

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Primarstufe



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Primarstufe

Impressum

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
Telefon: 0611/5827–0
Telefax: 0611/5827–109
E-Mail: info@iq.hessen.de
Internet: www.iq.hessen.de
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt
www.pi-design.de
- Titelfoto:** Alexander Kuzovlev, iStockphoto
- Druck:** Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
- Auflage:** Erste Auflage (2011)
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation unter:
www.iq.hessen.de

Dieser Leitfaden wurde von Fachkommissionen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, unter Berücksichtigung externer fachdidaktischer Expertise erstellt. Die Arbeit der Fachkommissionen wurde durch das Koordinatorenteam der Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula begleitet.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden. Jede missbräuchliche Verwendung der Publikation ist untersagt.

Inhalt

Vorwort	4
---------	---

A Allgemeiner Teil

1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1 Schulinterne curriculare Planung	5
1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltenfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	23
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	24
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	30
3 Fachbezogene Materialien	38

C Anhang

1 Glossar	I
2 Materialien	IV
3 Literaturhinweise/Links	VI

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

Dieser Leitfaden möchte Sie bei der Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule unterstützen und begleiten. Im neuen Kerncurriculum für Hessen sind die wesentlichen Bildungsziele verbindlich festgelegt durch: überfachliche Kompetenzen, allgemeine fachliche Kompetenzen (Bildungsstandards), wesentliche Inhalte (Inhaltsfelder). Die Frage, wie Kompetenzen entwickelt und gefördert werden können, ist mit dem Kerncurriculum allein noch nicht beantwortet. Sie ist aber Ausgangspunkt und Zielstellung zugleich für den hier vorliegenden Leitfaden zur Umsetzung des Kerncurriculums in Ihrer Schule.

In engagierter pädagogischer Praxis finden sich dafür bereits vielfältige Anknüpfungspunkte und Beispiele: Lernangebote und Lernumgebungen, die kognitiv aktivieren; Lernsituationen mit komplexen Anforderungen und herausfordernden Aufgaben; Lehrende, die sich nicht nur als Vermittler von Lerninhalten verstehen, sondern auch als Lernbegleiter, die Leistungserwartungen transparent machen und variantenreiche Formen finden, wie Lernwege dokumentiert und Lernerfolge beurteilt werden können.

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen Unterrichts zu sichten und zu prüfen: Hat die gezielte Förderung von Kompetenzen (im Sinne nachweisbaren und anwendungsbezogenen Könnens) in der täglichen Unterrichtspraxis bereits den ihr angemessenen Stellenwert oder müssen hier gegebenenfalls Akzente und Prioritäten verstärkt oder neu gesetzt werden?

Für diese Prozesse der Bestandsaufnahme und Vergewisserung, aber auch der veränderten Perspektive und Neuausrichtung, soll das neue Kerncurriculum für Hessen auf Landesebene zur wichtigen Grundlage werden. Darin sind zwar die Ziele in Form von Könnensbeschreibungen festgelegt, nicht aber die Wege, wie diese erreicht werden. Insbesondere hier liegt der Gestaltungsspielraum der Schulen. Diese haben dadurch die Möglichkeit, regionale und schulspezifische Besonderheiten vor Ort in ihren schulinternen curricularen Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Umgang mit dem Kerncurriculum und seiner Konkretisierung auf Fachkonferenz- und Unterrichtsebene eine Rolle spielen, werden in den einzelnen Kapiteln des Leitfadens erläutert. Diese praxisnahen Hinweise können – besonders im fachbezogenen Teil B – nur exemplarischen Charakter haben und müssen den Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Insofern sind die Beispiele lediglich als Anregungen und Impulse zu verstehen.

Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge und auch kritische Hinweise haben.

Mit den besten Wünschen für eine erfolgreiche Arbeit

Bernd Schreier

Direktor

b.schreier@iq.hessen.de

Axel Görisch

Abteilungsleiter

a.goerisch@iq.hessen.de

Dr. Gunther Diehl

Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula

g.diehl@iq.hessen.de

Petra Loleit

Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula

p.loleit@iq.hessen.de

A Allgemeiner Teil

1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen

1.1 Schulinterne curriculare Planung

Die schulinterne curriculare Entwicklungs- und Planungsarbeit hat das Ziel, das neue Kerncurriculum für Hessen in Form von Fachcurricula zu konkretisieren. Die Aufgabe der Fachkonferenzen bzw. Planungsgruppen in den einzelnen Schulen besteht darin, sich über die Leitlinien pädagogischen Handelns und den Kompetenzaufbau in den einzelnen Fächern – aber auch über die Fächergrenzen hinweg – zu verstündigen, Vereinbarungen darüber herbeizuführen und diese zu dokumentieren. Die Fachcurricula sind die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums¹.

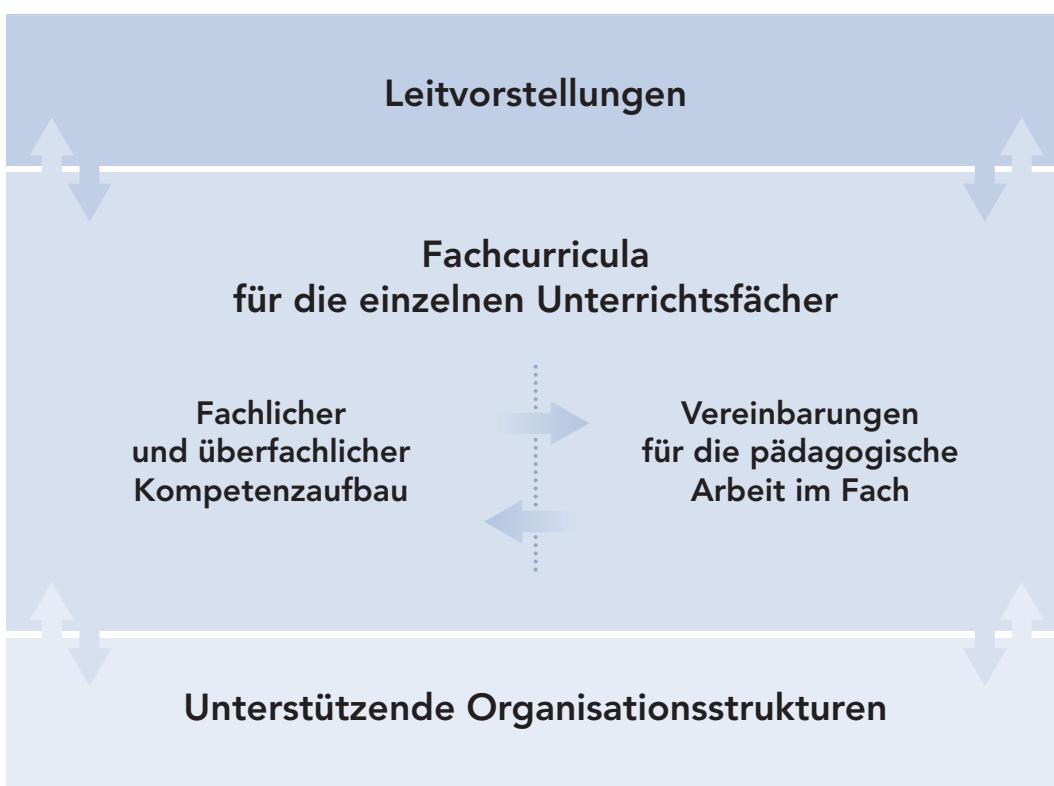


Abb. 1: Elemente des Schulcurriculums

Bildungsstandards und Inhalte sind im hessischen Kerncurriculum bewusst getrennt aufgeführt, denn Kompetenzen entwickeln sich nachhaltig in der Auseinandersetzung mit variablen Inhalten. In der schulischen Planung werden Kompetenzen dann mit konkreten Inhalten, die sich aus den Inhaltsfeldern ableiten lassen, verbunden. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen schul- und lerngruppenspezifischen Bedingungen vor Ort zu berücksichtigen. Die Vielfalt möglicher Verknüpfungen, ihre Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Anschlussfähigkeit bezogen auf weitere Lernprozesse – all das ist eine wesentliche Grundlage dafür, dass vernetztes und auf Anwendung bezogenes Wissen in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann.

¹ vgl. hierzu die Ausführungen in der Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

Indem Kompetenzen und Inhalte miteinander verknüpft werden, wird es möglich, inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren². Diese überfachlichen und fachlichen Anforderungen beschreiben, was die Lernenden in den Kompetenzbereichen, bezogen auf ausgewählte Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhalte, nach einer bestimmten Lernzeit in der Regel wissen und können sollen. Mit zunehmender Lernzeit werden die formulierten Anforderungen immer komplexer.

Die für zielgerichtete Kompetenzentwicklung geeigneten Inhalte werden nach fachsystematischen bzw. fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, strukturiert und inhaltlich-thematisch konkretisiert. Zugleich ist die Auswahl der Inhalte aber immer auch an die übergeordneten inhaltlichen Konzepte eines Faches gebunden. Inhaltliche Konzepte repräsentieren Wissensmodelle, die die grundlegenden Prinzipien und Erkenntnisse sowie die Fachsystematik vereinfacht abbilden (ausgenommen Moderne Fremdsprachen). Sie helfen zudem, Wissensnetze aufzubauen (vgl. Kap. 5 in den Kerncurricula der Fächer). Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.

Zur Auswahl geeigneter Inhalte können die an den Schulen bereits vorhandenen Fachcurricula mit einer erweiterten Zielstellung herangezogen, überprüft und neu bewertet werden. Dabei sollten die folgenden beiden Fragen berücksichtigt werden:

- (1) Inwieweit können die Setzungen im bereits vorliegenden Fachcurriculum den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Konzepten des Kerncurriculums zugeordnet werden?
- (2) Inwieweit können über die bisher festgelegten Themen, Inhalte und Methoden die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen erworben werden?

Die curriculare Planungsarbeit ist einem zweifachen Anspruch verpflichtet. Zum einen müssen selbstverständlich und unverzichtbar fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus berücksichtigt werden – die Schwerpunktsetzung im Inhaltlichen richtet sich nach sachlogischen Aspekten des Faches. Zum anderen – so belegt es die Lernforschung – sollte neues Wissen immer an bereits vorhandenes anschließen bzw. in bestehende Wissensmodelle integriert werden können. Vor allem aber ist das (neu) erworbene Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, zu sichern und anzuwenden.

In der Fachkonferenz werden auf diese Weise ausgewählte Unterrichtsschwerpunkte³ – auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen bezogen – erarbeitet und schulintern verbindlich vereinbart. Sie stellen die wesentlichen Elemente eines Fachcurriculums dar. Ergänzend trifft die Fachkonferenz Vereinbarungen darüber, wie die Schwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden können. Die Fachcurricula sind als entwicklungsoffene Arbeitspläne angelegt.

In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

² vgl. Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen (Teil C Anhang, Materialien)

³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

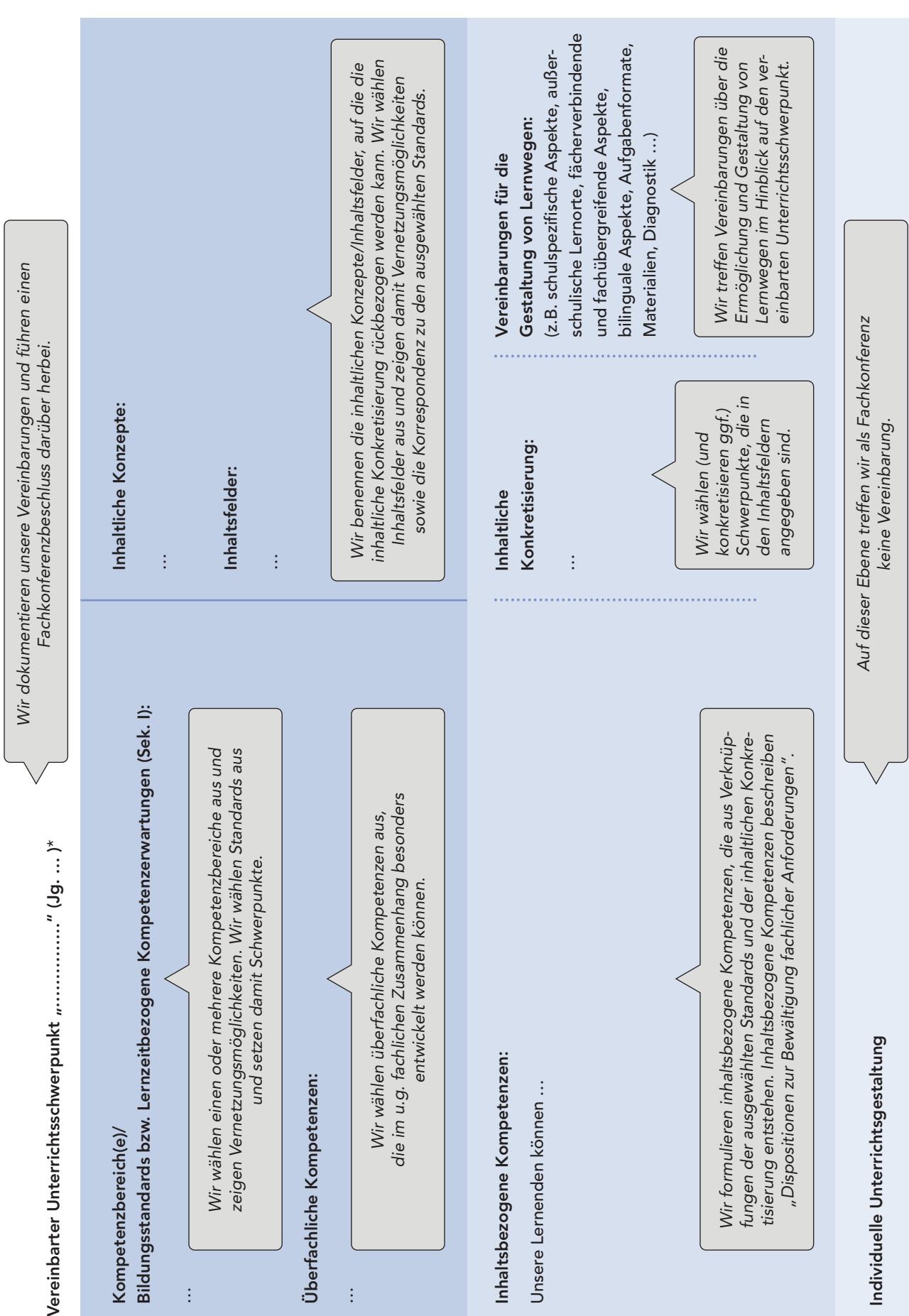


Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

Für die Erarbeitung von **Unterrichtsschwerpunkten** sind folgende Arbeitsschritte denkbar:

- **Auswählen und Verknüpfen** – Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenz-
erwartungen und Inhaltsfelder
 - Welche Kompetenzen sollen Lernende im Fach erwerben?
 - Was müssen sie dazu wissen und können?
- **Konkretisieren und Sequenzieren** – bezogen auf Jahrgangsstufen/Doppeljahrgangsstufen
 - Inhalte thematisch entfalten
 - Inhaltsbezogene Kompetenzen formulieren
 - Kompetenzaufbau langfristig anlegen
- **Planen und Gestalten**
 - Mögliche kompetenzorientierte Lernwege, Aufgaben (Lern- und Leistungsaufgaben),
Instrumente zur Feststellung von Lernständen (z. B. Kompetenzraster, Checklisten) konzipieren
- **Dokumentieren und Vereinbaren**
 - Form der Dokumentation finden
 - Unterrichtsschwerpunkte schulintern verbindlich festlegen
- **Evaluieren und Optimieren**
 - Getroffene Vereinbarungen überdenken und ggf. verändern
(Fachcurriculum als offenes Entwicklungskonzept)

Unabhängig davon, ob das oben vorgeschlagene oder ein anderes Darstellungsformat verwendet wird, ist es wesentlich, dass hier Vereinbarungen, die die Fachkonferenz trifft, dokumentiert werden. Sie fungieren als schulintern verbindliche Vorgaben und bilden den Rahmen für die individuelle Unterrichtsplanung. Beginnen kann die Arbeit, indem zunächst wenige wesentliche Vereinbarungen getroffen werden, die alle Mitglieder der Fachkonferenz mittragen. Entscheidend ist, dass sich alle Beteiligten über die fachlichen, überfachlichen und fachübergreifenden Ziele verstndigen, um die Kompetenzentwicklung aller Lernenden wirksam zu fördern. Darüber hinaus können schulspeziﬁsche Besonderheiten berücksichtigt werden.

1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

Die Ziele und Schwerpunkte für den Unterricht sind durch das Kerncurriculum vorgegeben. Es ist damit Ausgangs- und Bezugspunkt für die Planung von Lernprozessen, deren Evaluation und die Weiterentwicklung des Unterrichts. Die Festlegungen im Kerncurriculum treffen bewusst keine Aussagen dazu, wie ein Unterricht gestaltet sein muss, der den Erwerb und den Aufbau von Kompetenzen fördert und dabei die Lernenden in den Mittelpunkt stellt. Die folgenden Ausführungen geben daher Anregungen für die Gestaltung kompetenzorientierter Lernarrangements.

Lernsituationen gestalten

Häufig wird zwischen der Setzung von Standards – normierten Leistungserwartungen – und dem Anspruch, den individuellen Möglichkeiten, Lernwegen und Präferenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, ein Widerspruch gesehen.

Individualisierender Unterricht bedeutet allerdings nicht, auf die Vorgabe von Zielen, die (möglichst) alle Lernenden erreichen sollen, zu verzichten. Entscheidend ist vielmehr – den Gedanken der Gleichförmigkeit von Lernprozessen aufgabend –, den Unterricht so zu gestalten, dass die angestrebten Kompetenzen in unterschiedlicher Breite und Tiefe, ggf. auch durch thematisch variable Schwerpunktsetzungen, erworben werden können.

Schülerorientierung in diesem Sinne findet ihren Ausdruck beispielsweise darin, Lern- und Leistungssituationen zu trennen sowie selbstständiges Lernen, das für individuelle Lernwege Spielräume lässt, stärker zu betonen und Situationen zu schaffen, die gemeinsames Lernen ermöglichen. Die Lernenden sind damit mehr als bisher in die Planung von Unterricht einbezogen und ihnen wird deutlicher, was Gegenstand des Lernens sein wird und welche Leistungserwartungen an sie gestellt werden.

In einer unterstützenden Unterrichtsatmosphäre erleben sie sich als kompetente und selbstbestimmte Lerner. Sie werden begleitet und beraten, erfahren aber auch eine orientierende, strukturierte Anleitung und ein informatives Feedback in geeigneten Reflexionskontexten.

Der Aufbau von Kompetenzen benötigt Zeit – es geht hier um eine langfristige Perspektive. Daher ist es erforderlich, in größeren Entwicklungsabschnitten zu denken. Das Vorwissen und die Vorerfahrungen der Lernenden werden berücksichtigt und auf dieser Grundlage wird neues Wissen erworben und angewendet. Kapitel 1 (Teil B) nennt u. a. wesentliche Aspekte im Zusammenhang eines fachlich anzubahnenden Kompetenzaufbaus und konkretisiert diese Aussagen in exemplarischer Weise.

Welche Lernsituationen sind geeignet, um Kompetenzen langfristig aufzubauen? Entscheidend sind kognitiv herausfordernde Lernumgebungen sowie Lernaufgaben⁴, die – ausbalanciert zwischen Strukturiertheit und Offenheit – lebensnahe Zusammenhänge, variable Zugänge und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Darüber hinaus ermöglichen kompetenzorientierte Lernaufgaben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele zu klären und eine Sinn- oder Bedeutungsverständigung bezüglich der jeweiligen Lerninhalte zu entwickeln. Diese Aspekte sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende die Anforderungen, die mit ihrem Lernen im schulischen Unterricht verbunden sind, aktiv angehen.

⁴ vgl. hierzu Teil C Anhang, Glossar (Begriff „Lernaufgabe“), Materialien (Kriterien für Lernaufgaben) sowie Literaturhinweise/Links

Aufgabenstellungen, die den Kompetenzerwerb sichern, sind dabei ebenso wichtig wie solche, die einen Transfer des Gelernten auf neue Anwendungssituationen erfordern.

Leistungssituationen gestalten

Damit kompetenzfördernder Unterricht gelingen kann, ist es einerseits notwendig, sinnvolle Lernsituationen zu schaffen. Doch auch die Leistungssituationen müssen entsprechend gestaltet werden und es gilt, sinnvolle Formen für eine leistungs- bzw. kompetenzfördernde Beurteilung zu finden. Hier geht es darum, die formative (unterrichtsbegleitende, gestaltende) und die summative (abschließende, an Sachkriterien orientierte, i.d.R. bewertete) Leistungsbeurteilung – Leistungsfeststellung, Feedback und Bewertung – in den Unterricht zu integrieren. Dabei müssen Lernsituationen konsequent und für die Lernenden transparent von Leistungssituationen getrennt werden (vgl. Winter 2004).

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

- bezieht sich auf Leistungen im Lernprozess und auf das Lernergebnis gleichermaßen,
- knüpft an den Anforderungen des Unterrichts unmittelbar an,
- bezieht sich auf zu erreichende Ziele, transparente Kriterien und Beurteilungsmaßstäbe (Niveaus),
- bezieht sich auf den individuellen Lernfortschritt oder ein möglichst von allen zu erreichendes Ziel,
- macht Stärken und Entwicklungsbedarf gleichermaßen deutlich.

Um Kompetenzen zu entwickeln, ist die formative, fördernde Beurteilung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern von besonderer Bedeutung, weil sie orientierend und stärkend im Lernprozess wirkt, Fehler erlaubt sind und keine ‚schlechte Note‘ daraus folgt. Fehler sind Fenster in Lernprozessen: Sie bieten Ansatzpunkte für die individuelle Förderung. Diese setzt an den Stärken der Lernenden an.

Die Beurteilung der Leistungen schließt das Lernergebnis ebenso ein wie die Prozessleistung. Die Leistungen zu dokumentieren ist dabei besonders wichtig. Als Dokumentationsformen eignen sich z. B. Lernberichte oder Portfolios.

Ist die Rückmeldung zu individuellen Lernergebnissen und -prozessen wertschätzend, kriterienorientiert und realistisch, wirkt sie sich positiv auf den Lernfortschritt aus. Gespräche über Lernwege und -ergebnisse fördern individuelles Lernen, Verstehen und Behalten. Verfahren der Selbsteinschätzung schärfen im Sinne selbstregulativen Lernens den Blick auf die eigene Leistung und unterstützen eine eigene Zielsetzung. Auch die Mitlernenden sollten die Möglichkeit haben, ein Feedback zu geben.

Lehr- und Lernprozesse gestalten

Lernaufgaben und Leistungsaufgaben sowie passende Lernumgebungen und ein förderliches Lernklima prägen den Unterricht und seine Resultate. In Kapitel 2 (Teil B) werden für jedes Fach exemplarische Lernaufgaben präsentiert. Sie beziehen sich auf das Kerncurriculum bzw. auf ein mögliches Fachcurriculum und geben Anregungen dazu, wie derartige Aufgaben konzipiert und im Unterricht umgesetzt werden können.

Die Vorschläge orientieren sich an dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“: Es greift die wechselseitige Beziehung von Lehren und Lernen in Unterrichtsprozessen auf und akzentuiert wesentliche Aspekte, die einen kompetenzorientierten Unterricht – als langfristig angelegten Prozess – strukturieren und charakterisieren.

Dieses Prozessmodell macht es möglich, sich einer kompetenzorientierten Unterrichtsgestaltung schrittweise zu nähern. So kann es bereits für die Planung und Umsetzung des nächsten Unterrichtsvorhabens genutzt werden. Dabei können Lehrerinnen und Lehrer immer an gute Erfahrungen aus ihrer eigenen Unterrichtspraxis anknüpfen. Das Prozessmodell kann allen Beteiligten den Unterricht transparenter machen. Für die Evaluation bietet es eine Grundlage, auf die das Unterrichtsgeschehen und die Entwicklung von Unterricht immer rückbezogen werden können (vgl. Grafik, folgende Seite).

Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten

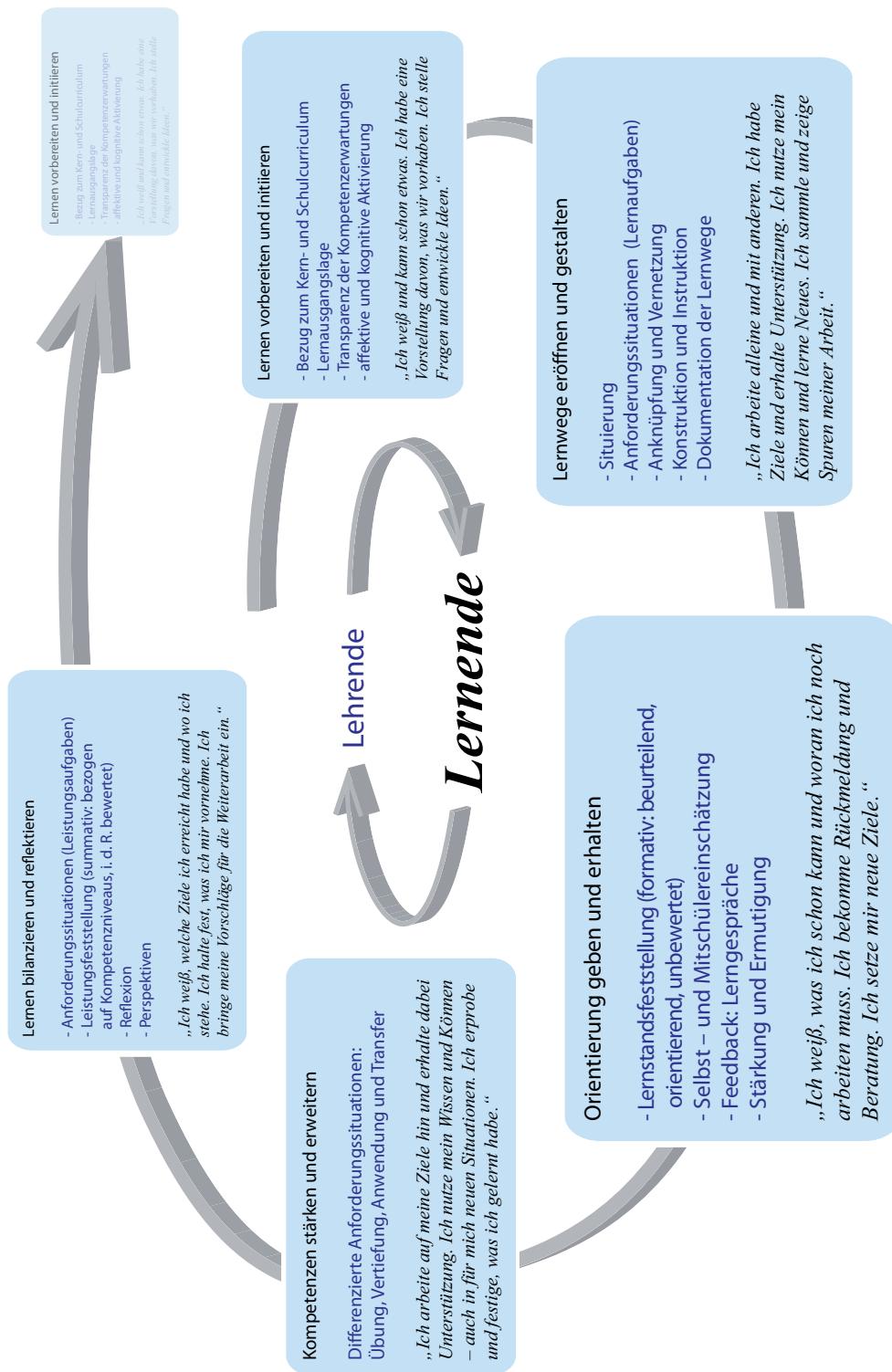


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

Unterrichtsentwicklung wird hier verstanden als eine gemeinsame Aufgabe. Sie knüpft an den Erfahrungen der Lehrkräfte und bereits erarbeiteten und erfolgreichen Konzepten an.

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

- das eigene pädagogische Handeln und seine Wirkungen auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler zu reflektieren,
- zu prüfen, ob und in welchem Maße die angestrebten Ziele des Unterrichts erreicht wurden – eine Grundlage hierfür liefern die Ergebnisse von vergleichenden Klassenarbeiten, Lernkontrollen und Lernstandserhebungen –,
- gezielte Fördermaßnahmen auf der Grundlage von Lernstandsfeststellungen zu ergreifen,
- den Entwicklungsbedarf für den Unterricht festzustellen,
- Ziele und Zeitplanung für die Unterrichtsentwicklung festzulegen.

In diesem Sinne wird Unterrichtsentwicklung verstanden als ein systematischer, zielgerichteter und reflexiver Prozess, der auf einen längeren Zeitraum angelegt ist. Ein wichtiger und hilfreicher Schritt in diesem Prozess ist es, ein schulisernes Curriculum in den Fachkonferenzen zu erstellen. Hier wird der gemeinsame Diskurs über Unterricht angestoßen und fortgeführt, Unterstützungsbedarf festgestellt und dokumentiert. Dies ist dann Grundlage für die Planung schulorganisatorischer Maßnahmen und die Auswahl von Unterstützungsangeboten (Fortbildung etc.)⁵. Unterrichtsentwicklung gelingt am erfolgreichsten im Team und entlastet dadurch die einzelne Lehrperson.

⁵ vgl. „Handreichung vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, www.kultusministerium.hessen.de

2 Rechtliche Grundlagen

Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhalten stellt die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an Hessens allgemeinbildenden Schulen (Primarstufe und Sekundarstufe I) in folgenden Fächern dar: Deutsch, Moderne Fremdsprachen (Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch, Russisch), Kunst, Musik, Sport, Latein, Griechisch, Erdkunde, Geschichte, Politik und Wirtschaft, Arbeitslehre, Evangelische Religion, Katholische Religion, Ethik, Mathematik, Biologie, Physik, Chemie, Sachunterricht.

Allgemeine Rechtsgrundlagen für das Kerncurriculum sind der §4 des Hessischen Schulgesetzes (HSchG) und die Verordnung zum Kerncurriculum. Ergänzend erscheinen eine Handreichung des Hessischen Kultusministeriums mit dem Titel „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ und „Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum“ des Instituts für Qualitätsentwicklung (IQ) für die oben genannten Fächer. Die Leitfäden des IQ für die Religionen werden per Erlass in Kraft gesetzt. Zum Aspekt der Leistungsbewertung geben die entsprechenden Ausführungen/Regelungen im HSchG nähere Auskunft.

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

Überblick

Der vorliegende Leitfaden soll Kolleginnen und Kollegen in ihrer Rolle als unterrichtende Lehrkraft und als Mitglied der Fachkonferenz Deutsch unterstützen, das neue Kerncurriculum schulbezogen zu konkretisieren, zu sequenzieren und im Unterricht umzusetzen. Der Leitfaden enthält daher in diesem Kapitel ein Beispiel für den Aufbau von Lesekompetenz, in Kapitel 2 Beispiele für die Erstellung eines Fachcurriculums sowie die exemplarische Darstellung einer Lernaufgabe mit konkreten Anregungen zur Umsetzung im Unterricht. In Kapitel 3 finden sich fachbezogene Materialien und Literaturhinweise bzw. Links.

Ausgangspunkt für alle zu treffenden Festlegungen der Fachkonferenz sind die Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des neuen Kerncurriculums für das Fach Deutsch. Auf vielfältige Weise werden in einem ersten Schritt überfachliche Kompetenzen, fachliche Kompetenzbereiche und Bildungsstandards sowie Leitperspektiven und Inhaltsfelder sinnvoll miteinander verknüpft. Diese Verknüpfungen stellen eine Auswahl und gleichzeitig eine Schwerpunktsetzung dar. Vereinbarungen und Absprachen darüber trifft die Fachkonferenz. Exemplarisch werden im vorliegenden Leitfaden drei solcher Schwerpunkte als mögliche, schulintern verbindliche Vereinbarungen dargestellt.

In der Arbeit der Fachkonferenz wird eine bestimme Anzahl von Schwerpunkten über die Jahrgangsstufen hinweg festgelegt. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst über das zu verstündigen, was alle Kinder im Fach Deutsch wissen und können sollen. Im Hinblick darauf werden dann ausgewählte Schwerpunkte festgelegt und vereinbart. Auf diese Weise wird ein vergleichbares Bildungsangebot für alle Kinder gewährleistet.

Zur Dokumentation der Arbeitsergebnisse einer Fachkonferenz wird hier ein Beispielformat vorgeschlagen. Dieses kann auch auf der Unterrichtsebene für die längerfristige Unterrichtsplanung genutzt werden. Dabei geht es darum, weitere Schwerpunkte durch Verknüpfung von Bildungsstandards, Leitperspektiven und Inhaltsfeldern für den Unterricht zu setzen.

Abschließend wird exemplarisch an einer Lernaufgabe aufgezeigt, wie Lernsituationen gestaltet sein können, die sich an den Kompetenzen der Lernenden – die im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen – und erwarteten Lernergebnissen orientieren.

Zur Veranschaulichung des Unterrichtens mit dem Kerncurriculum folgen die Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgabe dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil), das die wesentlichen Elemente kompetenzorientierter Unterrichtsprozesse abbildet.

Kompetenzaufbau im Fach

Für das Fach Deutsch werden im neuen Kerncurriculum für Hessen vier Kompetenzbereiche beschrieben. Mit den Kompetenzbereichen sind zwölf Inhaltsfelder verknüpft (vgl. Abb. 4).



Abb. 4: Kompetenzbereiche, Leitperspektiven und Inhaltsfelder (vgl. Kerncurriculum, Kap. 5)

Im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts sind bei der Planung des Kompetenzaufbaus die Kompetenzbereiche stets miteinander zu vernetzen. Beispielsweise können die Bereiche „Schreiben“ und „Lesen und Rezipieren – mit literarischen und nichtliterarischen Texten/Medien umgehen“ miteinander vernetzt werden, indem die Lernenden (selbst erstellte) Texte szenisch umsetzen.

Eine Vernetzung der Inhaltsfelder zeigt sich im Unterricht beim Lesen und Rezipieren von Texten/ Medien etwa darin, dass zum einen die Textsortenkenntnis den Zugang zur Textaussage erleichtert. Zum anderen unterstützen Lese- und Rezeptionsstrategien, wie z.B. Vorwissen aktivieren, Voraussagen zum Textinhalt formulieren, Textstellen genau lesen etc., die in Verbindung mit dem Leseziel – je nach Leseanlass und Textform – flexibel ausgewählt werden, den Leseprozess in allen Phasen (vgl. Inhaltsfelder Text-/Medienformen sowie Lese- und Rezeptionsstrategien im Kerncurriculum).

Die übergeordneten Leitperspektiven repräsentieren wesentliche fachwissenschaftliche Grundprinzipien. Sie sind für die inhaltlich-thematische Auswahl, Strukturierung und Konkretisierung leitend. Sie geben Orientierung für die Planung von Unterrichtsschwerpunkten, werden immer wieder im Unterricht aufgegriffen, mit den neu gewonnenen Erkenntnissen und der Erfahrungswelt der Kinder verknüpft und damit vertieft und erweitert. Um das erwünschte Niveau am Ende der Primarstufe zu erreichen, ist ein systematischer Aufbau der Kompetenzen in der Auseinandersetzung mit geeigneten Inhalten und unter konsequenter Einbeziehung der Leitperspektiven eine wesentliche Voraussetzung (vgl. Kerncurriculum Deutsch, S. 16).

Kompetenzentwicklung am Beispiel des Kompetenzbereichs „Lesen und Rezipieren – mit literarischen und nichtliterarischen Texten/Medien umgehen“

Die Lesekompetenz ist durch verschiedene Kompetenzmodelle beschrieben worden, die den Überlegungen zum Kompetenzaufbau zugrunde gelegt werden können. Insofern soll hier versucht werden, im Rückgriff auf das Lesekompetenzstufenmodell von Bremerich-Vos (2009), zunächst wesentliche Aspekte des Kompetenzaufbaus im Bereich „Lesen und Rezipieren – mit literarischen und nichtliterarischen Texten/Medien umgehen“ zu skizzieren.

Kompetenzorientierter Deutschunterricht berücksichtigt durch abwechslungsreiche Unterrichts- und Übungsformen die unterschiedlichen Ebenen des Lesens. Lernwege, die kognitive Leseprozesse, individuelle Lesemotivation und kommunikative Lernsituationen miteinander verknüpfen, sind ein wesentlicher Schlüssel zum Aufbau von Lesekompetenzen. Kognitive Leseleistungen lassen sich beispielsweise durch die Anwendung von Lesestrategien (z. B. Textstellen markieren, gliedern etc.) wirksam anbahnen. Gleichzeitig sollte das individuelle Leseinteresse der Lernenden berücksichtigt werden. Geeignete Lesetexte fördern die Lesemotivation und führen zu einer aktiven, persönlich bedeutsamen Auseinandersetzung mit dem Gelesenen. Sie regen die Lernenden an, sich über Schlussfolgerungen mit anderen auszutauschen (Anschlusskommunikation) und Ergebnisse zu präsentieren.

So kann das Lesen im Anfangsunterricht durch das regelmäßige Vorlesen und Bearbeiten gehörter Literatur bzw. Texte begleitet werden, um den Kompetenzaufbau zu unterstützen. Die Lernenden müssen zunächst nicht lesen, sondern können vom gehörten Text ausgehen. Hier zeigen die Lernenden beispielsweise in einem sich anschließenden Unterrichtsgespräch bereits Kompetenzen im Bereich der globalen Texterfassung und können selbstständig Schlussfolgerungen formulieren (vgl. Kompetenzaufbau „Lesen und Rezipieren“ (Orientierungsgrundlage), Inhaltsbezogene Kompetenzen, S. 20 f.).

Selbstständiges sinnentnehmendes Lesen ist mit dem Erwerb einer angemessenen Lesegeschwindigkeit im Sinne des bei Rosebrock/Nix (2008) beschriebenen Fluency-Begriffs verbunden.

Der weitere Kompetenzaufbau wird maßgeblich durch folgende Faktoren befördert bzw. beeinflusst:

Der Schwierigkeitsgrad der zu lesenden Texte nimmt zu.

1. Die Themen von literarischen Texten und auch Sachtexten sind nicht mehr ausschließlich an die unmittelbare Lebenswelt der Kinder gebunden. Die Bedeutung des Weltwissens nimmt zu.
2. Die Komplexität der Texte nimmt sowohl in inhaltlicher als auch in struktureller Hinsicht zu.

Der Grad der erwarteten Selbstständigkeit bei der Erarbeitung nimmt zu.

1. Die methodische Vorentlastung des Leseprozesses durch die Lehrperson (Vorlesen im Klassenverband, einführende Klassengespräche, Textentlastung ...) wird zunehmend geringer.
2. Die Entscheidung für bestimmte anzuwendende Lesestrategien liegt zunehmend bei den Lernenden selbst.
3. Die Unterstützung bei der Organisation der Arbeitsprozesse und der Anwendung von Arbeitstechniken nimmt kontinuierlich ab.

Die Komplexität der Aufgabenstellung, d. h. die Anforderungshöhe, steigt.

1. Die Bearbeitung erfordert beispielsweise das Lesen mehrerer Texte.
2. Zur erfolgreichen Bearbeitung sind unterschiedliche Kompetenzen Voraussetzung.
3. Das erwartete Wissen und vorausgesetzte Kenntnisse nehmen zu.

Die folgende Tabelle veranschaulicht zum einen die zunehmende Komplexität der zu lesenden Texte (vgl. Inhaltliche Konkretisierung) und zum anderen die damit verbundene wachsende Rezeptionsfähigkeit der Lernenden (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen).

In diesem Sinne hängt der Kompetenzaufbau im Bereich Lesen ganz wesentlich von einer durchdachten Textauswahl ab, die höhere Verstehensleistungen immer stärker herausfordert. Unterstützt wird der Prozess durch die Erwartung einer zunehmenden Selbstständigkeit bei motivierenden und herausfordernden Aufgabenstellungen.

Kompetenzaufbau „Lesen und Rezipieren“ (Orientierungsgrundlage)

	<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandard: Lesen und Rezipieren – mit literarischen und nichtliterarischen Texten/Medien umgehen</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Texte sinnverstehend lesen. <p>Überfachliche Kompetenzen: Lernkompetenz</p>	<p>Leitperspektive: Verständigung und Auseinandersetzung</p> <p>Inhaltsfeld: Text-/Medienformen</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Die Komplexität der zu lesenden Texte nimmt zu:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Die Anzahl der wichtigen literarischen Figuren im Text nimmt zu, und damit auch die Komplexität der Handlungsmotive und der Beziehungsstrukturen. • Die literarischen Figuren zeichnen sich durch ein stärkeres Innenleben aus. • Die Zahl impliziter Textaussagen nimmt zu. • Die Anzahl der Leerstellen (frei gelassene Bedeutungszusammenhänge, die mit Gedanken und Fantasien zu füllen sind) nimmt zu. • Die Erzählsstruktur wird komplexer durch
1	<p>Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können zunehmend ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ explizit angegebene Einzelinformationen identifizieren, ■ benachbarte Informationen miteinander verknüpfen, ■ „verstreute“ Informationen verknüpfen und den Text als Textganzes ansatzweise erfassen, ■ für die Herstellung von Kohärenz auf der Ebene des Textes wesentliche Aspekte erfassen, ■ auf zentrale Aspekte des Textes bezogene Aussagen selbstständig begründen.⁶ 		
4			

Rahmenhandlungen, Rückblenden, Spiel mit Fiktionalität und Realität.

- Die Wort- und Satzstrukturen sowie die Verknüpfungen zwischen den Sätzen werden komplexer.
- Bei Sachtexten steigt die Informationsdichte und die Anzahl impliziter Aussagen nimmt zu.
- Fachtermini finden zunehmend Eingang in Texte.
- Zu darstellenden Texten kommen argumentative Texte hinzu, die in ihrer Struktur oft komplexer sind.
- Grafiken und Tabellen ergänzen die Texte.

⁶ (vgl. Bremicker-Voss/Böhme 2009, S. 233 ff.)

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Die folgenden Formatvorschläge zeigen drei mögliche Unterrichtsschwerpunkte als Grundlage für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Deutsch. Dabei handelt es sich um einen exemplarischen Ausschnitt aus einem schulspezifischen Fachcurriculum, wie es von einer Fachkonferenz entwickelt werden könnte. Die Erstellung der Unterrichtsschwerpunkte für das Fachcurriculum sowie die einzelnen Arbeitsschritte werden in Kapitel 1.1, Allgemeiner Teil A, ausführlich erläutert (vgl. hier auch Abbildung 2, Seite 7).

Die Unterrichtsschwerpunkte nehmen Bezug auf das Kerncurriculum. Sie sind auf einen längeren Unterrichtszeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. In den ersten beiden Unterrichtsschwerpunkten „Anderen etwas erzählen“ und „Strukturiert erzählen“, die aufeinander aufbauen und sich auf die Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 beziehen, werden die Kompetenzen der Lernenden im Bereich „Sprechen und Zuhören“ gefördert. Die Schwerpunkte in den Inhaltsfeldern „Rede- und Gesprächsformen“ und „Rede- und Gesprächsstrategien“ bilden den geeigneten inhaltlichen Rahmen dafür (vgl. Tabellen zu den vereinbarten Unterrichtsschwerpunkten „Anderen etwas erzählen“ und „Strukturiert erzählen“).

Auf den Unterricht bezogen sind diese Schwerpunkte thematisch weiter konkretisiert. An konkreten Inhalten in den Jahrgangsstufen 1 und 2 sowie 3 und 4 erwerben die Lernenden Kompetenzen im Bereich „Sprechen und Zuhören“. Diese Kompetenzen (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen) beschreiben das angestrebte Lernergebnis am Ende der Jahrgangsstufe 2 und am Ende der Jahrgangsstufe 4 nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht.

Bei der Formulierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen ist folgende Fragestellung leitend: „Was kann ein Kind, wenn es erzählen kann, am Ende des zweiten oder vierten Schuljahres, bezogen auf bestimmte Inhalte?“ Sie muss für jeden Unterrichtsschwerpunkt beantwortet werden, da die Kompetenzen des Faches Deutsch im Kerncurriculum auf das Ende der Jahrgangsstufe 4 bezogen und inhaltsunabhängig formuliert sind.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Figuren in literarischen Texten verstehen“ fördert den Kompetenzerwerb der Kinder im Kompetenzbereich „Lesen und Rezipieren – mit literarischen und nichtliterarischen Texten und Medien umgehen“. Hier bietet das Inhaltsfeld „Text-/Medienformen“ einen geeigneten inhaltlichen Rahmen. Für die schulbezogene Konkretisierung werden jeweils geeignete Schwerpunkte aus dem Inhaltsfeld ausgewählt, die auf den Unterricht bezogen thematisch noch weiter konkretisiert werden können. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben Auskunft darüber, was die Kinder bezogen auf die Lerninhalte am Ende der Jahrgangsstufe 4 in dem ausgewählten Kompetenzbereich können. Die sich anschließende Lernaufgabe (vgl. Kap. 2.2) stellt eine mögliche Form der Umsetzung dieses Schwerpunktes im Unterricht dar.

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Anderen etwas erzählen“ (Jg. 1/2)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Sprechen und Zuhören</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erlebtes, Erfundenes, Gedanken und Gefühle sowie die persönliche Bedeutung dessen für andere nachvollziehbar in Worte fassen, ■ eigene Gesprächsbeiträge mithilfe elementarer sprachlicher Gestaltungsmittel themen- und hörerorientiert gestalten. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Sprachkompetenz</p>	<p>Leitperspektive:</p> <p>Form und Gestaltung</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Rede- und Gesprächsformen Rede- und Gesprächsstrategien</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erzählen über <ul style="list-style-type: none"> – Erfahrungen – Erlebnisse – Probleme – Ideen <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ etwas erzählen, das für sie selbst bedeutsam oder für den Zuhörer interessant ist, ■ sich deutlich artikulieren, ■ sich inhaltlich und sprachlich verständlich ausdrücken, ■ sachbezogen erzählen, ■ bewusst zu jemandem sprechen (Blickkontakt herstellen, zuwenden). 	<p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ritualisieren von Erzählkreisen – Nutzen authentischer Gesprächssituationen – Ritualisieren und Nutzen von Reflexionsphasen
---	---	---	---

Materialien

z. B.

- Arbeit mit Stichwortzettel,
Bildern und Erzählkarten

Diagnostik

- Erstellung eines mündlichen
Portfolios, z. B. Sammlung
von (individuellen) Texten als
Audioaufnahmen,
- Checklisten

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Strukturiert erzählen“ (Jg. 3/4)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Sprechen und Zuhören</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erlebtes, Erfundenes, Gedanken und Gefühle sowie die persönliche Bedeutung dessen für andere nachvollziehbar in Worte fassen, ■ eigene Gesprächsbeiträge mithilfe elementarer sprachlicher Gestaltungsmittel themen- und hörerorientiert gestalten, ■ an der Standardsprache orientiert verständlich sprechen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Personale Kompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz</p>	<p>Leitperspektive:</p> <p>Form und Gestaltung</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Rede- und Gesprächsformen Rede- und Gesprächsstrategien</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ das Erzählen auf die Situation und die Zuhörer hin gezielt ausrichten, ■ zu Erzählendes erfinden, ■ zu Erzählendes situations- und addressatengerecht auswählen, ■ den Erzählkern entfalten, ■ das zu Erzählende strukturieren, 	<p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Ritualisieren von Erzählkreisen – Nutzen authentischer Gesprächssituationen – Ritualisieren und Nutzen von Reflexionsphasen, – Protokoll, Klassentagebuch
---	---	---	--

- elementare sprachliche Gestaltungsmittel funktional einsetzen (funktionale Wortauswahl, funktionale Satzstruktur),
- ihren Körper und ihre Stimme beim Erzählen gezielt einsetzen (Mimik, Gestik, Körperhaltung, Lautstärke, Stimmmodulation).

Materialien

z. B.

- thematische Erzählkisten,
Witze-Kartei

Diagnostik

– Erstellung eines Kriterien-

- katalogs durch das Jahrgangsteam zur Bewertung von kurzen Vorträgen

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Figuren in literarischen Texten“ (Jg. 1–4)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Lesen und Rezipieren – mit literarischen und nichtliterarischen Texten/Medien umgehen</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Verhalten und Eigenschaften von Figuren/Personen in Texten/Medien beschreiben, ■ Texte sinnverstehend lesen, ■ Handlungszusammenhänge in Texten beschreiben und hinterfragen, ■ Texte in andere Darstellungsformen übertragen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Personale Kompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Form und Gestaltung Norm und Wandel Verständigung und Auseinandersetzung</p> <p>Inhaltsfeld:</p> <p>Text-/Medienformen</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Unsere Lernenden können anhand von vorgelesenen/selbst erlesenen Texten ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ implizit enthaltene Informationen über Eigenschaften verschiedener Figuren/Personen beschreiben, ■ implizit enthaltene Informationen über Figuren/Personen deuten, ■ Handlungsmotive von Figuren/Personen deuten, ■ zu Verhalten, Eigenschaften und Motiven von Figuren/Personen Stellung beziehen, ■ literarische Textinhalte interpretierend darstellen. <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Klassische und zeitgenössische Kinderliteratur (Werke, Autoren, Figuren, Handlungen) – Auswahl geeigneter Kinderliteratur orientiert an Kriterien
---	--	--

- Zentrale Bedeutung haben bei der Textauswahl:
 - Thema
 - Komplexität der Figuren/ Beziehungen
 - Komplexität des Handlungsstrangs
 - Sprache
 - Textlänge
 - formale Kriterien (Layout)
- Schwerpunkt bei der Auseinandersetzung mit Texten sind handlungsorientierte Zugangsweisen (z. B. szenische Darstellungen)
(vgl. Lernaufgabe)
- schulspezifische Aspekte:
Bezug zum Schulprogramm/
Lesekonzept

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

„Vom Gedicht ‚Der Wind‘ (Josef Guggenmos)⁷ zum Darstellenden Spiel“

Die Lernaufgabe ist für die Jahrgangsstufen 3/4 konzipiert und konkretisiert den Unterrichtsschwerpunkt „Figuren in literarischen Texten“.

Die Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe fördert den Aufbau der überfachlichen Kompetenzen (Lernkompetenz, Sprachkompetenz) und der fachlichen Kompetenzen bezogen auf den Kompetenzbereich „Lesen und Rezipieren – mit literarischen und nichtliterarischen Texten/Medien umgehen“ in der Verknüpfung mit dem Inhaltsfeld „Text-/Medienformen“ unter der Leitperspektive „Verständigung und Auseinandersetzung“.

Die nachfolgenden Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgabe orientieren sich am Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A, Allgemeiner Teil).

Lernen vorbereiten und initiieren

Die Charakteristik des lyrischen Textes erleichtert aufgrund der subjektiv geprägten Aussage individuelle Zugänge und Deutungsmöglichkeiten. Das Gedicht wurde im Hinblick auf die Struktur, den Schwierigkeitsgrad und die Möglichkeiten der szenischen Darstellung gezielt ausgewählt. Die Natur im unmittelbaren Lebensraum der Kinder (Wetter, Jahreszeiten) wird in diesem Gedicht altersangemessen thematisiert. Der Text hat einen geringen Umfang, die inhaltlichen Aussagen sind in für diese Altersgruppe nachvollziehbaren Bildern verdichtet und bieten bezogen auf die Leseleistung differenzierte Möglichkeiten der Interpretation. Die lautmalerische Sprache und der szenische Aufbau sind die wesentlichen Anknüpfungspunkte für die szenische Umsetzung des Gedichtes.

Gemeinsam mit den Lernenden bespricht die Lehrperson die Anforderungen (z. B. Lesestrategien, Merkmale lyrischer Texte, Gesprächsregeln), die die Lernaufgabe an die Kinder stellt. Diese Klärung ist notwendig, um den Lernenden ihre bereits vorhandenen Fähigkeiten zu verdeutlichen und die Anforderungen des Projektes transparent zu machen.

Im Zentrum der darauf bezogenen Aufgabenschwerpunkte stehen der Erwerb und die Erweiterung folgender inhaltsbezogener Kompetenzen:

- das vorgegebene Gedicht szenisch aufbereiten und darstellen
- eine Figur aus dem Gedicht ausgestalten und szenisch umsetzen
- das vorgegebene Gedicht durch eigene Szenen/Rollen erweitern
- den Gedichttext in einen Prosatext umwandeln

⁷ http://www.schulzens.de/Grundschule/Allgemeines/Gedichte_5/gedichte_5.html#Wind
(Zugriff am 11.04.2011)

Vor diesem Hintergrund erhebt die Lehrperson zunächst die Lernausgangslage. Für die erfolgreiche Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe sollten die Lernenden folgende inhaltsbezogenen Kompetenzen bereits erworben haben:

Die Lernenden können ...

- Merkmale epischer und lyrischer Texte benennen,
- Vorstellungen (innere Bilder) zum Text entwickeln und ausdrücken,
- das Gedicht inhaltlich selbstständig erschließen,
- verschiedene Lesestrategien anwenden (z. B. Texte in Sinnabschnitte gliedern),
- (frei) vor anderen sprechen,
- Erfahrungen mit dem Stegreifspiel nutzen,
- vorgegebene oder erfundene Rollen vor Publikum szenisch darstellen.

Folgende überfachliche Kompetenzen sind bereits angebahnt und werden weiterentwickelt:

Die Lernenden ...

- arbeiten selbstständig und in Ansätzen eigenverantwortlich,
- arbeiten kooperativ in kleinen Gruppen,
- wenden Formen konstruktiver Rückmeldungen an (im Sinne einer Feedback-Kultur),
- wenden Methoden der Selbsteinschätzung an,
- nehmen eine Arbeits- bzw. Projektplanung unter Anleitung vor.

Lernwege eröffnen und gestalten

Aufgabenstellung

Die Aufgabenstellung ist offen gehalten und gibt der Kreativität und den Ideen der Kinder Raum. Für das Gedicht „Der Wind“ sollen unterschiedliche Darstellungsformen gefunden werden, um sie später einem Publikum zu präsentieren (z. B. als Theaterstück im Rahmen eines Klassen- oder Schulfestes, Elternnachmittags o. ä.). Das Unterrichtsvorhaben hat Projektcharakter und bietet Möglichkeiten, die Kinder in die Gestaltung und Planung der Lernsituationen einzubeziehen, selbstständig zu arbeiten sowie in den einzelnen Erarbeitungsphasen zu kooperieren und zu kommunizieren.

Die Lehrperson liest den Lernenden das Gedicht zunächst vor. Nach dem Vorlesen folgt ein Austausch über den Inhalt des Gedichtes. Im Unterrichtsgespräch werden anschließend Ideen gesammelt, welche Darstellungsformen des Gedichtes möglich sind. Realistisch umsetzbare Darstellungsformen werden ausgewählt und notiert:

- Szenisches Spiel mit Sprache (auf Deutsch oder Englisch)
- Pantomime
- Szenisches Spiel mit Musik/Instrumenten
- Hörspiel
- Schattentheater
- Stabpuppenspiel
- Handpuppenspiel
- Tanzstück
- Szenisches Spiel mit zusätzlichen bzw. veränderten Szenen, Figuren, Handlungssträngen
- Szenisches Spiel in einem anderen Genre (z. B. als Märchen, Komödie oder Kriminalstück).

Die Kinder wählen eine Darstellungsform aus, die ihrem Interesse entspricht. Auf diese Weise entstehen Kleingruppen, die sich mit einer bestimmten Darstellungsform produktiv auseinandersetzen. Um das Gedicht kreativ aufzubereiten und szenisch umsetzen zu können, muss es zunächst gelesen und inhaltlich erschlossen werden. Dabei können die Lernenden auf bereits vorhandene Lesekompetenzen zurückgreifen. Dies geschieht jeweils in den Kleingruppen (und kann durch die Lehrperson unterstützt werden).

Folgende Strategien, je nach Gruppenzusammensetzung und Umsetzungsschwerpunkt, sind für den Arbeitsprozess hilfreich:

- Text in Abschnitte einteilen und dazu Überschriften finden
- Strukturierungshilfen anwenden (z. B. „Roter Faden“; siehe Literaturhinweise: Praxisbox Lesen)
- Zeichnungen zu einzelnen Abschnitten anfertigen
- zentrale Aussagen des Gedichttextes herausarbeiten

Die Kleingruppen beginnen nach der inhaltlichen Erschließung des Gedichtes mit der Planung der produktionsorientierten Umsetzung des Textes je nach Schwerpunkt. Die Lehrperson kann diesen Prozess durch Fragestellungen begleiten:

Die Arbeitsaufträge oder Fragestellungen könnten folgendermaßen lauten:

Sammelt Ideen, wie man das Gedicht z. B. in ein Theaterstück umsetzen kann, und überlegt dabei:

- Können der Wind/der Rabe/... auch sprechen?
- Wollt ihr das Gedicht so lassen, wie es ist, oder wollt ihr es verändern?
Was müsste dabei aber als „durchgängiges Element“ bleiben?
- An welchen Stellen könnte man es verändern bzw. Rollen hinzufügen oder gar weglassen?
- Was benötigt ihr für eure Darstellung (Requisiten, Kostüme, Bühnenbild ...)?
- Wie könnt ihr das organisieren?
- Wollt ihr etwas selbst herstellen?
- Wie viele Mitspieler braucht ihr? Überlegt euch eine sinnvolle Rollenverteilung.

Planung, Dokumentation und Reflexion der Arbeitsprozesse

Die offene Aufgabenstellung und die selbstständige Arbeit in Kleingruppen verlangt von den Lernenden ein strukturiertes und zielorientiertes Vorgehen. Ein Organisationstagebuch unterstützt das selbstständige Planen, eine eigenständige Zielsetzung und die Reflexion des Lern- und Arbeitsprozesses (vgl. Orientierung geben und erhalten).

Folgende Fragestellungen können hierbei leitend sein, um den Arbeitsprozess im Organisationstagebuch zu dokumentieren:

Äußere Rahmenbedingungen, die es unter folgenden Fragestellungen zu prüfen gilt:

- Stehen uns für dieses Vorhaben Räumlichkeiten zur Verfügung, wenn ja, welche?
- Stehen uns für dieses Vorhaben Stunden/Projekttage zur Verfügung, wenn ja, wie viele?
- Wie könnte der Rahmen unserer Vorführung vor Publikum aussehen?

Inhaltliche Strukturierung der Arbeitsphasen, Dokumentation und Reflexion der Arbeitsergebnisse:

- Wie können wir üben und dabei unsere Arbeitsergebnisse (Umsetzungsvarianten des Gedichttextes) festhalten – auch unter Berücksichtigung der dafür zur Verfügung stehenden Zeit?
- Wie können wir die Präsentationen gemeinsam würdigen und beurteilen bzw. bewerten (vgl. Lernen bilanzieren und reflektieren)?

Die Lehrperson begleitet die Arbeit in den Kleingruppen und achtet auf deren unterschiedliche Bedürfnisse:

Dies betrifft zum einen Organisations- und Planungsprozesse (z.B. ein Kind bestimmen, das die Ideensammlung schriftlich festhält, (täglich) einen Zeitplan erstellen). Zum anderen unterstützt die Lehrperson auch durch direkte Instruktionen ggf. die inhaltliche Arbeit (z.B. Wie kann ich Rollentexte oder Regieanweisungen verschriftlichen? Wie sieht die „Partitur“ für ein Hörspiel aus?). Für bestimmte Kleingruppen kann auch eine Einweisung in die Mediennutzung notwendig sein (z.B. das Kopieren von Musikstücken auf CD, den Einsatz eines Beamers).

Als Arbeitsergebnis der Kleingruppen entstehen die individuellen Umsetzungen des Gedichtes. Das gesamte Projekt umfasst schließlich alle Darstellungsformen, die die Kinder ausgewählt und bearbeitet haben, und die später vor einem Publikum präsentiert werden können.

Leistung der Aufgabenstellung im Rahmen des Kompetenzaufbaus

Die Lernaufgabe fördert den Kompetenzaufbau der Lernenden auf unterschiedlichen fachlichen Ebenen und in unterschiedlichen überfachlichen Dimensionen.

Die Gesamtkonzeption des Projektes eröffnet den Lernenden die Möglichkeit, Lernsituationen mitzugestalten und in den einzelnen Phasen des Projektes mit anderen Lernenden zu kooperieren und zu kommunizieren. Sie erwerben in diesem Zusammenhang Kompetenzen in den Bereichen der Lernkompetenz und der Sprachkompetenz.

Durch einen handlungs- und produktionsorientierten Umgang mit dem Gedicht werden vor allem die Leseverständnisse der Lernenden bei der Rezeption des Gedichtes gefördert und vertieft. Die persönlichen Leseeindrücke und Emotionen der Lernenden können über die Einwahl in die Arbeitsgruppen entscheiden. In der Kleingruppe fördert der kreative Umgang mit dem Gedicht die Lesemotivation und unterstützt in erster Linie den eigenaktiven Prozess der Sinnkonstruktion.

Entwicklung fachlicher Kompetenzen:

Das Umschreiben und Umformen des Gedichtes setzt interpretatorische Prozesse in Gang, die über die bereits vertrauten Formen des Interpretierens hinausgehen (Fragen zum Text beantworten, Gedanken von Figuren aufschreiben). Die Auseinandersetzung mit dem Gedicht wird intensiver, da die zentrale Aussage erkannt, zudem aber in einer anderen Textform zum Ausdruck gebracht werden muss. Das dramatische Spielen und das Sprechen von Texten werden gefördert. Über das vertraute, eher spontane Stegreifspiel hinausgehend wird der Körper durch Bewegung, Gestik und Mimik sehr bewusst zur Darstellung der Textaussage eingesetzt. Die Stimme wird als weiteres Medium betrachtet, um Textaussagen wirkungsvoll zu transportieren, und in diesem Sinne eingesetzt. Die handlungs- und produktionsorientierten Verfahren der szenischen, klanglichen oder bewegungsästhetischen Interpretationen oder Umformungen sind Ausdruck einer subjektiven Auseinandersetzung mit dem Gedicht und ermöglichen im besonderen Maße ein tiefer gehendes Textverständnis.

Auch im Kompetenzbereich „Schreiben“ erweitern die Kinder ihr Wissen und Können durch das Planen, Schreiben und Überarbeiten von Texten (z.B. dialogische Texte, szenische Stücke, Rollen-Texte bzw. dramatische Texte, erzählende Texte).

Entwicklung überfachlicher Kompetenzen:

Aufgrund der offenen Organisationsform werden durch die kontinuierliche Kleingruppenarbeit mit vielen Gesprächs- und Reflexionsphasen die Sozialkompetenz und die Sprachkompetenz bezogen auf Gruppensituationen gefördert.

Das Organisationstagebuch (vgl. Orientierung geben und erhalten) fördert die Organisations- und Reflexionsfähigkeit sowie die Lernkompetenz und die Sozialkompetenz der Kinder, indem es zum einen das Planen und Reflektieren der Lernenden sowie den Arbeitsprozess in ihrer Kleingruppe dokumentiert. Zum anderen beinhaltet es schriftlich fixierte Vorüberlegungen und die ersten Entwürfe einer individuellen Umsetzung des Gedichtes nach dem gewählten Interessenschwerpunkt. Ebenso sollen die Kinder über ihre Lernfortschritte und Schwierigkeiten im Lernprozess nachdenken und weitere Schritte daraus ableiten. Mit dem Organisationstagebuch steuern die Kinder ihr Lernen eigenverantwortlich und dokumentieren die gemeinsame Ausarbeitung der szenischen Umsetzung des Gedichtes mit der Lerngruppe. Das Organisationstagebuch kann diesbezüglich erste Entwürfe, überarbeitete Versionen sowie die Endfassung der szenischen Umsetzung beinhalten.

Je nach gewähltem individuellen Schwerpunkt wird die Lernkompetenz gefördert. Indem die Kinder ihre Arbeits- und Lernprozesse bzw. -ergebnisse mithilfe eines Organisationstagebuchs dokumentieren und evaluieren, erweitern sie ihre Medienkompetenz und können diese oder eine ähnliche Methode (Lerntagebuch, Portfolio u.a.) in anderen Lernbereichen und ggf. mithilfe verschiedener Medien (z.B. Computer) anwenden.

Fachübergreifende Aspekte

Der projektorientierte Charakter und die vielfältigen Möglichkeiten der Umsetzung bieten, je nach Schwerpunkt in den Kleingruppen, Möglichkeiten der Verzahnung mit anderen Fächern:

Musik

z. B.

- den Gedichtvortrag instrumental begleiten
- ein Hörspiel erstellen
- das Gedicht in ein „Klangstück“ oder einen Tanz umsetzen
- Lieder zur Thematik „Wind“ singen

Kunst

z. B.

- Requisiten und andere Materialien wie „Bühnenbilder“ für die szenischen Darstellungen gestalten

Sachunterricht (Thema: Wetter)

z. B.

- Informationen sammeln, festhalten und präsentieren
- Experimente durchführen

Orientierung geben und erhalten

Die Leistungen und Zwischenergebnisse der Kinder werden kontinuierlich evaluiert, gewürdigt und kommentiert, indem jede Gruppe immer wieder die Möglichkeit erhält, ihr „Stück“ im jeweiligen Entwicklungsstand (im Rahmen des Klassenverbandes) zu präsentieren. Dies kann innerhalb eines fest installierten und ritualisierten Zeitfensters geschehen – z. B. immer zu Beginn, während oder am Ende der täglichen Projektarbeit. Denkbar ist aber auch eine Präsentation, die sich situativ aus den Erfordernissen der Kleingruppenarbeit ergibt.

Die daran anknüpfenden Lerngespräche haben ausschließlich beratenden und orientierenden Charakter. Die Projektgruppen – auch jedes einzelne Kind in seiner Rolle – bekommen Ermutigung und Bestätigung bzw. Tipps und Optimierungshinweise für die Weiterarbeit. In der Reflexion können die Kinder individuell entscheiden, welche Anregungen sie aufgreifen, d.h. ob und wie sie diese einarbeiten möchten. Parallel zum argumentativen „Gruppenfeedback“ bietet ein Organisationstagebuch die Möglichkeit, die eigenen Planungen und Erarbeitungen zu überprüfen, zu überarbeiten und sich in der Gruppe neue Ziele zu setzen (vgl. Lernwege eröffnen und gestalten).

Bereits im Zusammenhang der Klärung der Rahmenbedingungen führt die Lehrperson (im Klassenverband) das Organisationstagebuch ein. Es hilft, die Arbeitsprozesse zu planen, zu strukturieren, zu organisieren und sinnvoll zu dokumentieren. Jedes einzelne Kind wird während des Projektes ein Organisationstagebuch führen.

Am Ende einer Arbeitphase reflektiert die Gruppe die Ergebnisse und plant die nächsten Schritte.

Mein Organisationstagebuch
(für mich und meine Gruppe)

Namen:

Datum:

Das nehmen wir uns heute vor:

Das brauchen wir heute oder in den nächsten Tagen:

Das ist uns heute gelungen:

Das ist uns heute nicht gelungen:

Das wollen wir verändern:

Das nehmen wir uns vor:

Kompetenzen stärken und erweitern

Die erworbenen Kompetenzen können in vielfältiger Weise in „Folgevorhaben“ vertieft und erweitert werden. Hiermit sind Vorhaben gemeint, die einzelne Kompetenzen in neuen Zusammenhängen aufgreifen und fokussieren. Im vorliegenden Kontext wären folgende Fortführungen denkbar:

CD erstellen:

Die Kinder nehmen vorgelesene Texte auf CD auf. Der Schwerpunkt liegt hierbei auf dem Standard „bekannte Texte zügig und gestaltend vorlesen und vortragen“. Dabei kommen die in der Lernaufgabe „Wind“ erworbenen Kompetenzen bezüglich des gestaltenden Vortragens gezielt in den Blick und werden in Übungsschleifen und beim Vortragen selbst vertieft.

Hörspiel:

Denkbar wäre auch, eine in der Kleingruppe gewählte Darstellungsform (Umsetzung in ein Hörspiel) bei der Umsetzung eines anderen Textes aufzugreifen. Der zu vertiefende Schwerpunkt liegt hierbei auf betontem Vorlesen und Sprechen. Zusätzlich könnte eine Hörspielpartitur mit Hinweisen verfasst werden, an welchen Stellen der Text durch Geräusche untermauert werden kann.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Aus den Reflexionen und den konstruktiven Feedbackgesprächen entstehen, unterstützt durch die Lehrperson, individuelle Tipps und Anregungen für die Weiterarbeit. Dabei kann die Realisierbarkeit der Planung, z. B. im Hinblick auf die zur Verfügung stehende Zeit, die Qualität der Darstellung bezüglich der Texte und der körperlichen und stimmlichen Ausführung, thematisiert werden.

Die Kinder erweitern ihre überfachlichen Kompetenzen besonders in Bezug auf Empathie, (Selbst-)Wahrnehmung, Kooperation, Rücksichtnahme und Solidarität, indem sie ihre eigene Form der Darstellung und Art der Präsentation sowie auch die Leistungen der Mitlernenden kritisch betrachten, würdigen, kommentieren und reflektieren. Durch die eigenen Erfahrungen und die Feedbackgespräche entwickeln sie ein Gefühl für die eigene Leistung und gelangen so auch zu einer wertschätzenden Sichtweise der schauspielerischen/dramaturgischen Leistung anderer.

Im Vordergrund stehen im Sinne der Kompetenzentwicklung die Prozessorientierung und -begleitung und nicht die Orientierung am Ergebnis allein. Letztendlich würdigt und beurteilt das Publikum den Erfolg durch entsprechenden Beifall.

Eine prozessbezogene Beurteilung kann sich an folgenden Teilschritten orientieren:

- sinnbetontes Vorlesen bzw. Vortragen des Gedichtes (ggf. durch Geräusche oder durch Instrumente unterstützt)
- szenische Darstellung des Gedichtes im Original (mit verteilten Rollen)
- szenische Darstellung des Gedichtes in einer selbstgewählten Weise – mit oder ohne Sprache – und dabei eigene Ideen einbringen: z. B. zusätzliche Szenen bzw. Rollen erfinden, ein neues Genre entwickeln, Szenen, Figuren, Handlungsstränge usw. verändern
- selbstständiges Einüben und Vorführen (in Kleingruppen) und dabei ergänzende Materialien wie z. B. Instrumente, Requisiten o. ä. zur Unterstützung der szenischen Darstellung organisieren

3 Fachbezogene Materialien

Literaturhinweise

Bartnitzky, H. (2008): Deutschunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule, Bd. 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Bartnitzky, H. / Hecker, U. (2006): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 3 und 4. Heft 3: Deutsch Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 121. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.

Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) (Hrsg.) (2005): Praxisbox Lesen. Bausteine zur Leseförderung in der Grundschule. Braunschweig: Schroedel.

Bremerich-Vos, A. / Granzer, D. / Behrens, U. / Köller, O. (Hrsg.) (2009): Bildungsstandards für die Grundschule: Deutsch konkret. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Bremerich-Vos, A. / Granzer, D. / Köller, O. (Hrsg.) (2008): Lernstandsbestimmung im Fach Deutsch – Gute Aufgaben für den Unterricht. Weinheim, Basel: Beltz.

Brinkmann, E. / Brügelmann, H. (2005): Pädagogische Leistungskultur: Materialien für Klasse 1 und 2. Heft 3: Deutsch. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 119. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.

Granzer, D. / Köller, O. / Bremerich-Vos, A. u. a. (Hrsg.) (2009): Bildungsstandards Deutsch und Mathematik Leistungsmessung in der Grundschule. Weinheim, Basel: Beltz.

Metzger, K. (Hrsg.) (2008): Gute Aufgaben Deutsch. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Rosebrock, C. / Nix, D. (Hrsg.) (2008): Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen Leseförderung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Spinner, K. H. (Hrsg.) (2006): Lesekompetenz erwerben, Literatur erfahren. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Links

⁸ Zugriff am 16.05.2011

<http://www.uni-landau.de/vera/>⁸ (Materialien)

C Anhang

1 Glossar

Das im nachfolgenden Glossar dokumentierte Begriffsverständnis dient dem praxisorientierten Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen, der Handreichung des Hessischen Kultusministeriums („Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“) und den entsprechenden, durch das Institut für Qualitätsentwicklung (IQ) herausgegebenen fachbezogenen Leitfäden. Das Glossar erhebt nicht den Anspruch, den auf die jeweiligen Begriffe bezogenen umfassenden wissenschaftlichen Diskurs widerzuspiegeln.

Allgemeine fachliche Kompetenzen:

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene Kompetenzwartungen des Kerncurriculums beschreiben allgemeine fachliche Kompetenzen. In der Regel sind diese – da hier keine Aussagen auf Unterrichtsebene getroffen werden – (noch) nicht an konkrete Inhalte gebunden.

Bildungsstandards:

Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgaben für den Unterricht. Im neuen Kerncurriculum für Hessen werden Bildungsstandards als allgemeine fachliche Kompetenzen, die weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind, für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 und 9/10 (Primarstufe, Haupt- und Realschule sowie gymnasialer Bildungsgang) festgelegt.

Fachcurriculum:

In der jeweiligen Fachkonferenz oder dem jeweiligen Planungsteam der Schule zu vereinbarendes fachbezogenes Curriculum, in dem die drei Komponenten des Kerncurriculums – Überfachliche Kompetenzen, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – zusammengeführt werden. Dies geschieht durch die Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen festzulegender Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Kap. 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum) und der Vereinbarung darüber, welche dieser Kompetenzen bezogen auf bestimmte Inhalte über die Jahrgangsstufen hinweg erwartet werden (vgl. Kap. 1 Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)). Auf diese Weise werden sowohl auf die einzelne Jahrgangsstufe oder auf Doppeljahrgangsstufen bezogen als auch in der Progression über die Jahrgangsstufen hinweg Aussagen des Kerncurriculums konkretisiert und dokumentiert. Die Festlegungen des Fachcurriculums gelten als schulintern verbindliche Umsetzung des Kerncurriculums (vgl. Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ (Hrsg. Hessisches Kultusministerium) sowie Teil A des vorliegenden Leitfadens).

Inhaltliche Konzepte (Basiskonzepte, Leitideen, Kernbereiche, Leitperspektiven):

Wesentliche Erkenntnisleistungen der jeweiligen Fächer für das „Verständnis von Welt“. Inhaltliche Konzepte bilden die Fachsystematik im Sinne grundlegender Prinzipien vereinfacht ab und repräsentieren die Struktur der fachlichen Inhalte. Konkrete Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge, die mit dem Ziel Kompetenzen zu entwickeln ausgewählt werden, sind stets auf die übergeordneten jeweiligen inhaltlichen Konzepte rückbezogen.

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen in inhaltlichen Kontexten. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden im Zusammenhang schulischer Planung formuliert, um eine Konkretisierung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen unter Bezugnahme auf Aussagen in den Inhalten zu realisieren (vgl. *Fachcurriculum*). In inhaltsbezogenen Kompetenzen sind Könnensbeschreibungen explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden. Inhaltsbezogene Kompetenzen lassen sich auf der unterrichtlichen Ebene noch weitergehend konkretisieren.

Inhaltsfelder:

Darstellung aller für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissenselemente in ihren Zusammenhängen. Die einzelnen Inhaltsfelder eines Faches stehen in enger Vernetzung miteinander. Die in den Inhaltsfeldern formulierten Aspekte bilden den verbindlichen Bezugspunkt für alle weiteren nötigen und sinnvollen inhaltlichen Konkretisierungen (Unterrichtseinheiten/Stundenthemen) in der unterrichtlichen Umsetzung.

Kerncurriculum:

Formulierung wesentlicher, unverzichtbarer Anforderungen – der „Kern“ – bezogen auf Wissen und Können, das von Lernenden in der Schule erworben werden soll. Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hier finden sich Aussagen zu überfachlichen und allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie inhaltliche Festlegungen (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter §4, Abs. 4 HSchG, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011).

Kompetenz:

Bezeichnung der „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

Kompetenzmodelle:

- (A) „(...) beschreiben (...) das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell);“
- (B) „(...) liefern (...) wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (Klieme 2007, S. 74)

Kumulativer Kompetenzaufbau:

Stufenweiser, systematischer Aufbau von Kompetenzen auf der Grundlage bereits erworbener sowie deren Erweiterung und Vertiefung. Damit sich Kompetenzen kumulativ aufbauen können, ist es nötig, dass sie in langfristiger Perspektive kontinuierlich und systematisch gefördert werden und der Aspekt der Anschlussfähigkeit dabei berücksichtigt wird.

Lernaufgabe:

Anforderungssituation, die an das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Lernenden anknüpft und individuelle Zugangsweisen sowie Lernwege ermöglicht. Durch die Bewältigung von Lernaufgaben wird ein Kompetenzzuwachs angestrebt. Eine Lernaufgabe bietet auch Bezugspunkte dafür an, mit Lernenden den (eigenen) Lernprozess, eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sowie auch fest-

stellbare Lernfortschritte zu reflektieren. Sie ist in der Regel unbewertet (vgl. auch Kriterien für Lernaufgaben, Teil C, Kap. 2 Materialien).

Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:

Könnensstandsbeschreibungen, in der Regel bezogen auf Doppeljahrgangsstufen. Die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen haben orientierende Funktion für die Gestaltung des kumulativen Kompetenzaufbaus: Sie treffen Aussagen zu erwartbaren Könnensständen – auf Lernzeitabschnitte bezogen – auf dem Weg hin zu jenen Kompetenzen, die in abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgewiesen sind.

Schulcurriculum:

Das Schulcurriculum enthält nachfolgende Elemente: Leitvorstellungen – Fachcurricula (s. o.) sowie Vereinbarungen über die pädagogische Arbeit im Fach – unterstützende Organisationsstrukturen (vgl. Teil A, Kap. 1). Schulen können das Kerncurriculum in Form eines Schulcurriculums weiter konkretisieren, welches dadurch eine schulspezifische Prägung erhält. Die Erarbeitung eines Schulcurriculums geht einher mit einem Reflexionsprozess aller für den Unterricht Verantwortlichen.

Im Hessischen Schulgesetz finden sich diesbezüglich folgende Aussagen: „Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden.“

Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.“ (HSchG §4, Abs. 4, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011)

Überfachliche Kompetenzen:

Übergreifende Könnensdimensionen und -aspekte, die im Unterricht aller Fächer zu entwickeln sind. Im Kerncurriculum sind überfachliche Kompetenzen gegliedert nach den Bereichen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz. Für jeden Bereich werden Kompetenzdimensionen und diese weiter konkretisierende Kompetenzaspekte entfaltet (vgl. Kap. 2, Hessisches Kerncurriculum).

Unterrichtsschwerpunkt:

Eine innerhalb der Fachkonferenz gefundene Einigung darüber, in welchem inhaltlichen Kontext eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen – unter Bezugnahme auf das Kerncurriculum – stattfinden soll. Unterrichtsschwerpunkte weisen daher Bezüge zu einer überschaubaren, für einen gezielten Kompetenzaufbau sinnvollen Auswahl von Bildungsstandards und einem oder mehreren Inhalten aus. Unterrichtsschwerpunkte sind auf einen längeren Zeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wird dieser weiter konkretisiert. Bezogen darauf lassen sich inhaltsbezogene Kompetenzen (s. o.) formulieren. Dabei verständigt sich die Fachkonferenz darüber, was alle Lernenden nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht wissen und können sollen.

2 Materialien

M 1

Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

*Wir formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen, die aus Verknüpfungen der ausgewählten Standards und der inhaltlichen Konkretisierung entstehen.
Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.*

Inhaltliche Konkretisierung:

...

Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.

Primarstufe

Sekundarstufe I

Definition: Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.

Beispiel:

Moderne Fremdsprachen

Unsere Lernenden können ...

- Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden.

Beispiel:

Moderne Fremdsprachen

Unsere Lernenden können ...

- in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).

Abgrenzung zu Lernzielen:

Definition: Lernziele beschreiben den angestrebten Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.

Beispiel:

- können Vokabeln auswendig aufsagen
- können einen Steckbrief erstellen
- können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten

Beispiel:

- können Schlüsselwörter in einem Text finden
- können vorgegebene Textbausteine in die richtige Reihenfolge bringen
- können eine Mind-Map zum Thema „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen“ erstellen

Kriterien zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:

Sie ...

- stellen eine Performanzsituation dar,
- sind in Aufgabenstellungen umsetzbar,
- müssen überprüfbar sein,
- konkretisieren die ausgewählten Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums,
- sind inhaltlich auf den gewählten Unterrichtsschwerpunkt bezogen,
- vermeiden Verben wie: entwickeln, erkennen, wissen, erschließen,
- haben ein eindeutiges fachliches Profil,
- zeigen einen Ausprägungsgrad.

Beispiele für geeignete Verben:

beurteilen, analysieren, deuten, einordnen, erläutern, beschreiben, erklären, rekonstruieren, übertragen, anwenden, schlussfolgern, nachvollziehen, entscheiden, vergleichen, beobachten, messen, untersuchen, interpretieren, reflektieren, Stellung nehmen, präsentieren, etc.

M 2

Kriterien – Lernaufgaben

Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben

(nach Prof. J. Leisen, Universität Mainz, www.aufgabenkultur.de)

Die nachfolgend aufgeführten Kriterien stellen eine Bewertungshilfe für die Auswahl und Konstruktion von Lernaufgaben dar. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in Abhängigkeit von Lernarrangement, Kontext und Zielstellung anzuwenden.

Lernaufgaben ...

- stellen die Bewältigung bedeutsamer authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum (Anwendungs- und Verwertungsaspekt),
- sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet (Bezug zu den Kompetenzbereichen),
- ermöglichen schrittweise (strukturiert) den Erwerb neuen Wissens und den Umgang damit,
- sind an das Fähigkeitsniveau (Denk- und Handlungsmöglichkeiten) der Lernenden angepasst,
- haben ein eindeutiges Profil (Lernaufgabe: an Bekanntes anknüpfen – Neues lernen),
- bieten komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus,
- sind in einen sinnvollen Kontext eingebunden,
- zielen auf ein auswertbares Lernprodukt,
- sind durchstrukturiert oder nur anstrukturiert (Setting, Bearbeitungsaufträge),
- bieten verschiedene Bearbeitungswege,
- lassen ein variierendes Lerntempo zu,
- lassen mehr als eine Lösung zu,
- bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an bekannte Strategien und Modelle oder stellen diese zur Verfügung,
- bieten aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die Lerninhalte,
- erfordern eine intensive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- erfordern eine kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- haben meta-reflexive Anteile,
- lassen Fehler zu und sind nicht auf richtige Lösungen hin konzipiert,
- bieten Möglichkeiten der Selbstkorrektur,
- machen Kompetenz erfahrbar.

3 Literaturhinweise/Links

Literaturhinweise

Bartnitzky, H. / Hecker, U. (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A. (Hrsg.) (2004): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Bauch, W. / Maitzen.C. / Katzenbach, M. (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M (in Vorbereitung).

Brunner, I. / Schmidinger, E. (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

Friedrich Jahresheft (2003): Aufgaben – Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.

Hasselhorn, M. / Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie – Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.) Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. for.mat Kultusminister Konferenz. Köln: Bildungsverlag EINS.

Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Klieme, E. et al. (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

Lersch, R. (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule (99), H. 4, S. 434–446.

Lersch, R. (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge. Hessisches Kultusministerium (Wiesbaden), Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/M.), Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden), S. 147 ff.

Mandl, H. / Gerstenmaier, J. (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

Oelkers, J. / Reusser, K. et al. (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin.

Wahl, D. (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

Winter, F. (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Ziener, G. (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.

Links

www.aufgabenkultur.de

www.iq.hessen.de

- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum

www.kultusministerium.hessen.de

- Handreichung: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“

www.kmk-format.de

Für Ihre Notizen





HESSEN



Hessisches
Kultusministerium

 Institut für
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
www.iq.hessen.de

