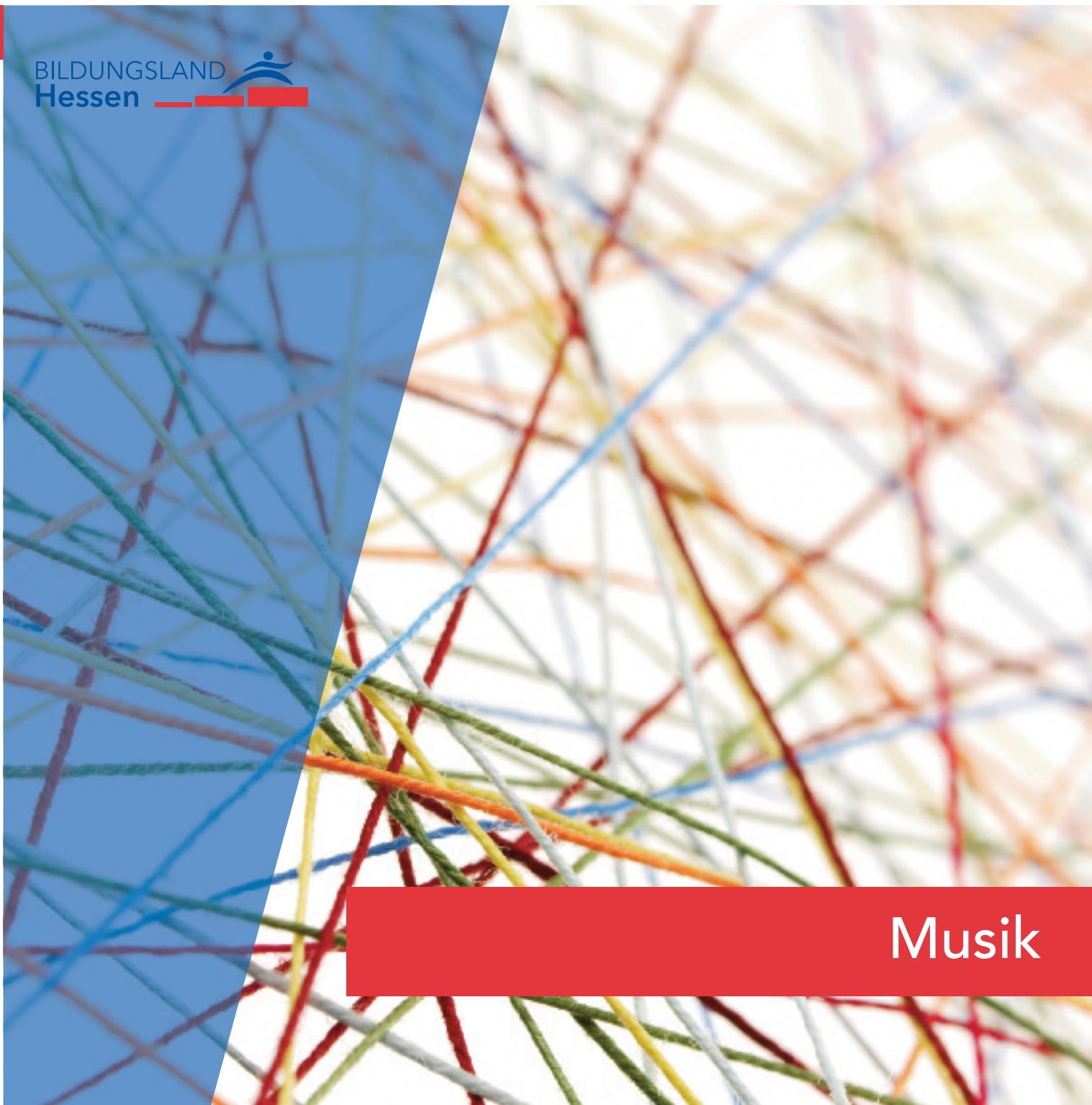


Leitfaden

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 | 20 |
| 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum | 22 |
| 2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht | 30 |
| 3 Fachbezogene Materialien | 35 |

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

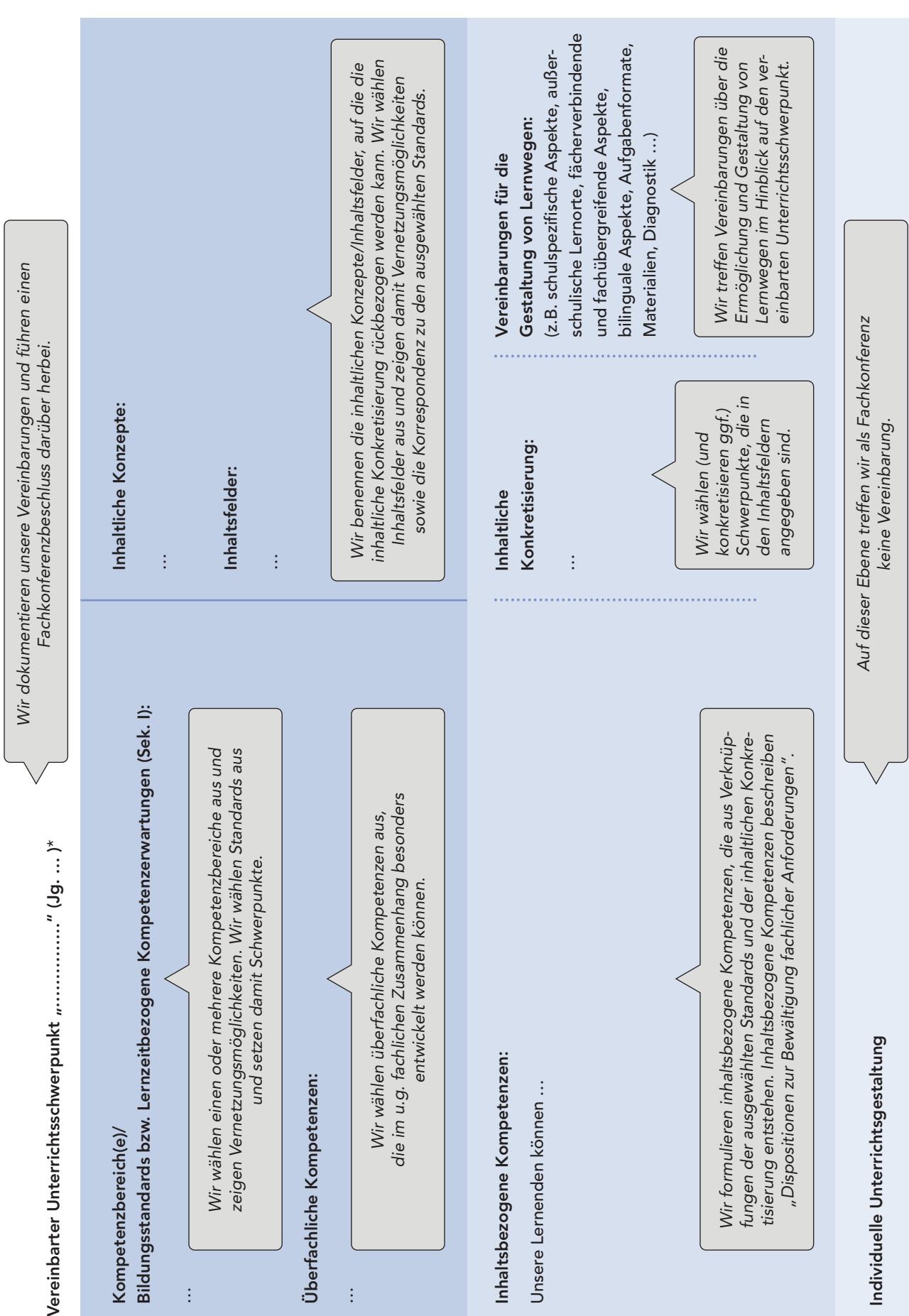


Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

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 Bedeutungsvorstellung 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

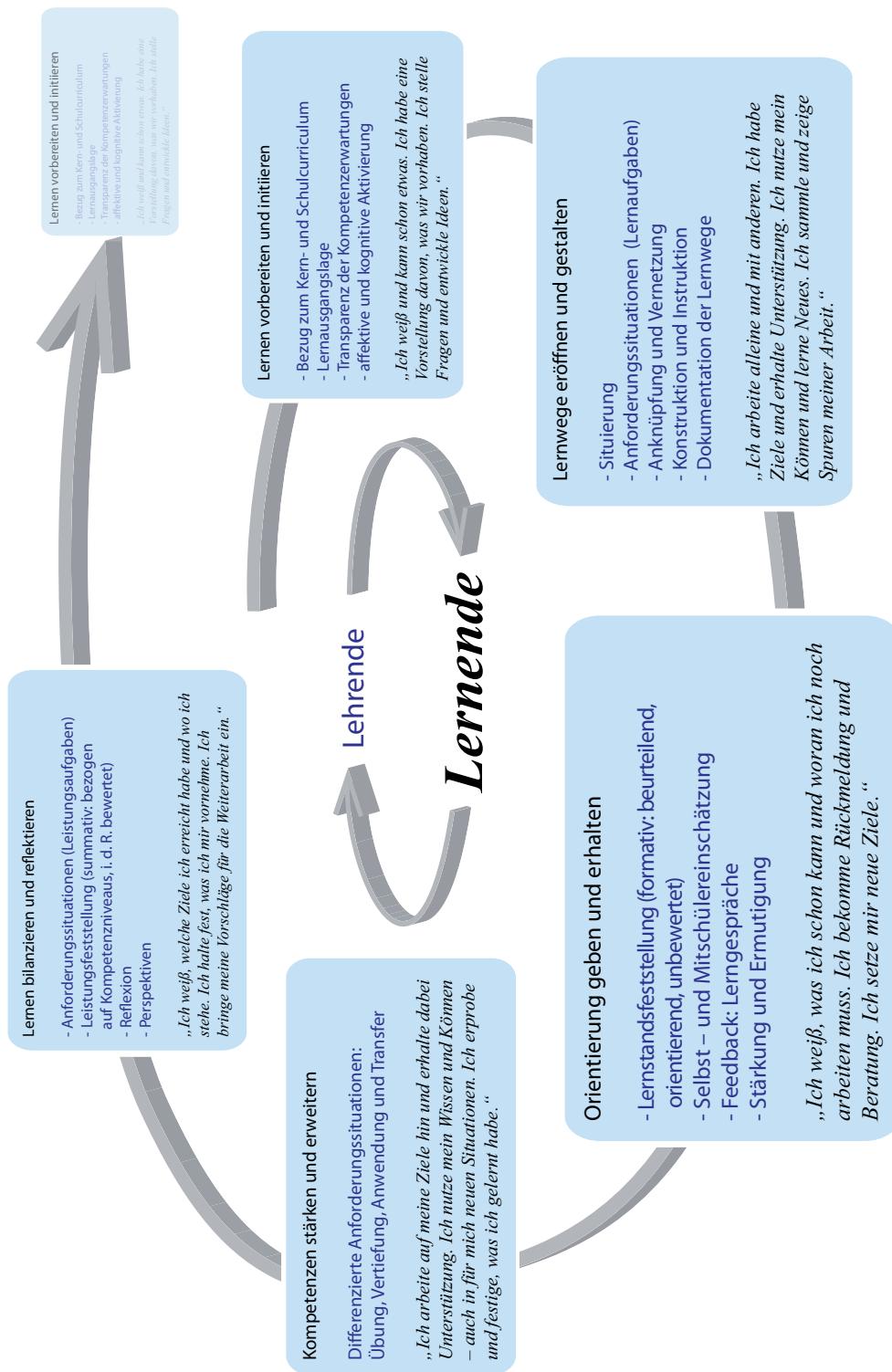


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

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

Der vorliegende Leitfaden soll Kolleginnen und Kollegen in ihrer Rolle als unterrichtende Lehrperson und als Mitglied der Fachkonferenz Musik unterstützen, das neue Kerncurriculum schulbezogen zu konkretisieren, zu sequenzieren und im Unterricht umzusetzen. Dazu wird in diesem Kapitel zunächst die Kompetenzentwicklung in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 am Beispiel des rhythmisch-metrischen Musizierens dargestellt und veranschaulicht.

Für die curriculare Arbeit in der Fachkonferenz werden in Kapitel 2 vier mögliche Unterrichtsschwerpunkte vorgestellt, die die Verknüpfung von Bildungsstandards, Kernbereichen und Inhaltenfeldern sowie überfachlichen Kompetenzen unter einer Schwerpunktsetzung zeigen.

In der Arbeit der Fachkonferenz wird eine bestimmte Anzahl von Schwerpunkten als verbindlicher Orientierungsrahmen für die Planung und Zielsetzung des Unterrichts erarbeitet. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst über das zu verstündigen, was alle Kinder im Fach Musik wissen und können sollen. Im Hinblick darauf werden dann ausgewählte Schwerpunkte, die aufeinander aufbauen, festgelegt, auf die Jahrgangsstufen verteilt und schließlich vereinbart. Auf diese Weise werden ein vergleichbares Bildungsangebot und ein gezielter kumulativer Kompetenzaufbau für alle Kinder gesichert.

Zur Dokumentation der Arbeitsergebnisse einer Fachkonferenz wird hier ein Beispielformat vorgeschlagen.

Abschließend verdeutlichen eine exemplarische Lernaufgabe sowie Anregungen zu deren Umsetzung einen Unterricht, der an Kompetenzen ausgerichtet ist. Die Planungsgrundlage dafür bietet das Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil).

Grundsätze eines kompetenzorientierten Musikunterrichts

Die Entwicklung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen (Bildungsstandards) in den vier Kompetenzbereichen des Faches Musik – „Musik hören“, „Musik machen“, „Musik umsetzen“ und „Musikkultur erschließen“ – ermöglicht es den Lernenden zunehmend, durch die Bewältigung ästhetischer Anforderungssituationen den Wert musicalischen Handelns (z.B. in Form von Gestaltungsaufgaben) zu erfahren. Im Prozess des reflektierten Gestaltens werden musicbezogene Kompetenzen in den wesentlichen musicalischen Handlungsfeldern entwickelt. Ästhetisches Erfahren als ein subjektiver Prozess bildet hierfür die Grundlage.

Ein zentrales musikdidaktisches Prinzip ist der Weg „vom Einfachen zum Komplexen“: Am Anfang steht die Aneignung grundlegender Fertigkeiten wie z.B. der Umgang mit Körper- und Elementarinstrumenten, die Imitation einfacher, musicalischer Formeln und die Verknüpfung musicalischer Begriffsbildung mit Handlungen, die lebensweltbezogen und konkret sind. Darauf aufbauend können die Kinder zunehmend eigenständig mit dem musicalischen Material im Rahmen von einfachen, strukturierten musicalischen Problemstellungen („Finde einen passenden Rhythmus zum Text!“) umgehen.

Die Anwendung und Festigung der erworbenen Kompetenzen durch variantenreiches Üben sowie deren Vertiefung und Erweiterung sind unverzichtbar für den Aufbau von Kompetenzen. Erst nach der Auseinandersetzung mit vielfältigen Lernaufgaben können Kompetenzen mithilfe von Leistungsaufgaben überprüft und bewertet werden.

Kompetenzentwicklung am konkreten Beispiel

Das Wissen und Können der Lernenden in den vier Kompetenzbereichen des Faches Musik entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit immer komplexer werdenden Anforderungen. Der Komplexitätsgrad ergibt sich aus der Auswahl und der Bearbeitungstiefe der Inhalte, wie sie in den Inhaltenfeldern des Kerncurriculums aufgeführt sind.

Am Beispiel „Musik machen“ soll in der folgenden Tabelle veranschaulicht werden, wie sich der Aufbau von Kompetenzen im rhythmisch-metrischen Bereich von der Jahrgangsstufe 1 bis zur Jahrgangsstufe 4 vollziehen kann.

Kompetenzaufbau „Metrisches und rhythmisches Musizieren: Vom Gruppenpuls zum Erfinden eines Gruppenrhythmus“ (Orientierungsgrundlage)

| | | | |
|---|---|---|---|
| | <p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Musik machen</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ einfache Rhythmen und tonale Folgen metrumbezogen ausführen und in Musikstücken anwenden, ■ Musik nach außermusikalischen Vorgaben und musikalischen Kriterien erfinden, variiieren und gestalten, ■ musikalische Aktionen anleiten, ■ Musik klangbezogen aufschreiben sowie musikalische Zeichen lesen und in Klang umsetzen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Kooperation und Teamfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Selbstwahrnehmung</p> | <p>Kernbereich:</p> <p>Gestaltung von Musik</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Gesang und Instrumentalspiel Parameter Zeichen</p> | <p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rhythmus <ul style="list-style-type: none"> – metrisches Begleiten bekannter Lieder (Grundschlag) – metrisches Begleiten mit Körperinstrumenten: Handklänge |
| 1 | <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können zunehmend ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ein Metrum halten und in Liedern und Musikstücken anwenden, ■ unterschiedliche Handklänge als metrische Liedbegleitung anwenden, ■ in einer Gruppe mit Handklängen „komponieren“ und ein gemeinsames Metrum finden, ■ Rhythmusbausteine metrumbezogen umsetzen, erweitern und anwenden, | | |

- Klangfarben auswählen und anwenden,
 ■ in einer Gruppe mit Körperinstrumenten „komponieren“ und ein gemeinsames Metrum finden,
 ■ das Tempo einzählen und Einsätze geben,
 ■ Notenwerte lesen und umsetzen.

4

- Klangliche Gestaltungsmöglichkeiten und Spieltechnik
 Erproben und Zusammensetzen von Handklängen:
 „Einfingerklang“, „Zweifingerklang“, „Flachhandklang“, „Hohlhandklang“, „Rückhandklang“, „Handreihe“
- Solo und Ensemblespiel
 Zusammenspiel der Handklangkomposition in der Gruppe
- Grundkenntnisse bez. Rhythmus
 - Musizieren mit Rhythmuspatterns
 - Musizieren mit Körperinstrumenten
- Klangliche Gestaltungsmöglichkeiten und Spieltechnik
 Erproben und Zusammensetzen von Körperklängen:
 z.B. Mundklänge, Handklänge, Brustbass, Patschen, Stampfen, etc.
- Elementare Musizierstrategien, Verfahren zur Übung und Festigung
 - Rollen im Musizierprozess (z. B. Einzähler, Dirigent)
 - Umsetzen verschiedener Tempi durch Einzähltechniken (z.B. Zählen, Handbewegungen, Atmung als Signal)
- Schriftliche Fixierung der rhythmischen Komposition

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Die folgenden Formatvorschläge zeigen vier mögliche Unterrichtsschwerpunkte als Grundlage für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Musik. Dabei handelt es sich um einen exemplarischen Ausschnitt aus einem schulspezifischen Fachcurriculum, wie es in 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. Sie zielen auf die Förderung von Kompetenzen in allen vier Kompetenzbereichen des Faches Musik. Für jeden Unterrichtsschwerpunkt werden auch Vereinbarungen über die Gestaltung von Lernwegen getroffen.

Im Unterrichtsschwerpunkt „Musik mit Bewegungen und Objekten choreografieren“ für die Jahrgangsstufen 1/2 werden die Kompetenzen der Lernenden in den Kompetenzbereichen „Musik umsetzen“ und „Musik hören“ gefördert (vgl. Unterrichtsschwerpunkt, Kompetenzbereiche/Bildungsstandards).

Die Schwerpunkte in den Inhalten „Ausdruck und Wirkung“, „Parameter“, „Form“ und „Bewegungs- und Gestaltungsmedien“ bilden den geeigneten inhaltlichen Rahmen dafür (vgl. Unterrichtsschwerpunkt, Kernbereiche und Inhaltsfelder).

Auf den Unterricht bezogen werden diese Schwerpunkte thematisch weiter konkretisiert. An konkreten Inhalten in den Jahrgangsstufen 1/2 (z. B. Darstellen von Empfindungen, Parameter, Form) erwerben die Lernenden Kompetenzen (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen) in den Bereichen „Musik umsetzen“ und „Musik hören“. Diese Kompetenzen beschreiben das angestrebte Lernergebnis am Ende der Jahrgangsstufe 2 nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht. Bei der Formulierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen ist folgende Fragestellung leitend: „Was kann ein Kind, wenn es Musik mit Bewegungen und Objekten choreografieren kann, am Ende des zweiten Schuljahres, bezogen auf bestimmte Inhalte?“ Sie muss für den Unterrichtsschwerpunkt beantwortet werden, da die Kompetenzen im Kerncurriculum auf das Ende der Jahrgangsstufe 4 bezogen und inhaltsunabhängig formuliert sind.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Musik anderer Kulturen“ (Jahrgangsstufen 3/4) fördert den Kompetenzerwerb der Kinder in den beiden Bereichen „Musikkultur erschließen“ und „Musik umsetzen“. Hier bieten die Inhaltsfelder „Kontext“, „Gebrauchspraxis“ und „Bewegung und Gestaltungsmedien“ einen geeigneten Rahmen.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Musik bildlich umsetzen“ (Jahrgangsstufen 3/4) fördert den Kompetenzerwerb der Kinder in den beiden Kompetenzbereichen „Musik umsetzen“ und „Musik hören“. Hier bieten die Inhaltsfelder „Ausdruck und Wirkung“, „Parameter“, „Bewegung und Gestaltungsmedien“ und „Hörkultur“ einen geeigneten Rahmen.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Komponieren und Musizieren von rhythmischen Phrasen“ (Jahrgangsstufen 3/4) fördert den Kompetenzerwerb der Kinder im Kompetenzbereich „Musik machen“.

Für die schulbezogene Konkretisierung werden jeweils geeignete Schwerpunkte aus den Inhalten „Gesang und Instrumentalspiel“, „Parameter“ und „Zeichen“ ausgewählt, die auf den Unterricht bezogen thematisch noch weiter konkretisiert werden. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben jeweils Auskunft darüber, was die Kinder bezogen auf die Lerninhalte am Ende der Jahrgangsstufe 4 in den gewählten Kompetenzbereichen können werden.

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Musik mit Bewegungen und Objekten choreografieren“ (Jg. 1/2)

| | |
|--|--|
| Kompetenzbereiche/Bildungsstandards: | Kernbereiche: Begegnung mit Musik Gestaltung von Musik |
| Musik umsetzen | Inhaltsfelder: Ausdruck und Wirkung Parameter Form Bewegung und Gestaltungsmedien |
| Die Lernenden können ... | |
| ■ Musik mit Bewegung und außermusikalischen Gestaltungsmedien ausdrucks-, parameter- und formbezogen umsetzen. | |
| Musik hören | |
| ■ musikalische Gliederungen und Parameter unterscheiden. | |
| Überfachliche Kompetenzen: | |
| Kooperation und Teamfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Selbstwahrnehmung | |

| | |
|---|---|
| Inhaltliche Konkretisierung: | Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen: |
| Aufgabenformate und Methoden | |
| • Ausdruck und Wirkung | |
| Darstellen von individuellen Empfindungen und Deutungen zur Musik | – Gestaltungsaufgaben (an Kriterien orientiert) – Lernen am Modell – Imitation und Eigengestaltung |
| Inhaltsbezogene Kompetenzen: | |
| Unsere Lernenden können ... | |
| ■ Bewegungen auf Ausdruck und Gliederung der Musik beziehen, | |
| ■ eine einfach gegliederte und im Ausdruck eindeutig nachvollziehbare Musik in Bewegung umsetzen. | |

- Parameter, Form
 - Darstellen musikalischer Verläufe (z. B. zwei- oder dreiteilig gegliederte Musikstücke)
 - Veränderungen der Parameter: laut/leise, schnell/langsam, hell/dunkel etc.
 - Bewegung und Gestaltungsmedien
 - Finden geeigneter Objekte zur choreografischen Umsetzung von Musik
- Fächerverbindende Aspekte**
- Sport: Kompetenzbereich Bewegungskompetenz – Bewegungen kreativ, rhythmisch und spielerisch gestalten und präsentieren (z.B. Bewegungen ausdifferenzieren und variabel ausgestalten)
- Diagnostik**
- Klärung der Voraussetzungen beim Erkennen musikalischer Gliederungen
 - Umsetzen von Bewegungs-choreografien
- Materialien**
- verschiedenfarbige Tücher
 - Holzreifen
 - Pet-Flaschen
 - Schirme
 - etc.

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Musik anderer Kulturen“ (Jg. 3/4)

| | |
|---|---|
| <p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Musikkultur erschließen</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Musik in Bezug auf Zweck und Umfeld einordnen und beurteilen, ■ schulisches Musikleben zielgruppen- und inhaltsbezogen mitplanen und gestalten. <p>Musik umsetzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Musik mit Bewegung und außermusikalischen Gestaltungsmedien ausdrucks-, parameter- und formbezogen umsetzen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Kooperation und Teamfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Selbstwahrnehmung, Interkulturelle Verständigung</p> | <p>Kernbereiche:</p> <p>Begegnung mit Musik Gestaltung von Musik Einordnung von Musik</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Kontext Gebrauchspraxis Bewegung und Gestaltungsmedien</p> <p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kontext <p>Feiern und Feste, Sitten und Gebräuche sowie ethnisch-geographische Besonderheiten (z. B. ein türkischer Tanz mit Gesang und Bewegungsritualen)</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Aufgabenformate und Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> - Gestaltungsaufgaben (an Kriterien orientiert) - Lernen am Modell - Imitation und Eigengestaltung - Recherche - Simulation |
| <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Tänze fremder Kulturen realisieren, ■ die dem kulturellen Umfeld eigene Gebrauchspraxis eines Tanzes beschreiben, einordnen und reflektieren, ■ einen Tanz inszenieren und aufführen. | |

- Gebrauchspraxis

Situationen und Bedingungen,
unter denen Musik gehört,
gemacht und dargestellt wird

- Bewegung und
Gestaltungsmedien

Gebundene Bewegungen mit
kulturtypischen Accessoires
(z.B. Instrumente, Kleidung,
Umgebung etc.)

Fächerverbindende Aspekte

Sport: Inhaltsfeld:
Gymnastik, rhythmisches Bewe-
gen, Tanzen

Diagnostik

Erhebung der Kenntnisse und
interkulturellen Erfahrungen
in Bezug auf die musikalische
Gebrauchspraxis

Materialien (Anlegen einer
schulischen Materialsammlung)

- kulturtypische Accessoires
(z.B. Tücher, Kleidung)
- Videodokumentationen von
Tänzen fremder Kulturen

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Musik bildlich umsetzen“ (Jg. 3/4)

| | | |
|--|--|--|
| <p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Musik umsetzen</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Musik mit Bewegung und außermusikalischen Gestaltungsmedien ausdrucks-, parameter- und formbezogen umsetzen, ■ Umsetzungen auf die ihnen zugrunde liegende Musik beziehen und beurteilen. <p>Musik hören</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ durch Musik ausgelöste Emotionen und Assoziationen in Worte fassen und darstellen, ■ musikalische Gliederungen und Parameter unterscheiden. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Kommunikationskompetenz, Selbstwahrnehmung, Problemlösekompetenz</p> | <p>Kembereiche:</p> <p>Begegnung mit Musik Gestaltung von Musik</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Ausdruck und Wirkung Parameter Bewegung und Gestaltungsmedien Hörkultur</p> | <p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewegung und Gestaltungsmedien <p>Aufgabenformate und Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernen am Modell – Plakate für Begriffssammlungen – Bilderausstellungen „Museumsrundgänge“ <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Musik in Bilder umsetzen, ■ nach Musik gestaltete Bilder auf musikalische Parameter beziehen und mit treffenden Begriffen beschreiben, ■ Musik mithilfe von charakterisierenden Begriffen und Parametern beschreiben. |
|--|--|--|

- ter und Ausdruck der Musik auswählen)
 - Kugellager
 - Lernen an Stationen
 - Teambilder
- Ausdruck und Wirkung
 - Kompositorische Intentionen und Mittel
 - individuelle Empfindungen und Deutungen
 - Parameter
 - musikalische Grundeigenschaften: Tempo, Tonhöhe, Tondauer, Lautstärke, Klangfarbe und Klangdichte
 - Hörkultur
 - unkonventionelle Hörerlebnisse
 - Hörweisen

Fächerverbindende Aspekte

Kunst: Kompetenzbereich Sehen, Wahrnehmen und Erfahren – in der Betrachtung Eindrücke sammeln, ordnen und bewerten (z.B. Aneignung und Vertiefung der Maltechniken)

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Komponieren und Musizieren von rhythmischen Phrasen“ (Jg. 3/4)⁶

| | |
|---|---|
| <p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Musik machen</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ einfache Rhythmen und tonale Folgen metrumbezogen ausführen und in Musikstücken anwenden, ■ Musik nach außermusikalischen Vorgaben und musikalischen Kriterien erfinden, variieren und gestalten, ■ musikalische Aktionen anleiten, ■ Musik klangbezogen aufschreiben sowie musikalische Zeichen lesen und in Klang umsetzen. | <p>Kerbereich: Gestaltung von Musik</p> <p>Inhaltsfelder: Gesang und Instrumentalspiel Parameter Zeichen</p> |
| <p>Überfachliche Kompetenzen: Kooperation und Teamfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Gesellschaftliche Verantwortung, Selbstwahrnehmung</p> | <p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Rhythmusbausteine metrumbezogen umsetzen, erweitern und anwenden, ■ Klangfarben auswählen und anwenden, ■ in einer Gruppe mit Körperinstrumenten „komponieren“ und ein gemeinsames Metrum finden, <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Aufgabenformate und Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lernende in Anleitungsrollen – Verwendung einer allgemeingültigen Rhythmusssprache (Rhythmusolmisation mit Silben) – Lernen am Modell |

- das Tempo einzählen und Einsätze geben,
- Notenwerte lesen und umsetzen.
- Klangliche Gestaltungsmöglichkeiten und Spieltechnik Erproben und Zusammensetzen von Körperklängen: z. B. Mundkänge, Handkänge, Brustbass, Patschen, Stampfen, etc.
- Elementare Musizierstrategien
 - Rollen im Musizierprozess (z. B. Einzähler, Dirigent)
 - Umsetzen verschiedener Tempi durch Einzähltechniken (z. B. Zählen, Handbewegungen, Atmung als Signal)
 - schriftliche Fixierung der rhythmischen Komposition
- Imitation und Eigengestaltung, Übersetzungsaufgaben für die Rhythmen:
 - Vom Hören zum Lesen (zuordnen)
 - Vom Lesen (der Notationen) zum Spielen
 - Vom Spielen zum Schreiben etc.
 - Lernen an Stationen

Fächerverbindende Aspekte
 Sport: Kompetenzbereich Bewegungskompetenz – Bewegungen kreativ, rhythmisch und spielerisch gestalten und präsentieren

Diagnostik

Aufgabenstellungen zur Feststellung der rhythmischen Sicherheit beim Musizieren und Wiedererkennen von Rhythmuspatterns

Materialien

Karten (unterschiedliche Farben) mit Rhythmuspatterns

Individuelle Unterrichtsgestaltung

⁶ Dieser Unterrichtsschwerpunkt wird durch eine Lernaufgabe in Kapitel 2.2 konkretisiert.

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

„Einen Gruppenrhythmus zur Liedbegleitung komponieren“

Die Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe fördert den Aufbau fachlicher und überfachlicher Kompetenzen, die im Kerncurriculum für das Fach Musik verbindlich festgelegt sind. Die Aufgabe ist exemplarisch auf den Kompetenzbereich „Musik machen“ in der Verknüpfung mit den Inhaltsfeldern „Gesang und Instrumentalspiel“, „Parameter“ und „Zeichen“ bezogen. Der Kernbereich „Gestaltung von Musik“ steht hier im Vordergrund. Die Lernaufgabe stellt eine Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes „Komponieren und Musizieren von rhythmischen Phrasen“ (Jahrgangsstufen 3/4) dar.

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

Lernen vorbereiten und initiieren

Lernausgangslage

Für eine erfolgreiche Bewältigung der Lernaufgabe müssen die Lernenden über bestimmte Voraussetzungen verfügen:

Die Lernenden können bereits ...

- körpereigene Instrumente (z. B. Brustbass, Handklänge, Patschen, Stampfen, Mundklänge) mit unterschiedlichen Klangfarben anwenden,
- ein Tempo einzählen und halten,
- Rhythmusmuster/Rhythmusbausteine (auch rhythmisch gesprochen) auf ein Metrum bezogen ausführen,
- eintaktige Rhythmen in Achtel- und Viertelnoten notieren bzw. nach Noten spielen,
- die Begriffe Komposition und Rhythmus beschreiben.

Transparenz

Die Lehrperson demonstriert den Kindern eine klangvolle Liedbegleitung mit Rhythmusmustern auf unterschiedlichen Körperinstrumenten. An einem sinnlich wahrnehmbaren Modell können so einerseits der ästhetische Wert erlebt und andererseits die erforderlichen Musizieranforderungen erklärt, reflektiert und ggf. erprobt werden. Diese Klärung ist notwendig, um den Lernenden die Anforderungen, die die Aufgabe an sie stellt, transparent zu machen.

Folgende inhaltsbezogene Kompetenzen können nach der Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe erwartet werden:

Die Lernenden können ...

- unterschiedliche Körperinstrumente mit dem dazugehörigen Klangfarbenspektrum anwenden (Mund, Hände, Oberkörper, Arme, Beine und die möglichen „Spieltechniken“),
- ein Tempo im Ensemblespiel durch Einzählen und Grundschlagbegleitung festlegen und sicher durchhalten,
- einen Gruppenrhythmus erfinden und gestalten,
- unterschiedliche Klangfarben der Körperinstrumente für die Rhythmuskomposition nutzen,
- erfundene Rhythmusmuster in Viertel- und Achtelnoten aufschreiben,
- den Gruppenrhythmus zur Begleitung eines Liedes anwenden.

Kognitive Aktivierung

Der Aufforderungscharakter der Lernaufgabe kann durch folgende Merkmale verstärkt werden:

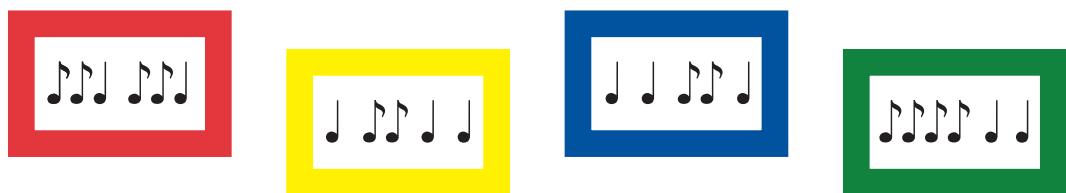
- Rhythmuspatterns: Die vorgegebenen Rhythmen müssen eintaktig und für die Kinder gut umsetzbar sein, um eine musikalisch wirkungsvolle Gestalt zu erreichen.
- Klangfarben der Körperinstrumente: Sie müssen spielbar sein und gleichzeitig zu differenzierten Klangergebnissen führen.
- Liedauswahl: Das zu begleitende Lied muss im 4/4 Takt stehen, der Lerngruppe vertraut und bei ihr beliebt sein sowie ein umsetzbares Tempo haben.
- Aufführungsbezug: Das Klangprodukt sollte idealerweise mit dem Ziel einer Aufführung (Lied-Rhythmus-Bodypercussion-Performance) verbunden werden.
- Leistungsanreize: Die Musizieranforderungen müssen für die Lernenden verständlich und zielbezogen zusammengefasst werden. Es bietet sich an, sie als Kriterien mit den Kindern gemeinsam zu entwickeln:
 - Findet die Gruppe den gemeinsamen „Puls“?
 - Kommen interessant klingende Körperinstrumente zum Einsatz?
 - Was fehlt noch zur Aufführungsreife?

Lernwege eröffnen und gestalten

Die Lehrperson spielt einen eintaktigen Rhythmus (Rhythmusbaustein) vor. Dabei zählt sie das Tempo ein. Die Kinder imitieren den Rhythmus mit bekannten oder auch neuen Körperklängen (z.B. „Brustbass“, „Handreihe“, „Two-Finger-Clap“, „Stampfer“, „Hohlhand-Clap“). Gleichzeitig wird die Lerngruppe mit einer Grundschatzbegleitung unterstützt.

Einzelne Kinder werden aufgefordert, die Rolle der Lehrperson zu übernehmen. Sie wählen einen Rhythmus und einen Körperklang aus und zählen ihn ein. Auf diese Weise werden dann vier Rhythmusbausteine erarbeitet (s. Rhythmuskärtchen).

Nach dieser Vorbereitung kann zur Aufgabenstellung übergeleitet werden, die aus vier Teilaufgaben besteht. Dazu werden die Lernenden in Kleingruppen aufgeteilt (max. vier Kinder, jede Gruppe erhält ein Rhythmuskärtchen).



Teilaufgabe 1: In den Kleingruppen wird jeweils mit selbst gewählten Körperinstrumenten der Rhythmus gespielt und geübt, der auf dem Kärtchen notiert ist.

Teilaufgabe 2: Die Gruppen spielen ihren Rhythmus durchgängig den anderen Lernenden vor. Die Präsentation der Kleingruppen wird ggf. mit einem Musikstück unterlegt.

Teilaufgabe 3: Die Lernenden suchen sich nun eine neue Gruppe, in der die vier Farben der Rhythmuskärtchen gemischt vorkommen. So haben die neuen Gruppen vier verschiedene Rhythmen als Vorlage. Die Lernenden komponieren nun gemeinsam mit den vier verschiedenen rhythmischen Bausteinen einen viertaktigen Rhythmus, den sie sauber einzählen und durchgängig spielen können.

Teilaufgabe 4: Die Lernenden präsentieren einander ihre „Rhythmus-Musik“ mit den ausgewählten Körperinstrumenten.

Orientierung geben und erhalten

Lernstandsfeststellung und Rückmeldung

Die Kinder, die die Präsentationen verfolgen, vergleichen die unterschiedlichen Lösungen und geben Tipps, welche Teilaspekte auf welche Weise verbessert werden könnten: z.B. genaues Einzählen, gleichmäßiges Tempo, interessante Kombinationen von Körperinstrumenten, Durchhalten des Gruppenrhythmus zum Lied (vgl. Kriterien unter *Kognitive Aktivierung*). Die Lehrperson gibt Anregungen für die Weiterarbeit, verändert ggf. die Anforderungen, unterstützt und begleitet die Kinder im Aneignungsprozess. Rhythmisschere Kinder können andere unterstützen.

Kompetenzen stärken und erweitern

Die Gruppenrhythmen können – aufbauend auf der oben beschriebenen Realisierung im Kontext einer Liedpräsentation – für vielfältige Übungs- und Vertiefungsaufgaben genutzt werden:

Übungsmöglichkeiten:

- parameterbezogene Gestaltung der Rhythmen (laut/leise, helle/dunkle Klangfarben, tonale Ausgestaltung z.B. mit pentatonischen Melodien)
- Anwendung der Gruppenrhythmen zur Begleitung verschiedener Musikstücke

Vertiefungsmöglichkeiten:

- Instrumentierung des viertaktigen Rhythmus
- Textierung der Rhythmen (kleine Sprach-Rhythmusformeln als Raptexte erfinden)
- mehrstimmiges Spiel durch Zusammenführung der Gruppenrhythmen

Lernen bilanzieren und reflektieren

Für die Leistungsbeurteilung kann ein Kompetenzraster (s. u.) erstellt und ausgefüllt werden, das der Lehrperson und den Kindern Auskunft über den Könnensstand gibt. Eine summative Bewertung kann, muss aber nicht erfolgen.

| Ich kann ... | selbstständig | zum Teil selbstständig | unter Anleitung |
|--|---------------|---------------------------|--------------------|
| unterschiedliche Körperinstrumente mit dem dazugehörigen Klangfarbenspektrum anwenden (Mund, Hände, Oberkörper, Arme, Beine und die möglichen „Spieltechniken“), | | | |
| ein Tempo im Ensemblespiel durch Einzählen und Grundschlagbegleitung festlegen und sicher durchhalten, | | | |
| einen Gruppenrhythmus erfinden und gestalten, | | | |
| unterschiedliche Klangfarben der Körperinstrumente für die Rhythmuskomposition nutzen, | | | |
| erfundene Rhythmusmuster in Viertel- und Achtelnoten aufschreiben, | | | |
| den Gruppenrhythmus zur Begleitung eines Liedes anwenden. | | | |

3 Fachbezogene Materialien

Literaturhinweise

Fuchs, M. (2010): Musikunterricht in der Grundschule – neu denken, neu gestalten.
Esslingen: Helbing.

Reiners, U. / Hirsch, C. (2003): Bewegen, Spielen, Verstehen – ein Weg zum selbständigen Musizieren.
In: AfS-Magazin, H. 15. Berlin: Arbeitskreis für Schulmusik und allgemeine Musikpädagogik e.V.
S. 16–21.

Links

www.aufbauender-musikunterricht.de

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

