

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	21
2.1 Englisch	22
2.1.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	22
2.1.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	30
2.2 Französisch	36
2.2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	36
2.2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	44
3 Fachbezogene Materialien	50

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

Moderne Fremdsprachen

A

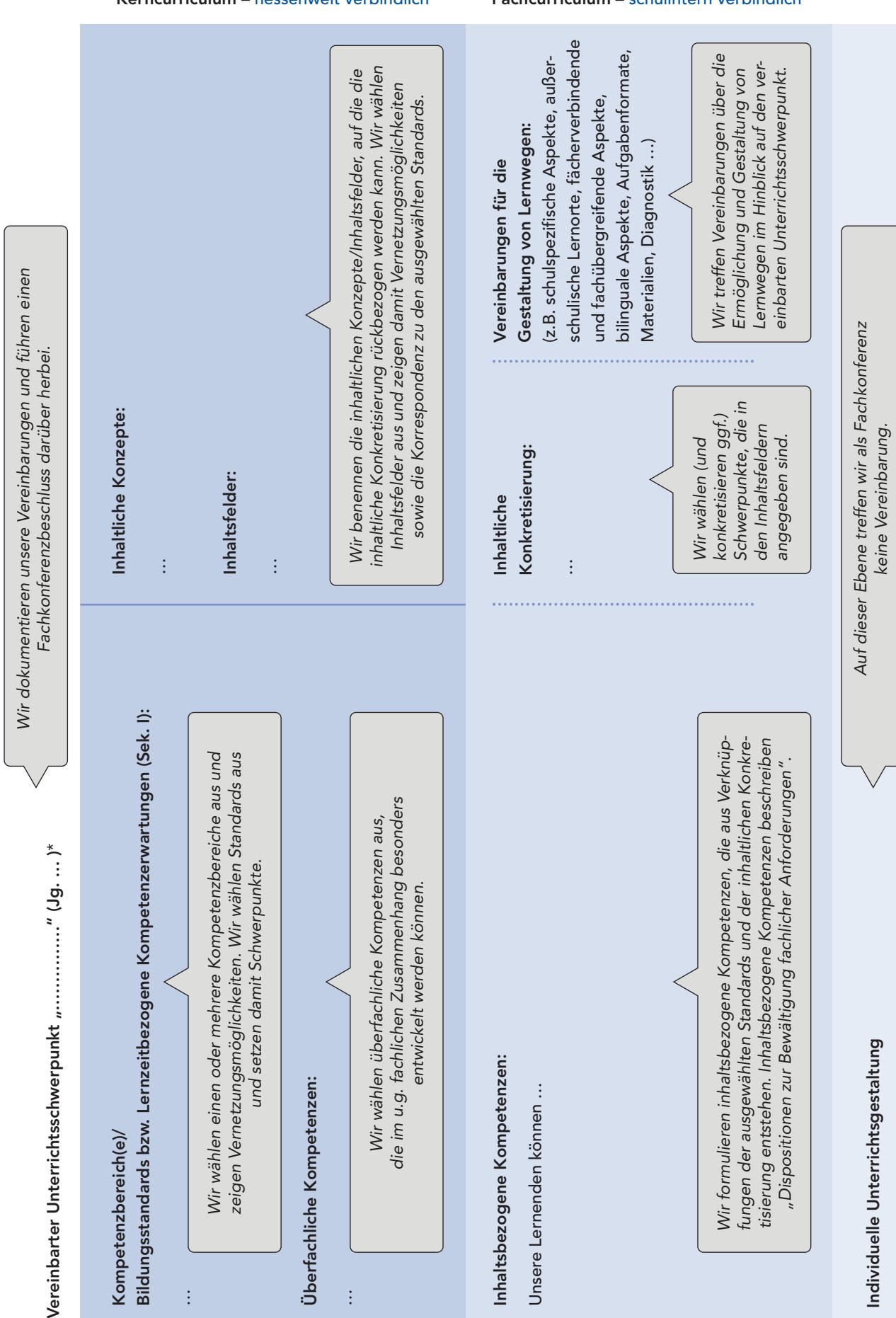


Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

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

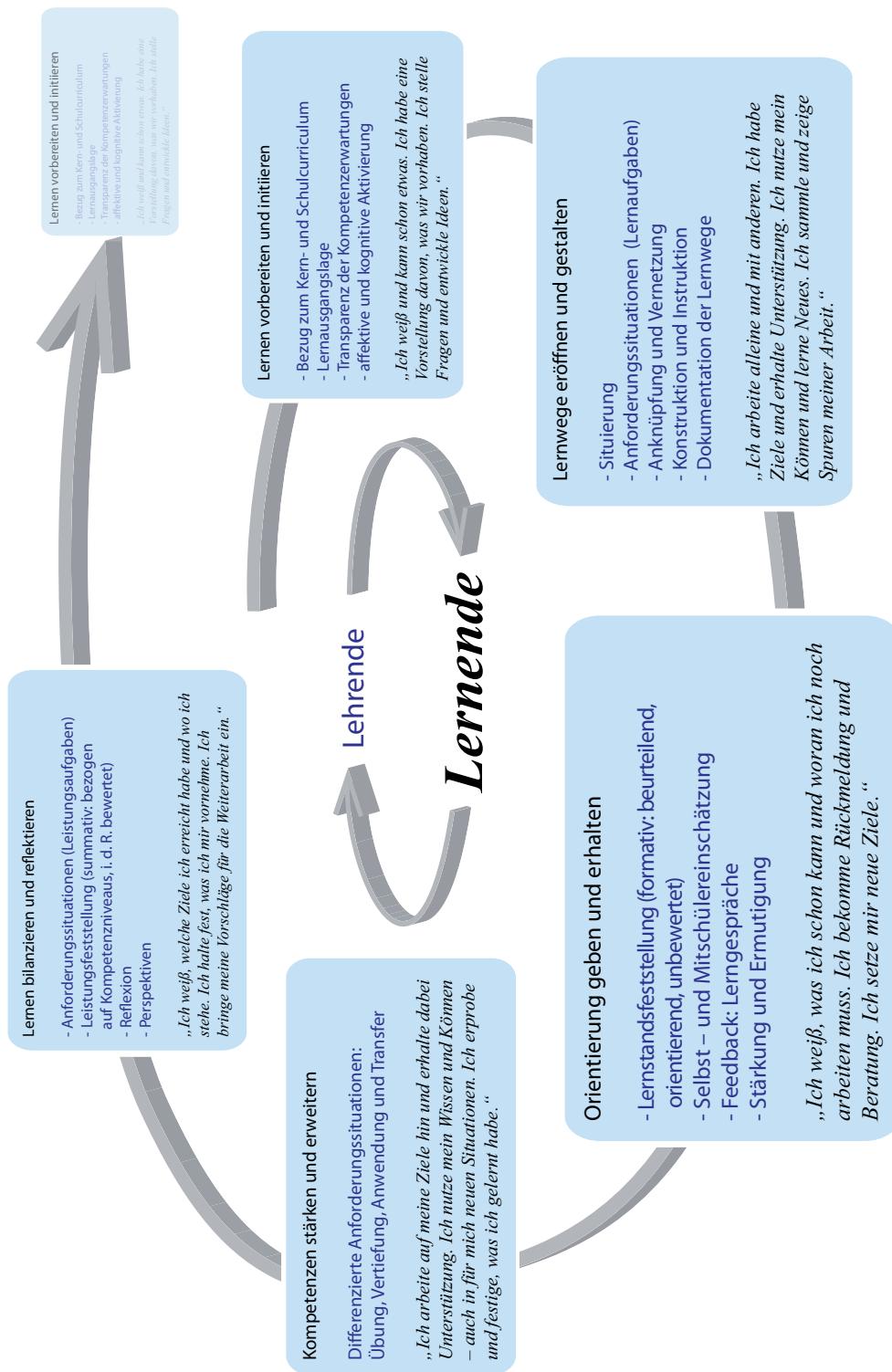


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

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

Überblick

Der vorliegende Leitfaden soll Kolleginnen und Kollegen in ihrer Rolle als unterrichtende Lehrperson und als Mitglied der Fachkonferenzen Englisch/Französisch unterstützen, das neue Kerncurriculum schulbezogen zu konkretisieren, zu sequenzieren und im Unterricht umzusetzen. Der Leitfaden enthält daher in diesem Kapitel jeweils ein Beispiel bezogen auf die beiden o. g. Fächer für den Aufbau von Kommunikationskompetenz, Beispiele für die Erstellung eines Fachcurriculums in Kapitel 2 sowie die exemplarische Darstellung einer Lernaufgabe mit konkreten Anregungen zur Umsetzung im Unterricht.

Das Kapitel 3 enthält fachbezogene Materialien, die im Rahmen der Lernaufgabe verwendet werden (z. B. Spielvorlagen, Arbeitsaufträge sowie ein fachbezogenes Literaturverzeichnis).

Ausgangspunkt für alle zu treffenden Festlegungen der Fachkonferenz sind die Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des neuen Kerncurriculums für die Modernen Fremdsprachen. Auf vielfältige Weise werden in einem ersten Schritt überfachliche Kompetenzen, fachliche Kompetenzbereiche und Bildungsstandards sowie 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.

Die Fachkonferenz legt eine bestimmte Anzahl von vereinbarten Unterrichtsschwerpunkten über die Jahrgangsstufen hinweg fest. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst über das zu verstündigen, was alle Kinder 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 wird ein Beispielformat vorgeschlagen.

Abschließend wird exemplarisch an einer Lernaufgabe aufgezeigt, wie Kompetenzen und Inhaltsfelder auf der Unterrichtsebene sinnvoll miteinander verknüpft werden und wie Lernsituationen gestaltet sein können, die sich an den Kompetenzen der Lernenden 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

Die Lernenden sollen in der Primarstufe erste Erfahrungen mit bzw. in der Fremdsprache sammeln, motiviert und aktiviert werden, weitere Sprachen zu erlernen. Für die Entwicklung der Diskursfähigkeit ist die Vernetzung der drei Kompetenzbereiche „Kommunikative Kompetenz“, „Transkulturelle Kompetenz“ und „Sprachlernkompetenz“ im Unterricht notwendig. Der Kompetenzbereich „Kommunikative Kompetenz“ ist untergliedert in die Teilkompetenzen „Hörverstehen und Hör-/Sehverstehen“, „Lesen und Leseverstehen“ sowie „Sprechen“, „Schreiben“ und „Sprachmittelnd handeln“. Diese Struktur orientiert sich am *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeR)*.

Die Inhaltsfelder bilden den inhaltlichen Rahmen für die Kompetenzentwicklung. Auf vielfältige Weise können sie miteinander verknüpft werden. Aus diesen Verknüpfungen und in der Verbindung mit ausgewählten Standards entstehen jeweils die Schwerpunkte für den Unterricht. Sie werden im Laufe der Lernzeit immer anspruchsvoller und komplexer.

Die Lernenden entwickeln mit zunehmender Sicherheit die Fähigkeit, in unterschiedlichen Kommunikationssituationen ihre Absichten und Anliegen adressatenbezogen zu äußern und Kommunikationssituationen aktiv zu gestalten. Dazu ist es notwendig, dass Lernsituationen einen konkreten Anwendungsbezug haben, so dass sich alle Teilkompetenzen der kommunikativen Kompetenz situationsbezogen und lebensnah, ganzheitlich und integrativ entwickeln können.

Der Entwicklung des Hörverstehens kommt dabei zunächst die größte Bedeutung zu. Es ist die Grundlage für die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz und hat zunächst Vorrang. Bei der Entwicklung des Hörverstehens und des Sprechens orientieren sich die Lernenden an ihren Sprachvorbildern. In der Folge nutzen sie die fremde Sprache für Mitteilungen und eignen sich so Sprachstrukturen und einen entsprechenden Wortschatz an. Parallel dazu muss den Kindern Gelegenheit gegeben werden, die Sprachlernkompetenz zu entwickeln. Sie ist für die Gestaltung von Kommunikationssituationen wesentlich. Dabei gilt es, Lernsituationen zu gestalten, die zum aktiven, zunehmend selbstständigen Sprachhandeln herausfordern. Gelingende Kommunikation motiviert zum Weiterlernen.

Dem mündlichen Sprachhandeln ist in der Primarstufe zwar Vorrang einzuräumen, das Lesen und Schreiben unterstützen aber auch das Erlernen der Fremdsprache. Daher sollten Lesen und Schreiben in den Unterricht integriert werden. Vertraute Wörter und kurze Sätze, die lautgesichert sind, können nach Modelltexten geschrieben und/oder in Lückentexten nach Vorlagen ergänzt werden.

Auf die von den Lernenden in der Primarstufe erworbenen Kompetenzen wird in der Sekundarstufe I aufgebaut. Ziel ist die Diskursfähigkeit.

Damit Sprachen lebenslang erweitert und erlernt werden können, muss der Fremdsprachenunterricht Gelegenheit bieten, Neugier und Freude in der Begegnung mit dem fremden Sprach- und Kulturbereich zu fördern und zu erhalten. Dies gelingt, wenn der Unterricht an die Interessen und Vorerfahrungen der Lernenden anknüpft, ihre individuellen Fähigkeiten wertschätzt und fördert sowie handlungs-, prozess- und ergebnisorientiert konzipiert ist (vgl. hierzu Kap. 4 des Kerncurriculums für die Modernen Fremdsprachen).

Im Folgenden wird exemplarisch der Kompetenzaufbau im Bereich der kommunikativen Kompetenz (Hörverstehen, Hör-/Sehverstehen, Sprechen) veranschaulicht. Das Beispiel wurde sowohl für den Englisch- als auch für den Französischunterricht konzipiert.

Kompetenzaufbau „Ich und die Anderen – Austausch von Informationen“ (Orientierungsgrundlage)

	<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Kommunikative Kompetenz (Hörverstehen/Hör-/Sehverstehen, Sprechen)</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ einfache Äußerungen zu vertrauten Themen und Anweisungen verstehen und darauf folgerichtig reagieren, ■ Informationen über sich und andere (Personen und Tiere) geben, einholen und erfragen, ■ kurze Dialoge in vertrauten Alltags- und Routinesituationen führen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Kommunikationskompetenz</p>	<p>Inhaltsfeld:</p> <p>Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“</p>
3	<p>Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ über die eigene Person Auskunft geben, ■ jemanden begrüßen, ■ andere nach Name, Alter, Befinden und Vorlieben fragen, ■ Fragen nach Name, Alter, Befinden und Vorlieben beantworten, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dialoge: <ul style="list-style-type: none"> “What’s your name?” “My name is ...” “How old are you?” “I’m ... years old.” “How are you?” “I’m fine, thanks.” « Comment t’appelles-tu ? » « Je m’appelle ... » « Quel âge as-tu ? » « J’ai ... ans. » « Comment ça va ? » « Ça va bien, merci. »

- 4 ■ einen kleinen Dialog selbstständig und unter Verwendung unterschiedlicher Sprachmuster und Themenräumen gestalten,
■ eine Präsentation planen, medial gestalten und vortragen,
■ über einen einfachen Sachverhalt berichten.

"Hello Peter, how are you?" "I'm fine, thanks! And how are you?"

"Do you like to play ... this afternoon?" "Yes, ok. That would be great! See you at 3.30! Bye." "Bye."

« Salut Pierre, comment ça va ? » « Ça va bien, merci ! Et toi ? »

« On joue ensemble cet après-midi ? » « Oui, d'accord. Bonne idée ! Rendez-vous à trois heures et demie ! Salut ! » « Salut. »

Präsentation, z.B. "This is my dog Boomer. His fur is brown and white. He likes bones best and he likes to play with me. Boomer is my best friend."

« Voilà, c'est mon chien Boomer. Il est brun et blanc. Il aime les os et jouer avec moi. Boomer est mon meilleur ami / un bon copain. »

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Die folgenden Formatvorschläge zeigen mögliche Unterrichtsschwerpunkte als Grundlage für kompetenzorientierten Unterricht in den Fächern der Modernen Fremdsprachen. 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 die vier Kompetenzbereiche des Kerncurriculums. Sie sind auf einen längeren Unterrichtszeitraum hin angelegt und daher immer auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen.

Im Unterrichtsschwerpunkt „Austausch von Informationen“ in Kapitel 2.1.1 werden die Kompetenzen der Lernenden im Kompetenzbereich „Kommunikative Kompetenz“ (Hörverstehen, Hör-/Sehverstehen, Sprechen) gefördert. Das Inhaltsfeld Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“ bildet den geeigneten inhaltlichen Rahmen dafür.

Auf den Unterricht bezogen werden die Schwerpunkte in diesem Inhaltsfeld thematisch weiter konkretisiert (vgl. Inhaltliche Konkretisierung), z. B. Auskunft geben und einholen, Kontakt aufnehmen. In der Jahrgangsstufe 3 erwerben die Lernenden bei der Bearbeitung dieser Themen Kompetenzen (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen) im Bereich der „Kommunikativen Kompetenz“. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen beschreiben das angestrebte Lernergebnis am Ende der dritten Jahrgangsstufe nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht.

Bei der Formulierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen ist folgende Fragestellung leitend: „Was kann ein Kind, wenn es Informationen austauschen kann, am Ende des dritten Schuljahres, bezogen auf bestimmte Inhalte?“ Sie muss für den Unterrichtsschwerpunkt entsprechend beantwortet werden, da die Kompetenzen (Bildungsstandards) im Kerncurriculum auf das Ende der Jahrgangsstufe 4 bezogen und inhaltsunabhängig formuliert sind.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Schriftlich kommunizieren“ fördert den Kompetenzerwerb der Kinder im Kompetenzbereich „Kommunikative Kompetenz“ (Lesen, Schreiben). Hier bieten die Inhaltsfelder Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“ und Öffentlich-gesellschaftliche Lebenswelten: „Ich und die Gesellschaft“ einen geeigneten, für die 4. Jahrgangsstufe komplexeren inhaltlichen Rahmen. Für die schulbezogene Konkretisierung werden jeweils geeignete Schwerpunkte aus den Inhaltsfeldern ausgewählt, die auf den Unterricht bezogen thematisch noch weiter konkretisiert werden (z. B. Informationsentnahme aus Texten, Dokumentation von Informationen). Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben Auskunft darüber, was die Kinder bezogen auf die Lerninhalte am Ende der Jahrgangsstufe 4 im gewählten Kompetenzbereich können werden.

Die weiteren Unterrichtsschwerpunkte, auch die für das Fach Französisch in Kapitel 2.2.1, sind in der gleichen Weise aufgebaut und zu verstehen.

2.1 Formativvorschlag Fachcurriculum
2.1.1 Englisch

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Austausch von Informationen“ (Jg. 3)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Kommunikative Kompetenz (Hörverstehen/Hör-Sehverstehen, Sprechen)</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ einfache Äußerungen zu vertrauten Themen und Anweisungen verstehen und darauf folgerichtig reagieren, ■ Informationen über sich und andere (Personen und Tiere) geben, einholen und erfragen, ■ bekannte Sprachmuster anwenden, ■ kurze Dialoge in vertrauten Alltags- und Routinesituationen führen, ■ einfache Fragen beantworten. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Kommunikationskompetenz</p>	<p>Inhaltsfeld:</p> <p>Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationssituationen: <ul style="list-style-type: none"> Auskunft geben und einholen bezüglich der eigenen Person und der unmittelbaren Lebenswelt <p>Aufgabenformate</p> <ul style="list-style-type: none"> – Steckbrief – Smalltalk – einfache Interviews – Telefongespräche
---	---	--

- Kontakt aufnehmen:
"How are you?" "I'm fine, thank you, and how are you?"
- Herkunft:
"What's your name?" "My name is ..." "How old are you?" "I'm ... years old."
"Where are you from?" "I'm from ..." "Where do you live?" "I live in ..."
- Vorlieben:
"What's your favourite ...?"
"My favourite ... is ..."
"What do you like best?"
"I like ... best." "What's your telephone number (e-mail)?"
"My telephone number/
e-mail is ..."
- Fragen zum persönlichen Umfeld:
"Have you got a ...?" "I've got a brother, sister, pet"
"Yes, I have." "No, I haven't ..."
"Do you like ...?"
"Yes, I do." "No, I don't."

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Schriftlich kommunizieren“ (Jg. 4)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Kommunikative Kompetenz (Lesen und Leseverstehen, Schreiben)</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ bekannte Wörter und Sätze und/oder bildgestützte Texte lesen und daraus entnommene Informationen dokumentieren, ■ nach Modelltexten mit geübten Wort- und Satzbildern einfache Texte schreiben. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Lesekompetenz, Schreibkompetenz</p>	<p>Inhaltsfelder:</p> <p>Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“</p> <p>Öffentlich-gesellschaftliche Lebenswelten: „Ich und die Gesellschaft“</p>	<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Texten/Medien (z.B. Hinweis, Brief, E-Mail, Mitteilung, Symbol) Informationen entnehmen, ■ Detailinformationen in klar strukturierten, kurzen bildlich gestützten Texten/Medien finden, ■ Wörter und kurze Sätze über die eigene Person und personale Beziehungen mithilfe von vorgegebenen Sprachmustern verfassen. 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationsentnahme aus Texten/Medien • Dokumentation von Informationen • Einfache schriftliche Hinweise, kurze Texte, Notizen, E-Mails, Symbole • Kurze Texter/Mitteilungen
---	--	--	---

Aufgabenformate

Korrespondenz

- Schreiben anlässbezogener Karten
- E-Mail Kontakt
- Mitteilungen lesen und schreiben

Diagnostik

- Systematische und kontinuierliche Beobachtung der Lernenden während des Lernprozesses
- Portfolioarbeit und Lerngespräche
- Leistungsbeurteilung: Briefe vorlesen und schreiben

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Kulturelle Besonderheiten“ (Jg. 3/4)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Transkulturelle Kompetenz</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kulturelle Besonderheiten aus den Ländern der Zielsprache und den Herkunftskulturen der Lernenden auf Deutsch beschreiben, ■ Gemeinsamkeiten mit anderen Kulturen und Unterschiede zu anderen Kulturen auf Deutsch benennen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Interkulturelle Verständigung, Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit</p>	<p>Inhaltsfeld:</p> <p>Kulturelle Lebenswelten: „Ich und die Welt“</p>
---	---

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ landestypische Speisen, Getränke und Essensgewohnheiten einordnen, ■ kulturytische Besonderheiten erläutern. 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich mit der eigenen Kultur • Austausch von Informationen auf Deutsch <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Umsetzung im Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> – z. B. ein „English breakfast“ zubereiten – Ausstellungen gestalten – Einkäufen spielen – Plakate gestalten – Speisekarte erstellen
---	--

- Speisen, Getränke und Ge-wohnheiten: z.B. porridge, sausage, bacon, ham and eggs, sandwich, English breakfast, fish and chips, tea-time
- Feste und Feiern planen und gestalten

Vorhaben

z.B. Eltern einladen und bewirten:
"It's tea-time."

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Auskunft geben über sich und andere“ (Jg. 4)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Kommunikative Kompetenz (Sprechen, ‚Hörverstehen/Hör-Sehverstehen)</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben, ■ Informationen über sich und andere (Personen und Tiere) geben, einholen und erfragen, ■ bekannte Sprachmuster anwenden, ■ (bildliche) Darstellungen dem Gehörten zuordnen. <p>Sprachlernkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ experimentierfreudig und ungehemmt mit der fremden Sprache umgehen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Kooperation und Teamfähigkeit, Arbeitskompetenz</p>	<p>Inhaltsfeld:</p> <p>Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“</p> <p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Mögliche Sprachmuster:</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Here comes Tom. He is wearing a green pair of shorts and a red jumper.“, innerhalb der Themenfelder Kleidung und Farben <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Aufgabenformate</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wiederholung der Sprachmuster – Erstellung eines Spiels zur Sicherung/Festigung/Übung des Vokabulars
--	---

- Absprachen treffen und ihr Verhalten mit anderen abstimmen,
- im szenischen Spiel Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten erproben und ihre Ergebnisse präsentieren,
- Sprachmuster in vertrauten Themenfeldern in freien Vorträgen flexibel anwenden.

■ Sprachmuster in vertrauten Themenfeldern in freien Vorträgen flexibel anwenden.

- Vorbereitung und Präsentation einer Modenschau (vgl. Lernaufgabe Kap. 2.1.2)

Material

- Kärtchen zum Spiel
- Kleidungsstücke
- ...

- Diagnostik**
Selbsteinschätzungsbogen

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.1.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

"Fashionshow"

Die Lernaufgabe stellt eine Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes „Auskunft geben über sich und andere“ dar. Die Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgabe folgen dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“.

Lernen vorbereiten und initiieren

Lernausgangslage

Die Lernenden kennen bereits das Vokabular zum Thema Kleidung und Farben und können Vorlieben äußern ("I like ... best. My favourite ... is"). Sie sind es gewohnt, in Kleingruppen selbstständig zu arbeiten, ihre Ergebnisse zu präsentieren und einer Gruppe vorzutragen. Mit Portfolioarbeit und Feedback sind sie vertraut.

Kompetenzerwartungen

In der Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe erwerben die Kinder neue Sprachmuster, um eine "Fashionshow" zu präsentieren. Für die Gestaltung müssen die Lernenden Absprachen treffen: Wer übernimmt welche Rolle? Was zieht das Model an? In welcher Reihenfolge kündigt die Moderatorin/der Moderator den „Auftritt“ an? Die Kinder planen den Ablauf, die Organisation und die spätere Präsentation der Modenschau möglichst selbstständig. Die Lehrperson unterstützt sie bei der Planung.

Lernwege eröffnen und gestalten

Aufgabenstellung

Eine Modenschau planen und durchführen und dabei verschiedene Rollen einnehmen

In einem Unterrichtsgespräch kann beispielsweise (auf Deutsch) zunächst geklärt werden, wie eine Modenschau gestaltet werden kann und welche Materialien dazu evtl. benötigt werden. Die Lernenden übernehmen Rollen als Model, Moderatorin/Moderator und Zuschauer. Für die Modenschau bringen sie Kleidungsstücke mit.

Bevor die eigentliche Modenschau gestaltet werden kann, muss eine Phase zur Wiederholung und Festigung der Sprachmuster und Begriffe erfolgen. So könnten die Kinder beispielsweise zunächst ein Spiel (Wort-Bild-Zuordnung, vgl. Material M1 Englisch, Kap. 3) zur Wiederholung und Ergänzung des benötigten Vokabulars spielen. Eine themenbezogene Einführung des Schriftbildes bietet sich an dieser Stelle an.

Auf spielerische Weise kann das bei der Durchführung der Modenschau benötigte Vokabular für Kleidungsstücke und Farben in kurzen Dialogen wiederholt und geübt werden. Dabei wenden die Lernenden bekannte Sprachmuster (z.B. "Ronda is wearing ...") an.

Alternativ gestalten die Lernenden mit Unterstützung der Lehrperson kurze Dialoge (z.B. "Ronda is wearing a green shirt and a blue pair of trousers. Guess who it is?"). Die Lernenden raten, welches Kind gemeint ist, und wiederholen ("This is Ronda. She's wearing ...").

Leistung der Aufgabenstellung im Rahmen des Kompetenzaufbaus

Das Aufgabenbeispiel fordert und fördert zugleich die überfachlichen Kompetenzen in den Bereichen der Personalen Kompetenz und der Sozialkompetenz.

Zur Entwicklung der Kompetenzen im Bereich der Kommunikativen Kompetenz führt das Aufgabenbeispiel die Lernenden zu eigenständigen kreativen Lösungen, die ihrem individuellen Können entsprechen und ihnen einen ungehemmten Umgang mit der Sprache ermöglichen. Die Lernenden verknüpfen hierbei erworbene sprachliche Mittel, um eine authentische Kommunikationssituation zu bewältigen.

Teilaufgabe 1: Eine Modenschau in Partnerarbeit vorbereiten

Die Lehrperson könnte diese Arbeitsphase zum Beispiel mit folgendem Arbeitsauftrag einleiten:

"Find a partner and prepare the fashionshow. One of you is the model and the other one is the presenter. The model puts on his/her favourite clothes and the presenter tells the audience, what the model is wearing. You say: Ladies and gentlemen! Here comes ..., he/she is wearing ... If you need some help, you can have a look at these word and picture cards (behind the board) ..."

At the end of the show, one of you asks the audience: "Which clothes do you like best?" or: "Who is your favourite model?" and "Why is he/she your favourite?"

Die Lernenden wählen mitgebrachte Kleidungsstücke aus, probieren diese an und präsentieren sie. Bei Bedarf orientieren sie sich an dem zur Verfügung gestellten Satz- und Bildmaterial.

Der Arbeitsauftrag wird gegebenenfalls wiederholt. Der Unterricht sollte möglichst nur in der Zielsprache stattfinden, ggf. kann ein Kind auf Deutsch zusammenfassen.

Teilaufgabe 2: Kleidung aussuchen und beschreiben

Die Lernenden bereiten die Beschreibung der Kleidung vor und legen auch die Reihenfolge für die Beschreibung fest, damit das Model die Kleidungsstücke entsprechend auf dem Laufsteg präsentieren kann. Die Präsentation der Moderatorin/des Moderators kann durch ein Plakat unterstützt werden, das die Lernenden gemeinsam (mit einer Partnerin/einem Partner, einer Gruppe) entwerfen (vgl. Material M3 Englisch, Kap. 3).

Möglicher Arbeitsauftrag:

"Make a list of words you need for the fashionshow. What could you say? Collect the words. What are the right expressions? Make groups of words and write them on a poster. Make sure that all the others can read your handwriting."

Kriterien für das Gelingen einer Präsentation werden im Gespräch wiederholt, z. B.

- laut, langsam und deutlich sprechen
- zum Publikum sprechen
- Pausen machen
- auf Ruhe im Publikum achten

Teilaufgabe 3: Eine Modenschau gestalten

Die Lernenden einigen sich, wer zunächst die Rolle der Moderatorin/des Moderators und des Models übernimmt (Rollen können gewechselt werden) und in welcher Reihenfolge die jeweilige Kleingruppe präsentiert. Die Lernenden nehmen abwechselnd die Rolle der Präsentierenden und der Zuschauer ein.

Möglicher Arbeitsauftrag:

"Now let's start our fashion show, two by two. Who is the model and who is the presenter? Which couple wants to start? Audience, take your seats, ... please."

Orientierung geben und erhalten

Bei der Durchführung der "Fashionshow" kann zur Verwendung der Satzstrukturen eine erste Rückmeldung gegeben werden. Durch einen entsprechenden Arbeitsauftrag fordert die Lehrperson die Zuschauer dazu auf.

Möglicher Arbeitsauftrag:

"You are the jury. One of you asks: What clothes do you like best?" or: "Who is your favourite model? (Why is it your favourite model?) Who is your favourite reporter?"

Mögliche Sprachmuster:

"My favourite model is Susan. I like her skirt." "I like Peter's yellow shirt and his grey trousers best." "Harry is my favourite reporter. (He did a good job.)"

Kompetenzen stärken und erweitern

Die Kinder verwenden die sprachlichen Mittel in immer neuen Anwendungssituationen. Dadurch wiederholen, üben und festigen sie Begriffe und Sprachmuster. Sie erweitern ihre Kompetenzen, indem sie spielerisch einen Zugang zur Schrift finden und den Sinn der Verschriftlichung beispielsweise an der Erstellung eines Plakates, das die Präsentation unterstützt, erfahren (vgl. Material M3 Englisch, Kap. 3). Zur Festigung und Erweiterung können sich folgende Aktivitäten anschließen:

- über die Modenschau in einer fiktiven Radiosendung berichten
- eine Modenschau auf einer Schulfeier/einem Elternabend, ... präsentieren
- Anziehpuppen selbst ankleiden und vorstellen
- per Telefon aus einem Modekatalog bestellen

Mögliche Weiterführung in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe knüpfen die Lernenden an die in der Primarstufe entwickelten Kompetenzen an. Sie gestalten zunehmend komplexe Kommunikationssituationen mit wachsendem Anteil zusammenhängender Redebeiträge. Sie verfügen dabei über einen größeren Umfang sprachlicher Mittel und wenden diese situationsbezogen richtig an:

- Kleidung und Aussehen von Personen beschreiben und vergleichen
- innerhalb eines Steckbriefs über Kleidung/Stil/Lieblingsstücke schreiben
- eine Umfrage zum Thema Kleidung durchführen und auswerten

Lernen bilanzieren und reflektieren

An die Modenschau schließt sich eine Reflexionsphase an. Hier sollten vor allem die Kriterien der gelungenen Kommunikation in dieser besonderen Situation erläutert werden. Leitfragen könnten hier sein:

- Wie wurde präsentiert?
- Woran kann festgestellt werden, dass ein Beitrag bei den Zuschauern angekommen ist?
- Was war gelungen, was war weniger gelungen?
- Welche Hilfen oder Hinweise können gegeben werden?

Um den eigenen Könnensstand zu bilanzieren und zu reflektieren, können die Kinder folgende Checkliste ausfüllen und ihrem Portfolio beifügen:

Ich kann ...	yes	no
eine Person vorstellen (z.B. was sie trägt, wie sie heißt ...)		
im Rollenspiel flexibel (mutig) mit der englischen Sprache umgehen		
mich an Absprachen halten		
mich an der Gruppenarbeit beteiligen		
im Rollenspiel mitwirken		
Ich habe während der Modenschau gemerkt, dass ich Folgendes gut kann:		
Das will ich noch üben:		

2.2 Französisch
2.2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum
Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Austausch von Informationen“ (Jg. 3)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Kommunikative Kompetenz (Hörverstehen/Hör-Sehverstehen, Sprechen)</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ einfache Äußerungen zu vertrauten Themen und Anweisungen verstehen und darauf folgerichtig reagieren, ■ Informationen über sich und andere (Personen und Tiere) geben, einholen und erfragen, ■ bekannte Sprachmuster anwenden, ■ kurze Dialoge in vertrauten Alltags- und Routinesituationen führen, ■ einfache Fragen beantworten. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Kommunikationskompetenz</p>	<p>Inhaltsfeld:</p> <p>Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Aufgabenformate:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationssituationen: <ul style="list-style-type: none"> – Auskunft geben und einholen bezüglich der eigenen Person und der unmittelbaren Lebenswelt <p>Aufgabenformate:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Steckbrief – kurze Dialoge – einfache Interviews – Telefongespräche
---	---	--

- Kontakt aufnehmen:
 - « Comment ça va ? » « Ça va bien, merci, et toi ? » « Ça va mal. »
- Herkunft:
 - « Comment t'appelles-tu ? »
 - « Je m'appelle ... » « Quel âge as-tu ? » « J'ai ... ans. »
 - « Tu viens d'où ? / D'où est-ce que tu viens ? » « Je viens de ... » « Où est-ce que tu habites ? » « J'habite à ... »
- Vorlieben :
 - « Qu'est-ce que tu aimes bien ? » « J'aime bien ... »
 - « Qu'est-ce que tu préfères ? » « Je préfère ... »
 - « Quel est ton numéro de téléphone, (ton e-mail) ?»
 - « Mon numéro de téléphone (mon e-mail) est ... »
- Fragen zum persönlichen Umfeld:
 - « Est-ce que tu as des frères et sœurs ? » « Oui, j'ai une sœur / deux sœurs et un frère / deux frères. » « Non, je n'ai pas de frères et sœurs. »
 - « Est-ce que tu aimes (jouer au foot) ? » « Oui, j'aime (jouer au foot) » « Non, je n'aime pas (jouer au foot). »

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Schriftlich kommunizieren“ (Jg. 4)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Kommunikative Kompetenz (Lesen und Leseverständhen, Schreiben)</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ bekannte Wörter und Sätze und/oder bildgestützte Texte lesen und daraus entnommene Informationen dokumentieren, ■ nach Modelltexten mit geübten Wort- und Satzbildern einfache Texte schreiben. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Lesekompetenz, Schreibkompetenz</p>	<p>Inhaltsfelder:</p> <p>Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“</p> <p>Öffentlich-gesellschaftliche Lebenswelten: „Ich und die Gesellschaft“</p>	<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Texten/Medien (z.B. Hinweis, Brief, E-Mail, Mitteilung, Symbol) Informationen entnehmen, ■ Detailinformationen in klar strukturierten, kurzen, bildlich gestützten Texten/Medien finden, ■ Wörter und kurze Sätze über die eigene Person und personale Beziehungen mithilfe von vorgegebenen Sprachmustern verfassen. 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Informationsentnahme aus Texten/Medien: einfache schriftliche Hinweise, kurze Texte, Notizen, E-Mails, Symbole • kurze Texte/Mitteilungen • Dokumentation von Informationen
---	--	---	---

Aufgabenformate

Korrespondenz

- Schreiben anlassbezogener Karten
- E-Mail Kontakt
- Lesen und Schreiben einer Mitteilung

Diagnostik

- Systematische und kontinuierliche Beobachtung der Lernenden
- Portfolioarbeit und Lerngespräche
- Leistungsbeurteilung: Briefe vorlesen und schreiben

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Kulturelle Besonderheiten“ (Jg. 3/4)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Transkulturelle Kompetenz</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ kulturelle Besonderheiten aus den Ländern der Zielsprache und den Herkunftskulturen der Lernenden auf Deutsch beschreiben, ■ Gemeinsamkeiten mit anderen Kulturen und Unterschiede zu anderen Kulturen auf Deutsch benennen/nennen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Interkulturelle Verständigung, Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit</p>	<p>Inhaltsfeld:</p> <p>Kulturelle Lebenswelten: „Ich und die Welt“</p> <p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>• Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Vergleich mit der eigenen Kultur zubereiten</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Methoden</p> <ul style="list-style-type: none"> – z.B. ein « petit déjeuner » – Ausstellungen gestalten – Einkaufen spielen – Plakate gestalten – eine einfache Speisekarte erstellen
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ landestypische Speisen, Getränke und Essensgewohnheiten einordnen, ■ kulturytische Besonderheiten erläutern. 	

- Austausch von Informationen auf Deutsch
 - z.B. Eltern einladen und bewirten: « Inviter les parents au temps de l'avent, à l'époque de Noël, à Pâques. »
 - z.B. Freunde einladen und feiern: « Inviter des copains et fêter. »
- Speisen, Getränke und Gewohnheiten: une baguette, un café au lait, une orangina, un coq au vin, les petits fours, les crêpes, les huîtres, fêter le temps de l'avent, fêter Noël
 - Planung und Gestaltung von Festen und Feiern: Organiser et préparer une fête / une boum / un dîner

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Auskunft geben über sich und andere“ (Jg. 4)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Kommunikative Kompetenz (Sprechen, Hörverstehen/Hör-Sehverstehen)</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ vertraute Gegenstände und Tätigkeiten benennen und beschreiben, ■ Informationen über sich und andere (Personen und Tiere) geben, einholen und erfragen, ■ bekannte Sprachmuster anwenden, ■ (bildliche) Darstellungen dem Gehörten zuordnen. <p>Sprachlernkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ experimentierfreudig und ungehemmt mit der fremden Sprache umgehen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Kooperation und Teamfähigkeit, Arbeitskompetenz</p>	<p>Inhaltsfeld:</p> <p>Persönliche Lebenswelten: „Ich und die Anderen“</p> <p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mögliches Sprachmuster: « Voilà, c'est Lisa, elle porte un t-shirt bleu et un pantalon gris. » innerhalb der Themenfelder Kleidung und Farben <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Aufgabenformate</p> <ul style="list-style-type: none"> – Wiederholung der Sprachmuster – Erstellung eines Spiels zur Sicherung/Festigung/Übung des Vokabulars
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ bekanntes Vokabular (Kleidung, Farben) in neuen Zusammenhängen anwenden, ■ Personen vorstellen und beschreiben (Kleidung, Farben), ■ Arbeitsaufträge in der Gruppe umsetzen und Absprachen treffen, 	

- Absprachen treffen und ihr Verhalten mit anderen abstimmen,
- im szenischen Spiel Gestaltungs- und Ausdrucksmöglichkeiten erproben und ihre Ergebnisse präsentieren,
- Sprache in freien Vorträgen flexibel anwenden.

- Vorbereitung und Präsentation einer Modenschau
(vgl. Lernaufgabe Kap. 2.2.2)

Material

- Kärtchen zum Spiel basteln und spielen
- Kleidungsstücke
- ...

- Diagnostik**
-
- Selbsteinschätzungsbögen

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

« Défilé de mode »

Die Lernaufgabe stellt eine Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes „Auskunft geben über sich und andere“ (Jg. 4) dar. Die Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgabe folgen dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“.

Lernen vorbereiten und initiieren

Lernausgangslage

Die Lernenden kennen bereits das Vokabular zum Thema Kleidung und Farben und können Vorlieben äußern (« J'aime bien ... », « Mon numéro 1 est ... »). Sie sind es gewohnt, in Kleingruppen selbstständig zu arbeiten, ihre Ergebnisse zu präsentieren und einer Gruppe vorzutragen. Mit Feedback und Portfolioarbeit sind sie vertraut.

Kompetenzerwartungen

Die Lernenden erwerben neue Sprachmuster, um ein « défilé de mode » zu präsentieren und sich ggf. auch in einem anderen thematischen Zusammenhang zu einer Person und deren Kleidung in einem kurzen Gespräch äußern zu können.

Um die Modenschau zu gestalten, müssen sich die Lernenden absprechen: Wer übernimmt welche Rolle? Was zieht das Model an? In welcher Reihenfolge beschreibt die Moderatorin/der Moderator den „Auftritt“? Die Kinder planen den Ablauf, die Organisation und die Präsentation der Modenschau selbstständig. Sie überlegen, welche Möglichkeiten der Präsentation realisierbar sind. Die Lehrperson kann die Kinder dabei beraten.

Lernwege eröffnen und gestalten

Aufgabenstellung

Eine Modenschau planen und durchführen und dabei verschiedene Rollen einnehmen

In einem Klassengespräch (auf Deutsch) kann zunächst besprochen werden, wie eine solche Modenschau gestaltet werden kann und welche Materialien dazu evtl. nötig sind. Die Lernenden übernehmen Rollen als Model, Moderatorin/Moderator und Zuschauer. Für die Modenschau bringen sie Kleidungsstücke mit.

Bevor die eigentliche Modenschau gestaltet werden kann, muss eine Phase zur Festigung der Begriffe und Sprachstrukturen initiiert werden. So könnten die Kinder beispielsweise zunächst ein Spiel (Wort-Bild-Zuordnung, vgl. M2 Französisch, Kap. 3) zur Wiederholung und Ergänzung des benötigten Vokabulars spielen. Eine themenbezogene Einführung des Schriftbildes bietet sich an dieser Stelle an.

Auf spielerische Weise wird so das bei der Durchführung der Modenschau benötigte Vokabular für Kleidungsstücke und Farben in Erinnerung gerufen und weiter gefestigt.

Alternativ wiederholen die Lernenden in kurzen, möglichst selbstständig gestalteten Dialogen in einem Ratespiel bekannte Sprachmuster (z. B. « La personne porte un t-shirt vert et un pantalon bleu. Qui est-ce? »).

Das entsprechende Kind soll erraten und beschrieben werden: « C'est Lisa. Elle porte un t-shirt vert . . . »

Leistung der Aufgabenstellung im Rahmen des Kompetenzaufbaus

Das Aufgabenbeispiel fordert und fördert zugleich die oben genannten überfachlichen Kompetenzen in den Kompetenzbereichen der Personalen Kompetenz und der Sozialkompetenz.

Zur Entwicklung der fachlichen Kompetenz im Bereich „Kommunikative Kompetenz“ führt das Aufgabenbeispiel die Lernenden zu eigenständigen kreativen Lösungen, die ihrem individuellen Können entsprechen und ihnen einen ungehemmten Umgang mit der Sprache ermöglichen. Die Lernenden verknüpfen hierbei erworbene sprachliche Mittel, um eine authentische Kommunikationssituation bewältigen zu können.

Teilaufgabe 1: Eine Modenschau in Partnerarbeit vorbereiten

Die Lehrperson könnte diese Arbeitsphase zum Beispiel mit folgendem Arbeitsauftrag einleiten:

« Travaillez à deux et préparez le défilé de mode. Une personne joue le modèle et l'autre fait la présentation / est la présentatrice/le présentateur. Le modèle met des vêtements qu'il aime bien et l'autre personne présente le modèle: Mesdames et Messieurs ! Voilà ..., il / elle porte ... (Quand vous avez un problème, vous trouvez le vocabulaire derrière le tableau.) »

A la fin du défilé, une personne demande à l'audience: « Quels vêtements est-ce que vous aimez bien? / préférez? » ou: « Qui est votre modèle favori /préféré? » et « Pourquoi? »

Die Lernenden wählen mitgebrachte Kleidungsstücke aus, probieren diese an und präsentieren sie. Bei Bedarf orientieren sie sich an dem zur Verfügung gestellten Satz- und Bildmaterial.

Der Arbeitsauftrag wird gegebenenfalls wiederholt, mit den Lernenden auf Deutsch geklärt oder von einem Kind auf Deutsch erläutert.

Teilaufgabe 2: Kleidung aussuchen und beschreiben

Die Lernenden bereiten die Beschreibung der Kleidung vor und legen auch die Reihenfolge für die Beschreibung fest, damit das Model die Kleidungsstücke entsprechend auf dem Laufsteg präsentieren kann. Die Präsentation der Moderatorin/des Moderators kann durch ein Plakat unterstützt werden, das die Lernenden gemeinsam (mit einer Partnerin/einem Partner, einer Gruppe) entwerfen (vgl. Material M4 Französisch, Kap. 3).

Voraussetzungen für das Gelingen einer Präsentation werden im Gespräch wiederholt:

- laut, langsam und deutlich sprechen
- zum Publikum sprechen
- Pausen machen
- auf Konzentration und Ruhe im Publikum achten

Mögliche Sprachmuster:

« Mesdames et messieurs! Voilà Silvie. Aujourd’hui, elle porte des lunettes de soleil, un t-shirt

jaunes, . . . »

« Voilà Tom. Il porte un short vert, des chaussettes rouges et . . . »

Teilaufgabe 3: Eine Modenschau gestalten

Die Lernenden einigen sich, wer zunächst die Rolle der Moderatorin/des Moderators und des Models übernimmt (Rollen können gewechselt werden) und in welcher Reihenfolge die jeweilige Kleingruppe präsentiert. Die Lernenden nehmen abwechselnd die Rolle der Präsentierenden und der Zuschauer ein.

Möglicher Arbeitsauftrag:

« Maintenant, on commence notre défilé de mode, deux à deux. Qui joue le modèle et qui est la présentatrice/le présentateur? Qui veut commencer? L’audience, asseyez-vous, . . . s’il vous plaît. »

Orientierung geben und erhalten

Die Durchführung der Modenschau zeigt durch das Anwenden der Satzstrukturen erste Lernergebnisse. Durch einen entsprechenden Arbeitsauftrag fordert die Lehrperson die Zuschauer auf, den Präsentierenden ein Feedback zu geben.

Möglicher Arbeitsauftrag:

« Vous êtes le jury. Un de vous demande: Quels vêtements est-ce que vous préférez? » ou
« Qui est votre modèle préféré (Pourquoi?) Qui est la présentatrice/le présentateur préféré? »

Mögliche Sprachmuster: « Mon modèle préféré est Silvie. J'aime bien son t-shirt. » « Je préfère le t-shirt jaune de Pierre et son pantalon gris. » « Jean est mon présentateur préféré. (Il est super. Il a bien joué.) »

Kompetenzen stärken und erweitern

Die Kinder verwenden die sprachlichen Mittel in immer neuen Anwendungssituationen. Dadurch wiederholen, üben und festigen sie Begriffe und Sprachmuster. Sie erweitern ihre Kompetenzen, indem sie spielerisch einen Zugang zur Schrift finden und den Sinn der Verschriftlichung beispielsweise an der Erstellung eines Plakates, das die Präsentation unterstützt, erfahren (vgl. Material M4 Französisch, Kap. 3). Zur Festigung und Erweiterung bieten sich folgende Aktivitäten an:

- über die Modenschau in einer fiktiven Radiosendung berichten
- eine Modenschau auf einer Schulfeier/einem Elternabend, ... präsentieren
- Anziehpuppen selbst ankleiden und vorstellen
- per Telefon aus einem Modekatalog bestellen

Mögliche Weiterführung in der Sekundarstufe I

In der Sekundarstufe I knüpfen die Lernenden an die in der Primarstufe entwickelten Kompetenzen an. Sie gestalten zunehmend komplexe Kommunikationssituationen mit wachsendem Anteil zusammenhängender Redebeiträge. Sie verfügen dabei über einen größeren Umfang sprachlicher Mittel und wenden diese situationsbezogen richtig an:

- Kleidung und Aussehen von Personen beschreiben und vergleichen
- innerhalb eines Steckbriefs über Kleidung/Stil/Lieblingsstücke schreiben
- eine Umfrage zum Thema Kleidung durchführen und auswerten

Lernen bilanzieren und reflektieren

Im Anschluss an die Modenschau wird diese mit den Lernenden reflektiert. Dies sollte anhand der Kriterien für eine gelungene Kommunikation gemeinsam mit den Kindern (z. B. anhand von Leitfragen) erfolgen :

- Wie wurde präsentiert?
- Woran merkt man, dass ein Beitrag bei den Zuschauern angekommen ist?
- Was war gelungen, was war weniger gelungen?
- Welche Hilfen oder Hinweise kann man zur Verbesserung geben?

Um den eigenen Könnensstand zu bilanzieren und zu reflektieren, können die Kinder folgenden Selbsteinschätzungsformular ausfüllen und ihrem Portfolio beifügen:

Ich kann ...	oui	non
eine Person vorstellen (z.B. was sie trägt, wie sie heißt ...)		
im Rollenspiel flexibel (mutig) mit der französischen Sprache umgehen		
mich an Absprachen halten		
mich an der Gruppenarbeit beteiligen		
im Rollenspiel mitwirken		
Ich habe während der Modenschau gemerkt, dass ich Folgendes gut kann:		
Das will ich noch üben:		

3 Fachbezogene Materialien

Material M1 Englisch

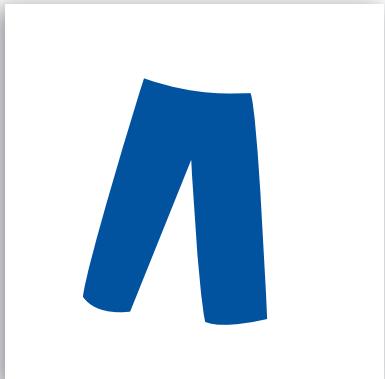
Teilaufgabe 1: Zuordnungsaufgabe

"Work with your partner. First look at the work sheets and then look at the right word for the picture. Take a pencil and mark the things which belong together, for example the picture of the scarf and the word scarf."

Diese Aufgabe kann auch mit Kleidungsstücken (z. B. Babykleidung) und Wortkarten durchgeführt werden. Dabei können auch bereits bekannte Farben wiederholt und weitere ergänzt werden.

Teilaufgabe 2: Play a game

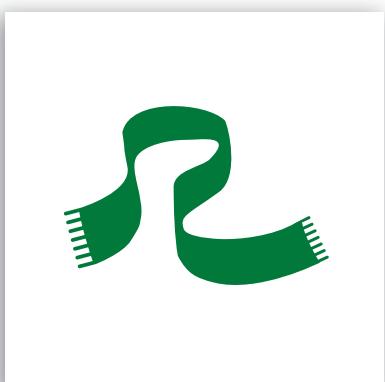
"Make groups of four. Now it's up to you! Make your own game. There are 24 cards and you have to draw and to write. Draw 12 pieces of coloured clothes and write the words for the things you draw on the other cards. Now you can play the game."



a pair of jeans



a pink dress



a green scarf



an orange jumper

Material M2 Französisch**Teilaufgabe 1: Zuordnungsaufgabe**

« Travaillez à deux. Regardez sur la feuille. Cherchez l'image pour le mot donné. Prenez un crayon et marquez des choses qui vont ensemble, par exemple l'image du jean et le mot jean. »

Diese Aufgabe kann auch mit Kleidungsstücken (z.B. Babykleidung) und Wortkarten durchgeführt werden. Dabei können auch bereits bekannte Farben wiederholt und Farben ergänzt werden.

Teilaufgabe 2: Le jeu

« Formez des groupes à quatre. Maintenant, c'est à vous! Formez/créez votre jeu. Il y a 24 cartes. Dessinez sur 12 cartes des vêtements en couleur. Puis vous notez les mots des vêtements que vous avez dessinés sur les autres cartes. (Vous pouvez aussi regarder sur la feuille.) Après vous pouvez jouer. »



un jean



une robe rose



une écharpe verte



un pull-over orange

Material M 3 Englisch (vgl. Kapitel 2.1.2)**Plakat – a poster**

Arbeitsauftrag:

"Make a list of words you need to present the fashionshow. What could you say? Collect the words. What are the right expressions? Make groups of words and write them on a poster. Make sure that all the others can read your handwriting."

Good evening, ladies and gentlemen,
today we are presenting you a fashion show.
Please sit down because we would like to start right
now.

I am presenting you ... / This is ... / That is ...
Here we have ... He/She is wearing ...

a blue cap	a pink scarf
a pair of jeans	white shoes
a blue sweater	a green T-shirt
black socks	a brown dress
grey trousers	a skirt
a black coat	

This is it. Thank you for your attention.
I hope you like it.

Material M 4 Französisch (vgl. Kapitel 2.2.2)

Plakat – une affiche

Arbeitsauftrag:

« Cherchez des expressions pour la présentation des vêtements alors pour notre défilé de mode. Qu'est-ce qu'il faut dire? Ramassez d'abord des expressions, trouvez un ordre et notez les expressions sur une affiche. Faites attention, écrivez proprement et clairement. »

Bonjour mesdames et messieurs ...

Aujourd'hui, nous vous présentons un ...

Asseyez-vous s'il vous plaît, on va commencer ...

Je vous présente ...
Voilà c'est Il/Elle porte ...

un jean,	un t-shirt vert,
un pull(over) bleu,	un pantalon gris,
des chaussures blanches,	une écharpe rose,
une robe jaune,	un manteau noir,
un blouson ...,	un short ...,
une veste ...,	un bonnet bleu,
des chaussettes noires,	une jupe ...

C'est la fin du défilé. Merci pour votre attention.
Vous êtes contents ?

Literaturhinweise

BIG-Kreis (Hrsg.) (2005): Standards, Unterrichtsqualität, Lehrerbildung. Empfehlungen für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule. München: Stiftung Lernen.

Edelhoff, Ch. (Hrsg.) (2003): Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Frankfurt/M.: Schroedel.

Gesellschaft für europäische Bildungsprojekte e.V. (Hrsg.) (2008): Europäisches Curriculum der Hessischen Europaschulen. Weilburg: Koordinationsstelle Hessische Europaschulen.

Grau, M. / Legutke, M. K. (Hrsg.): Fremdsprachen in der Grundschule. Auf dem Weg zu einer neuen Lern- und Leistungskultur. Frankfurt/M.: Grundschulverband, S. 14–39.

Legutke, M. K. (2006): E-Lingo. Didaktik des Frühen Fremdsprachenlernens – language classroom in action, DVD II. Gießen: Justus-Liebig Universität.

Legutke, M. K. (2006): Englisch in der Grundschule – und dann? In: *Martinez, H. / Reinfried, M. (Hrsg.) Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Tübingen: Narr, S. 293–304.

Legutke, M. K. (2007): Pädagogische Leistungskultur: Englisch als erste Fremdsprache. Heft 2: Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 124. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

Legutke, M. K. (2008): Zur Qualifikation von Sprach- und Kulturvermittlern für die fremdsprachliche Früherziehung. In: *Schocker-von Ditfurth, M. (Hrsg.) E-LINGO. Didaktik des frühen Fremdsprachenlernens*. Tübingen: Narr, S. 9–23.

Legutke, M. K. / Schocker-von Ditfurth, M. (2008): Praxiserfahrungen in der Lehrerausbildung: Der Masterstudiengang E-LINGO In: *Heiner Böttger (Hrsg.) Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*. München: Domino, S. 359–366.

Rodet, J. (2000): La rétroaction, support d'apprentissage. In: *La revue – Distances*. Vol. 4, Nr. 5. CQFD.

Links

⁶ Zugriff am 16.03.2011

http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/D4_2_d.pdf ⁶

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

