

Stellungnahme des DGB Bezirks Nordrhein-Westfalen und des GEW Landesverbandes Nordrhein- Westfalen

zu den Kernlehrplanentwürfen für die gymnasiale Oberstufe
an Gymnasium, Gesamtschule und Weiterbildungskolleg im
Rahmen der Verbändebeteiligung gem. §77 Abs. 3 SchulG

für die Fächer

- Deutsch
- Mathematik
- Englisch

Der DGB Bezirk NRW und die GEW NRW nutzen gerne die Möglichkeit, im Rahmen der Verbändebeteiligung Stellung zu den Entwürfen der Kernlehrpläne für Deutsch, Mathematik, Englisch und Französisch in der gymnasialen Oberstufe an Gymnasium, Gesamtschule und Weiterbildungskolleg zu nehmen.

In dieser Stellungnahme gehen wir auf die Entwürfe der Kernlehrpläne für die Fächer Mathematik, Deutsch und Englisch ein.

Kernlehrplan Mathematik

Wir bedauern, dass bei den Aufgaben und Zielen des Faches (z.B. S.9) ein Zusammenhang zwischen dem Fach Mathematik und den allgemeinen gesellschaftlichen Zielen wie Nachhaltigkeit, Klimaschutz und Pandemiebekämpfung (z.B. exponentielles Wachstum) nicht formuliert worden ist.

DGB NRW und GEW NRW können die angegebenen prozessbezogenen Kompetenzerwartungen als wünschenswerte Ziele gut nachvollziehen. Wir sehen – wie in unserer Stellungnahme vom 21.06.2013 formuliert - aber immer noch die Gefahr, dass diese wohlgemeinten Ziele mit für alle erreichbaren prozessbezogenen Kompetenzen verwechselt werden.

Hierzu sollen einige Beispiele genannt werden

(Die Seitenzahlen beziehen sich auf die vorliegende Entwurfsfassung des neuen Kernlehrplanes Mathematik):

Seite 16: Werkzeuge nutzen

- (13) entscheiden situationsangemessen über den Einsatz mathematischer Hilfsmittel und digitaler Mathematikwerkzeuge und wählen diese begründet aus,
- (14) reflektieren die Möglichkeiten und Grenzen digitaler Mathematikwerkzeuge.

Seite 16: Validieren

- (8) benennen Grenzen aufgestellter mathematischer Modelle und vergleichen Modelle bzgl. der Angemessenheit,

Seite 17: Reflektieren

- (12) vergleichen und beurteilen verschiedene Lösungswege und optimieren diese mit Blick auf Schlüssigkeit und Effizienz,
- (13) benennen zugrundeliegende heuristische Strategien und Prinzipien und übertragen diese begründet auf andere Problemstellungen,

Seite 18: Beurteilen

- (12) beurteilen Argumentationsketten hinsichtlich ihres Geltungsbereichs und ihrer Übertragbarkeit,
- (13) überprüfen, inwiefern Ergebnisse, Begriffe und Regeln verallgemeinert werden können.

Seite 19: Produzieren

- (7) wählen begründet geeignete digitale und analoge Medien und mathematische Darstellungsformen (graphisch-visuell, algebraisch-formal, numerisch-tabellarisch, verbal-sprachlich) aus,

Nimmt man alle prozessbezogenen Kompetenzen zusammen, so entspricht dies mindestens der Kompetenzstufe 4 nach PISA. Bei der PISA-Untersuchung aus dem Jahr 2000 erreichten in Deutschland 31,9 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Gymnasium diese Kompetenzstufe. Weitere 4,2 Prozent erreichten die höchste Stufe 5 (Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), 2001, PISA 2000; Leske + Budrich, Opladen, S. 160 und S 181).

Wir sind uns sicher, dass nur ein kleinerer Teil der Schüler*innen an den betroffenen Schulformen die geforderten Kompetenzen in vollem Umfang gegebenenfalls nachweisen können. Auch wenn die grundsätzliche Zielrichtung geteilt wird, so sollte allen Praktiker*innen klar sein, dass diese hohen Ziele mit der vorhandenen Zeit, insbesondere im Grundkurs, nicht erreicht werden können. Gerade die „anspruchsvollen“ Kompetenzen lassen sich nicht exemplarisch an wenigen Beispielen entwickeln.

Auch der aktuelle Kernlehrplan war bereits eine zeitliche Herausforderung in der Einführungsphase, im vorliegenden Entwurf kommen nun anstelle der Stochastik die Analysis bis zu den Wendepunkten und die Lineare Algebra bis zu den Lagebeziehungen von Geraden hinzu. Das ist kaum zu schaffen. In der Einführungsphase müssen (Verständnis-)Grundlagen für die SII gelegt und „Lücken“ geschlossen werden. Das braucht Zeit, die der Entwurf nicht vorsieht.

Die notwendige selbstständige Erarbeitung vieler Anwendungssituationen erfordert sehr viel Zeit, die jedoch nicht vorhanden ist. Die Beispiele sind fast vollständig dem Anforderungsbereich III der Bildungsstandards (KMK) zuzuordnen. Wir schlagen vor, dass Umfang und Tiefe der prozessbezogenen Kompetenz insbesondere für die Grundkurse im Einzelfall (Beispiele, siehe oben) und auch insgesamt deutlich eingeschränkt werden.

DGB NRW und GEW NRW erinnern ausdrücklich an die Forderung des Ministeriums bei der Erstellung der gültigen Kernlehrpläne von 2013, dass die Kernlehrpläne aller Fächer jeweils nur 75 Prozent der jeweiligen Unterrichtszeit in Anspruch nehmen sollen. Diese Umsetzung sehen wir allerdings für die Einführungsphase im Fach Mathematik als nicht realisiert an. Die inhaltsbezogenen Kompetenzerwartungen für die Einführungsphase sind vom Umfang her überzogen. Gerade die Einführungsphase ist für viele schwache Schülerinnen und Schüler ein entscheidender Schritt, bei dem ihre schulische Laufbahn durch Überforderung scheitern kann.

Zwar sind die Stochastik und in der Analysis die Exponentialfunktion und die Sinusfunktion von der Einführungsphase in die Qualifikationsphase verschoben worden. Dafür ist die Untersuchung des Wendepunktes - wie früher, methodisch und inhaltlich gut nachvollziehbar - wieder aus der Qualifikationsphase in die Einführungsphase zurückgekehrt. Außerdem ist der Bereich der analytischen Geometrie deutlich erweitert worden. DGB und GEW befürchten, dass dieser Bereich in der Realität in Zukunft nicht in dem vorgeschlagenen Umfang aus Zeitgründen in der Einführungsphase realisiert werden wird.

DGB NRW und GEW NRW begrüßen, dass für die Qualifikationsphase – wie von uns vorgeschlagen - die stochastischen Übergangsmatrizen gestrichen wurden, was eine zeitliche Entlastung ergibt.

Hierauf kann verzichtet werden, denn gemäß den Bildungsstandards kann zwischen der Alternative A1 (Beschreibung mathematischer Prozesse durch Matrizen) oder der Alternative A2 (vektorielle Geometrie) gewählt werden. Da die vektorielle Geometrie verpflichtend ist, kann auf die stochastischen Übergangsmatrizen verzichtet werden.

Wir geben zu bedenken, dass die Untersuchung von Funktionen in Abhängigkeit von Parametern für viele Schüler*innen im Grundkurs eine sehr hohe Hürde darstellt. Es sollte geprüft werden, ob für den Grundkurs hier Einschränkungen formuliert werden können.

Zu weiteren Änderungen in der Qualifikationsphase:

Im Grundkurs sind für die Darstellung von Ebenen die Koordinatenform und die Normalenform wieder neu aufgenommen worden. Was durch den Verzicht auf die Übergangsmatrizen durchaus akzeptabel ist.

Unklar bleibt, ob der Verzicht auf „Hypothesen testen“ im Grundkurs und im Leistungskurs zu einer wirklichen Entlastung führen soll, oder ob sich dieses Thema in der beurteilenden Statistik versteckt. Ebenso ist zu bedenken, dass für einen Teil der Schülerinnen und Schüler in deren Zukunft im Studium das Testen von Hypothesen an Bedeutung gewinnen wird.

Kernlehrplan im Fach Deutsch

S.8 Ziele des Faches:

„Die historisch-gesellschaftliche Perspektive befähigt zur Einsicht in die Bedingtheit von Sprache und Kommunikation, Texten und medialen Gestaltungen.“ DGB NRW und GEW NRW empfehlen, hier im Sinne der Barrierefreiheit eine genauere Trennung der Begriffe zu akzentuieren.

S. 8/S.30ff.: Die „Selbstverständlichkeit des Digitalen“

sollte nicht ohne Auswirkungen auf die Kultur der Leistungsüberprüfung bleiben. Hier sollten arbeitserleichternde Formate (wie sie sich bei Vera 8 bewährt haben) entwickelt oder geprüft werden, um im Sinne des Arbeits- und Gesundheitsschutzes die quantitative Arbeitsbelastung der Kolleg*innen zu reduzieren und gleichzeitig den Beruf attraktiver zu machen.

S.12f. Produktion und Inhaltsfeld Texte:

Aus unserer Sicht sollte auch der kreative Ansatz eine Rolle spielen. Die Lernenden entwickeln im mündlichen Ausdruck und in der inszenierten Mündlichkeit der digitalen Kommunikation ein hohes Maß an gestalterischer Kompetenz, die auch im Unterricht genutzt werden sollte. Eine reine Beschränkung auf inhaltlich effektive Kommunikation wird dieser Kreativität nicht gerecht und lässt Potentiale der Schüler*innen ungenutzt.

S.13 Inhaltsfeld Kommunikation:

Hier fehlt der Aspekt, dass Kommunikation selten herrschaftsfrei verläuft und daher auch Ausdruck gesellschaftlicher Verhältnisse ist. Der auf S. 15 immerhin angedeutete Ansatz mit Bezug zur Diskriminierung berücksichtigt dies zwar, greift aber zu kurz. Wir empfehlen hier eine entsprechende Nachbesserung.

S.16 Inhaltsfeld Texte:

Die Festlegung auf ausschließlich „kurze Erzähltexte“ sollte im Hinblick auf eine Stärkung der Lesekompetenz auch durch die Möglichkeit ergänzt werden, längere Prosatexte (Novellen, Kurzromane) zu behandeln.

S.17 Inhaltsfeld Kommunikation:

Die „jeweils geltenden Konventionen monologischer und dialogischer Kommunikation in unterschiedlichen (medialen) Kontexten“ sollten nicht nur benannt, sondern auch kritisch behandelt werden. Andernfalls besteht die Gefahr, dass wissenschaftspropädeutische und reflektierende Aspekte des Faches nicht ausreichend berücksichtigt werden.

S.20/S.25 Übergeordnete Kompetenzerwartungen (Produktion):

Bei der „impliziten und expliziten Bezugnahme auf kontinuierliche und diskontinuierliche Texte“ fehlt der Hinweis auf eine kritisch sichtende Auseinandersetzung mit diesen Texten, die jeder Bezugnahme vorausgehen sollte.

S.20 Inhaltsfeld Sprache (Rezeption):

Die Schülerinnen und Schüler- „erklären Veränderungstendenzen der Gegenwartssprache“ nicht nur, sondern wenden sie auch produktiv an. Diese Erweiterung sollte aus unserer Sicht unbedingt aufgenommen werden.

S.20 Inhaltsfeld Sprache (Rezeption):

statt „(u. a. Einführung gendergerechter Sprache)“: („z.B. Einführung gendergerechter Sprache“)

S.21 /26f. Inhaltsfeld Texte (Rezeption):

Die Schülerinnen und Schüler - begreifen den impliziten Utopiegehalt literarischer Texte in ihrer Gestaltung als hochgradig chiffrierte Gedankenspiele.

S.22/28 Inhaltsfeld Kommunikation (Rezeption):

Bei der Untersuchung der „Kommunikation in literarischen Texten“ sollte nicht unberücksichtigt gelassen werden, dass es sich um künstlerisch gestaltete Texte handelt.

S.30 Leistungsüberprüfung:

Bei den Klausuren ist zu fragen, ob nicht kollektive Projekte einen Teil der Klausuren ersetzen können. Hier sollten im Zuge der Belastungssteuerung neue Modelle der Leistungsbewertung im schriftlichen Bereich entwickelt werden.

S.31 Leistungsüberprüfung:

Bei Facharbeiten ist zu prüfen, inwiefern der Einfluss künstlicher Intelligenz bei deren Erstellung überhaupt begrenzt werden kann. Unter Umständen sind diese Facharbeiten ersatzlos zu streichen.

Kernlehrplan Englisch

Grundsätzlich begrüßen DGB NRW und GEW NRW das Bemühen der Kommission KLP Englisch (Sek. II), gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung zu tragen und in den Konkretisierungen den Einsatz einer Vielfalt an Textformaten zu ermöglichen. Dennoch sind aus unserer Sicht an einigen Stellen Nachbesserungen im vorliegenden Entwurf vorzunehmen.

Zu beanstanden sind folgende Punkte:

1.

- Das „Ranking der "Querschnittsaufgaben in Schule und Unterricht" (S. 8), bei dem die für die modernen Fremdsprachen höchst bedeutsame "kulturelle und interkulturelle Bildung" an siebter und letzter Stelle aufgeführt wird, während etwa "Bildung für die digitale Welt" viel weiter oben steht: es besteht die Gefahr einer Überbewertung bestimmter Methoden bzw. von Methodik im Allgemeinen.

- Die Verwendung des Begriffes "geschlechtersensible Bildung" im Ranking der Querschnittsaufgaben, was im Gegensatz zum umfassenderen inklusiven Begriff "diversitätssensibel" steht, der in den übrigen Ausführungen auch überwiegend Anwendung findet (vgl. S. 9 ff.).
2. Die Verwendung der Formulierungen "World Standard English" und "Varietäten des World Standard English" (vgl. S. 15 u. ö.): in der einschlägigen Fachliteratur (vgl. z.B. Crystal 2003/2019, Bolton 2005, Jenkins 2014, Galloway & Rose 2015) existiert bisher keine mit American oder British Standard English vergleichbare und somit für Unterrichts- und Prüfungszwecke handhabbare Beschreibung einer globalen Standardvarietät bzw. von Varietäten des Englischen (vgl. Nerrières 2014). Konkretisierungen für 'Globish', d. h. eine weitgehend vereinfachte Variante des Englischen, entsprechen mit Sicherheit nicht dem, was die Kommission beabsichtigt, wenn man das Kernziel des Faches, nämlich die Beherrschung des Englischen in mündlicher und schriftlicher Form ernst nimmt.
 3. Die den KLP ausführenden Lehrkräfte werden im Unklaren darüber gelassen, auf welche Art von geschriebenem und insbesondere gesprochenem Englisch sie ihre Schüler*innen im Hinblick auf die Abiturprüfung und die neuen Prüfungsformate vorbereiten sollen, weil keine Klarheit herrscht, ob beispielsweise eine Vertrautheit mit „Standard New Zealand English“ im Hörverstehensteil der Zentralabiturklausur im Sinne einer im Unterricht eingeführten Varietät erwartbar ist und welche Varietäten für die Textproduktion von Schüler*innen akzeptabel sind, was zu Widersprüchen im Abiturverfahren führen könnte, insbesondere im Falle der schulfremden Zeitkorrektur.
 4. Der neu gelisteten vermeintlichen Textsorte „PR-Materialien“ (fachliche Konkretisierungen zur Text- und Medienkompetenz, hier: Sach- und Gebrauchstexte) mangelt es an Trennschärfe zu vielen der anderen aufgezählten Textsorten (z. B. Podcasts, Presstexte, Formate der sozialen Netzwerke und Medien), die in bestimmten Kontexten alle die Intention von PR-Materialien teilen können.
 5. Der Umstand, dass die fachlichen Konkretisierungen für die Einführungsphase nicht die Lektüre einer kompletten Kurzgeschichte, sondern nur noch in Auszügen, empfehlen und von einer in die Gattung Drama einführenden Lektüre ganz absehen, ist als Beitrag zur Verflachung der Allgemeinbildung und Literacy, nicht aber ihrer Vertiefung zu verstehen. Er geht einher mit der Erhebung von Auszügen aus Graphic Novels in den Unterrichtskanon der literarischen Gattungen – ein Schritt in Richtung der Dystopie Fahrenheit 451, in der das Lesen durch den Konsum von Comics ersetzt wird, weil sie tendenziell denk- und kritikunfähig macht.
 6. „Klassische Literaturformate“ unter der Leitfrage nach Möglichkeiten und Herausforderungen in einen Gegensatz zu „multimodalen“ Formaten (d. h. beispielsweise Printwerbung, Werbespots, nahezu alle Texte im Internet, Comics, Graphic Novels) zu setzen und als Beitrag

zum Erlangen interkultureller kommunikativer Kompetenz zu bezeichnen, führt in die Irre. Multimodale Texte sind der Normalfall moderner Kommunikationsgesellschaften. Selbst wenn der Einsatz der multimodalen Literaturformate Comics und Graphic Novels als Brückenmedium in Klasse 7 und 8 der Sekundarstufe I zu einem Instrument der Leseförderung erklärt worden ist, so greift dieser mit vielen Hoffnungen behaftete Ansatz in der Sekundarstufe II doch zu kurz. Soll die klassische Literaturvorlage (Roman, Drama) mit einer Bearbeitung in Form der Graphic Novel verglichen werden, bleibt das Problem, dass die Schüler*innen der Sekundarstufe II die klassische Literatur zunächst einmal lesen und verstehen müssen, bestehen – eines der größten Probleme im Literaturunterricht des Faches Englisch, das unaufhörlich größer wird. Die anschließende vergleichende Literaturanalyse (Klassikervorlage vs. Comicversion) nun on top als verbindlichen Inhalt des Englischunterrichts einzuführen, ist kontraproduktiv, weil das im Normalfall auf eine oberflächliche Halbbildung hinausläuft und die Zeit für die Beschäftigung mit anspruchsvoller klassischer – oder auch moderner – Literatur reduziert.

7. Die Methode, pro forma an klassischen Bildungsinhalten (hier: Shakespeare, aber nur noch im LK) festzuhalten, aber bei der Einführung neuer Obligatorik keine Aufgabenkritik des Englischunterrichts vorzunehmen, sondern neue Themen bzw. Fokussierungen on top einzuführen, führt notwendigerweise zu einer nur oberflächlichen, weil nicht mehr die exemplarische Befassung mit dem Inhalt möglich erscheint, sondern nur eine Beschäftigung, die allein der Form genügt (Beispiel: Streichung von „The impact of Shakespearean drama on young audiences today“ in der Übersicht von Themenfeldern und Fokussierungen ab 2025 und Neueinführung von „Questions of identity and gender“). Trotzdem steht im Entwurf für den neuen Kernlehrplan weiterhin die verpflichtende Lektüre von „Auszügen aus einem oder aus verschiedenen Shakespeare-Dramen“: Weiß in der KLP-Kommission denn niemand mehr, dass eine Einführung in das frühmoderne Englisch von Shakespeare, das die Voraussetzung für eine eigenständige exemplarische Beschäftigung mit dieser Weltliteratur ist, nicht in einer Doppelstunde oder zweien zu leisten ist?). Das Feigenblatt, das Shakespeare im KLP seit 2014 gewesen ist, sollte ehrlicherweise aus dem neuen Kernlehrplan verschwinden. Lehrkräfte, die in ihrer pädagogischen Verantwortung dann trotzdem ein Shakespeare-Drama mit den Fragen von Geschlecht und Identität zu verknüpfen wissen, bedürfen der Vorgabe nicht. Als Klausurtext im Zentralabitur ist Shakespeare aufgrund der erheblichen quantitativen und qualitativen Abstriche auf standardsicherung.nrw ohnehin seit Jahren ausgeschlossen, weil jedem Widerspruch von Abiturient*innen bei einem Shakespearetext im Abitur stattgegeben werden müssen.