

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 Formatvorschlag Fachcurriculum	22
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	28
3 Fachbezogene Materialien	32

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

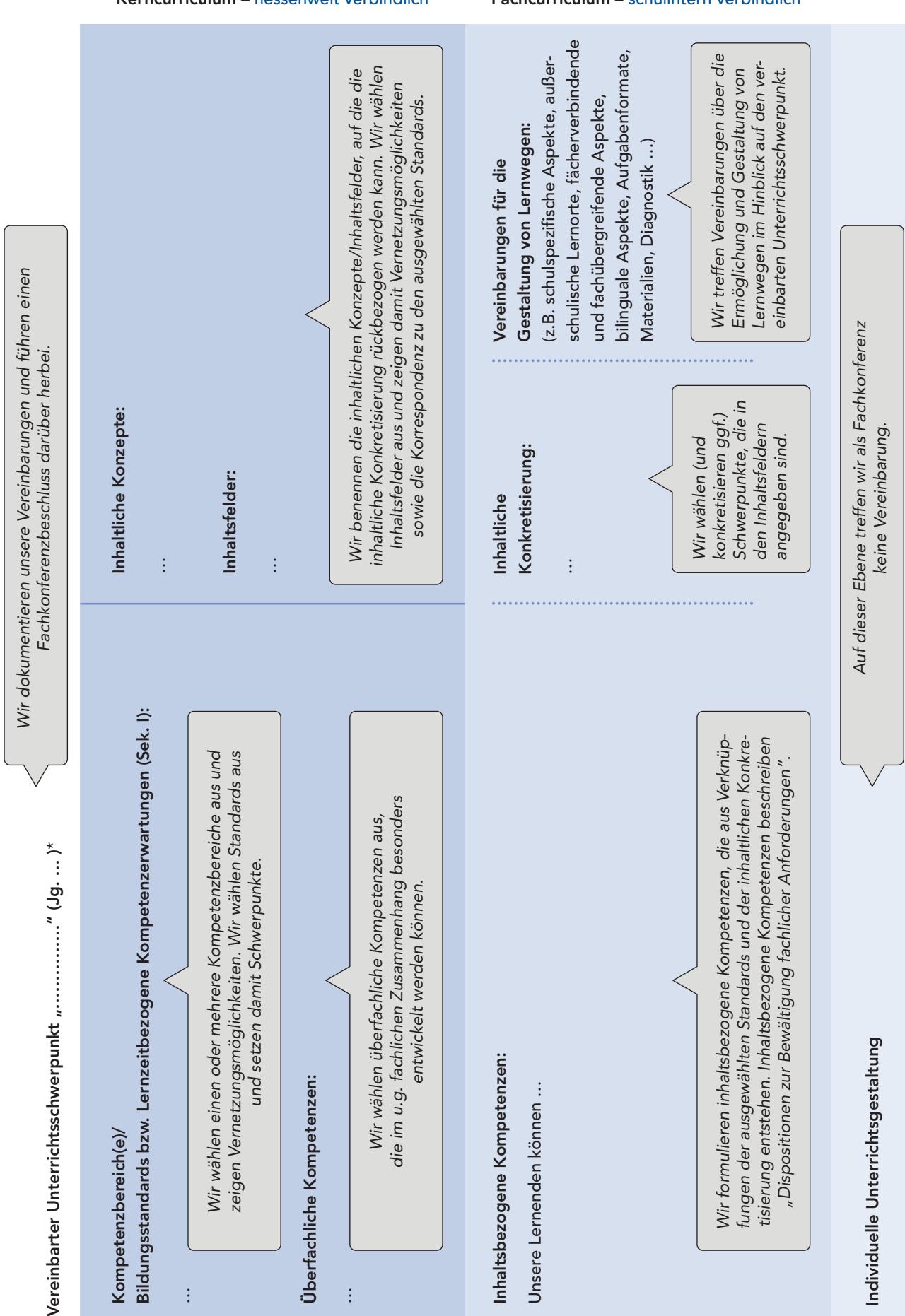


Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

* längerfristig angelegt

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

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

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

1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

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

Lernsituationen gestalten

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

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

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

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

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

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

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

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

Leistungssituationen gestalten

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

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

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

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

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

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

Lehr- und Lernprozesse gestalten

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

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

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

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

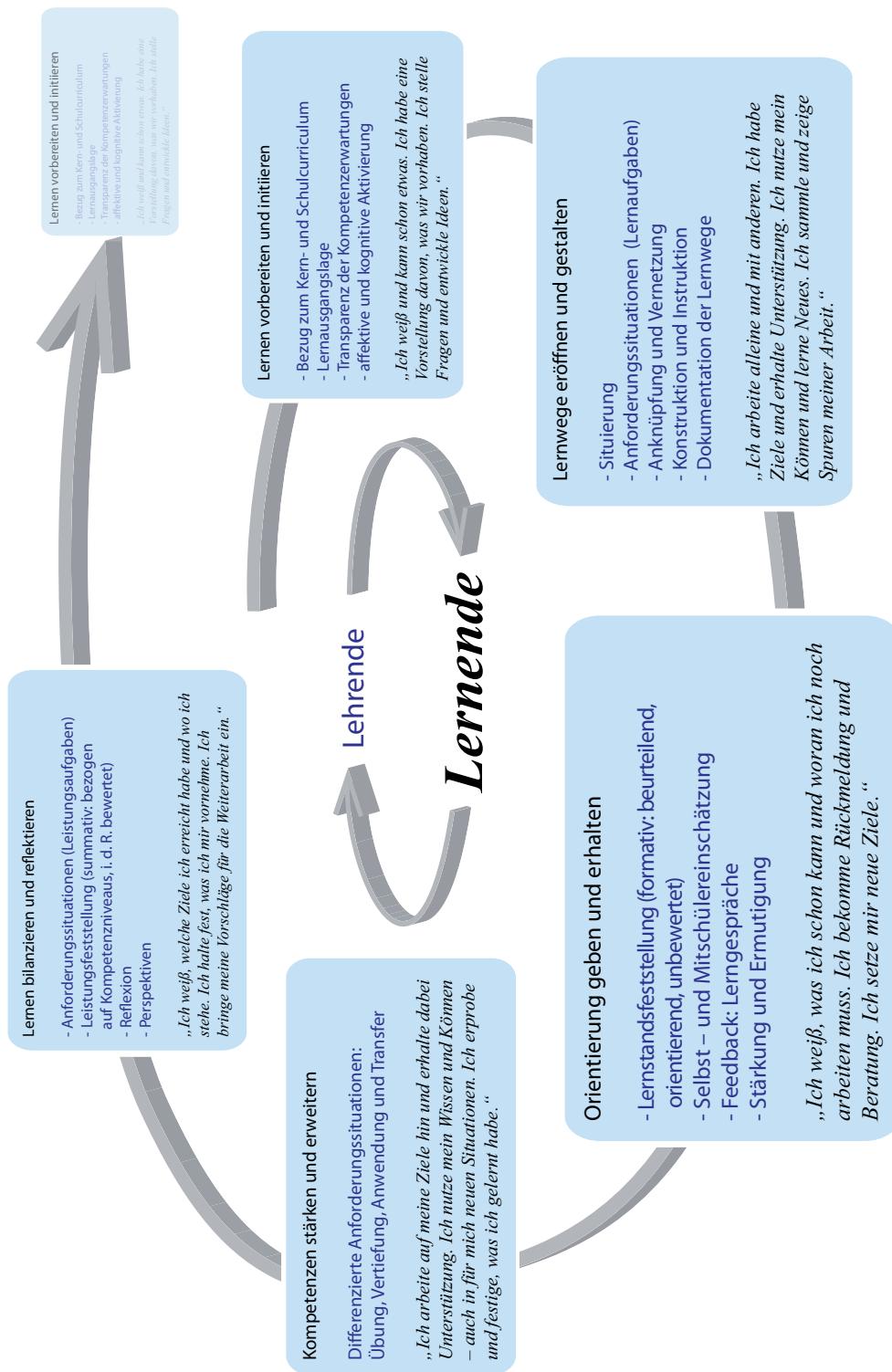


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

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

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

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

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

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

2 Rechtliche Grundlagen

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

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

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

Überblick

Der vorliegende Leitfaden soll Kolleginnen und Kollegen in ihrer Rolle als unterrichtende Lehrkraft und als Mitglied der Fachkonferenz Ethik unterstützen, das neue Kerncurriculum schulbezogen zu konkretisieren und umzusetzen. Der Leitfaden enthält daher in diesem Kapitel ein Beispiel für den Kompetenzaufbau im Bereich „Wahrnehmen und Beschreiben“, Beispiele für die Erstellung eines Fachcurriculums in Kapitel 2 sowie die exemplarische Darstellung einer Lernaufgabe mit konkreten Anregungen zur Umsetzung im Unterricht.

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

Die Fachkonferenz erarbeitet eine bestimmte Anzahl von Schwerpunkten als verbindlichen Orientierungsrahmen für die Planung und Zielsetzung des Unterrichts. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst über das zu verständigen, was alle Kinder im Fach Ethik wissen und können sollen. Im Hinblick darauf werden die ausgewählten Schwerpunkte festgelegt, auf die Jahrgänge verteilt und schließlich vereinbart. Auf diese Weise wird ein vergleichbares Bildungsangebot und ein gezielter kumulativer Kompetenzaufbau für alle Kinder gewährleistet.

Zur Dokumentation der Arbeitsergebnisse der Fachkonferenz wird in Kapitel 2.1 ein Beispielformat vorgeschlagen.

Abschließend wird in Kapitel 2 am Beispiel einer Lernaufgabe aufgezeigt, wie Kompetenzen und Inhaltsfelder sinnvoll miteinander verknüpft werden und wie Lernsituationen gestaltet sein können, die sich an den Kompetenzen der Lernenden und den erwarteten Lernergebnissen orientieren.

Die Lernaufgabe dient zur Veranschaulichung des Unterrichtens mit dem Kerncurriculum. Die Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgabe orientieren sich an einer kompetenzorientierten Gestaltung von Lernwegen im Sinne des Prozessmodells von Lehren und Lernen „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil).

Kompetenzaufbau im Fach

Im Kerncurriculum für das Fach Ethik werden in fünf Kompetenzbereichen „Wahrnehmen und beschreiben“, „Verstehen und deuten“, „Erkennen und beurteilen“, „Anteil nehmen und ausdrücken“, „Verantwortung übernehmen und handeln“ allgemeine fachliche Kompetenzen (Bildungsstandards) ausgewiesen, die im Laufe der Grundschulzeit entwickelt werden.

Fünf Inhaltsfelder „Ich und die Anderen“, „Ich in der Gemeinschaft“, „Ich und meine Zeit“, „Natur und Umwelt“, „Kultur und Religion“ bilden den inhaltlichen Rahmen dafür. Für den Aufbau von Kompetenzen müssen über die Jahrgangsstufen hinweg jeweils geeignete Inhalte aus den Inhaltsfeldern ausgewählt, konkretisiert und didaktisiert (für den Unterricht von den Erfordernissen des Lernens her aufbereitet) sowie in einen lebensnahen Anwendungsbezug gestellt werden.

Die Leitperspektiven „Individuum“, „Gesellschaft“ und „(Vergleichende) Ideengeschichte“ sind für die Auswahl und die thematische Konkretisierung und Akzentuierung der Inhalte leitend. Auf diese Konzepte, die im Unterricht immer wieder aufgegriffen und mit den Erkenntnissen und Erfahrungen der Kinder verknüpft werden, wird später auch in der Sekundarstufe Bezug genommen. Sie sind daher langfristig tragfähig (vgl. Kap. 5, Kerncurriculum Ethik).

Um die am Ende der Grundschulzeit erwarteten Lernergebnisse zu erreichen, müssen Kompetenzen langfristig und von der ersten Klasse an kontinuierlich aufgebaut werden. Im Folgenden wird der Kompetenzaufbau am Beispiel des Kompetenzbereiches „Wahrnehmen und beschreiben“ in der Verknüpfung mit dem Inhaltsfeld „Ich und die Anderen“ und „Ich in der Gemeinschaft“ dargestellt.

Am Beispiel des Kompetenzbereiches „Wahrnehmen und beschreiben“ soll in der folgenden Tabelle veranschaulicht werden, wie sich der Aufbau von Kompetenzen in diesem Bereich von der Jahrgangsstufe 1 bis zur Jahrgangsstufe 4 vollziehen kann. Da die Kompetenzentwicklung der Kinder individuell unterschiedlich verläuft, stellt die Zuordnung von inhaltbezogenen Kompetenzen zu Jahrgangsstufen lediglich eine Orientierungshilfe dar.

Kompetenzaufbau „Wahrnehmen und beschreiben“ (Orientierungsgrundlage)

	<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die eigene Person als einzigartig wahrnehmen und beschreiben, ■ Gefühle und Wünsche wahrnehmen und ausdrücken. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum Gesellschaft</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Ich und die Anderen Ich in der Gemeinschaft</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <p>1/2</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ihre individuellen Merkmale und Eigenschaften (z. B. Aussehen, Vorlieben, Verhaltensweisen) wahrnehmen und beschreiben, ■ ihre Gefühle beschreiben und ausdrücken, ■ ihre individuellen Bedürfnisse und Wünsche wahrnehmen und ausdrücken, ■ ihre eigenen Stärken und Schwächen beschreiben, ■ Gefühle anderer wahrnehmen und beschreiben,
Jg.	<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p>		

- 3/4**
- Grunderfahrungen wie Freude, Angst und Trauer zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen,
 - Vorstellungen entwickeln, wie die eigenen Stärken genutzt werden können,
 - eigene Schwächen als zu ihrer Person zugehörig beschreiben und Möglichkeiten der Optimierung entwickeln,
 - Erfolge und Misserfolge als zum Leben dazugehörig anerkennen,
 - Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu anderen wertschätzend beschreiben.

- Jeder Mensch ist einmalig
 - Grunderfahrungen wie Freude, Angst und Trauer, Stärken und Schwächen
 - Erfolg und Misserfolg
- Konflikte zwischen Sollen und Wollen
 - Gemeinsamkeiten und Unterschiede

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

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

Die Unterrichtsschwerpunkte nehmen Bezug auf das Kerncurriculum. Sie sind auf einen längeren Unterrichtszeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Für jeden Unterrichtsschwerpunkt werden auch Vereinbarungen über die Gestaltung von Lernwegen getroffen.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Ich gestalte meine Zeit“ fördert den Kompetenzerwerb der Kinder in den beiden Kompetenzbereichen „Wahrnehmen und beschreiben“ und „Verantwortung übernehmen und handeln“. Die Schwerpunkte im Inhaltsfeld „Ich und meine Zeit“ bilden den geeigneten inhaltlichen Rahmen dafür. Auf den Unterricht bezogen, werden diese Schwerpunkte noch weiter konkretisiert (z.B. Strukturen und Gewohnheiten). So erwerben die Kinder Kompetenzen an konkreten Inhalten. Diese Kompetenzen (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen) beschreiben das angestrebte Lernergebnis nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht.

Bei der Formulierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen ist folgende Fragestellung leitend: „Was kann ein Kind, wenn es seine Zeit gestalten kann, bezogen auf bestimmte Inhalte, nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht?“ 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 „Ich bin ich und du bist du“ fördert die Kompetenzen der Lernenden in den Bereichen „Wahrnehmen und beschreiben“, „Verstehen und deuten“ sowie „Anteil nehmen und ausdrücken“. Hier bietet das Inhaltsfeld „Ich und die anderen“ den geeigneten inhaltlichen Rahmen. Für die schulbezogene Konkretisierung werden jeweils geeignete Schwerpunkte aus dem Inhaltsfeld ausgewählt und thematisch weiter konkretisiert (z.B. So sehe ich aus, Stärken und Schwächen). Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben Auskunft darüber, was die Kinder nach der Bearbeitung des Schwerpunktes in den Kompetenzbereichen, bezogen auf bestimmte Inhalte/Themen, können werden.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Ich und du und wir gemeinsam“ fördert die Kompetenzen der Lernenden in den Bereichen „Wahrnehmen und beschreiben“ und „Verstehen und deuten“. Die Inhaltsfelder „Ich und die anderen“ und „Ich in der Gemeinschaft“ bilden den geeigneten inhaltlichen Rahmen dafür. Auf den Unterricht bezogen werden Schwerpunkte aus den Inhaltsfeldern ausgewählt und thematisch weiter konkretisiert. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen formulieren, was sie Kinder in den Kompetenzbereichen, bezogen auf bestimmte Inhalte/Themen, nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht können werden.

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Ich gestalte meine Zeit“ (Jg. 3/4)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die eigene Zeit wahrnehmen und den Umgang damit beschreiben. <p>Verantwortung übernehmen und handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ das eigene Lebensumfeld verantwortungsbewusst mitgestalten. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Gesellschaftliche Verantwortung</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum</p> <p>Gesellschaft</p> <p>Inhaltsfeld:</p> <p>Ich und meine Zeit</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Strukturen und Gewohnheiten <ul style="list-style-type: none"> – Schulzeit (Pausen, Unterricht) – Schulfreie Zeit (Hausaufgaben, Hobby, Hilfe im Haushalt, Treffen mit Freunden, Ferien) – Adventssingen in der Pausenhalle – Feiern des Fastenbrechens (kulturelle Feste, religiöse Feste, biografische Feste) <p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ihren Tagesablauf beschreiben, ■ beschreiben, dass es im ihrem Leben verschiedene Zeiten gibt, ■ Möglichkeiten für ihre Zeitgestaltung jahreszeitbezogen beschreiben, ■ Wünsche zur Gestaltung ihrer Zeit äußern und Möglichkeiten der Mitbestimmung und -gestaltung benennen, ■ den Jahreslauf mit seinen festlichen Gegebenheiten in der Schule mitgestalten. 	<p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Klassenübergreifende und schulspezifische Aspekte</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jahreszeiten-Schatzkiste – Adventssingen in der Pausenhalle – Feiern des Fastenbrechens
--	--	---	---

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Ich bin ich und du bist du“ (Jg. 1/2)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die eigene Person als einzigartig wahrnehmen und beschreiben. <p>Verstehen und deuten</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erfahrungen menschlichen Lebens benennen und mit eigenen Erfahrungen verknüpfen. <p>Anteil nehmen und ausdrücken</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ an Gefühlen und Bedürfnissen anderer Anteil nehmen und dies zeigen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung</p>	<p>Leitperspektive:</p> <p>Individuum</p> <p>Inhaltsfeld:</p> <p>Ich und die Anderen</p>	<p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Fachübergreifende Aspekte</p> <p>Deutsch: Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ in der Verknüpfung mit dem Inhaltsfeld „Rede-</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ihre individuellen Merkmale und Eigenschaften (z. B. Aussehen, Vorlieben, Verhaltensweisen) wahrnehmen und beschreiben, ■ ihre Gefühle beschreiben und ausdrücken, ■ ihre individuellen Bedürfnisse und Wünsche wahrnehmen und ausdrücken, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jeder Mensch ist einmalig <ul style="list-style-type: none"> – So sehe ich aus – Stärken und Schwächen 	

- ihre eigenen Stärken und Schwächen beschreiben,
- Gefühle anderer wahrnehmen und beschreiben.
- Grundlegende Gefühle
 - z. B. Freude, Angst und Trauer
 - Bedürfnisse (wie z. B. Anerkennung)

und Gesprächskonventionen"

Sachunterricht:
Kompetenzbereich „Kommunikation“ in der Verknüpfung mit dem Inhaltsfeld „Gesellschaft und Politik“

Aufgabenformate

Beispiele:

- Lieder zum „Ich“ singen
- einen Steckbrief von sich erstellen
- ein Klassenfreundebuch anlegen
- in spielerischen Situationen Komplimente (z.B. „Warme Dusche“) aussprechen und annehmen
- in Ratespielen Personen und deren Eigenschaften beschreiben

Lernformen

möglichst kooperative
Lernformen

Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt „Ich und du und wir gemeinsam“ (Jg. 3/4)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Wahrnehmen und beschreiben</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die eigene Person als einzigartig wahrnehmen und beschreiben. <p>Verstehen und deuten</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Erfahrungen menschlichen Lebens benennen und mit eigenen Erfahrungen verknüpfen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstwahrnehmung, Selbstregulierung, Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Individuum</p> <p>Gesellschaft</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Ich und die Anderen</p> <p>Ich in der Gemeinschaft</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Fachübergreifende Aspekte</p> <p>Deutsch:</p> <p>Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“, Inhaltsfelder „Rede- und Gesprächsstrategien“ und „Rede- und Gesprächskonventionen“</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Grunderfahrungen wie Freude, Angst und Trauer zu eigenen Erfahrungen in Beziehung setzen, ■ Vorstellungen entwickeln, wie die eigenen Stärken genutzt werden können, ■ eigene Schwächen als zu ihrer Person zugehörig beschreiben und Möglichkeiten der Optimierung entwickeln, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Fachübergreifende Aspekte</p> <p>Deutsch:</p> <p>Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“, Inhaltsfelder „Rede- und Gesprächsstrategien“ und „Rede- und Gesprächskonventionen“</p>	

- Erfolge und Misserfolge als zum Leben dazugehörig anerkennen,
- Gemeinsamkeiten mit und Unterschiede zu anderen beschreiben und wertschätzend ausdrücken.

Sachunterricht:
Kompetenzbereich „Kommunikation“, Inhaltsfeld „Gesellschaft und Politik“

Aufgabenformate

z. B.

- Lieder zum „Ich“ und „Wir“
- Rollenspiele
- Geschichten weiter schreiben
- eine Talentshow planen und durchführen (vgl. Lernaufgabe Kap. 2.2)

Lernformen

möglichst kooperative
Lernformen

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

„Planung und Durchführung einer Talentshow“

Die Lernaufgabe stellt eine mögliche Form der Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes „Ich und du und wir gemeinsam“ dar. Das Aufgabenbeispiel ist für die Jahrgangsstufen 3/4 konzipiert.

Lernen vorbereiten und initiieren

Jedes Individuum nimmt seine Einzigartigkeit in der Innenperspektive anders wahr, als sie in der Außenperspektive von anderen wahrgenommen wird. Es ist davon auszugehen, dass das Bewusstsein und auch die Wahrnehmungsfähigkeit der Lernenden im Hinblick auf ihre besonderen Merkmale sowie ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten unterschiedlich ausgeprägt sind. Um sich einen Überblick über die Voraussetzungen zu verschaffen, eignen sich beispielsweise Spiele oder auch Unterrichtsgespräche, in denen die Lernenden sich gegenseitig beschreiben und wiedererkennen müssen. Dies sollte in einer vertrauensvollen und wertschätzenden Art und Weise geschehen.

Durch die Auseinandersetzung mit der Aufgabe erwerben die Kinder folgende inhaltsbezogene Kompetenzen:

Die Lernenden können ...

- ihre individuellen Merkmale und Fähigkeiten wahrnehmen und beschreiben,
- Stärken und Schwächen (eigene und die anderer) wahrnehmen und beschreiben,
- ihre Stärken zum Ausdruck zu bringen und gezielt einsetzen,
- einen wertschätzenden Umgang miteinander pflegen und dies zeigen.

Lernwege eröffnen und gestalten

Teilaufgabe 1: Merkmale, die mich einzigartig machen

Anhand der Geschichte „Ich bin, wie ich bin“ von Max Bolliger⁶ (es wäre auch eine andere geeignete Geschichte denkbar) erarbeiten die Lernenden, was „Einzigartigkeit“ bedeutet. Sie werden im Unterrichtsgespräch dazu angeregt, besondere Merkmale an sich zu entdecken und zu beschreiben. Die Kinder erhalten für ihr Portfolio eine vorgefertigte Seite mit dem Titel „Ich bin ich“ und dem Logo „Ich bin einmalig“ (vgl. Teilaufgabe 3). Darauf schreiben sie wechselseitig auf, was sie am anderen besonders mögen. Beispielsweise können die Eigenschaften dann in einem Ratespiel jeweils dem passenden Kind zugeordnet werden. Jedes Kind sortiert die Blätter mit seiner Beschreibung in sein Portfolio ein. Im Anschluss daran bietet es sich an, die erste Strophe des „Kindermutmachliedes“⁷ zu singen, um damit den Gedanken, dass jeder Mensch etwas Besonderes sei, weiterzutragen.

Teilaufgabe 2: Ich habe viele Fähigkeiten

Bilder, Poster oder Musik bekannter Persönlichkeiten, von denen die Kinder schon einmal berichtet haben, können beispielsweise als Einstieg dienen und die Kinder motivieren und aktivieren, besonde-

⁶ Bunter Faden (2003): Lesebuch für Ethik und Philosophieren mit Kindern. Cornelsen-Scriptor, S. 5.

⁷ Noten, Akkorde und Text von Detlev Jöcker sind unter http://home.arcor.de/kur-nord-deich/Lieder/das_kindermutmachlied.htm zu finden

re Fähigkeiten von Menschen zu benennen, über diese nachzudenken und schließlich zu reflektieren.

Der Text „Jeder kann etwas“ von Josef Guggenmos⁸ dient als möglicher Einstieg in ein Unterrichtsgespräch, um die individuellen Fähigkeiten des Einzelnen wieder in den Blick zu nehmen. Die Lernenden benennen individuelle Fähigkeiten („Talente“), die ihre Einzigartigkeit ausmachen. Als Ergebnissicherung und Übersicht kann z. B. eine Sonne gestaltet werden: Die Lernenden erhalten einen gelben Papierstreifen, der einen Sonnenstrahl symbolisiert. Sie notieren darauf ihren Namen und eine besondere Fähigkeit, die sie sich selbst zuschreiben.

Aus einem Gespräch, das Talentshows, die aktuell im Fernsehen gezeigt werden, kritisch hinterfragt, kann sich die Idee entwickeln, mit der Klasse eine solche Show zu planen und zu organisieren.

Teilaufgabe 3: Wir planen eine Talentshow

Für die Planung und Durchführung einer Talentshow sammeln die Kinder in Partnerarbeit Ideen für eigene Beiträge: z. B. Vortragen eines Liedes, Instrumentalspiel, Vorführen eines Rap, Jonglieren, Bauchtanz, Erzählen eines Witzes, Pantomime, kurzes Theaterstück, Rollenspiel etc. Sie schreiben ihre Ideen auf Präsentationskärtchen, die gemeinsam mit der Lehrperson auf einem Plakat zusammengeführt und festgehalten werden. Diese bilden dann die Grundlage für das Programm der Talentshow.

Im Anschluss daran notieren die Kinder in ihrem Portfolio, für welchen eigenen Beitrag sie sich entschieden haben, ob sie einen Partner brauchen und mit wem sie ggf. zusammenarbeiten möchten, was sie dazu benötigen und wie viel Übungszeit sie einplanen müssen.

Nach einer ersten Übungsphase führen die Kinder ihre Beiträge vor (im Plenum, in Tandems oder in Kleingruppen) und erhalten dazu eine Rückmeldung. Die Lernenden notieren in ihrem Portfolio, was an ihren Beiträgen gelungen war und was sie noch verbessern oder verändern möchten. Es schließen sich weitere Übungs- und Präsentationsphasen an. In einer Generalprobe wird der gesamte Ablauf geprobt.

Nachdem die Kinder ihre Programmbeiträge eingeübt haben, klären sie die Reihenfolge der Beiträge und erstellen ein Programmheft. Sie überlegen, wie sie die Einladung gestalten und wie die Bühne für die Show dekoriert werden soll. Im Kunstunterricht können die Einladung und die Bühnendekoration hergestellt werden. Die Sonne sowie ein großes Plakat mit dem Logo „Ich bin einmalig“ könnten an der Rückseite der Bühne sowie am Eingang angebracht werden. Ein Programmheft liegt auf den Zuschauerplätzen. Die Zuschauer erhalten einen Button mit dem Logo zum Anheften. So werden sie in das Geschehen – auch sichtbar – einbezogen.

⁸ Bunter Faden (2003): Lesebuch für Ethik und Philosophieren mit Kindern. Cornelsen-Scriptor, S. 5.



Leistung der Aufgabe im Rahmen des Kompetenzaufbaus

Die oben beschriebene Lernaufgabe stellt durch ihre unterschiedlichen Teilaufgaben auf verschiedenen Handlungsebenen eine komplexe Anforderungssituation dar, die Lernende zu eigenständigem, problemlosendem und kreativem Handeln herausfordert. Sie vernetzt die Kompetenzbereiche „Wahrnehmen und beschreiben“ und „Verstehen und deuten“ und fördert ausgewählte Kompetenzen in diesen Bereichen.

Zugleich fördert und fordert die Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe überfachliche Kompetenzen in den Bereichen Personale Kompetenz und Sozialkompetenz. Die Offenheit der Aufgabenstellung in ihren einzelnen Teilaufgaben bietet den Lernenden variable Zugänge (z. B. über Texte, Bilder, Poster, Musikstücke, über Selbst- und Fremdeinschätzung, kooperative und kommunikative Aktivitäten) sowie Anknüpfungspunkte an ihre individuelle Lernausgangslage. Die Lernaufgabe ermöglicht darüber hinaus selbstständiges und interaktives Handeln, das von der Lehrperson unterstützt und begleitet wird.

Das Portfolio dokumentiert die Planung und Durchführung der Talentshow und unterstützt die Kinder, zielgerichtet und strukturiert zu arbeiten. Es bietet darüber hinaus eine Grundlage für eine selbstständige und/oder angeleitete Reflexion der Arbeitsprozesse.

Bezug zu anderen Fächern

Es lassen sich Verknüpfungen mit dem Kompetenzbereich „Sprechen und Zuhören“ des Faches Deutsch sowie den Inhaltsfeldern „Rede- und Gesprächsstrategien“ (z. B. körperliche und stimmliche Ausführung) und „Rede- und Gesprächskonventionen“ (z. B. aufmerksames Zuhören, demokratische Gesprächskultur) herstellen. Im Sachunterricht ergeben sich Bezüge zum Kompetenzbereich „Kommunikation“.

Orientierung geben und erhalten

Die Lehrperson und die Kinder erhalten durch die Arbeit mit dem Portfolio einen Überblick über den Prozess und die Zwischenergebnisse ihrer Arbeit. Während der Talentshow können Fotos gemacht werden, die in die Portfolios eingeklebt werden und das Porträt eines jeden Kindes dokumentieren. Eine Videoaufzeichnung kann das Geschehen lebendig festhalten.

Das Portfolio ist neben der individuellen Beobachtung Grundlage für Feedbackgespräche. Es kann auch für Hausaufgaben genutzt werden. Die Kinder können so kleine Aufträge oder Fragestellungen bearbeiten – vor allem, wenn es darum geht, kritisch zu etwas Stellung zu nehmen oder etwas zu hinterfragen, die Eltern oder auch andere Kinder nach ihrer Meinung zu befragen (Interview). So sollte z. B. thematisiert werden, dass jeder zwar einmalig, aber gleichzeitig auch ein Teil der Gemeinschaft ist.

Kompetenzen stärken und erweitern

Auf der Grundlage der Zwischenergebnisse erhalten die Kinder eine individuelle Unterstützung für ihre Weiterentwicklung. Hierbei ist es wichtig, dass die Kinder ihren Könnensstand auch selbst wahrnehmen und realistisch einschätzen. Sie sollten auch dazu angeregt werden, sich realistische Ziele zu setzen und sich neuen Herausforderungen zu stellen. Bei der Formulierung der weiteren Zielsetzung sollte die Lehrperson, wenn nötig, unterstützen – auch dann, wenn hinter Zielsetzungen zurückgegangen werden muss. Im Portfolio kann dies festgehalten werden.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Die Leistungsbeurteilung orientiert sich an den erwarteten inhaltsbezogenen Kompetenzen einerseits und den individuellen Zielen der Kinder andererseits. Die Leistungen können bewertet werden, müssen es aber nicht. In jedem Fall sollten die Kinder über die Selbst- und Fremdeinschätzung zu einer realistischen Selbstbeurteilung kommen. Dabei ist die individuelle Zielsetzung immer mit der, die für alle Kinder gilt, abzugleichen. Diskrepanzen sollten benannt und begründet werden. Das Portfolio und Gespräche über Leistungen liefern hier wertvolle Anhaltspunkte und Möglichkeiten für eine schriftliche Leistungsrückmeldung.

Darüber hinaus ist es Ziel, eine wertschätzende und sachbezogene Beurteilung der Leistungen anderer zu verbalisieren, Leistungsbeurteilung transparent zu machen und sachbezogen zu gestalten. Die Lehrperson ist hier ein wichtiges Vorbild im Umgang mit Leistungen.

3 Fachbezogene Materialien

Literaturhinweise

Brüning, B. (2001): Philosophieren in der Grundschule. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Bunter Faden (2003): Lesebuch für Ethik und Philosophieren mit Kindern. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Bunter Faden (2008): Lesebuch für Ethik und Philosophieren mit Kindern. Berlin: Cornelsen-Scriptor.

Calvert, K. (2004): Können Steine glücklich sein? Philosophieren mit Kindern. Hamburg: Rowohlt.

Pfeiffer, S. (2008): Ethische Bildung in der Grundschule. Grundlagen – Anregungen – Beispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Röser, W. (2010): Ethik. 1./2. Klasse. Bergedorfer Kopiervorlagen. Neuenkirchen: Persen.

Röser, W. (2010): Ethik. 3./4. Klasse. Bergedorfer Kopiervorlagen. Neuenkirchen: Persen.

Schulz-Reiss, Ch. / Küstenmacher, W.-T. (2001): Was glaubt die Welt? Die fünf großen Religionen. Bindlach: Loewe.

Worm, H.-L. (2009): Ethik an Stationen. Handlungsorientierte Materialien zu den Kernthemen der Klassen 1 und 2. 2. Auflage. Donauwörth: Auer.

Worm, H.-L. (2009): Ethik an Stationen. Handlungsorientierte Materialien zu den Kernthemen der Klassen 3 und 4. 2. Auflage. Donauwörth: Auer.

Links

⁹ Zugriff am 18.05.2011

http://home.arcor.de/kur-norddeich/Lieder/das_kindermutmachlied.htm ⁹

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

