



Universität Hamburg  
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG

FAKULTÄT  
FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT

Univ.-Prof. Dr. Andreas Körber

Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg  
Tel. +49 (0)40 – 42838-4178  
Fax. +49 (0)40 – 42838-2112  
andreas.koerber@uni-hamburg.de  
www.ew.uni-hamburg.de

An die  
Behörde für Schule und Berufsbil-  
dung  
Hamburger Straße 31  
22087 Hamburg

2. Mai 2022

AK

## **Stellungnahme Hamburger Fachdidaktiker\*innen zu den aktuellen Hamburger Bildungsplanentwürfen 2022**

Wir – eine Gruppe von Fachdidaktiker\*innen an der Universität Hamburg – nehmen im Folgenden kritisch Stellung zu den jüngst veröffentlichten Entwürfen der Bildungspläne<sup>1</sup>. Wir haben an den Entwürfen über Fächergrenzen hinweg einige problematische Gemeinsamkeiten festgestellt, die Anlass zur Sorge geben. Es ist u.E. fraglich, ob diese Pläne geeignet sind, schulisches Lernen unter den sich rasch verändernden gesellschaftlichen, sozialen, medialen und technologischen Bedingungen in einer angemessenen Weise zu ermöglichen und dem Kernziel, gesellschaftliche Teilhabe zu fördern, tatsächlich dienlich sind.

Unsere Kritik fokussiert hier die Bildungspläne überspannenden Probleme. Weitere Kritikpunkte, die die Pläne im Einzelnen betreffen, werden hier ausgeklammert.

1. In mehreren Bildungsplänen der Sekundarstufe I und Studienstufe ergibt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen allgemeinen Zielen, didaktischen Grundsätzen, der Formulierung von Beiträgen zu allgemeinen Leitperspektiven – z.B. Sprachbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) – und allgemeinen fachspezifischen Kompetenzbestimmungen einerseits und den umfassenden, dezidiert inhaltlichen Konkretisierungen andererseits. Der aktuelle Stand der fachdidaktischen und pädagogischen Forschung und Entwicklung wird in den vorderen Teilen der Bildungspläne zumeist gelungen dargelegt. Das gilt etwa für das Grundbildungskonzept für Physik mit seinem Schwerpunkt auf *Scientific Literacy*, Teilhabe und den Fokus auf die Bewältigung aktueller Herausforderungen wie den Klimawandel. Fraglich bleibt, wie die tiefe Kluft zwischen globalen Leitperspektiven und dem folgenden umfassendem Inhaltskanon zu schließen ist, da die Inhalte selbst mit den Leitperspektiven kaum oder nur in willkürlichem Zusammenhang stehen. Mehr noch, sie scheinen die Leitperspektiven geradezu zu konterkariert. Es bleibt der Eindruck großer Widersprüchlichkeit!

2. Die Auswahl und Formulierung der Leitperspektiven erscheint uns in mehrfacher Hinsicht unglücklich. Die einzelnen Leitperspektiven sind zum Einen untereinander nur unscharf abgegrenzt, zum anderen selbst fast nichtssagend formuliert. Ohne eine konkrete Benennung etwa (sowohl vom Grundgesetz als auch dem Schulgesetz vorgegebener) spezifisch demokratischer Werte bleibt die "Werteorientierung" nichtssagend und könnte gar als ein Feigenblatt für die Zuordnung auch anderer Werte genutzt werden. In der gegenwärtigen Form eignen die Leitperspektiven zu wenig mehr als zu (beinahe trivialem) Hinweis, dass an fast jedem inhaltlichen Thema *auch* allgemeine Fragen gesellschaftlicher Herausforderungen diskutiert werden *können*. Eine spezifische Bestimmung eines jeweiligen Bildungsbeitrages sowohl der Fächer als auch gerade der Themenbereiche wird mit derartig unverbindlichen Hinweisen gerade nicht erreicht – zumal die Themenbereiche jeweils wieder auf diese verweisen, die Verbindungen aber nicht [kaum einmal] inhaltlich konkretisieren.
3. Dazu trägt unter anderem die deutlich erhöhte Stofffülle an verbindlichen „Inhalten“ bei. Dies mag in einigen Fächern auf neuerdings detailliertere inhaltliche Vorgaben der KMK bzw. des IQB zurückgehen. Gleichwohl bilden derartige Grundlagen länderübergreifender Anerkennungsregelungen der entsprechenden Abschlüssen gem. § 4 Abs. 3 HmbgSchulG nur einen verbindlichen Prüfstein neben der Entwicklung der fachdidaktischen Entwicklung und pädagogischen Forschung, die solchen Inhaltskatalogen seit langem kritisch gegenüber stehen., .. Zudem bleibt weitgehend unklar, in welchem Zusammenhang die Inhaltslisten mit dem zentralen Ziel der Kompetenzentwicklung im Fach stehen. Kompetenzen verstehen wir als Gefüge aus Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaft. Sie dienen nicht in erster Linie der Bewältigung schulischer Probleme, sondern der Bearbeitung und Bewältigung aktueller und künftiger Probleme über Schule hinaus. Die Bildungspläne suggerieren mit ihrer längst schon überholt geglaubten Stofffülle, dass es nun wieder um die Aneignung fachlichen Wissens als Selbstzweck gehe. Wir sehen hier eine heimliche Abkehr von der bewährten Kompetenzorientierung des Unterrichts hin zur Idee alter Stoffverteilungspläne mit dem seit Jahrzehnten bekannten und oft beklagten Problem überbordender stofflicher Lehr-Ansprüche. Zwar findet man in den Stoffverteilungsplänen fast aller Pläne auch Anklänge an globale Ziele, jedoch in eher willkürlicher, punktueller Form. Wir möchten uns deutlich gegen jedweden Rückschritt hin zu einer veralteten Stoffdidaktik wenden. Inhaltsbezogene Ziele müssen in einem ehrlich gemeinten und deutlich erkennbaren Zusammenhang mit den wichtigen globalen Leitzielen wie Kompetenzentwicklung, Teilhabe und der Befähigung zur Bewältigung von aktuellen und zukünftigen Herausforderungen stehen.
4. Zu diesem Charakter der Bildungspläne trägt auch bei, dass die Themenbereichs- und Moduldefinitionen nur in seltensten Fällen eine Problemorientierung aufweisen. Vielmehr dominiert in fast allen Texten der Gestus der Vermittlung vermeintlich für sich selbst stehenden fachlichen Wissens. Aspekte der Studienvorbereitung und Wissenschaftspropädeutik sind kaum erkennbar adressiert.
5. Die Bildungsstandards rekurren zwar auf z.T. recht umfangreiche Bestimmungen von Kompetenzen und schließen in den konkreten Kompetenzmodellen an die entsprechenden Bildungspläne anderer Stufen an (etwa in den Studienstufen-Plänen der Naturwissenschaften und Geschichte an die entsprechenden Konzepte der bisherigen

Sek I-Pläne). Sie tragen aber gerade nicht dazu bei, die doch eigentlich beabsichtigte, kumulative Kompetenzentwicklung zu konkretisieren. Mehr noch: Oftmals fehlt jegliche Bestimmung der spezifischen Aufgabe der Bildung in der Studienstufe gegenüber der Sekundarstufe I.

6. Diese Struktur der Pläne bewirkt zudem, dass fächerübergreifendes und/oder -verbindendes Arbeiten – etwa in Form einer Profiloberstufe – weder eingefordert noch unterstützt, sondern ebenfalls durch die Fokussierung auf die fachlichen Inhaltskanons konterkariert wird. Hier ist auch die Frage zu stellen, inwiefern z.T. vorhandene und deutlich über diese Pläne hinausgehende schulinterne und oft problem- und bildungsorientierte Profilverläufe durch diese Fachbildungspläne zu Makulatur werden.
7. Darüber hinaus thematisieren viele der Pläne nur in den „Leitperspektiven“ der allgemeinen Teile aktuelle Herausforderungen an die zu erwerbenden Kenntnisse, Einsichten und Kompetenzen der Lernenden sowie für die Gestaltung dieses Lernens durch rezente gesellschaftliche Entwicklungen. In den konkreten Themenformulierungen erfolgt dies jedoch nicht ansatzweise systematisch, sondern allenfalls punktuell und geradezu willkürlich. Das gilt für in den letzten Jahrzehnten neu formulierte inhaltliche Perspektiven (BNE, Energiewende, Klimawandel, Geschichts- und Erinnerungskultur, *Public History*) ebenso wie für die Anforderungen der Medienentwicklungen und insbesondere der Digitalisierung, die Bedeutung gesellschaftlicher Heterogenität bzw. Diversität und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften der Lernenden zum Umgang mit vielfältigen und sich verändernden Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens, Problemlösens, Lernens und der Kommunikation über Wissen und Deutungen. Spezifische Lern- und Fachinhalte von gesellschaftlicher Tragweite werden nicht als systematische Perspektiven angeboten. Es wirkt nicht überzeugend und entspricht nicht dem aktuellen fachdidaktischen Diskussionsstand, wenn zentrale und übergreifende Ziele den eher tradierten und kanonisierten fachsystematischen Lehrinhalten angeheftet werden.
8. Gleiches ist mit Blick auf die Herausforderungen inklusiven Lernens zu konstatieren. In keinem der Pläne werden auch nur ansatzweise sowohl die möglichen Anforderungen an und Prinzipien für die Gestaltung inklusiver Lernprozesse (Lernen am gemeinsamen Gegenstand, Formen der Differenzierung und Zusammenführung) und entsprechende Methoden (etwa Scaffolding, *Universal Design for Learning* und andere) auch nur angeführt.
9. Die genannten Punkte bedeuten nicht nur ein deutliches Zurückbleiben der Bildungspläne hinter dem Stand erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer (sowie in mehreren Fällen auch fachwissenschaftlicher) Forschung und Entwicklung. Auch Lehrkräfte werden in ihren Fachkonferenzen mit der Umsetzung dieser z.T. anderwärts (etwa in KMK-Richtlinien) verbindlich vorgegebenen Orientierungen alleingelassen. Die Widersprüche zwischen globalen Leitzielen und konkreten Inhaltslisten müssen Lehrkräfte nun irgendwie bewältigen, wie, ist aber unklar.

Zusammenfassend stellen wir mit Nachdruck fest, dass die Bildungspläne in ihren konkreten Bestimmungen den in ihnen selbst gesetzten modernen Bildungsansprüchen wie auch aktuellen Anforderungen an fachliches und überfachliches schulisches Lernen nicht gerecht werden. Sie entsprechen unseres Erachtens nicht den aktuellen

Forschungs- und Diskussionsständen der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktiken.

Wir haben zudem den Eindruck, dass das Konzept einer reinen Fortschreibung der alten Bildungspläne mittels einer Kombination von a) einer weitgehend nur auf „Möglichkeiten“ verweisenden Einarbeitung von Leitperspektiven und Querschnittsaufgaben und b) einer rein formalen und letztlich willkürlichen Verbindung von unnötig engen verbindlichen Stoffkanons nicht nur zu einem Mangel an innerer Kohärenz der Bildungspläne führt, sondern die beauftragten Redakteur\*innen aus der Schulpraxis auch überfordert musste, widersprüchliche Anforderungen auszubalancieren. Letztlich ist unklar, nach welchen Kriterien die Redaktionskommissionen Inhalte ausgewählt haben, die ja schließlich exemplarische, fachliche "Kerne" darstellen sollen. Aber tun sie das?

Gerade die durch aktuelle und keineswegs abgeschlossene Veränderungen (Digitalisierung, Diversität, Inklusion u.a.) an schulische Bildung gestellten Herausforderungen erfordern die Zusammenführung mehrerer unterschiedlicher Formen von Expertise und Professionalität. Neben der Schulpraxis und Bildungsbürokratie hätten Erziehungswissenschaft, Fachwissenschaften und Fachdidaktiken deutlich stärker in den Prozess der Entwicklung der Bildungspläne einbezogen werden müssen. Unser Eindruck ist, dass dies für die Entwicklung einiger Bildungspläne für die Primarstufe ungleich besser gelungen ist, wenn nämlich Bereitschaft gegeben war und umgesetzt wurde, moderne fachdidaktische und pädagogische Forschungs- und Diskussionsstände zu integrieren und vielfältige – auch akademische – Perspektiven zu berücksichtigen. Auch für jene Schulstufe gilt dies offenkundig nur für einige Bildungspläne (etwa Deutsch), nicht aber für alle (etwa Sachunterricht). Um so bedauerlicher erscheint es uns, dass erst im Rahmen einer späten und nur punktuell erfolgten Beteiligung die genannten Defizite der Bildungsplanentwicklung festgestellt werden können.

Prof. Dr. Tilman Grammes; Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer (Politik, Soziologie, Wirtschaft, Recht)

Prof. Dr. Dietmar Höttecke; Didaktik der Physik

Prof. Dr. Andreas Körber; Geschichtsdidaktik

Prof. Dr. Kerstin Michalik; Didaktik des Sachunterrichts

Prof. Dr. Astrid Müller; Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Prof. Dr. Julia Schwanewedel; Didaktik der Biologie

Prof. Dr. Sandra Sprenger; Didaktik der Geographie

Prof. Dr. Jürgen Vogt; Musikpädagogik

Prof. Dr. Thomas Zabka; Didaktik der deutschen Sprache und Literatur

Prof. Dr. Sandra Schulz; Didaktik der Informatik

Prof. Dr. Andreas Bonnet; Didaktik der englischen Sprache und Literatur