnbildende Auseinandersetzung mit einem Inhalt im Gestalten und Verstehen ermöglicht. So wird Kunstunterricht aber im Wortsinne sinnlos, was leider allerorten in der Realität zu beobachten ist.

Der KLP unterstützt diesen inhaltsleeren Formalismus weiterhin: Denn die formalistischen Kataloge finden sich konkret in der Realität von Schülerarbeiten wieder, in denen Punkt und Linie geübt oder Kalt-Warm-Kontraste gemalt werden, die aber kein Thema haben,

was die Kinder und Jugendlichen ansprechen und das für sie einen bildenden Sinn ergeben würde. Nur zu oft können unsere Kinder nicht sagen, warum sie bestimmte Aufgaben im Kunstunterricht bearbeiten sollen, geschweige denn, dass ihnen dies Freude bereiten würde. Dieses Problem muss endlich gelöst werden: Formale Mittel müssen mit konkreten Themen und Inhalten mindestens beispielhaft verbunden werden.

6.3 Das neu hinzugekommene „*Inhaltsfeld 3: Gestaltungsfelder in Funktionszusammenhängen*“ (S. 15f.) scheint auf diesen Mangel zu reagieren, weil es immerhin versucht, Bildern Funktionen zuzuschreiben, also über den Formalismus hinauszugehen. Allerdings verblüffen die dann vorgenommenen Zuordnungen in ihrer Willkürlichkeit selbst kunstdidaktische Laien, wenn man etwa aus entsprechenden beruflichen Perspektiven darüber nachdenkt: Zwar haben Malerei, Grafik und Fotografie sicherlich auch „narrative, dokumentierende und expressive Funktionen“ – aber wie ist diese Eingrenzung begründet? Was ist mit all den anderen Möglichkeiten? Und warum haben nun ausgerechnet Plastik und Architektur „fiktional-visionäre Funktionen“? Hat Architektur nicht mindestens auch und meist sogar zuerst realistische, dienende und vielleicht noch ästhetische Funktion? Und was ist visionäre Plastik? Doch auch Film v.a. als „persuasiv“ zu betrachten, wird der Breite des Mediums in keiner Weise gerecht.

6.4 Die daraus erwachsende Inkohärenz des Lehrplans wird am Beispiel deutlich: Auf S. 21 wird für die Schüler der Unterstufe für den Bereich Plastik „Fiktion/Vision (Generierung von Vorstellungs- und Fantasiebildern als Neuschöpfung; Visualisierung von Wunschvorstellungen oder von Übernatürlichem) in dreidimensionalen Gestaltungen“ als Schwerpunkt geltend gemacht. Dazu werden auf S. 19 „aufbauenden Verfahren“ als Gestaltungsweisen vorgegeben.

Wer schon einmal einen Töpferkurs absolviert hat, weiß, dass aufbauende Verfahren in der Plastik anspruchsvoll sind. Sie lassen sich z.B. sinnvoll mit Gefäßkeramik verbinden, also einem funktionalen und dekorativen Zweck. Der ist gerade nicht „fiktional und visionär“. Wie man nun „Wunschvorstellungen“ oder „Übernatürliches“ in Aufbautechnik darstellen soll, entzieht sich der Vorstellungsfähigkeit wohl nicht nur töpfernder Laien, sondern wohl auch der Schüler der Klassen 5/6. Abgesehen davon orientiert sich das Gestaltenwollen der vorpubertären Schüler zunehmend auf in deren Sicht „realistische“ Darstellungsweisen, was hier ebenfalls nicht zum Tragen kommt.

Das Beispiel zeigt die fachliche wie entwicklungspsychologische Haltlosigkeit mancher Teile der Lehrplankonstruktion. Man muss ernsthaft fragen, mit welcher fachlichen Expertise er verfasst wurde.

6.5 Dies gilt nicht durchgängig: Andere Verbindungen wie etwa die von „Malerei/Grafik/Fotografie“ und „Narration (bildnerisch verdichtete Darstellung von Handlungsabläufen und -zusammenhängen) in zweidimensionalen analogen und digitalen Gestaltungen“ (S. 21) entspricht der Erzählfreude der Kinder dieses Alters und bindet fachlich sinnvoll digitale Gestaltungsmöglichkeiten ein.

6.6 Dagegen wirkt die Erwähnung digitaler Gestaltungsmöglichkeiten an anderen Stellen und v.a. in den Kompetenzerwartungen der Erprobungsstufe hinzuaddiert und ohne fachliche Begründung.

## **7. Kompetenzbereich Rezeption**

Die stark kunstwissenschaftlich ausgerichtete Ausdifferenzierung der Kompetenzen im Bereich der Bildrezeption (S. 19f. und 26) unterstreicht die kognitive Schlagseite des KLP. Die

sowohl für die Unter- wie Mittelstufe verwendeten „Operatoren“ „beschreiben, erläutern, analysieren, untersuchen, bewerten“ usw. legen einen sehr distanzierten, analytischen Zu- und Umgang mit Kunstwerken nahe. Das ist für die Unterstufe fragwürdig, für das Ende der Sekundarstufe I in Teilen berechtigt, insofern hier auf die gymnasiale Oberstufe vorbereitet wird. Doch ist in beiden Stufen zu ergänzen, dass Bilder, und gerade Bilder der Kunst, genauso und meist zuerst durch einen affektiven und ganzheitlichen Zugang erschlossen werden. Denn wozu sollen Analysen dienen, wenn nicht klar ist, wie ein Bild eigentlich wirkt und warum es sich lohnen könnte, sich damit näher zu beschäftigen?

An der Stelle wird deutlich, dass hier die Fachgegenstände zum Trainingsmaterial für „Kompetenzen“ werden, dabei aber ihren inhaltlichen Sinn zu verlieren drohen. Die Realisation der eingangs des KLP postulierten Bildungsziele ist aber davon abhängig, dass Schülerinnen und Schüler den Fachgegenständen überhaupt einen für sie relevanten Sinn entnehmen und zuschreiben können. Erleben und Verstehen von Kunst müssen sich altersangemessen verbinden und das wiederum an Themen und Inhalten, die für die Kunst repräsentativ wie für Problemstellungen exemplarisch sind, die auch – wie auf S. 9 gefordert – die Lebenswelt der Schüler betreffen.

### **8. Lernerfolgsüberprüfung**

Die ab S. 30 ausgeführten Hinweise zur „Lernerfolgsüberprüfung“ sind technisch-kalt und fachlich unangemessen. Die zentrale Form der Überprüfung von „Lernerfolg“ im Kunstunterricht sollten die Werke der Schüler sein. An diesen kann man Lernerfolg ablesen, im Gespräch mit den Schülern evaluieren und schließlich auch bewerten und benoten. Die Vielzahl der „Überprüfungsformen“ verdeckt diese zentrale Aufgabe des Kunstunterrichts. Hier wäre klar zu akzentuieren, was hauptsächliche und nebensächliche Formen sind.

### **9. Desiderate und Folgerungen**

Trotz einiger zu würdiger Versuche, gelingt es dem neuen KLP nicht, die schon in unserer Stellungnahme von Februar 2018 kritisierten Probleme zu beheben und die im Koalitionsvertrag selbst formulierten Ziele zu verwirklichen. Dies muss verwundern, müsste man doch annehmen, dass sich das Ministerium mit entsprechender, wissenschaftlich breit abgestützter Expertise versieht, um bekannte Mängel abzustellen und den Anspruch von Fachlichkeit und Wissenschaftlichkeit einzulösen.

9.1 Zusammenfassend muss als fundamentales Defizit festgestellt werden, dass der neue KLP weiterhin nicht die Grundanforderungen an einen auf Bildung und Erziehung zielenden Lehrplan erfüllt:

Es fehlt eine nicht kompetenztheoretisch, sondern kunstfachlich begründete gattungs- und themenbezogene curriculare Struktur, die die Logik der Sache des bildnerischen Gestaltens mit der Entwicklungslogik der Kinder und Jugendlichen verbindet.

Auch hierzu sind sogar Laien anschauliche Beispiele zugänglich, wie ein solcher inhaltsbezogener, werkorientierter und entwicklungsgemäßer Aufbau konkret aussehen könnte (vgl. die Arbeitsbücher KUNST, Klett-Verlag). Warum nimmt eine Lehrplankommission das nicht zur Kenntnis?

9.2 Daher ist zu folgern und zu fordern:

Die Mängel des Lehrplans sind insgesamt so gravierend, dass wir fordern, die Neufassung des Lehrplans Kunst auszusetzen und eine vollständige Neukonzeption mit Unterstützung durch entsprechende fachliche Expertise vorzunehmen. Es ist problemlos möglich, bis auf

weiteres den alten G8-Kernlehrplan in Kraft zu lassen, da dieser sich nur wenig von der neuen Version unterscheidet.

**Ergänzend ist mitzuteilen, dass der vorliegende Entwurf auch der Überarbeitung insbesondere folgender Aspekte bedarf:**

- **Begrifflichkeiten:** Die verwendeten Begrifflichkeiten sind unüblich bis unklar in ihrer Definition („Maßstabperspektive“, „Lichtperspektive“, „Farbrichtung“ statt Farbton).
- **Handlungsspielräume:** Diese werden unnötig eingeschränkt (Fokussierung auf die „persuasive Funktion“, auf „Fiktion/Vision“ bei „Plastik/Architektur“, inhaltlicher Schwerpunkt „Zeit“). Als *Möglichkeit* der Schwerpunktsetzung sollten die genannten Fokussierungen erhalten bleiben!
- **Kritische Betrachtung der Einbeziehung digitaler Medien:** Die starke Einbeziehung der digitalen Medien in der Unterstufe bewirkt in der Folge weniger Raum für den direkten haptischen Umgang mit Materialien und widerspricht so der kindlichen Entwicklung. Grundsätzlich ist die Bearbeitung gestalterischer Aufgaben mit digitalen Techniken möglich und sinnvoll. Die Vorgaben des Kernlehrplans bewirken jedoch eine unverhältnismäßige Schwerpunktsetzung auf digitale Medien, die wir mit dem ganzheitlichen Bildungsauftrag des Faches Kunst nicht vereinen können. Insbesondere problematisch sehen wir in diesem Zusammenhang die Verknüpfungen von Inhalten bzw. Gestaltungsmitteln und digitaler Bildbearbeitung und Fotografie beim Inhaltsfeld 3 (siehe z.B. S.19 und S.21).
- **Altersangemessene Inhalte:** Die Fotografie und digitale Bildbearbeitung sollten für alle verbindlich erst in der Mittelstufe eingeführt werden. Fotoaufnahmen zu dokumentarischen oder erzählerischen Zwecken (z.B. Bildergeschichten) sind aber in der Unterstufe möglich.
- **Wahlpflichtbereich:**
  - Es ist nicht nachvollziehbar, warum das „Inhaltsfeld 1: Bildgestaltung“ den im Schulalltag eher exotischen Schwerpunkt „Ton/Klang“ sowie die Schwerpunktsetzung auf „Zeit“ (s.o.), nicht aber den Schwerpunkt „Zeichnung Grafik“ enthält.
  - Es ist möglich, dass sich dieser Schwerpunkt unter „Form/ Material“ verbirgt, das kann allerdings nur vermutet werden.
  - Als kombiniertes Fach wird die Festlegung auf zwei Schwerpunkte aus Inhaltsfeld 3 vorgeschrieben. An vielen Gymnasien gibt es seit Jahren einen Differenzierungsbereich, der vier Teilgebiete aus Inhaltsfeld 3 erfolgreich miteinander kombiniert. Wir sprechen uns daher gegen eine Ausdünnung unseres Angebotes durch einen neuen Kernlehrplan aus!

**Zusätzliche Anmerkungen im Zusammenhang mit der neuen Studentafel für die Unterstufe**

Diese sieht eine Reduzierung in der Unterstufe um eine Wochenstunde vor (im Vergleich zu G8). Das heißt in der Praxis, dass die Fächer Kunst und Musik sich einigen müssen, welches Fach nun in der Unterstufe durchgängig unterrichtet werden darf. Das ist schade, zumal der Unterricht der beiden musischen Fächer von Eltern, Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften gleichermaßen – gerade in der Unterstufe – für die körperliche und geistige Entwicklung in dieser Altersphase sehr geschätzt und für wichtig erachtet wird! Die Überfrach-

tung mit Inhalten und eine Fokussierung auf die digitalen Medien, wie sie im Entwurf des Kernlehrplanes zu erkennen ist, verschärft diese Situation noch weiter.

## Zum Kernlehrplan Latein Sek. I

### Allgemein:

Der Kernlehrplanentwurf (KLP) ist in sich nicht stimmig, wirkt unvollständig und nicht eindeutig. In der Fachdidaktik ist er einseitig und bietet nicht die erforderliche Orientierung. Es muss bezweifelt werden, dass auf diese Weise das im Koalitionsvertrag festgeschriebene Ziel der Qualitätssteigerung durch eine "vertiefte Fachlichkeit" erreicht werden kann. Unter dem Gesichtspunkt der Vergleichbarkeit muss negativ angemerkt werden, dass diese nicht erreicht wird, solange die Festlegung der Leistungskriterien der Fachschaft der jeweiligen Schule überlassen bleibt.

Inhaltlich sind zahlreiche verbindliche Festlegungen und Aussagen ersatzlos gestrichen worden. Welche Kenntnisse und Fähigkeiten der Schüler an Ende der Sekundarstufe I erreicht haben sollte, ist nur rudimentär beschrieben. Eine nahtlose Unterrichtsfortsetzung auf der Grundlage des KLP der Sek. II wird auf diese Weise nicht möglich sein.

### Konkret:

- Im aktuell geltenden KLP sind die Leitziele für das Fach Latein benannt, welche im jetzigen Entwurf gestrichen wurden. Was unter dem Begriff „Sprachbildung“ zu verstehen ist, bleibt unklar und bedarf daher der näheren Ausgestaltung des einzelnen Lehrers oder der Fachschaft.
- Die Neustrukturierung der Inhaltsfelder in eine sprachwissenschaftliche, eine literaturwissenschaftliche und eine kulturwissenschaftliche Kategorie ist grundsätzlich positiv zu bewerten. Jedoch wurde dabei leider nicht berücksichtigt, dass die Inhaltsfelder im KLP der Sek II nach den Themenbereichen der Lektüren benannt sind und man sich daran hätte orientieren müssen.
- Eine effektive Qualitätssicherung setzt verbindliche Mindeststandards voraus, welche jedoch leider fehlen. Dies muss unbedingt für die Bereiche Wortschatz, Textzugriff, kulturelle Kommunikation und vor allem für die Prüfungsanforderungen nachgeholt werden.
- Bei der Aufteilung der Spracherwerbsphase in zwei Stufen fehlt die Zuordnung der Jahrgangsstufen.
- Die Verkürzung der Lehrbuchphase darf maximal ein halbes Jahr betragen, von derzeit 3 ½ auf 3 Jahre.
- Die Regelungen zum Erwerb des Latinums werden weder aufgeführt noch wird darauf verwiesen. Für die notwendige Information von Eltern und Schülern sollte dies nachgeholt werden.
- Vorgaben und Hinweise zur Wiederholung und Übung der sprachlichen Kompetenzen fehlen völlig. Da im Gegensatz zu den modernen Fremdsprachen im Lateinunterricht der Sprechanteil fehlt, sind aber Wiederholung und Übung systematisch mit zu planen. Andernfalls ist die Nachhaltigkeit des Unterrichts gefährdet.
- Im Gegensatz zu den bisherigen KLPs fehlen im vorliegenden Entwurf klare Vorgaben zum Verhältnis von Übersetzung zu weiteren Aufgaben, zum Umfang der Übersetzung, zur Anzahl der weiteren Aufgaben und zur Bewertung der Übersetzungsaufgaben.
- Für die Bewertung der Übersetzungsleistung ist lediglich ein Kriterium, „Grad der Sinnentsprechung“, benannt. Da dieses größtenteils auf ein inhaltliches Verständnis abzielt, Gegenstand des Lehrplans darüber hinaus aber auch der Erwerb der Sprachkompetenz so-

wie der Sprachbewusstheit sind, reicht allein dieses Kriterium nicht aus. Alle aufgeführten Fähigkeiten und Fertigkeiten müssen gleichberechtigt in der Bewertung wiederzufinden sein.

- Besonderer Kritik bedarf der Verzicht auf eine konkrete Festlegung im Bereich „Lernerfolgsüberprüfung und Leistungsbewertung“. Hierüber könnte lehrplangemäßer Unterricht am Gymnasium gelenkt werden. Darüber hinaus bedeutet dieser Verzicht, dass erneut die Vorgabe „nahtloser Übergang zum KLP der Sek. II“ ignoriert wird.

Die Festlegung der Kriterien für die Leistungsbewertung sowie die Gewährleistung ihrer Einhaltung wird den einzelnen Fachschaften auferlegt. Eine Vergleichbarkeit der Leistungen wird damit unmöglich gemacht und birgt die Gefahr in sich, dass kein Mindeststandard mehr erreicht wird.

Zusammenfassend muss leider festgestellt werden, dass der vorliegende Entwurf des KLP „Latein“ unkonkret ist und keine verbindlichen Vorgaben trifft, an welchen sich die Betroffenen orientieren könnten. Eine Vertiefung der Fachlichkeit, wie im Koalitionsvertrag vereinbart, wird so nicht erreicht.

Die Landeselternschaft der Gymnasien in NRW e.V. fordert das Ministerium für Schule und Bildung daher auf, den Kernlehrplanentwurf, gegebenenfalls durch eine erweiterte Kernlehrplankommission, gründlich zu überarbeiten.

## **Zu den Kernlehrplanentwürfen für die MINT-Fächer Sek. I**

### **Vorbemerkung:**

NRW ist das größte und mit ca. 17,5 Millionen Personen einwohnerstärkste Bundesland der Bundesrepublik Deutschland mit einer Bevölkerungs- und Industriestruktur in Transformation. Die Bevölkerungsstruktur ist seit ca. 60 Jahren sehr heterogen, und viele Industriezweige in NRW sind nach dem Ende des traditionellen Kohle- und Stahlstandorts immer noch im Umbruch. Nichtsdestotrotz generierte NRW nach Angaben von Statista im Jahre 2017 ein Bruttoinlandsprodukt von fast 700 Milliarden Euro, deutlich vor dem Freistaat Bayern mit einem BIP von fast 600 Milliarden Euro. Aufgrund der Natur der MINT-Fächer ist eine naturwissenschaftlich-wirtschaftliche Analyse geboten, um die langfristige Verletzlichkeit des Standortes NRW durch eine möglicherweise fehlgeleitete Schulbildungspolitik zu bewerten.

Um diese Wirtschafts- und Innovationskraft im Bundesland mindestens im Bestand zu halten, besser aber noch auszubauen, müssen große programmatische und finanzielle Anstrengungen in Schulen und Bildung vorgenommen werden. Dabei ist ein Fokus auf die MINT-Fächer zu legen, damit die nächste Generation als mündige Bürger bestmöglich ausgebildet ist. Der 2017 geschlossene Koalitionsvertrag der aktuellen Landesregierung führt (leider nur an einer Stelle) hierzu kurz aus:

„Das Gymnasium darf nicht weiter benachteiligt werden. Wir werden den Bildungsauftrag der Gymnasien stärken. Das Ziel ist die vollumfängliche Studierfähigkeit der Abiturientinnen und Abiturienten. Hierzu werden wir die MINT-Fächer stärken und den Ausbau der Kooperationen mit den Hochschulen des Landes und denen des benachbarten Auslands vorantreiben.“

Gleichzeitig unterzeichneten die Koalitionäre im Koalitionsvertrag den Satz: „Im Zentrum der Ausgestaltung muss die Stärkung gymnasialer Bildung stehen.“

**Unsere Bewertung der Kernlehrpläne wird daher von vier essenziellen Kriterien und Erwartungen geleitet:**

- **Gemeinsam mit den Fachverbänden der einzelnen Schulfächer fordern wir, dass die MINT-Fächer inhaltlich zu stärken sind.**
- **Die Kernlehrpläne müssen einen eindeutigen und unverwechselbaren gymnasialen Anspruch definieren und Lehrer in der Unterrichtsgestaltung und Notengebung führen.**
- **Das Ziel des Gymnasiums per Definition ist die Vermittlung einer vertieften Allgemeinbildung.**
- **Der Appetit für eine Neugestaltung / Revision dieser Kernlehrplanentwürfe dürfte sehr beschränkt sein. Wir unterstellen daher eine gewünschte Lebensdauer dieser KLP von 10 Jahren, d.h. bis etwa 2030.**

Im Folgenden nehmen wir zu den einzelnen Kernlehrplänen Mathematik, Informatik, Biologie, Chemie und Physik Stellung. Die folgenden Kommentierungen sind teils wörtlich von den Autoren der Stellungnahmen übernommen; wir verzichten aus Gründen des Quellenschutzes und auf ausdrücklichen Wunsch unserer Quellen auf eine explizite Autorenangabe.



## Mathematik

Ein neuer Lehrplan für Mathematik am G9-Gymnasium muss insbesondere auf die Berichte von faktisch fehlender Studienreife bei Abiturienten in den letzten Jahren wegen zunehmend schlechter Mathematikkenntnissen reagieren. Es ist nicht akzeptabel, dass junge Menschen in ihrem Studium scheitern, weil der Mathematikunterricht in den letzten Jahren immer weiter inhaltlich entleert wurde. Aufgabe des Gymnasiums ist es, vertiefte allgemeine Bildung zu vermitteln und so auch echte Studienreife zu realisieren. Dazu gehört es auch, den Wert der Mathematik an sich anzuerkennen und das Wesen des Faches Mathematik zu vermitteln durch eine stärkere Behandlung der Logik sowie von mathematischen Beweisen. Neue Lehrpläne müssen hieran gemessen werden. Mathematik unterscheidet sich vom Rechnen an der Grundschule durch einen erhöhten Abstraktionsanspruch und des Nachweises der Allgemeingültigkeit von Sätzen, Axiomen und Regeln; diese Nachweise dienen sicherlich dem Nachweis des gymnasialen Anspruchs.

Ausdrücklich zu begrüßen ist die Wiederkehr unverzichtbarer mathematischer Inhalte, wie etwa Primfaktorzerlegung, Ungleichungen, Irrationalität, Kosinussatz, Verkettung von Bewegungen, Logarithmus, Vieta, Cavalieri, Heron, Einheitskreis, usw. Ebenfalls wieder enthalten sind Potenz- und Wurzelrechnung.

Die begrüßenswerte Wiedereinbeziehung der Fachsystematik ist wichtig, denn seit der Einführung der KMK-Bildungsstandards – und damit der Kompetenz- und Outputorientierung – hat das Fach eine untergeordnete Rolle bekommen. Seitdem steckt der Mathematikunterricht in einer schweren Krise, wie mittlerweile auch offizielle Gremien der Mathematik ohne Umschweife bekennen: „An deutschen Hochschulen verzeichnet man seit mehr als einer Dekade den alarmierenden Befund, dass einem Großteil der Studierenden bei Studienbeginn viele mathematische Grundkenntnisse und -fertigkeiten sowie konzeptuelles Verständnis mathematischer Inhalte fehlen.“ schreibt 2017 die Kommission zum Übergang Schule–Hochschule der Deutschen Mathematiker-Vereinigung (DMV), der Gesellschaft für Didaktik der Mathematik (GDM) und des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU).

Diese erfreulichen inhaltlichen Entwicklungen sind leider noch immer davon geprägt, dass der Kernlehrplan in der Sprache der Kompetenz- und Outputorientierung verfasst ist. Die Verabsolutierung dieser selbstverständlich legitimen Sichtweise auf den Mathematikunterricht kann Probleme mit sich bringen und wurde 2017 konkret in einem Brandbrief von mehr als 130 ProfessorInnen und Lehrkräften in klarer Sprache angesprochen. Wir sehen keine Sicherungsmaßnahmen installiert, dass das Festhalten an der etablierten (und nicht der anfänglich von einigen Verfechtern intendierten) Handhabung des Kompetenzbegriffs und damit einhergehenden mechanisierten Prüfungsformen die fachsystematische Umsetzung der neuen Lehrpläne nicht gefährden und damit die im jetzigen vorliegenden Kernlehrplan gebotenen Öffnungen zu anderen Herangehensweisen an Lehren und Lernen beeinträchtigen könnte.

Wir machen folgende Einzelbeobachtungen:

### **„als kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben“ (Seite 6)**

Der Erfolg der neuen Kernlehrpläne wird einhergehen mit dem Ausmaß, in dem sie nicht kompetenzorientiert umgesetzt werden. Die pädagogische Verantwortung für das Gelingen des Unterrichts und auch die Sprache zur Beschreibung des Unterrichtsgeschehens sollte den Lehrkräften zurückgegeben werden. Ein über Kompetenzen ferngesteuerter Unterricht

war immer eine Illusion. Die Lehrkräfte sollten über Fortbildungen unterstützt werden, ihren Mathematikunterricht wieder vom Fach und seiner Mathematikdidaktik aus zu begreifen. Dadurch können sie langsam wieder ein eigenes sicheres Verhältnis zum Fach aufbauen und sind nicht, wie in den vergangenen Jahren, darauf angewiesen, ein fragwürdiges mathematisches Menü aufzutischen, das vom IQB und anderen Einrichtungen für quantitative Psychologie gekocht wurde.

#### **Aufzählung: „Bildung für die digitale Welt“ (Seite 10)**

Die Verbindungen zur Physik, anderen Naturwissenschaften und zur Informatik als Fach fehlen vollständig. Auf der anderen Seite gibt es keine „digitale Welt“. Die Welt besteht aus Natur oder Kultur. Bei letzterem hängt es davon ab, welche kulturellen Vorstellungen wir umsetzen und was wir daraus machen. Bildung gestaltet die Kultur dieser Welt und reagiert nicht nur auf sie. Unsere Welt – und speziell unsere Schulen – sind nur in dem Ausmaß „digital“, wie wir das wollen. Wir erwarten bei diesem Zukunftsthema einen konstruktiven und wissenschaftlich fundierten Gestaltungswillen der Landesregierung.

#### **„Anforderungssituationen“ (Seite 11, Seite 12)**

Das Wort *Anforderungssituationen* schließt nicht Aufgaben ein, die man sich selber stellt. Bildung und Studierfähigkeit erfordern aber auch gerade, ein eigenes Anliegen an die Sache ernst zu nehmen. Alternativer Vorschlag: „fordernde Situationen“.

#### **„Effizienz“ (Seite 15, Seite 29)**

Alternativer Vorschlag für *Effizienz*, der deutlich macht, dass es hier darum geht, einer Sache gerecht zu werden: „Tauglichkeit“

#### **„Vernetzung“ (Seite 16)**

Die Betonung der Vernetzung von Inhaltsfeldern halten wir für sehr wichtig und erfreulich.

#### **„Problemlösen“ (Seite 19)**

Hier empfehlen wir dringend, noch einen weiteren Punkt **Rechnen** mit entsprechenden Unterpunkten aufzunehmen. Viele mathematische Begrifflichkeiten entwickeln sich auf der Grundlage von Kalkül in Arithmetik und Algebra, die auf Verständnis und auch auf entsprechender Übung beruhen. Selbstverständlich darf das Rechnen nicht als Selbstzweck gesehen werden, doch ohne Rechnen findet manche Begriffsentwicklung nicht statt. In der Primarstufe hat die Landesregierung jetzt auch der Didaktik des Rechnens wieder den Stellenwert verschafft, der ihr gebührt und die entsprechenden Anknüpfungspunkte bietet.

#### **Arithmetik/Algebra Inhaltliche Schwerpunkte (Seite 24)**

Hier fehlen zusätzlich zur wieder eingeführten Primfaktorzerlegung noch ggT und kgV, Eratosthenes, Unendlichkeit der Primzahlen, Zahlen im Zweiersystem, römische Zahlen etc.

#### **Seite 27, Punkt (13):**

Vorschlag: „(13) vergleichen und bestimmen den Flächeninhalt ebener Figuren durch Zerlegungs- und Ergänzungsstrategien (Arg-5)“ Der Hintergrund ist hier die häufige vorzeitige Fixierung bei der Flächenberechnung auf entsprechende Formeln.

#### **Geometrie (Seite 31)**

Wir empfehlen hier noch folgenden Punkt mit aufzunehmen:

„argumentieren mit grundlegenden Sätzen der Dreiecks- und Kreisgeometrie: Umfangswinkelsatz, Inzidenz von Mittelsenkrechten und Winkelhalbierenden am Dreieck, Höhensatz, Dreiecksungleichung.“

**Aufzählung (Seite 32)**

Hier fehlt unserer Einschätzung nach ein siebter Punkt: „(7) verwenden und begründen für die Stochastik grundlegende kombinatorische Zählmethoden.“ Damit ist etwa die angemessene Behandlung des Binomialkoeffizienten gemeint.

**Inhaltliche Schwerpunkte (Seite 34)**

Den Punkt:

„– Sinusfunktionen:  $f(x) = a \cdot \sin(b \cdot x)$ , Term, Graph, Grad- und Bogenmaß, zeitlich periodische Vorgänge der Form  $f(t) = a \cdot \sin(t \cdot 2\pi/T)$  Amplitude  $a$ , Periode  $T$ “

würden wir ersetzen durch:

„– Trigonometrische Funktionen Sinus und Kosinus, Amplitude, Frequenz, Periode, Term, Graph, Grad- und Bogenmaß“

**Pythagoras (Seite 36)**

„(1) erläutern einen Beweis zum Satz des Pythagoras (Arg-6, Arg-7)“

würden wir ersetzen durch:

„(1) sind in der Lage, den Satz des Pythagoras auf mindestens eine Weise zu beweisen (Arg-6, Arg-7),“

Die Schüler sollten in der Lage sein, kleine Beweise selbst zu führen. Dabei überzeugen sie auch sich selbst und reproduzieren dabei den Beweis nicht nur.

**Mögliche Überprüfungsformen (Seite 40)**

Uns stellt sich hier die Frage, ob tatsächlich all diese Aufgabenformate so explizit vorgegeben werden sollen. Unserer Einschätzung nach ist dies Teil der Verantwortung und des Gestaltungsfreiraums der Lehrperson, der ja explizit gewährt wird.

**Fazit**

Insgesamt stellt der Entwurf dieses Kernlehrplans einen großen Fortschritt gegenüber dem Kernlehrplan G8 dar. Den aktuellen KMK-Bildungsstandards wird nicht mehr ausschließlich gefolgt, die PISA-Erhebungen nicht mehr als einziger Maßstab für mathematische Entwicklung gesehen. Einer fachlich verantworteten Strukturierung nach Inhaltsbereichen wird wieder der Vorzug gegeben vor einer Fixierung von Mathematikunterricht auf Leitideen aus den Bildungsstandards. Wir begrüßen, dass das Schulministerium diese Umstellung zu G9 als Gelegenheit für einen Kurswechsel wahrnimmt.

Der Einsatz digitaler Werkzeuge und Lehrmittel wird nicht mehr als Selbstzweck gesehen, sondern muss sich jetzt wieder fachdidaktisch rechtfertigen lassen. Es ist zu hoffen, dass gerade durch den Einsatz digitaler Hilfsmittel auch wieder ein Beitrag zur mathematischen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler geleistet wird.

Mathematische Begrifflichkeiten entwickeln sich vielfach auf der Grundlage von reflektiert eingesetztem Kalkül, der in diesem Kernlehrplan wieder einen angemessenen Platz bekommt. Begründen und Beweisen haben noch nicht die konstitutive Rolle, die ihnen in der Mathematik zukommt.

Der Entwurf des neuen G9-Kernlehrplans für Mathematik in der Sekundarstufe I des Gymnasiums weist damit insgesamt einige Verbesserungen gegenüber dem aktuellen Kernlehrplan für die Sekundarstufe I auf. Er stellt insgesamt einen Schritt in die richtige Richtung dar. Begrüßenswert ist die detailliertere und konkreter auf fachliche Inhalte bezogene Ausführung der Kompetenzerwartungen. Auch der Kernlehrplan für die gymnasiale Oberstufe bedarf unbedingt einer Überarbeitung im Rahmen der Umstellung auf G9.

Es ist sehr wichtig, dass Schülerinnen und Schüler mathematische Verfahren auch hilfsmittelfrei beherrschen. Es wird daher begrüßt, dass entsprechende Hinweise und Zusätze in der Auflistung der Kompetenzerwartungen vorhanden sind. Der Umfang zusätzlicher Inhalte ist allerdings sehr gering. Zum Beispiel die Logarithmusgesetze, der Sinussatz und die Erläuterung der Tangensfunktion am Einheitskreis sollten in der Mittelstufe noch ergänzt werden. Zumindest aber darf man hinter die im Entwurf aufgeführten Inhalte auf keinen Fall zurückfallen, weshalb hier auf keinen Fall wieder Inhalte gestrichen werden dürfen. Begrüßenswert ist es, dass jetzt das Argumentieren als eigenständiger Kompetenzbereich betrachtet wird. Dies verdeutlicht noch einmal die bereits festgehaltene explizite Erwähnung des mathematischen Beweisens; wünschenswert wäre seine stärkere Betonung und Berücksichtigung, da dies doch zentrales Element der Mathematik ist und die Mathematik vom Rechnen unterscheidet. Zudem sollten Äquivalenzumformungen explizit aufgeführt werden. Auch in der Bezeichnung des Kompetenzbereichs könnte dies schon stärker betont werden durch die Verwendung der Bezeichnung „Argumentieren und Beweisen“. Der vorliegende Kernlehrplan könnte sich hier noch deutlicher positionieren.

Ganz ausdrücklich begrüßen wir die Betonung der Gestaltungsfreiheit und auch Gestaltungspflicht der in pädagogischer Verantwortung unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrer.

Weiterhin unterstützen wir die Forderung des Deutschen Vereins zur Förderung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts (MNU - Rheinland) nach einer erhöhten Jahreswochenstundenzahl:

In der Studententafel ist insbesondere die geringe Stundenzahl für Mathematik zu bemängeln. Sie steht im Widerspruch zu den Versprechungen des Koalitionsvertrages und erschwert einen verständnisorientierten Mathematikunterricht auf der Basis einer auch für die Lernenden erkennbaren Fachsystematik. Die oben ausgeführten Forderungen nach einem durchgängig mindestens vierstündigen Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I mögen angesichts der berechtigten Forderungen der übrigen Fächer aktuell nicht realisierbar sein, aber eine spürbare Erhöhung des Kontingents für Mathematik ist in hohem Maße wünschenswert und im Sinne der nachhaltigen Vermittlung mathematischer Bildung auch geboten. Besonders wichtig wäre eine Erhöhung des Kontingents für die Jahrgangsstufen 7–10.

## Chemie

Die Kernlehrpläne sind nach wie vor als kompetenzorientierte Unterrichtsvorgaben formuliert, d.h. dass der Erwerb fachlicher Kompetenzen und damit zwangsläufig auch der Erwerb prozessbezogener Fähigkeiten und Fertigkeiten als übergeordnetes Ziel postuliert wird. Die übergeordneten Kompetenzen werden dann jeweiligen Inhaltsfeldern zugeordnet. Unserer Meinung nach ist es zumindest problematisch, die Inhaltsfelder in das Korsett der prozessbezogenen Kompetenzen, wie z. B. der Kompetenzbewertung zwingen zu wollen. Auch aus fachdidaktischer Sicht sollten zuerst die Inhaltsfelder definiert werden, an denen dann spezifische Kompetenzen exemplarisch eingeübt werden können. Als Beispiel zur Verdeutlichung diene hier die Kompetenzbewertung (S. 32). In Zukunft soll diese Kompetenz u. a. im Rahmen des Inhaltsfelds „Elemente und ihre Ordnung“ gewonnen werden und zwar, indem die Schüler „Aussagen zu Elementen und ihren Verbindungen...“ recherchieren sollen/müssen. Soll heißen, dass dieser Aspekt verbindlich im Unterricht behandelt werden muss. Die Kompetenz „Recherche“, „Dokumentation“ oder „Informationen mithilfe digitaler Medien beschaffen“ lässt sich aber eben nicht nur an diesem Beispiel erwerben, sondern grundsätzlich innerhalb diverser inhaltlicher Szenarien. Aus dem Lehrplan müsste deutlicher hervor gehen, dass die genannten Beispiele zum Erwerb der Kompetenzen (insbesondere Bewertung) Vorschläge sind und nicht als Obligatorik zu verstehen sind. Zudem erstaunt es, dass man davon ausgeht, dass eine Recherche z. B. über die Elemente und ihren Verbindungen und ihrem Vorkommen in Alltagsprodukten dazu führen soll, dass ein Schüler der Klasse 7 oder 8 Aussagen hierzu fachlich beurteilen können soll. Eine Recherche allein kann dies niemals leisten, da nur eine fachlich fundierte Auseinandersetzung zu einem reflexiven Verständnis führt. Ein gymnasialer Anspruch ist mehr als „mal darüber gesprochen zu haben.“ Gerade der Bereich „Bewertung“ wird im KLP sehr unzureichend ausgestaltet, oder ist zu erwarten, dass ein Schüler tatsächlich in der Lage ist, die komplexen Vorgänge z. B. eines Akkumulators zu durchdringen und nach Abschätzung der Folgen (übrigens wovon?) auszuwählen? Welche Kriterien werden hier als Grundlage genommen? Oder weiter: „SchülerInnen sollen unterschiedliche Modelle kleiner Moleküle auch mit einer Software vergleichend gegenüberstellen“? Was genau sollen die Schüler da bewerten? Ein Vergleich ist noch lange keine Bewertung.

Erstaunlich ist, dass in den Kompetenzerwartungen die Kompetenz „Kommunikation“ aufgeführt wird. Diese Kompetenz taucht aber in den konkretisierten Inhaltsfeldern nicht ein einziges Mal auf. Schlicht ein Versehen?

Darüber hinaus verwundert es sehr, dass die Kompetenzorientierung entgegen der Vereinbarungen im Koalitionsvertrag nicht entschärft wurde, sondern durch ein nicht nachvollziehbares und empirisch nicht geprüftes Stufenmodell sogar noch erweitert wurde. Im Koalitionsvertrag steht dagegen: „Darüber hinaus werden die Lehrpläne zur Stärkung der Fachlichkeit überarbeitet und deren Kompetenzorientierung neu bewertet“. Wie ist es tatsächlich mit der versprochenen Stärkung der Fachlichkeit bestellt? Der neue KLP erweckt den Eindruck, dass in Zukunft nur noch die sehr einfachen elementaren Grundlagen der Chemie vermittelt werden sollen/dürfen. Zwar wird das Wort „einfach“ im KLP nicht näher definiert, aber es taucht immerhin fast schon inflationär oft im Text auf (über 20mal). Komplexe oder vertiefende Sachzusammenhänge, die einem gymnasialen, problemorientierten Anspruchsniveau entsprechen würden (AFB 3: Transfer), nehmen dagegen nur einen sehr geringen Teil ein (so taucht das Wort „komplex“ nur einmal im Text auf). In den Vorbemerkungen des KLP heißt es: „Die KLP leisten einen wichtigen Beitrag zur Sicherung des Anspruchsniveaus...“, in welcher Form das gymnasiale Anspruchsniveau im Fach Chemie gesichert werden soll, bleibt jedoch offen. Erstaunlich ist übrigens, dass das Wort „gymnasial“

mit keinem einzigen Wort erwähnt wird. Ist der vorliegende KLP gar auf andere Schulformen übertragbar?

Auch der Anspruch im Vorwort, dass das Fach Chemie „einen Beitrag zu einer vertieften naturwissenschaftlichen Grundbildung leistet“, lässt sich nicht erkennen, denn richtig interpretiert bedeutet dies, dass man erst einmal eine Grundbildung erwirbt, die dann vertieft werden sollte. Eine Grundbildung wird durch den KLP sicherlich erworben, aber wie sieht es mit den vertiefenden Elementen aus? Was genau soll wie vertieft werden?

Insgesamt lässt der KLP die Einbindung von aktuellen, modernen chemischen und gesellschaftskritischen Themen vermissen. Unserer Meinung nach ist es grob fahrlässig, solche, gerade auch aus chemischer Sicht relevanten Themen wie z. B. Nachhaltigkeit (das Wort „nachhaltig“ taucht in den konkretisierten Inhaltsfeldern ab S. 21 nicht ein einziges Mal auf!), E-Mobilität, Moderne Werkstoffe, etc. z. T. noch nicht einmal zu erwähnen. Man darf sich nicht der Illusion hingeben, die moderne Chemie sei nur deshalb, weil viele Themen wie Treibhauseffekt, Klimawandel, E-Mobilität usw. in aller Munde sind, einfach zu verstehen. Im Gegenteil. Leider ist es heutzutage sehr mühsam, sich ein fundiertes, kritisches eigenes Urteil zu bilden, eben weil die Zusammenhänge so komplex sind und leider die Autoren von Zeitschriften, Fernsehsendungen oder Internetbeiträgen oft selbst keine Naturwissenschaftler sind und Halbwissen verbreiten, das zum Teil oft auch horrende Fehler enthält. Die neuen Richtlinien erwecken den Eindruck, sich aktiv an der Verbreitung dieses Halbwissens zu beteiligen.

Faktisch reichen einige wenige Unterrichtsstunden nicht aus, um sich eine fundierte eigene Meinung z. B. zu der folgenden Frage zu bilden: „Wie lösen wir zukünftig unser Kunststoff-Problem?“ Um sie auch nur halbwegs abwägend zu bewerten, müsste man sich eben nicht nur mit Kunststoffen befassen, sondern auch mit Ökobilanzen. Im Hinblick darauf, dass sich die Chemie in den letzten Jahren sehr intensiv mit diesen Themen beschäftigt hat und selbst sehr zeitintensive Symposien mit renommierten Wissenschaftlern nicht ausreichen, um derartige Fragen abschließend zu klären, kann eine nur oberflächlich angerissene Diskussion im Unterricht nur als unangemessen und grob fahrlässig bezeichnet werden. Warum sollen z. B. Schüler „Treibhausgase und ihre Ursprünge beschreiben“, ohne dass überhaupt klar wird, warum man diese Thematik behandeln sollte? Der langen Rede kurzer Sinn: Die moderne Chemie ist sehr viel komplexer, als es der KLP suggeriert.

Die Ausrichtung des KLP umfasst weiterhin klassische Inhalte einer systematischen Chemie, wie sie bereits im 19. Jahrhundert gelehrt wurde. Hier fehlen die konsequente Anlehnung an die moderne Chemie, ihre Methoden und Verfahren und der Mut, sich von den Inhalten einer veralteten didaktischen Ausrichtung zu lösen. Oder wie ist es zu erklären, dass z.B. neuere chemiedidaktische Modelle wie z.B. das gesellschaftskritisch-problemorientierte Unterrichtsverfahren o.ä. keinen Einzug finden? Der Einbezug der Alltagswirklichkeit von Schülern in ein Chemiecurriculum und die Bedeutung der Chemie im Alltag der Schüler ist unserer Meinung nach für eine moderne Chemiedidaktik aber zwingend notwendig, man könnte den Kontext ggf. als Ausgangspunkt wählen (wie es einige Chemiekonzepte wie „Chemie im Kontext“ postulieren) und danach die Fachsystematik aufbauen. Der Begriff „Alltag“ taucht so im neuen KLP nur an wenigen Stellen auf und es ist zu befürchten, dass das nicht unbedingt dazu beiträgt, die Schüler für das Fach Chemie zu begeistern. Beispiel: Auf S. 25 wird vorgeschlagen, dass die Schüler „in vorgegebenen Situationen Handlungsmöglichkeiten zum Umgang mit brennbaren Stoffen zur Brandvorsorge... bewerten sollen“. Wann kommt ein Schüler heutzutage im Alltag tatsächlich direkt mit Brandvorsorge und Brandbekämpfung in Kontakt? Das ist ohne Bezug zur Alltagswelt eines 7.- oder 8.-Klässlers konstruiert.

Der neue KLP Chemie weist wenig Möglichkeiten einer Verzahnung mit anderen MINT-Fächern auf und stellt das Fach Chemie zu isoliert dar. Die moderne Chemie lässt sich inzwischen nicht mehr unabhängig von anderen Fächern wie Biologie oder Physik verstehen, sondern ist ganz im Gegenteil auf Interdisziplinarität und Transdisziplinarität angewiesen. Es wäre sehr wünschenswert gewesen, dass man diese Potenziale an einigen Stellen aufdeckt und Möglichkeiten zur Umsetzung dargestellt hätte. Die im neuen KLP Chemie ausgewiesenen Inhaltsfelder werden so der Bedeutung der modernen Chemie nicht gerecht. Vorurteile gegenüber der Chemie, die in den Köpfen der Schüler manifest sind (das belegen zahlreiche Studien), werden nicht aufgegriffen, geschweige denn reflektiert. Dass die Chemie uns umgibt, unser Leben bereichert, einen wichtigen Beitrag zur Gesunderhaltung liefert, d.h. einen zentralen Beitrag für unsere Lebenswirklichkeit leistet, lässt sich nicht unmittelbar aus dem KLP ablesen.

Abschließend möchten wir notieren:

An vielen Stellen des Kernlehrplans wird nicht eindeutig erläutert, in welchem Umfang und in welcher Tiefe bestimmte Inhalte thematisiert werden sollen.

Positiv vermerkt werden kann, dass der neue KLP sehr viel Spielraum lässt.

## Informatik

Die gewählten Inhaltsbereiche und Kompetenzerwartungen orientieren sich stark an den seit 2006 veröffentlichten Empfehlungen für Bildungsstandards der Informatik in der Sekundarstufe I der Gesellschaft für Informatik.

Der Rahmentext, insbesondere die Motivation des Fachs Informatik und dieses KLP, ist sehr gelungen. Wenn man die Motivation ernst nimmt, stellt sich allerdings die Frage, warum Informatik nicht den Naturwissenschaften gleichgestellt als Pflichtfach unterrichtet wird, da deutlich herausgearbeitet wird, dass Informatik zur Allgemeinbildung gehört und informatische Kompetenzen wesentliche Grundlagen für eine fundierte Teilhabe in der digital geprägten Lebenswelt darstellen.

Aktuell weist die Stundentafel der Informatik eine Bittstellerrolle zu, die von den anderen naturwissenschaftlichen Fächern zwei Jahreswochenstunden „erbetteln“ darf. Alternativ ermöglicht es eine zweite Vorgehensweise, Informatik innerhalb eines kombinierten Faches (Mathematik oder Physik) zu unterrichten. Naturgemäß sind im zweiten Fall die erwerbbaaren informatischen Kompetenzen eingeschränkt.

Über die Rolle eines Wahlpflichtfaches kommt die Informatik aktuell nicht hinaus; dies allerdings auf sehr unterschiedlichem Niveau und komplett unterschiedlichen Inhalten und angestrebten Kompetenzen. Diese Herangehensweise wird den Realitäten in keiner Form gerecht:

Informatik wird gegliedert in die Bereiche angewandte, theoretische, praktische und technische Informatik und ist nicht im Entferntesten mit einem Computerführerschein vergleichbar. Die Breite des Fachs diktiert den zeitlichen Umfang des Fachs im Unterricht. Gleichzeitig durchdringt die Informatik aber bereits heute das Privat-, Alltags- und Berufsleben eines jeden Einzelnen. Aufgrund dieser Transformation und der absehbar zunehmenden Bedeutung der Informatik für die Persönlichkeitsentfaltung kommender Generationen und das Berufsleben (Stichworte Suchmaschinenalgorithmen, Künstliche Intelligenz, Vernetzung) ist es fahrlässig, Informatik nur als Wahlpflichtfach bzw. als Bittsteller zu behandeln. Für den Großteil der Schüler wird Informatik kein Unterrichtsfach sein; damit fehlt ein zentraler und heute unabdingbarer Bestandteil für die Entwicklung hin zum mündigen Bürger.

Unterstellt, der vorliegende KLP Informatik (Wahlpflichtfach) ist die beste Antwort des MSB auf die vorgenannten Erfordernisse und Entwicklungen: Für allergrößten Teil der Schüler kommt Informatik schlicht nicht vor. Für diese deutliche Mehrheit der Schüler findet Informatik bis zum Jahre 2030 nicht statt; das zementiert außerdem den Arbeitskräftemangel und trägt nicht zur Studierfähigkeit späterer Studierender bei. Aus dieser Perspektive heraus datiert der KLP Informatik prä-Internet, also aus dem Jahre 1990.

Die LE-Gymnasien NRW fordert, dass das Fach Informatik für zwei Schuljahre als Pflichtfach in der Sekundarstufe I eingeführt wird.

Als Sachzwang gegen eine Einführung eines Pflichtfaches Informatik wird häufig vorgebracht, dass nicht ausreichend Informatiklehrer zur Verfügung stehen. Hierzu sind mehrere Anmerkungen zu machen:



- Auch im Fach Wirtschaft/Politik gibt es keine für die Sek. I ausgebildeten Lehrer, trotzdem soll dieses Fach nun eingeführt werden. Mangelndes Personal per se scheint also kein Hindernis zu sein.
- Selbst wenn heute 100 Informatiklehrer in den Startlöchern ständen, die morgen voll ausgebildet in den Unterricht gehen könnten, würde wahrscheinlich höchstens ein Viertel im Schuldienst landen. Die anderen (unterstellt besseren) würden von der Industrie absorbiert. Das grundlegendere Problem hier ist daher die mangelnde Attraktivität und Vorsorge des Berufsbildes; dies ist aber ureigenste Aufgabe und Verantwortung des Landes.
- Nur durch Nachfrage lassen sich ausreichend Studienplätze für Informatiklehrer generieren. Dann müssen diese Lehrer natürlich auch entsprechend honoriert und von „niederen Diensten“ wie die Serverinstallationen, Austausch defekter Tastaturen und Verwaltung von Passwörtern freigestellt werden.
- Andere Bundesländer sind offensichtlich in der Lage, Informatik als Pflichtfach einzuführen und die damit verbundenen Personalanforderungen zu lösen. Bayern hat Informatik als Pflichtfach nicht nur an Gymnasien, sondern auch an Mittelschulen und Realschulen. In Baden-Württemberg ist Informatik an Gymnasien Pflichtfach ab Klasse 7, Sachsens Gymnasien haben Informatik ab Klasse 7 als Pflichtfach und selbst Mecklenburg-Vorpommern hat verpflichtenden Informatikunterricht ab Klasse 7 an Gymnasien und Gesamtschulen. Auch in Niedersachsen laufen mittlerweile entsprechende Gespräche über die Einführung eines Pflichtunterrichtes Informatik an Gymnasien.  
NRW muss daher heute handeln, um nicht noch weiter Zugang zu Informatiklehrern zu verlieren.

In der vorliegenden Form ist der KLP Informatik vor allem aufgrund seines inhärenten Ausblendens der Mehrheit der Schüler bis 2030 nicht akzeptabel. Mindestens erforderlich ist eine Festlegung seitens des MSB, dass Informatik bis 2023 für zwei Schuljahre zu einem Pflichtfach für alle Schüler wird.

## Physik

Grundsätzlich ist positiv anzumerken, dass die konkretisierten Kompetenzerwartungen in erfreulichem Maß inhaltliche Aspekte des physikalischen Wissens und Könnens beschreiben. Trotzdem sind aber einige grundsätzliche und konkrete Aussagen des Kernlehrplans zu hinterfragen.

### Zu Kapitel 1) Aufgabe und Ziele des Faches (Seite 7 - 11)

Es fehlen Aussagen darüber, welche Rolle das Fach Physik – im Unterschied zu den anderen naturwissenschaftlichen Fächern spielt. Hier wäre auf Aussagen der Deutschen Physikalischen Gesellschaft zu verweisen, die folgende Aufgabenbeschreibung der Physik formuliert:

- „Physik ist eine der Grundlagenwissenschaften unserer Kultur und Zivilisation. Ihre wesentliche Aufgabe ist es, die Vielfalt der Erscheinungen in der materiellen Welt auf möglichst wenige fundamentale Gesetze zurückzuführen. Sie hat sich deswegen als erfolgreich erwiesen, weil ihrer Vorgehensweise drei wesentliche Prinzipien zugrunde liegen:

- Für den Aufbau der Physik wesentliche Begriffe werden durch präzise Definitionen oder Messvorschriften festgelegt.
- Modellvorstellungen verbinden die so geschaffenen Begriffe.
- Physikalische Aussagen, die Experimenten widersprechen, gelten als falsch.

Aufgrund dieser Prinzipien sind physikalische Aussagen objektivierbar. Da sich physikalische Aussagen durch Messung belegen lassen müssen, müssen sie auch quantifizierbar sein. Deshalb werden in der Physik mathematische Gleichungen aufgestellt, die ihre wesentlichen Größen zueinander in Beziehung setzen. Diese mathematische Formulierung ihrer wesentlichen Aussagen setzt eine präzise Verwendung klar definierter Begriffe voraus.“

Dieser besondere Zusammenhang zwischen Physik und Mathematik muss auch für die Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts in der Sekundarstufe I des Gymnasiums vorausgesetzt werden. „Zu bedenken ist auch, dass der Physik-Unterricht für viele Schülerinnen und Schüler mit der Jahrgangsstufe 10 endet.“ Aus diesem Grund kann die Aufgabe der Wissenschaftspropädeutik nicht ausschließlich an die Sekundarstufe II delegiert werden.

Unter der Voraussetzung der immanenten Bedeutung mathematischer Methoden für die Physik ist es auch nicht gleichgültig, in welchem Jahr welche Inhaltsfelder unterrichtet werden und insbesondere in welcher Jahrgangsstufe überhaupt das Fach Physik erteilt wird. Traditionell wurde Physik vor der Schulzeitverkürzung an den Gymnasien in Nordrhein-Westfalen mit insgesamt acht Jahreswochenstunden unterrichtet, und zwar landesweit vorgegeben in den Klassen 6, 8, 9 und 10 mit jeweils 2 Wochenstunden. Diese Verteilung hatte ihren Sinn darin, dass die Mathematisierung (Quantifizierung) in der Physik auf die Ergebnisse des Mathematikunterrichts aufbauen konnte. Zu nennen sind hier insbesondere Winkel, Achsenspiegelung, der Funktionsbegriff, Terme, lineare Gleichungen, Bruchterme, Bruchgleichungen, Exponentialfunktion, Logarithmusfunktion, trigonometrische Funktionen, Strahlensätze, Sinussatz und Kosinussatz.

Durch den Verzicht auf diese Vorgaben für einzelne Jahrgangsstufen unter G8 ist das Fach Physik zum Spielball der Stundentafel-Gestaltung der Einzelschule geworden. Dabei spielen aber fachliche Gesichtspunkte gegenüber schulorganisatorischen Entscheidungen keine Rolle mehr.

Die Quantifizierung physikalischer Größen erfordert neben den mathematischen Voraussetzungen auch **innerphysikalische Voraussetzungen**, ohne die eine über das reine Erzählen hinausgehende wissenschaftspropädeutische Begriffsbildung nicht möglich ist.

Dies soll im Folgenden am **Beispiel des Spannungsbegriffs** verdeutlicht werden.

Auf Seite 45 des Entwurfs wird für die Jahrgangsstufen 7-10 vorgegeben:

Die Schülerinnen und Schüler können

- „die Entstehung einer elektrischen Spannung durch den erforderlichen Energieaufwand bei der Ladungstrennung qualitativ erläutern.“
- „die Definitionsgleichungen für elektrische Energie und elektrische Leistung erläutern und auf ihrer Grundlage Berechnungen durchführen.“

Hier wird also der Begriff der Spannung nicht quantitativ eingeführt - später aber eine *unverstandene* Berechnung (also quantitativ) durchgeführt werden. Ein solches Vorgehen widerspricht der vertieften Allgemeinbildung und reduziert physikalische Begriffe und Methoden durch autoritativ vorgegebene Berechnungsverfahren. Damit wird dem Missverständnis von Physik als moderner Religion Vorschub geleistet.

Eine fachmethodisch reflektierte Vorgehensweise müsste zu einer logisch stringenten experimental-mathematischen Formulierung des Spannungsbegriffs kommen:

Zunächst müssten die mathematischen Voraussetzungen für die quantitative Einführung der inneren Energie gegeben sein: Lineare Funktionen, Zuordnungsvorschrift und Graph. Dann müsste aus der Mechanik die Lageenergie als  $W_{\text{pot}} = m g h$  quantitativ eingeführt sein. Mit der Messung des mechanischen Wärmeäquivalents könnten dann innere Energie und spezifische Wärmekapazität als  $\Delta W_i = m c \Delta \theta$  quantitativ eingeführt werden. Über die Wasserelektrolyse müsste die Messung der Ladungsmenge 1 Coulomb eingeführt werden. Schließlich im letzten Schritt könnte durch eine quantitative Bestimmung der Wärmewirkung des Stroms mit dem Kalorimeter die elektrische Spannung als  $U = W / Q = (m c \Delta \theta) / (I t)$  quantitativ eingeführt werden.

Dieser oder ein anderer Weg, Schülerinnen und Schülern die physikalische Methode der Erkenntnisgewinnung nahezubringen, wird mit dem vorliegenden Entwurf des Kernlehrplans Physik verunmöglicht: Da die Thermodynamik ausschließlich in Klasse 5/6 behandelt werden soll, ist eine quantitative Einführung der inneren Energie ausgeschlossen. Somit fehlen das mechanische Wärmeäquivalent und die spezifische Wärmekapazität. Der Spannungsbegriff kann damit nur mit der Methode des Erzählens, Glaubens und der Autorität aufgebaut werden – alle drei stehen der physikalischen Erkenntnisgewinnung diametral gegenüber.

## **Zu Kapitel 2.2) Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunktsetzungen bis zum Ende der Erprobungsstufe (Seite 20 - 31)**

Die einzelnen konkretisierten Kompetenzerwartungen sollen im Folgenden besprochen werden:

### **Inhaltsfeld 1: Temperatur und Wärme (Seite 23)**

Die Einführung der Kelvinskala in der Jahrgangsstufe 6 setzt erstens ein Teilchenmodell voraus, zweitens den Begriff der Bewegungsenergie und drittens die Mathematik linearer

Funktionen. Letztere ist im Entwurf des Kernlehrplans Mathematik für die Klassen 7/8 vorgesehen. Da alle drei Voraussetzungen entwicklungspsychologisch und faktisch in der Jahrgangsstufe 6 noch nicht gegeben sind, verkäme der Begriff der absoluten Temperatur zu einer nicht methodisch begründbaren Erzählung von zu lernenden (willkürlichen) Einzelfakten.

Insbesondere die verfrühte (nicht experimentell fundierte) und kontraintuitive Einführung des Teilchenmodells widerspricht lernpsychologischen Erkenntnissen. Im Lehrplan von 1993 war dies noch vorausgesetzt: „Eine Erklärung der Wärmeleitung mit Hilfe eines Teilchenmodells ist für die Erprobungsstufe nicht vorgesehen.“

### **Inhaltsfeld 2: Elektrischer Strom und Magnetismus (Seite 26)**

„Die Schülerinnen und Schüler können mit einem einfachen Elektronen-Atomrumpf-Modell Stromfluss und Wärmewirkung in Stromkreisen erklären“. Da in Klasse 6 keine Experimente gemacht werden, die die Existenz von Elektronen auch nur plausibel machen können, werden den Kindern Phänomene mit zu „lernenden“ Bildern „erklärt“, die auf andere Weise besser ohne unsichtbare und unvorstellbare Entitäten kindgemäßer verstanden werden können – zum Beispiel mit dem Wassermodell.

### **Inhaltsfeld 3: Schall (Seite 28)**

Dieses Inhaltsfeld ist gegenüber dem Lehrplan 1993 aus Klasse 9/10 in die Klasse 6 verschoben worden. Da auch 1993 auf Wellenfunktion und Additionstheoreme verzichtet werden sollte, scheint eine rein phänomenologische Behandlung von Schall möglich. Dennoch ist zu beachten, dass durch das Vorziehen dieses Inhaltsfeldes in die Erprobungsstufe die quantitative Behandlung von mechanischen Schwingungen am Gymnasium in der gesamten Sekundarstufe I nicht mehr möglich ist.

### **Inhaltsfeld 4: Licht (Seite 30)**

Vorgezogen aus Klasse 8 in Klasse 6 wurden Infrarotstrahlung und Ultraviolettstrahlung. Auch hier ist die Frage zu stellen, ob das dem Abstraktionsniveau von 11- bis 12-Jährigen Kindern angemessen ist.

Insgesamt bleibt **zusammenfassend** festzustellen, dass die Klasse 6 über eine reine Phänomenologie nicht herauskommen kann. Damit kann der Physikunterricht in dieser Klassenstufe auch keinen Beitrag zu einer vertieften Allgemeinbildung auf dem Gebiet der *physikalischen Erkenntnisgewinnung* leisten.

### **Zu Kapitel 2.3) Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte bis zum Ende der Sekundarstufe I (Seite 32-52)**

Aus dem im allgemeinen Teil Erläuterten ergibt sich, dass die Aufgabe, Schülerinnen und Schüler mit einem zutreffenden physikalischen Weltbild auszustatten, nur in Klasse 8, 9 und 10 geleistet werden kann.

Dem widerspricht aber Inhaltsfeld 6. Hier sollen Aufbau des Sonnensystems, wesentliche Eigenschaften der Himmelsobjekte Kometen, Monde und Sterne sowie Gravitation und Sternentwicklung erarbeitet werden.

Gravitation kann aber erst nach Einführung des Kraftbegriffs im Inhaltsfeld 7 behandelt werden. Der Rest der genannten Inhalte kann nicht experimentell erarbeitet werden. Der Verweis auf Spektren als Methoden der Erkenntnisgewinnung über das Universum hängt hier völlig in der Luft. Weder aus der Chemie noch aus der Physik sind den Schülerinnen und Schülern Linienspektren bekannt. Voraussetzungen zum optischen Doppler-Effekt fehlen ebenso.

Somit werden in diesem Inhaltsfeld 6 (das zum Teil früher in der Klasse 6 behandelt wurde) leider unverstandene Phänomene wie in einem Kuriositätenkabinett aneinandergereiht.

#### **Inhaltsfeld 7: Bewegung, Kraft und Energie (Seite 40)**

Neu hinzugekommen gegenüber 1993 sind hier Geschwindigkeit und Beschleunigung. Insbesondere der Begriff Beschleunigung hängt ohne den Ableitungsbegriff aus der Oberstufenmathematik in der Luft. Gedacht ist wohl daran, den Begriff der Krümmung einer Kurve sowie der Ableitungsfunktion mit Tabellenkalkulationen numerisch zu bestimmen. Damit wird dem Fach Physik eine Last aufgebürdet, die es in seinem gekürzten Stundenrahmen gar nicht leisten kann.

#### **Inhaltsfeld 8: Druck und Auftrieb (Seite 43)**

Gestrichen wurde das Boyle-Mariotte-Gesetz, obwohl dieses das erste Beispiel für eine antiproportionale Zuordnung in der Physik der Sekundarstufe I war. Stattdessen „können die Schülerinnen und Schüler die Nichtlinearität des Luftdrucks in verschiedenen Höhen mithilfe des Teilchenmodells erklären.“ Da die barometrische Höhenformel  $p(h) = p_0 \cdot \exp(\Delta h/h_s)$  die Exponentialfunktion voraussetzt und auch im Unterricht nicht experimentell bestimmt werden kann, wird hier zum wiederholten Mal im Unterricht der physikalischen Methode zuwidergehandelt, indem nicht-quantitative Aussagen ohne experimentelle Grundlage und Modelle auswendig gelernt werden sollen.

#### **Inhaltsfeld 9: Elektrizität (Seite 45)**

Die fehlende quantitative Einführung des Spannungsbegriffs wurde bereits ausführlich im allgemeinen Teil erörtert. Neu eingeführt wurde im Kernlehrplan gegenüber 1993 das elektrische Feld. Zum Verständnis von Influenzphänomenen ist dies nicht notwendig. Außerdem können alle in diesem Zusammenhang beobachteten Phänomene mit einer Fernwirkungstheorie hinreichend erklärt werden. Die Entscheidung zwischen Nah- und Fernwirkungstheorie kann erst mit dem Aspekt der zeitverzögerten Feldausbreitung in Rahmen der Oberstufenphysik gefällt werden. Außerdem stellt sich bei jeder inhaltlichen Erweiterung die Frage, wie dies im verkleinerten Stundenkontingent möglich sein soll.

#### **Zusammenfassende Aussagen zu allen Inhaltsfeldern**

Es wird bei der Struktur des Kernlehrplans deutlich, dass der grundlegende Unterschied der Abhängigkeit der Physik von der Mathematik im Vergleich zu allen anderen Unterrichtsfächern am Gymnasium nicht angemessen berücksichtigt wurde. Hinzu kommt, dass die physikalische Erkenntnisgewinnung niemals modular sein kann, sondern in aufeinander und auf die Mathematik bezogenen Zusammenhängen erfolgt. Deshalb sind konkrete landesweite Vorgaben zur Verteilung der Inhalte auf Jahrgänge unverzichtbar.

Gleichzeitig ist eine Kürzung der Unterrichtszeit in den Klassen 8 bis 10 von 6 auf 5 Stunden nicht gerechtfertigt. Diese Kürzung des Physikunterrichts in der Mittelstufe um 17 % bei einer gleichzeitigen Ausweitung des Chemieunterrichts von 6 auf 7 Stunden wird der Bedeutung der Physik für die Erkenntnisgewinnung, als Basis der technischen Zivilisation und Grundlage von Chemie, Geologie, Biologie, Medizin und Ingenieurwissenschaften in keiner Weise gerecht.

Da der Unterricht in der Erprobungsstufe wegen fehlender Mathematikkenntnisse und mangelnder Abstraktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler nur Phänomenologie sein kann, lastet den verbleibenden 5 Jahreswochenstunden in der Mittelstufe die Aufgabe auf, für viele Schüler der einzige Kontakt mit der experimentell-mathematischen Methode der Erkenntnisgewinnung zu sein.

**Tabelle der Abhängigkeit der physikalischen Inhalte von physikalischen und mathematischen Voraussetzungen in der Mittelstufe**

Klasse	Mathematik	Physik
7	proportionale und antiproportionale Zuordnung, Terme, Bruchterme, Gleichungen, Graph, Steigung	
8		IF 5 (aber Linsengesetz beruht auf Strahlensatz) IF 9 tlw. (Ladung, Stromstärke, Ohm'sches Gesetz)
9	Potenzen, exponentielles Wachstum, Logarithmusfunktion, Sinus- und Kosinusfunktion	IF 7 (Kraftvektoren) IF 8 (Druck) + innere Energie (neu)
10		IF 9 tlw. (el. Spannung, Energie) IF 10 (Radioaktivität) IF 11 (Energieversorgung)

**Biologie:**

Es ist erschreckend, wie sehr in der Biologie das Faktenwissen in den Hintergrund getreten ist.

Die systematischen Grundordnungen der Stämme des Tierreichs oder Pflanzenreichs sind inzwischen weitgehend verschwunden. Fische, Amphibien, Reptilien oder Vögel werden an einzelnen Stellen, aber ohne erkennbare logische Struktur angesprochen. Es fehlen die systematischen Orientierungen für die Schüler, um sich in der Biologie und in biologischen Systemen zu orientieren und zu navigieren.

Es ist daher nicht auszumachen, welcher gymnasiale Anspruch besteht bzw. woran er überhaupt festgemacht werden kann.

Der Begriff Gentechnik taucht nirgendwo im KLP auf. Zumindest im letzten Unterrichtsjahr der Sekundarstufe I sollte dieses Konzept eingeführt und der Bezug zum Alltagsleben hergestellt werden (Vor- und Nachteile genetisch manipulierter Pflanzen, Ernährung der Weltbevölkerung).

Biologie ist das erste naturwissenschaftliche Fach nach dem Sachkundeunterricht der Grundschulen. Hieraus leitet sich sofort die Anforderung für eine angemessene und gründliche Einführung der fachlichen Inhalte als auch der wissenschaftspropädeutischen im Unterricht ab.

Dadurch lernen Schüler am Gymnasium, sich mit einer strukturierten Herangehensweise in naturwissenschaftliche Fragen einarbeiten können. Nicht zuletzt mit Blick auf die zu steigende Attraktivität naturwissenschaftlicher Fächer für Mädchen muss der Biologieunterricht die Chance bekommen, eine attraktive Offerte zu machen, um die natürliche Neugier der Kinder (und besonders der Mädchen) zu stimulieren und nicht zu minimieren. Effektiv liegt es daher am Fach Biologie, für Mädchen; damit muss Biologie zeitlich und inhaltlich besser aufgestellt werden als aktuell geplant. In diesem Sinne ist eine klare, besser intuitive und logische Struktur dieses naturwissenschaftlichen Faches zu fordern.

## Fazit der Bewertungen:

Allgemeines Feedback zu den KLP hat ergeben, dass diese im Vergleich zu den KLP-G8 lesbarer sind. Dies ist aber eher eine Aussage über die alten KLP als ein Argument für die neuen KLP.

Hinsichtlich eingangs genannter Kriterien fassen wir wie folgt zusammen:

### I. Stärkung der MINT-Fächer

Eine Stärkung der MINT-Fächer in dem Sinne ist nicht erkennbar. Bestenfalls die Mathematik kann beim Übergang zu G8 verlorene Zeit und Themen zurückfordern. Eine Koordination oder Abstimmung der Fächer untereinander ist bestenfalls in Ansätzen erkennbar, weist aber erhebliche Lücken und sogar logische Widersprüche auf, weil mathematische und auch physikalische Grundkenntnisse nicht gelegt wurden. Eine Wissensvermittlung auf der Basis von Erzählen, Glauben und Autorität ist aber keine Basis für eine Vermittlung naturwissenschaftlicher Prinzipien, Gesetze und Arbeitsweisen. Die Fachsystematik in Biologie, Chemie und Physik muss wiederhergestellt werden.

### II. Gymnasialer Anspruch

Der gymnasiale Anspruch ist in keinem der vorgelegten KLP klar erkennbar. Positiv zu werten ist einzig die Entwicklung in der Mathematik, in der Beweise eine größere Rolle spielen sollen. Allerdings besteht hier noch erheblicher Gestaltungsspielraum. Wenn auf dem Deckblatt der jeweiligen KLP nicht das Wort „Gymnasium“ verwendet worden wäre, könnte der Leser allein aus formalen Gründen Nachsicht erwarten, wenn er von KLP auf Realschulniveau ausginge. Tatsächlich könnten diese KLP ohne einen gymnasialen Erwartungshorizont für andere Schulformen gelten. Ohne

### III. Vertiefte Allgemeinbildung

Eine vertiefte Allgemeinbildung setzt eine Allgemeinbildung als Fundament voraus. Dieser Anspruch ist bestenfalls im Fach Mathematik erfüllt; es ist nicht erkennbar, wo die vertiefte Allgemeinbildung in den anderen Fächern enthalten ist. Möglichkeiten zur Abstimmung und Zusammenarbeit unter den MINT-Fächern wurden ignoriert oder nicht genutzt.

### IV. Offensichtliche Probleme hinsichtlich einer Gültigkeit von 10 Jahren

Das Fach Informatik als Pflichtfach wird von der Landesregierung ignoriert; eine sowohl für die Persönlichkeitsbildung als auch für den Industriestandort existenzielle Entwicklung wird verschlafen. Aus dieser Perspektive ist der KLP Stand 1990. Mindestens erforderlich ist eine Festlegung seitens des MSB, dass Informatik spätestens 2023 für zwei Schuljahre zu einem Pflichtfach für alle Schüler wird.

Aus der Perspektive der MINT-Fächer sollten diese KLP überarbeitet werden,

1. mit Fokus auf einen logischen Aufbau,
2. der Vermittlung einer systematischen, wissenschaftspropädeutischen Herangehensweise an naturwissenschaftliche Fragestellungen, und
3. einem eindeutigen und nachprüfbar gymnasialen Anspruch.



## Zum Kernlehrplan KLP Wirtschaft/Politik Sek. I

Im Sommer 2017 hat die neue Regierungskoalition aus CDU/FDP in ihrem Koalitionsvertrag angekündigt, ein neues Fach Wirtschaft an den Schulen zu etablieren. Daraus wurde nun für die Gymnasien das Fach Wirtschaft/Politik statt wie zuvor Politik/Wirtschaft, – ein klares Signal für die Priorisierung der wirtschaftlichen Themen.

Schon im Vorfeld der Erarbeitung der Kernlehrpläne hatte die LE der Gymnasien eine breite Diskussion über die geplanten Inhalte dieses Faches und seiner Ausrichtung gewünscht bzw. gefordert. Dabei sei klargestellt, dass die LE der Gymnasien nicht gegen die Einbringung wirtschaftlicher Fragestellungen in den Unterricht ist oder war, die im Übrigen bereits in den alten Lehrplänen enthalten sind. Wir halten es aber für eminent wichtig, erkennbar tiefgreifende Veränderungen im Bildungskanon unseres Nachwuchses von einer größeren und kritischen Zahl Sachkundiger und Betroffener diskutieren zu lassen, um eine Gewissheit über Relevanz und neutrale Darstellung der Inhalte zu erlangen.

Das Ergebnis der Arbeit einer kleinen Kommission im „Kämmerlein“ bestätigt nun leider unsere Befürchtungen:

- Eine klare Überbetonung wirtschaftlicher Inhalte und Perspektiven (man achte nur auf die Reihenfolge der Begriffe Wirtschaft/Politik, der sich durch den gesamten Lehrplan zieht) bei einer Vernachlässigung des politischen und gesellschaftlichen Lernens: „In der Sekundarstufe I des Gymnasiums hat das Fach Wirtschaft/Politik die Aufgabe, bei den Schülerinnen und Schülern ökonomische und politische Mündigkeit zu entwickeln“ (S.7) Die Formulierung ist genauso unglücklich passiv („bei den“) wie der KLP die Gestaltungsmöglichkeiten und Alternativen zu unseren vorhandenen Lebensverhältnissen und den Blick auf das gesellschaftliche und soziale Lernen vermissen lässt.
- Wirklich alarmierend ist allerdings, dass der vorgestellte Lehrplan an vielen Stellen gegen den sogenannten „Beutelsbacher Konsens“ (Landeszentrale für Politische Bildung und weitere 1976) verstößt, der sich auf die Grundsätze von „Überwältigungsverbot, Kontroversität und Schülerorientierung“ festgelegt hat, was für alle „Meinungsfächer“ gelten muss. Verschiedene Wirtschaftstheorien, Alternativen, Individuelles und der Einfluss politischen Handelns werden nicht ausreichend beleuchtet und der Blick durch die Brille der vermeintlich? erfolgreichen Industriegesellschaft ist allorts zu finden. Vertiefte Allgemeinbildung und Wissenschaftspropädeutik heißt aber gerade, ein Thema aus vielen Perspektiven zu beurteilen.
- Die besondere Herausstellung des Unternehmertums, so wünschenswert es auch sein mag, betrifft die Schüler der 7. bis 10. Klasse nicht, ebenso halten wir die Alleinstellung der Verbraucherbildung für eine Überbewertung derselben für die gymnasiale Bildung, die insgesamt in anderen Themen aufgehen könnte (vielleicht 1 und 5)

Bevor dieses Kombinationsfach am Gymnasium Fuß fassen darf, erwarten wir eine tiefgreifende Überarbeitung und eine gute Vorbereitung der Lehrer auf dieses Fach.

Im Übrigen bitten wir das Ministerium dringend darum, die Zulassung von Lehrbüchern einer besonders kritischen Überprüfung zu unterziehen, da die relevanten Themen besonderen Raum für Interessensvertretung bieten.

Für weitere Ausführungen verweisen wir auf die beiden angefügten Stellungnahmen von Fachleuten, die sich im Detail mit dem Kernlehrplanentwurf auseinandergesetzt haben.

## **Ausführungen des Experten A zum Kernlehrplan KLP Wirtschaft/Politik Sek. I**

Das Augenmerk wurde bei der Bewertung insbesondere auf die konkretisierten Kompetenzerwartungen (Bezug der Kompetenzerwartungen auf die aufgeführten inhaltlichen Schwerpunkte) gelegt.

### **Inhaltsfeld 1 (S. 21): Wirtschaftliches Handeln in der marktwirtschaftlichen Ordnung**

Soweit „Bedürfnisse, Bedarf und Güter“ als Grundlage menschlicher Existenz gesetzt werden, liegt es nahe, dahinter das Modell des homo oeconomicus zu vermuten. Insoweit bei der Urteilskompetenz dazu keinerlei kritische Betrachtung hinterlegt ist, steht zu vermuten, dass die Schüler auf dieses Modell festgelegt werden sollen. Eine kritische Auseinandersetzung mit dieser Setzung scheint nicht vorgesehen.

Es sollen nur die Rechte und Pflichten minderjähriger Verbraucherinnen und Verbraucher betrachtet werden; hier ist nicht erkennbar, warum eine Begrenzung auf „Minderjährige“ vorgenommen wird. Gegebenenfalls wird – wie auch an anderer Stelle – damit eine Pseudo-Schülernähe bzw. Lebensbezug suggeriert.

Verkaufsstrategien in der Konsumgesellschaft sollen von den Schülern verglichen werden. Hier wäre es interessant, die Vergleichskriterien zu erfahren. Insgesamt sind die Schüler im Bereich der Urteilskompetenz allein auf sich zurückgeworfen – es geht um ihre Konsumwünsche, -entscheidungen und -verhalten. Eine irgendwie kritische Perspektive gegenüber einer von ihnen unabhängigen Realität ist nicht erkennbar.

### **Inhaltsfeld 2 (S. 22): Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie**

Zu den Rechten und Pflichten von Kindern und Jugendlichen in der Familie fehlen die rechtlichen Grundlagen. Im Abschnitt „Sachkompetenz“ kommt die Familie nicht mehr vor. Allein im Kontext der Urteilskompetenz soll die Bedeutung von Regeln und Rechten in der Familie begründet werden. Der Blick auf Familie wird damit nicht zuletzt auf Rechtsbeziehungen reduziert.

Sollte es um die „Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie“ gehen, wäre zu erwarten, dass die Gefährdungen und Herausforderungen benannt würden. Dem ist nicht so. Auch hier ist keinerlei kritisches Hinterfragen erkennbar.

### **Inhaltsfeld 3 (S. 23): Nachhaltige Entwicklung in Wirtschaft, Politik, und Gesellschaft**

Nachhaltige Entwicklung wird als Herausforderung im privaten, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Handeln gesehen. Völlig ausgeblendet bleibt hier das politische Handeln. Damit ist die Perspektive einseitig im Privaten angesetzt und völlig unzureichend.

Warum sich die Schüler mit den SDGs auseinandersetzen sollen ist völlig unklar. Dieses Programm läuft seit Jahrzehnten, ohne bisher nennenswerte Erfolg erzielt zu haben. Ressourceneffizienz wird zum einzigen Ansatzpunkt im Rahmen der Urteilskompetenz; diese Engführung ist nicht einsichtig.

Was die Schüler genau gelernt haben, wenn sie kompetent sind, „Lösungsansätze zur globalen Bekämpfung von Kinderarmut“ zu erklären und „Lebenssituationen von Kindern in unterschiedlich entwickelten Regionen der globalisierten Welt zu vergleichen“, erschließt sich dem Leser des Lehrplans nicht.

Nicht angesprochen werden Fragen der Gerechtigkeit, der Menschenrechte, des Menschenbildes u.a. in Verbindung mit den aufgelisteten Handlungskompetenzen (S. 20) ergibt sich das anvisierte Bild eines Schülers, der als homo oeconomicus auch in politischen Handlungszusammenhängen agiert: er trifft seine Entscheidungen effizient auf der Grundlage seiner Interessen und begibt sich im Konfliktfall in Mediationsverfahren.

#### **Inhaltsfeld 4 (S. 24): Identität und Lebensgestaltung**

Das Inhaltsfeld „Identität und Lebensgestaltung“ kommt sowohl in der Orientierungsphase als auch in der zweiten Phase vor. Damit ergibt sich ein deutliches Übergewicht identitätspolitischer (z.B. gegenüber sozialpolitischen, friedenspolitischen, finanzpolitischen u.a.) Fragestellungen.

Soweit als Sachkompetenz die Beschreibung „wesentlicher Bedürfnisse und Rollen von Familienmitgliedern“ beschrieben wird, stellt sich die Frage, welches Menschenbild dahinter steht. Bedürfnisse scheinen unter dieser Prämisse nicht mehr individuell. Hinter dem Begriff der Rolle verschwindet die Idee persönlicher Entscheidungsfreiheit.

#### **Inhaltsfeld 5 (S. 25): Medien und Information in der digitalisierten Welt**

Wenn Schüler die Möglichkeiten der Informationsgewinnung beschreiben können sollen, müssen sie entsprechende Kriterien haben, um Medienangebote kritisch bewerten zu

können. In diesem Inhaltsfeld findet sich ausnahmsweise der Begriff „kritisch“: kritische Auseinandersetzung mit Medienangeboten. Kriterien werden nicht genannt. Diese sind insofern besonders wichtig, als z.B. der Begriff „fake news“ sowohl als Beschreibung von Realität als auch als Begriff in der politischen Auseinandersetzung verwendet wird.

Neben den Kriterien fehlt die Bedeutung der Medien für die Demokratie und die Grundrechtsfundierung (Presse- und Meinungsfreiheit).

#### **Inhaltsfeld 1 (S. 30): Wirtschaftliches Handeln in der marktwirtschaftlichen Ordnung**

Es ist nicht ersichtlich, auf welcher theoretischen Grundlage die Schüler die „Grundprinzipien, Möglichkeiten und Probleme der Marktwirtschaft“ erläutern sollen. Da die Ökonomie neoliberal dominiert ist, ist zu befürchten, dass diese einseitige Perspektive – entsprechend der Situation an den Universitäten – zum Tragen kommt.

Bestärkt wird diese Befürchtung durch die affirmative Formulierung „Bedeutung der Digitalisierung von Märkten und Zahlungsverkehr“. Hier taucht der Begriff „Problem“ gar nicht mehr auf.

Wie auch an anderer Stelle wird die unternehmerische Tätigkeit hochgehalten. Die Bedeutung des Staates als Unternehmen beispielsweise im Kontext öffentlicher Güter kommt demgegenüber nicht vor. Welche Auswirkungen hat die Privatisierung der Wasserversorgung, des Verkaufs von öffentlichem Wohnraum usw.

Es fehlt weiterhin eine Verbindung von politischen und wirtschaftlichen Fragestellungen.

#### **Inhaltsfeld 2 (S. 31): Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie**

Der inhaltliche Schwerpunkt „Partizipation in der Zivilgesellschaft“ verweist auf politische Mediationsverfahren, die in den meisten Fällen der Kanalisierung von politischen Protesten

dienen. Demgegenüber fehlt auch hier die explizite Nennung des Modells der direkten Demokratie, das bereits im Grundgesetz angelegt ist.

Verbindet man die Sach- mit der Urteilskompetenz bleibt in etwa das übrig: Wer die Demokratie sichern und weiterentwickeln möchte, sollte in eine der etablierten, nicht als extremistisch eingestuften Parteien gehen. Als Gefahr für die Demokratie werden politischer Extremismus und Terrorismus bzw. das damit virulente Spannungsfeld zwischen innerer Sicherheit und Freiheitsrechten definiert. Damit werden erstmals Gefahren benannt; strittig dürfte sein, ob nicht auch andere Aspekte relevant sind: Schere zwischen Arm und Reich, Demokratiedefizite, Bildungsnotstand u.a.

#### **Inhaltsfeld 4 (S. 33): Identität und Lebensgestaltung**

Grundsätzlich ist zu fragen, welchen Beitrag zur politischen Bildung dieses Inhaltsfeld leisten soll. Nimmt man die Bedeutung digitaler Medien für die Identitätsbildung von Jugendlichen wirklich ernst, müssten die Wirkmechanismen zunächst einmal ohne Lobby-Interessen im Rahmen der Lehrerfortbildung aufgearbeitet werden. Der Eindruck ist vorhanden, dass die Digitalisierung ohne kritische Begleitung in den Schulen forciert wird. Insofern bleibt als Kompetenzerwerb der vermutlich wirkungslose Appell: Benutzt weniger digitale Medien und engagiert euch sozial (auch zur Hebung eures persönlichen Scores für weitere Bewerbungssituationen).

#### **Inhaltsfeld 6 (S. 34): Unternehmen und Gewerkschaften in der Sozialen Marktwirtschaft**

Die „Funktionen von Beschaffung, Produktion und Absatz“ als Grundfunktionen von Unternehmen blenden die Hauptfunktionen Gewinn und Marktmacht im globalen Wettbewerb aus und verengen damit Perspektiven der Beurteilung. In diesem Inhaltsfeld überwiegt die Werbung für unternehmerische Selbstständigkeit, deren Grundvoraussetzung immer ein gutes Produkt respektive eine gute Dienstleistung ist. Sollte dies fehlen bei gleichzeitiger Lobhudelei für das Unternehmertum ist man schnell bei der Vermarktung des eigenen Selbst/der eigenen Arbeitskraft – sei dein eigener Unternehmer. Die Gewerkschaften sind demgegenüber völlig unterbelichtet.

Auch hier erscheint die Sphäre der Wirtschaft weitgehend als isolierter Raum – es erfolgt kein wirklicher Brückenschlag zu politischen Fragestellungen.

#### **Inhaltsfeld 7 (S. 35): Soziale Sicherung in Deutschland**

Mit den ausgewiesenen Begriffen „veränderte Erwerbsbiographien“, „Finanzierungsmöglichkeiten“, „Zukunftsfähigkeit“, „demographischer Wandel“ sind die Ergebnisse der Beurteilung vorgegeben. Die Schüler werden wissen, dass eine private Vorsorge notwendig ist (die Finanzdienstleister lassen grüßen). Angesichts der zunehmenden Schere zwischen Arm und Reich wird ein Existenzminimum zugestanden. Weitere sozialpolitische Forderungen werden durch den Konflikt ungleiche Bezahlung von Mann/Frau überlagert.

Es fehlt eine Grundlegung des Sozialstaates unter philosophischen, psychologischen, staats-theoretischen und sozialpolitischen Aspekten. Ohne diese bleibt den Schülern nur die Bejahung des vorgegebenen und eine eigene Urteilskompetenz ist nicht möglich.

#### **Inhaltsfeld 8 (S. 36): Handeln als Verbraucherinnen und Verbraucher**

Warum Schüler sich im Politikunterricht mit Mietverträgen auseinandersetzen sollen, erschließt sich nicht.

Hier ist insbesondere die Verengung des Menschen auf seine Rolle als Verbraucher und Unternehmer erkennbar. Der Mensch als politisches Subjekt wird nicht grundgelegt. Politisches Handeln ist solipsistisches Handeln einzelner, gegebenenfalls in temporären Strukturen gemäß eigenen Interessen oder vermittelt über Organisationen der Zivilgesellschaft (hier: Institutionen des Verbraucherschutzes).

Eine Grundlegung der Demokratie in der Souveränität des Volks (Grundgesetz), orientiert an der Mündigkeit des Bürgers ist an keiner Stelle erkennbar.

#### **Inhaltsfeld 9 (S. 37): Europa als wirtschaftliche und politische Union**

Eine EU- bzw. Euro-kritische Haltung ist nicht vorgesehen.

#### **Inhaltsfeld 10 (S. 38): Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Wirtschaft**

Nachhaltiges Wirtschaften erschöpft sich in der „Sicherung nachhaltiger Energieversorgung“. Von Müll und Umweltzerstörung in anderen Ländern ist keine Rede.

Die Begriffe „Freihandel“ und „Protektionismus“ beinhalten bereits Wertungen – es wird „globalisierten Strukturen“ das Wort geredet.

Insgesamt ist die dargestellte Urteilskompetenz sehr anspruchsvoll. Es ist fraglich, ob die entsprechenden Kompetenzen bei unseren Volksvertretern ausgebildet sind (siehe die Antworten auf Fragen zu den Inhalten von Freihandelsabkommen).

#### **Inhaltsfeld 11 (S. 39): Globalisierte Strukturen und Prozesse in der Politik**

Völlig unklar ist die Auswahl der Schwerpunkte. Zu welchem Ergebnis sollen die Schüler bei der Beurteilung des Stellenwerts der UN-Menschenrechtscharta kommen: es ist ein großartiges Dokument, aber u.a. unser Nato-Partner USA fühlt sich in keiner Weise daran gebunden, wie auch wir (völkerrechtswidriger Angriff auf Serbien – Einschätzung von Schröder).

Die Nato kann nicht nur als Instrument der Friedenssicherung betrachtet werden, wie dies in den Materialien aufscheint. Böswillig könnte angenommen werden, dass die Bundeswehr auch Nachwuchs mit höherem Bildungsabschluss benötigt und sucht.

Wenn die Nato als Instrument der Friedenssicherung eingeordnet wird, müssen die Erscheinungsformen und Ursachen internationaler Konflikte, Krisen und Kriege entsprechend einseitig ausgelegt werden.

Migration wird nur unter den Gesichtspunkten „Chancen“ und „Herausforderungen“ betrachtet. Eine Position, die Migration begrenzen möchte, ist damit nicht zulässig. Das ist keine politische Bildung, sondern Indoktrination.

## **Ausführungen eines Experten zum Kernlehrplan KLP Wirtschaft/Politik Sek. I**

„Das Fach Wirtschaft kommt“, so Bildungsministerien Gebauer. Doch was verbirgt sich dahinter, welche Wirtschaftsbildung braucht es und welche Rolle spielt die Bezugswissenschaft Ökonomik? Unbestritten ist, dass Schüler\_innen vor großen Fragen und Problemen stehen. Ob Wirtschafts- und Finanzkrise, Verteilungsungerechtigkeit, Armut, Globalisierung oder Klimakrise: Bildung muss dazu befähigen, selbst zu urteilen und verantwortet zu handeln, um den Herausforderungen der Gegenwart und denen der Zukunft begegnen zu können.

Die geplante Neuausrichtung des Faches Wirtschaft-Politik (früher Politik/Wirtschaft) ist diesbezüglich wenig hilfreich. Eine Verschiebung des Lehrschwerpunktes hin zur Wirtschaftswissenschaft birgt die Gefahr der Beeinflussung und Manipulation von Schüler\_innen, der Ausweitung von Lobbyarbeit in Schule und der unreflektierten Vertiefung einer sogenannten ökonomischen Denkweise. Alternativen zum Status quo von Wirtschaft und Wirtschaftstheorie sind kaum vorgesehen.

### **1. Grundlagen**

#### **Bezugsdisziplin Wirtschaftswissenschaft in der Krise**

Im neuen Fach „Wirtschaft-Politik“ wird dem Ökonomischen mehr Raum gegeben. Dies geht einher mit der Ausweitung von Inhalten und Methoden der Bezugsdisziplin Wirtschaftswissenschaft und damit der Orientierung an ökonomischer Hochschulbildung. „Why did nobody notice it?“, fragte die Queen Akademiker\_innen der London School of Economics nach Ausbruch der Finanz- und Wirtschaftskrise 2008. Die Antworten fielen mager bis verhalten aus, was einen Eindruck davon gibt, wie es um diese Disziplin bestellt ist. Es mag überraschen: wirtschaftliche Phänomene und reale Problemlagen liegen kaum im Zentrum der Auseinandersetzung der Wirtschaftswissenschaft. Dies zeigen neben einer Vielzahl an Erfahrungsberichten einschlägige wissenschaftlichen Untersuchungen und die vehemente Forderung von Studierenden nach einer pluralen Ökonomik. Den standardisierten Mainstream zeichnet *ein* spezifischer Blickwinkel aus. Nicht der Gegenstandsbereich Wirtschaft, sondern eine Methode auf die Welt zu schauen sind charakteristisch hierfür. Zudem werden in der Lebenswelt von Schüler\_innen und Studierenden gewonnene Erfahrungen eines wirtschaftlichen Handelns zu Gunsten eines mathematisch-abstrakten Denkens zurückgestellt. Warum also Ökonomie studieren, wenn reale Probleme und Herausforderungen des Wirtschaftens kaum adressiert werden? Gregory Mankiw, einer der erfolgreichsten Lehrbuchautoren der Ökonomik, macht seine Position diesbezüglich sehr klar: „The purpose of this book is to help you learn the economist’s way of thinking“. Es geht folglich um das Eintrainieren einer sogenannten ökonomischen Denkweise, was mit der Ausbildung von Mündigkeit absolut nicht in Einklang zu bringen ist.

Die in einer Krise befindliche Wirtschaftswissenschaft ist folglich wenig geeignet, das Fach „Wirtschaft-Politik“ inhaltlich und fachlich zu strukturieren.

#### **Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung**

Die Ausbildung von Mündigkeit ist als Zielsetzung von politischer, ökonomischer und sozialwissenschaftlicher Bildung ein unhinterfragter Standard. Dieser wird in der beschriebenen Bezugsdisziplin mitunter massiv unterlaufen. Die Wirtschaftswissenschaftlerin Silja Graupe zeigt dies in einer fundierten Studie präzise auf: Sie fand eine Vielzahl an Techniken, die aus der Beeinflussungsforschung bekannt sind, in Einführungslehrbüchern der universitären

ökonomischen Bildung wieder. Instrumente der Beeinflussung und Manipulation fungieren hierbei unterschwellig und adressieren das Unbewusste.

Warum ist das für das Fach „Wirtschaft-Politik“ relevant? Nicht nur Inhalte und Konzepte, sondern ganze Passagen dieser Lehrbücher finden sich in Schulbüchern wieder. Vor einer Ausweitung dieser Problematik durch das neue Fach kann nur gewarnt werden. Erste eigene Untersuchungen von Lehrmitteln der ökonomischen Bildung an Schulen zeigen, dass sich Beeinflussung und Manipulation auch in Schulbüchern sowie kostenlosen Lehrmitteln aus dem Internet nachweisen lassen.

In einer in 2012 veröffentlichten Studie von Reinhold Hedtke, einem renommierten Fachdidaktiker der Sozialwissenschaften, wird deutlich, welchen Einfluss verschiedenste Akteure aus der Wirtschaft auf schulische ökonomische Bildung nehmen. Während Schulbücher einer Zulassung bedürfen, nutzen diese die Möglichkeit, über kostenlose Lehrmittel Einfluss auf den Unterricht zu nehmen. Ob Materialien von Finanzdienstleistern, Banken, Industrieverbänden oder großen Firmen wie McDonald's: Durch kostenlose Online-Lehrmittel gelangen kommerzielle Interessen und tendenziöse Lobbyarbeit in den Schutzraum Schule. Einer zu erwartenden Ausweitung dieser Schieflage im neuen Fach ist mit großer Vorsicht zu begegnen.

## **2. Anmerkungen zum Kernlehrplan (KLP)**

### **Gefahren für Schüler\_innen durch das neue Fach**

Im Rahmen des neuen Kernlernplanes sind starke Tendenzen einer isolierten ökonomischen Bildung, wie sie beschrieben wurden, deutlich zu finden. Angelegt ist genau diese Art der Bildung im herausragend platzierten *Inhaltsfeld 1: „Wirtschaftliches Handeln in der marktwirtschaftlichen Ordnung“*. Hier kommen jene Gefahren der Beeinflussung und Manipulation zum Tragen, die aus der Hochschulbildung bekannt sind. Es geht laut KLP explizit darum, durch die „Grundlagen ökonomischen Denkens und Handelns“ das „Verständnis ökonomischer Zusammenhänge“ zu schulen. Übersetzt meint dies nichts anderes, als der Etablierung einer problematischen (weil einseitigen) ökonomischen Denkweise Bahn zu brechen. Dieser Zugriff soll zudem Denkgrundlage für die Vertiefung in anderen Themen sein, also das „Verständnis ökonomischer Zusammenhänge auch in anderen Inhaltsfeldern“ anbahnen. Wie in der als Vorbild zu fungieren scheinenden Ökonomik geht es folglich darum, eine Methode zu etablieren, um auf unterschiedlichste gesellschaftliche Funktionsbereiche zu blicken, was gemeinhin als „Ökonomisierung“ bezeichnet wird und abermals dem Bildungsziel der Mündigkeit entgegensteht.

### **Ökonomische Bildung und Politische Bildung nicht gegeneinander ausspielen**

Die einseitige Priorisierung ökonomischer Bildung ist nicht wissenschaftlich sondern vielmehr politisch begründet. Umgesetzt wird diese durch eine Kürzung der Unterrichtszeit im politischen und sozialwissenschaftlichen Bereich. Schon jetzt sehen die Studentafeln in NRW jedoch zu wenig Zeit vor, um in angemessenem Maße auf historische und gesellschaftliche Herausforderungen, wie einen sich vertiefenden Rechtspopulismus, reagieren zu können oder beispielsweise eine fundierte Auseinandersetzung mit der Klimakrise leisten zu können. Dass Schüler\_innen sich hiermit auseinandersetzen möchten, zeigt spätestens die immer mehr Fahrt aufnehmende „Fridays for Future“-Bewegung.

Die immer wieder eingebrachte Behauptung, dass wirtschaftliche Inhalte an Schulen in NRW unterrepräsentiert sind, ist schlicht nicht haltbar. Die Sozialwissenschaftler Mahir Gökbudak und Reinhold Hedtke von der Universität Bielefeld haben in einer Studie herausgefunden, dass in NRW schon jetzt 56-59% im Fachbereich auf wirtschaftliche Inhalte und lediglich 20-28% auf politische Inhalte entfallen.

### **Sozioökonomische Bildung als Ausweg: Verzahnung von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft**

Zu begrüßen ist, dass trotz der Verengung auf eine ökonomische Sichtweise auch im neuen Fach „Wirtschaft-Politik“ an einer Integration der sozialwissenschaftlichen Fächer weitgehend festgehalten werden soll. Die Mehrzahl der im KLP beschriebenen Inhaltsfelder soll demnach aus verschiedenen Perspektiven und Wissenschaften heraus erarbeitet werden. Zudem werden die meisten Inhaltsfelder des alten Faches „Politik/Wirtschaft“ vor allem angepasst, nicht aber verworfen. Das bedeutet, wir haben es bei dieser Einführung nicht mit einem rein auf Wirtschaft reduzierten Fach zu tun, was zunächst als positiv zu bewerten ist. Jedoch ist aufgrund oben ausgeführter Tendenzen Vorsicht geboten, dass sich der inhaltliche Schwerpunkt des Faches nicht weiter verschiebt.

Diese in Bezug auf die Einführung der „ökonomischen Sichtweise“ widersprüchlich wirkenden Ausführungen im KLP manifestieren sich in der Beschreibung der grundlegenden Ziele des neuen Faches. Unterschieden wird zwischen einer „ökonomischen Mündigkeit“ einerseits und einer „politischen Mündigkeit“ andererseits. Eine solche Trennung ist nicht zielführend, da die Erarbeitung von im Unterricht thematisierten Problemen im Sinne von Kontroversität, Multidisziplinarität und Ausgewogenheit durch verschiedene Sichtweisen zu leisten ist.

Einen diesbezüglich empfehlenswerten Zugang zu wirtschaftlichen und politischen Zusammenhängen in der Schule bietet das Konzept der sozioökonomischen Bildung. Diese verzahnt konsequent Politik-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften. Wird etwa die Klimakrise im Unterricht behandelt, macht eine rein ökonomische Analyse schlichtweg wenig Sinn, wenn Macht- und Gestaltungsfragen (Politik) oder gesellschaftliche Aspekte (Soziologie) nicht berücksichtigt werden.

### **Zukunftsfähige Ökonomien und Alternativen des Wirtschaftens werden nur gestreift**

Bei einer Neukonzeption des Faches mit der Priorisierung von Wirtschaft wäre die Auseinandersetzung mit dringend notwendigen Alternativen des Wirtschaftens und alternativen Modellen und Ideen zukunftsfähiger Ökonomien erwartbar gewesen. Positiv hervorzuheben ist, dass im Inhaltsfeld 3 und im Inhaltsfeld 10 zumindest Aspekte einer nachhaltigen Entwicklung anvisiert werden. Ein genauer Blick in das Inhaltsfeld 3 jedoch zeigt, dass eine nachhaltige Entwicklung vor allem in Form von „Maßnahmen der Ressourceneffizienz“ interpretiert wird. Der vielversprechend klingende inhaltliche Schwerpunkt „alternative Lebens- und Wirtschaftsweisen“ zielt zwar auf das durchaus wichtige Thema „Lebenssituationen von Kindern in unterschiedlich entwickelten Regionen der globalisierten Welt“ ab, jedoch lässt es außer Blick, welche alternativen Wirtschaftsformen (Gemeinwohl-Ökonomie, Ökonomie des Gemein-Sinns, Commons, Degroth etc.) sich heute schon entwickeln (und für eine tragfähige/enkeltaugliche Zukunft entwickeln müssen), um globalen Ungerechtigkeiten entgegenzuwirken und somit sozioökonomische Problemlagen an ihrer Wurzel zu packen.

Wie können Schüler\_innen sich ein begründetes Urteil darüber bilden, was zukunftsfähige Ökonomien ausmacht, wenn die Beschäftigung hiermit – wenn überhaupt – nur rudimentär vorgesehen ist?

### **Und jetzt?**

Auch wenn veränderte Inhalte und der neue Zuschnitt weiterhin kontrovers diskutiert werden, ist das Fach Wirtschaft-Politik in der Finalisierung. Geplant ist laut Bildungsministern Yvonne Gebauer, dass dieses Fach an Gymnasien bereits zum neuen Schuljahr (2019) star-



ten wird. In dieser knappen Einlassung wurde aufgezeigt, welche Gefahren und Probleme hiervon für Schüler\_innen ausgehen können. Im Rahmen des Mitwirkungsverfahrens wird es nun darum gehen, die Problematiken der Neuausrichtung mit dem Bildungsministerium zu diskutieren und so Verantwortung für eine an Mündigkeit ausgerichtete Bildung zu übernehmen. Die Entwicklung neuer Bücher und kostenloser Lehrmittel für das neue Fach muss zudem weiter kritisch beobachtet werden.

Auch wenn einige positive Aspekte im KLP auszumachen sind, bleibt mit Blick auf das einseitige Forcieren des Ökonomischen abschließend zu sagen: Wehret den Anfängen.

#### **Literatur:**

**Gökbudak, Mahir und Hedtke, Reinhold** (2018): Politische Bildung an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I. Bielefeld: Didaktik der Sozialwissenschaften.

**Hedtke, Reinhold** (2012): Die Wirtschaft in der Schule: Agendasetting, Akteure, Aktivitäten.

**Mankiw, Gregory N.** (2018): Principles of Economics. (8. Auflage). Boston: Cengage Learning.

**Pühringer, Stephan / Bäuerle, Lukas** (2018): What economics education is missing: the real world. In: International Journal of Social Economics Vol. 45 (10).

**Graupe, Silja** (2017): Beeinflussung und Manipulation in der ökonomischen Bildung. Hintergründe und Beispiele. FGW-Studie Neues ökonomisches Denken 05.

**Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen** (2019): Kernlehrplan für die Sekundarstufe I. Gymnasien in Nordrhein-Westfalen. Wirtschaft-Politik. (Entwurf Verbändebeteiligung: 25.02.2019)