



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Primarstufe

BILDUNGSLAND
Hessen



Sport

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 Inhaltsfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14
B Fachbezogener Teil	
1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	20
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	22
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	28
3 Fachbezogene Materialien	33
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 Unterrichtens 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 verständigen, 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 entwicklungs offene Arbeitspläne angelegt.

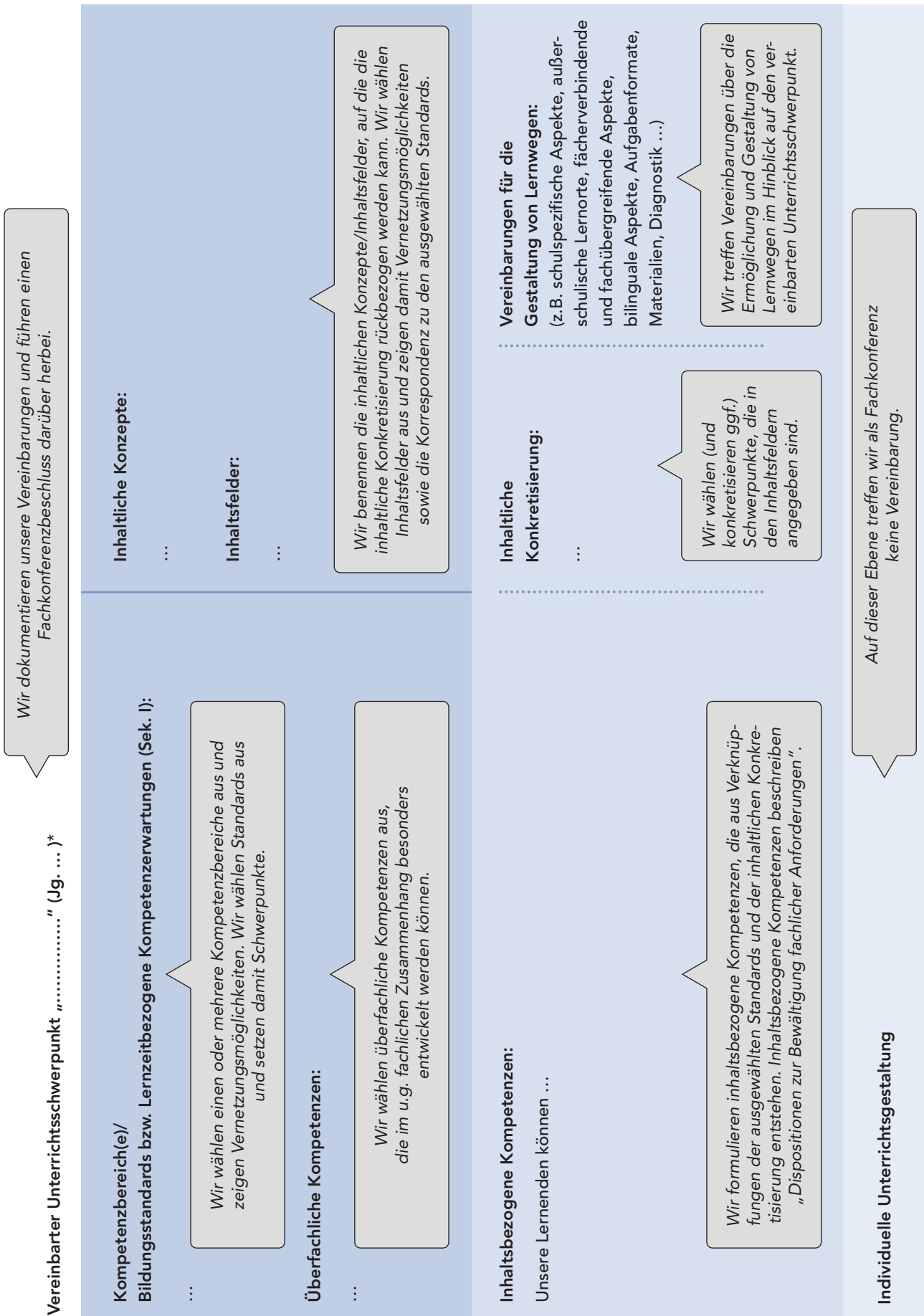
In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

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

³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich



* längerfristig angelegt

Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

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

- **Auswählen und Verknüpfen** – Bildungsstandards bzw. Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen 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 verständigen, 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 aufgebend –, 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 anzubahrenden 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

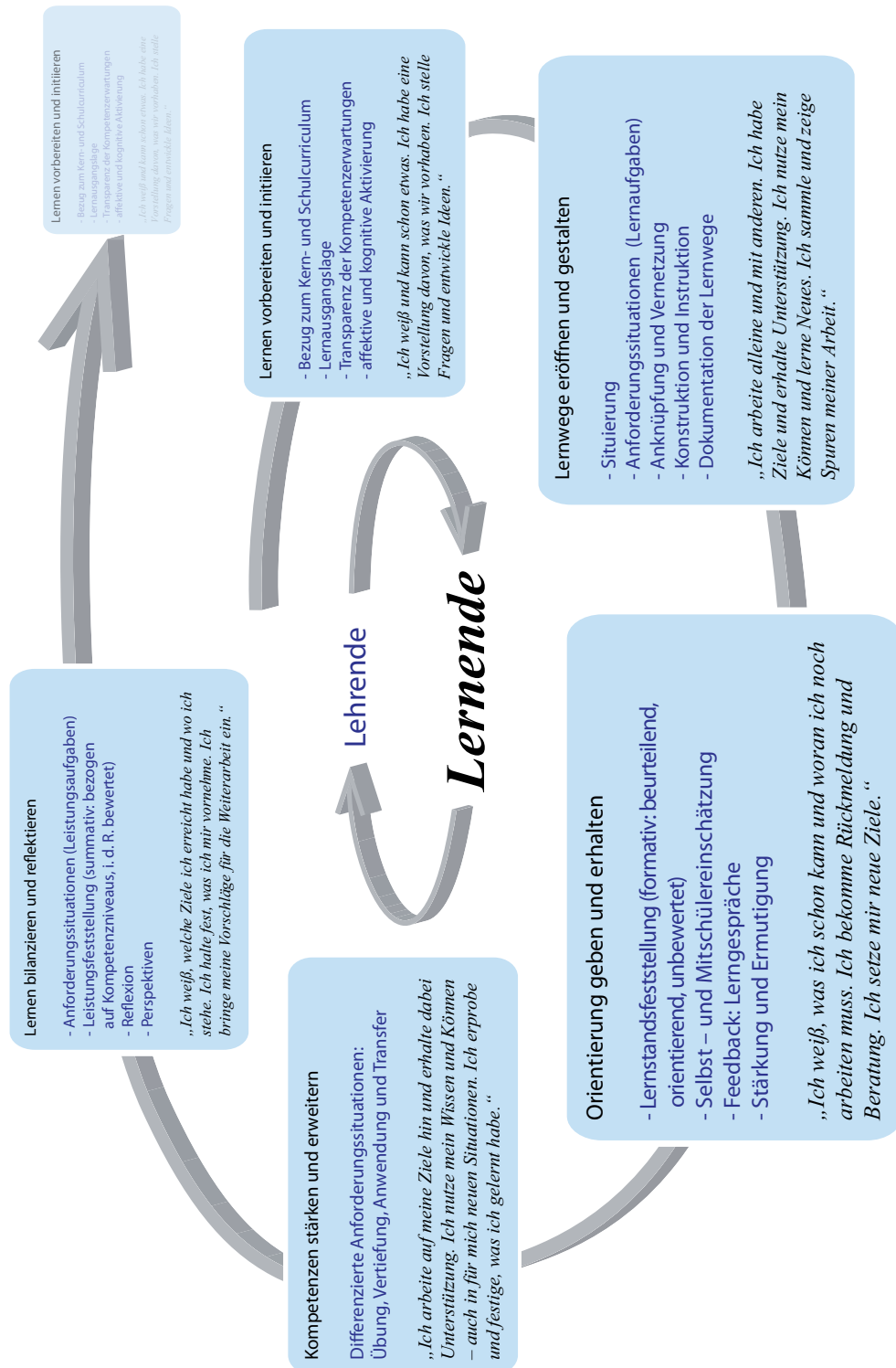


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

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 schulinternes 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 Inhaltsfeldern 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 Fachkonferenz Sport unterstützen, das neue Kerncurriculum schulbezogen zu konkretisieren, zu sequenzieren und im Unterricht umzusetzen. Der Leitfaden enthält daher in diesem Kapitel ein Beispiel für den Aufbau von Bewegungskompetenz, in Kapitel 2 Beispiele für die Erstellung eines Fachcurriculums sowie die exemplarische Darstellung einer Lernaufgabe mit konkreten Anregungen zur Umsetzung im Unterricht. Fachbezogene Literaturhinweise finden sich in Kapitel 3 Fachbezogene Materialien.

Ausgangspunkt für alle zu treffenden Festlegungen der Fachkonferenz sind die Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des neuen Kerncurriculums für das Fach Sport. Auf vielfältige Weise werden in einem ersten Schritt überfachliche Kompetenzen, fachliche Kompetenzbereiche und Bildungsstandards sowie Struktur gebende Leitideen und Inhaltsfelder sinnvoll miteinander verknüpft.

Diese Verknüpfungen stellen eine Auswahl und gleichzeitig eine Schwerpunktsetzung für einen gezielten Kompetenzaufbau dar. Vereinbarungen und Absprachen darüber trifft die Fachkonferenz, das Jahrgangsteam bzw. ein entsprechendes Planungsteam. Exemplarisch werden im vorliegenden Leitfaden drei solcher Schwerpunkte als mögliche, schulintern verbindliche Vereinbarungen dargestellt. In einem auf dieser Grundlage erstellten schuleigenen curricularen Plan können lerngruppenspezifische Bedingungen einer Jahrgangsstufe berücksichtigt, Profilbildungen, die u. a. im Schulprogramm zum Sportunterricht getroffen wurden, aufgenommen und vereinbart werden.

Die Fachkonferenz legt eine bestimmte Anzahl von Schwerpunkten über die Jahrgangsstufen hinweg fest. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst über das zu verständigen, was alle Kinder im Fach Sport wissen und können sollen. Im Hinblick darauf werden dann ausgewählte Schwerpunkte festgelegt und vereinbart und auf die jeweiligen Jahrgangsstufen in einer altersangemessenen Progression verteilt. Dies gewährleistet einen kumulativen Kompetenzaufbau sowie ein vergleichbares Bildungsangebot für alle Kinder. Zur Dokumentation der Arbeitsergebnisse einer Fachkonferenz wird in Kapitel 2 ein Beispielformat vorgeschlagen.

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

Zur Kompetenzentwicklung – Grundsätze eines kompetenzorientierten Sportunterrichts

Durch die Entwicklung von Bewegungskompetenz, Urteils- und Entscheidungskompetenz sowie Teamkompetenz erschließen sich die Lernenden die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und erfahren damit die Sinnhaftigkeit sportlichen Handelns.

Im Prozess des Genießens der eigenen Bewegung liegen besondere Möglichkeiten, die Umwelt intensiv zu erfahren, den Umgang mit anderen zu erleben und die Freude am Gelingen der Bewegung zu nutzen, um sich weiteren Anforderungen zu stellen.

Ein zentrales didaktisches Prinzip des Sportunterrichts ist die Hinführung zum selbstständigen Lernen und Arbeiten sowie zur Reflexion über das eigene Lernen, Denken, Urteilen und Handeln. Der Unterricht soll Fantasie und Kreativität ebenso fördern wie Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen. Auch Rücksichtnahme und Solidarität gegenüber Partnern, Kooperation und Teamfähigkeit haben zentrale Bedeutung für ein erfolgreiches gemeinsames Arbeiten im Sportunterricht. Somit trägt dieser maßgeblich zum Aufbau von personaler Kompetenz sowie Sozialkompetenz bei. Individuelle Erfahrungen und Voraussetzungen, in denen Bewegung, Spiel und Sport von Bedeutung sind, haben bei Kindern einen unterschiedlichen Ausprägungsgrad. Dies macht im Sportunterricht ein hohes Maß an Differenzierung notwendig, um den Kompetenzerwerb für alle zu ermöglichen.

Schülerorientierter Sportunterricht berücksichtigt daher die unterschiedlichen Vorerfahrungen, Einstellungen und Lernvoraussetzungen der Kinder (z. B. körperliche Konstitution, geschlechtsspezifische Unterschiede, Interessen und Neigungen). Er legt die Inhalte nicht auf eine Auslegung hin fest (Erfahrungsoffenheit und Mehrperspektivität), führt nicht zwingend auf vorweg bestimmte Ergebnisse (Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit) und erlaubt auch die Variation vorher geplanter methodischer Schritte (Verlaufsoffenheit). Bei aller Offenheit müssen die erwarteten Lernergebnisse aber langfristig im Blick bleiben, um den Lernerfolg zu gewährleisten (Standardorientierung).

Die Anwendung und die damit einhergehende Festigung der erworbenen Kompetenzen im Wiederholen und Üben sowie die Vertiefung und Erweiterung in anderen Bewegungsaufgaben tragen zum Kompetenzerwerb bei.

Neben dem Sportunterricht bieten sich in der Schule weitere Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung im Handlungsfeld Bewegung und Sport, wie zum Beispiel in Arbeitsgemeinschaften oder in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Sportvereinen. Darüber hinaus lassen sich Bewegung, Spiel und Sport in der Grundschule auch als tägliche Bewegungszeit, Pausensport, im Rahmen von Nachmittagsangeboten, Schulsport- und Spielfesten, von Schulfesten und Projekttagen, bei Schulsportwettkämpfen, an Sporttagen und im Rahmen von Wandertagen mit sportlichem Schwerpunkt verankern.

Der außerunterrichtliche Schulsport bietet mit seiner Öffnung zum schulischen Umfeld den Kindern die Möglichkeit, selbstbestimmt ihren sportlichen Neigungen nachzugehen und Einstellungen und Werte für ein lebenslanges Bewegen und Sporttreiben zu erwerben. Dies ist besonders bedeutungsvoll, weil die Lernenden hier ihre Kompetenz im Sinne eines anwendungs- und lebensweltbezogenen Könnens erfahren.

Durch die Vernetzung mit anderen Fächern bzw. mit deren Kompetenzbereichen entstehen Synergieeffekte, die für den Kompetenzaufbau von Bedeutung sind (z. B. Sachunterricht, Mathematik, Deutsch, Kunst, Musik).

Kompetenzentwicklung am Beispiel des Unterrichtsschwerpunktes „Laufen, Springen, Werfen“

Das Können der Lernenden im Fach Sport entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit immer komplexer werdenden Anforderungen. Am Beispiel der Verknüpfung des Standards „Grundformen der Bewegungen anforderungsbezogen ausführen und im Rahmen der eigenen Möglichkeiten verbessern“ (Kompetenzbereich „Bewegungskompetenz“) mit dem Inhaltsfeld „Laufen, Springen, Werfen“ wird im Folgenden der Kompetenzaufbau exemplarisch verdeutlicht.

Der ausgewählte Gegenstand des Lernens in diesem Inhaltsfeld ist das „Springen“, das durch das Experimentieren mit Bewegungsmöglichkeiten sowie das Suchen nach neuen Bewegungsformen des Springens erprobt wird. Die Leitidee „Körperwahrnehmung“ wird durch eine spielerische Anbahnung der Leichtathletik verfolgt. Durch das Akzentuieren von sozialen und/oder kriterienorientierten Bezugsnormen und Gütemaßstäben wird die Leitidee „Leisten“ einbezogen.

Die Bewegungsgrundform „Springen“ wird in den Jahrgangsstufen 1 und 2 spielerisch und beidbeinig angebahnt (z. B. Inselhüpfen, Grabenspringen, Sprungparcours) und vielseitig erprobt, variiert und geübt. Die Möglichkeiten der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand sind vielfältig. Dies sollte sich auch in der Wahl der Materialien (Linien auf dem Hallenboden, Varioband, Zauberling) und der Übungsstätten zeigen.

Auf die am Ende der Jahrgangsstufe 2 entwickelten Kompetenzen wird in den Jahrgängen 3/4 stringent aufgebaut. Daher werden diese nicht nochmals aufgeführt (vgl. folgende Tabelle „Kompetenzaufbau“). Die Darstellung des Kompetenzaufbaus stellt lediglich eine Orientierungsgrundlage dar und nicht etwa eine starre Zuordnung zu Jahrgangsstufen. Für die Kompetenzentwicklung sind stets alle drei Kompetenzbereiche im Unterricht anzusprechen und miteinander zu vernetzen.

In der folgenden Tabelle wird der oben beschriebene Kompetenzaufbau veranschaulicht.

Kompetenzaufbau „Grundform der Bewegung: Springen“ (Orientierungsgrundlage)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Bewegungskompetenz

Die Lernenden können ...

- Grundformen der Bewegungen anforderungsbezogen ausführen und im Rahmen der eigenen Möglichkeiten verbessern,
- Bewegung anforderungsbezogen steuern und variieren,
- in sportlichen Handlungssituationen – auch wettkampfbezogen – anforderungsgemäß reagieren, kontrolliert fallen und landen.

Urteils- und Entscheidungskompetenz

- Bewegungsausführungen nach vereinbarten Kriterien beurteilen,
- sich im handelnden Umgang mit Bewegung Ziele setzen und deren Erreichen überprüfen,
- das eigene Bewegungsvermögen realistisch einschätzen und situationsbezogen handeln.

Teamkompetenz

- Interessen- und Leistungsunterschiede berücksichtigen.

Überfachliche Kompetenzen:

Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept, Selbstregulierung, Rücksichtnahme und Solidarität

Leitideen:

Körperwahrnehmung

Leisten

Soziale Interaktion

Inhaltsfeld:

Laufen, Springen, Werfen

Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- 1
 - schnell anlaufen,
 - aus der Absprunzzone einbeinig abspringen,
 - beidbeinig landen, ohne mit den Händen nach hinten zu fassen,
- 2
 - über Bodenlinien/Gummibänder springen,
 - mit dem lattenfernen Bein (Sprungbein) nach vorn-oben abspringen,
 - durch Scheren der Beine die Linie/das Band überqueren,
 - parallel zur Linie/Band auf den Beinen landen,
 - ihr Lieblingsbein benennen,
- 3
 - die Grundform der Hockweitsprungtechnik ausführen,
 - von einer Markierung aus schnell anlaufen,
 - Geschwindigkeit zum Absprung hin steigern,
 - aus der Absprunzzone einbeinig nach vorn-oben abspringen,
 - Arme als Schwunghilfe benutzen,
 - den Schersprung ausführen,
- 4
 - einer Markierung folgend zur Leine/Latte anlaufen,
 - durch schnelles Hochführen des Schwungbeines und Nachscheren des Absprungbeines die Latte überqueren,
 - auf dem Schwungbein parallel zur Leine/Latte landen,
 - ihr Sprungbein benennen,
 - ihre Erfahrungen, die sie bei unterschiedlich ausgeführten Bewegungsmöglichkeiten gemacht haben, beschreiben (z. B. Arme als Schwunghilfe weglassen – bewusst hinzunehmen, Angst vor dem Absprung),
 - ihre eigene Leistungsfähigkeit einschätzen und aktiv einsetzen,
 - Bewertungskriterien benennen und akzeptieren.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Springen in die Weite (einbeinig aus einer Absprunzzone mit beidbeiniger Landung)
- Überspringen einer Höhe mit einbeinigem Absprung (Schere)

Der hier beschriebene Kompetenzaufbau findet seine konsequente Fortsetzung in der Sekundarstufe 1 (siehe Leitfaden Sport für die Sekundarstufe I).

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

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

Die Unterrichtsschwerpunkte nehmen Bezug auf das Kerncurriculum. Sie sind auf einen längeren Unterrichtszeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. In den ersten beiden Unterrichtsschwerpunkten „Fahren, Rollen, Gleiten“, die aufeinander aufbauen und sich auf die Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 beziehen, werden die Kompetenzen der Lernenden in den Bereichen „Bewegungskompetenz“, „Urteils- und Entscheidungskompetenz“ sowie „Teamkompetenz“ gefördert (vgl. Unterrichtsschwerpunkt, Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards).

Die Vernetzung der Bereiche innerhalb eines Unterrichtsschwerpunktes ist für den Lernprozess von Bedeutung und sollte immer auf diese Weise erfolgen. Die Standards, die aus diesen Kompetenzbereichen ausgewählt wurden, werden hier besonders angesprochen. Diese Schwerpunktsetzung ist für eine gezielte Kompetenzentwicklung notwendig. Die inhaltlichen Schwerpunkte im Inhaltsfeld „Fahren, Rollen, Gleiten“ bilden den geeigneten Rahmen für den Kompetenzerwerb (vgl. Unterrichtsschwerpunkt, Leitideen und Inhaltsfelder).

Auf den Unterricht bezogen können diese Schwerpunkte thematisch weiter konkretisiert (vgl. Inhaltliche Konkretisierung) werden: zum Beispiel Experimentieren mit einem Rollbrett, Bremsen und Stoppen, Erzeugen von Antrieb. In den Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 erwerben die Lernenden innerhalb dieser Themen Kompetenzen (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen) in den drei Kompetenzbereichen. Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben das angestrebte Lernergebnis am Ende der Jahrgangsstufe 2 und am Ende der Jahrgangsstufe 4 nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht.

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

Der Unterrichtsschwerpunkt „Laufen, Springen, Werfen“ fördert den Kompetenzerwerb der Kinder in drei Kompetenzbereichen. Hier bietet das Inhaltsfeld „Laufen, Springen, Werfen“ einen geeigneten inhaltlichen Rahmen. Für die schul- und unterrichtsbezogene Konkretisierung werden jeweils geeignete Schwerpunkte aus dem Inhaltsfeld ausgewählt, die auf den Unterricht bezogen thematisch noch weiter konkretisiert werden. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben Auskunft darüber, was die Kinder bezogen auf die Lerninhalte am Ende der Jahrgangsstufe 2 in den gewählten Kompetenzbereichen können.

Die ausgewählten Leitideen setzen Akzente bei der inhaltlichen Konkretisierung. Diese Akzentsetzungen „Wagnis“, „Körperwahrnehmung“ und „Soziale Interaktion“ leiten die Arbeit im Unterricht innerhalb der ersten beiden Unterrichtsschwerpunkte. Die Leitidee „Leisten“ setzt im Unterrichtsschwerpunkt „Laufen, Springen, Werfen“ einen leistungsbezogenen Akzent. Sie lenkt den Blick im Unterrichtsgeschehen vor allem auf die Prozessleistung und nicht allein auf eine erzielte Weite oder Höhe.

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Fahren, Rollen, Gleiten“ (Jg. 1/2)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Bewegungskompetenz Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ grundlegende Möglichkeiten der Fortbewegung, des Richtungswechsels, des Beschleunigens und Anhaltens in situationsspezifischen Anforderungen anwenden. <p>Urteils- und Entscheidungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bewegungs- und Körpererfahrungen situationsbezogen reflektieren, ■ Risiken benennen, Gefahren vermeiden, Wagnisse kontrolliert eingehen, verantwortungsbewusst sichern und helfen. <p>Teamkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Regeln und Vorschriften benennen, einhalten, aufstellen und variieren, ■ situationsbedingt kooperieren. <p>Überfachliche Kompetenzen: Selbstkonzept, Selbstregulierung, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit</p>	<p>Leitideen: Körperwahrnehmung Leisten Soziale Interaktion</p> <p>Inhaltsfeld: Fahren, Rollen, Gleiten</p>
---	---

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- auf verschiedene Art und Weise (mit Händen, Füßen und Hilfsmitteln) Antrieb erzeugen,
- Richtungsänderungen vornehmen,
- stoppen durch Erzeugung von Widerstand am Boden,
- das eigene Fahrverhalten einschätzen und auf das anderer abstimmen,
- Gefahrenmomente und entsprechende Verhaltensregeln beschreiben,
- Unterstützungsbedarf äußern und annehmen.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Experimentieren mit dem Rollbrett
- Erzeugen von Antrieb
- Beschleunigen
- Kurven fahren
- Ausweichen
- Bremsen und Stoppen

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:**Methoden**

Wenn das Experimentieren auf Rollbrettern im Sportunterricht

thematisiert wird, soll Folgendes beachtet werden:

- Risiken und Gefahren thematisieren und Wagnissituationen ermöglichen
- Ruhephasen als Rhythmisierungsritual festigen
- Bewegungsanreize für vielfältige Bewegungsmöglichkeiten schaffen durch Bereitstellung unterschiedlicher Geräte und Materialien (z. B. Pylonen, Male, Vario-bänder, Matten, Bänke ...)

Fächerverbindende Aspekte

Sachunterricht: Kompetenzbe-reich Erkenntnisgewinnung – erkunden und untersuchen

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Laufen, Springen, Werfen“ (Jg. 3/4)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Bewegungskompetenz

Die Lernenden können ...

- Grundformen der Bewegungen anforderungsbezogen ausführen und im Rahmen der eigenen Möglichkeiten verbessern,
- Bewegung anforderungsbezogen steuern und variieren,
- in sportlichen Handlungssituationen – auch wettkampfbezogen – anforderungsgemäß reagieren,
- kontrolliert fallen und landen.

Urteils- und Entscheidungskompetenz

- Bewegungsausführungen nach vereinbarten Kriterien beurteilen,
- sich im handelnden Umgang mit Bewegung Ziele setzen und deren Erreichen überprüfen,
- das eigene Bewegungsvermögen realistisch einschätzen und situationsbezogen handeln.

Teamkompetenz

- Interessen- und Leistungsunterschiede berücksichtigen.

Überfachliche Kompetenzen:

Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept, Selbstregulierung, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit, Kommunikationskompetenz

Leitideen:

Körperwahrnehmung

Leisten

Soziale Interaktion

Inhaltsfeld:

Laufen, Springen, Werfen

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- die Grundform der Weitsprungtechnik ausführen:
 - von einer Markierung schnell anlaufen,
 - Geschwindigkeit zum Absprung hin steigern,
 - aus der Absprunzone einbeinig nach vorn-oben abspringen,
 - Arme als Schwunghilfe benutzen,
 - beidbeinig landen, ohne mit den Händen nach hinten zu fassen,
- den Schersprung ausführen:
 - einer Markierung folgend zur Leine/Latte anlaufen,
 - mit dem lattenfernen Bein (Sprungbein) nach vorn-oben abspringen,
 - Arme als Schwunghilfe benutzen,
 - durch schnelles Hochführen des Schwungbeines und Nachscheren des Absprungbeines die Latte überqueren,
 - auf dem Schwungbein parallel zur Latte landen,
- ihr Sprungbein benennen,
- ihre Erfahrungen, die sie bei unterschiedlich ausgeführten Bewegungs-
möglichkeiten gemacht haben, beschreiben,
- Bewertungskriterien benennen und akzeptieren,
- ihre eigene Leistungsfähigkeit einschätzen und aktiv einsetzen.

Individuelle Unterrichtsgestaltung**Inhaltliche Konkretisierung:**

- Springen in die Weite
(einbeinig aus einer
Absprunzone mit beid-
beiniger Landung)
- Überspringen einer Höhe
mit einbeinigem Absprung
(Schere)

**Vereinbarungen für die
Gestaltung von Lernwegen:****Methoden**

- Sportunterricht möglichst im
Freien durchführen
- Ausdauerndes Laufen einmal
wöchentlich, z. B. Ausdauer-
spiel, Geländelauf, Orientie-
rungslauf, Staffel, etc.
- Teilnahme am Sportabzeichen-
wettbewerb und den Bundes-
jugendspielen
- Einhaltung der Regeln für die
Benutzung der Außenanlagen

Fächerverbindende Aspekte

Vernetzung mit den Kompetenz-
bereichen des Faches Mathematik.

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Fahren, Rollen, Gleiten“ (Jg. 3/4)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Bewegungskompetenz Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bewegung anforderungsbezogen steuern und variieren, ■ grundlegende Möglichkeiten der Fortbewegung, des Richtungswechsels, des Beschleunigens und Anhaltens in situationspezifischen Anforderungen anwenden. <p>Urteils- und Entscheidungskompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bewegungs- und Körpererfahrungen situationsbezogen reflektieren, ■ sportliche Spiel- und Bewegungsanforderungen planen und durchführen, ■ Risiken benennen, Gefahren vermeiden, Wagnisse kontrolliert eingehen, verantwortungsbewusst sichern und helfen. <p>Teamkompetenz</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Regeln und Vorschriften benennen, einhalten, aufstellen und variieren, ■ situationsbedingt kooperieren. <p>Überfachliche Kompetenzen: Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept, Selbstregulierung, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit, Problemlösekompetenz</p>	<p>Leitideen: Körperwahrnehmung Wagnis Soziale Interaktion</p> <p>Inhaltsfeld: Fahren, Rollen, Gleiten</p>
--	--

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- Antrieb mit unterschiedlichen Techniken erzeugen,
- Richtungsänderungen durch Lenktechnik und durch Gewichtsverlagerung vornehmen,
- stoppen mit Bremse und durch Abspringen,
- das eigene Fahrverhalten einschätzen und auf das anderer abstimmen,
- Gefahrenmomente und entsprechende Verhaltensregeln beschreiben,
- Unterstützungsbedarf äußern, annehmen und geben,
- in Gruppen Kriterien für Bewegungsverhalten entwickeln und sich darauf einigen.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Experimentieren mit dem Rollbrett
- Techniken der Antriebs-erzeugung
- Beschleunigen
- Kurven fahren
- Ausweichen
- Bremsen und stoppen
- Bewegung um die eigene Körperachse
- Verhaltensregeln und Schutzmaßnahmen
- Kriterien für Bewegungsausführung und Fahrverhalten

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:**Methoden**

Die Lernenden experimentieren intensiv mit einem Gerät oder Material (Teppichfliese, Rollbrett, Inliner, Skateboard, Waveboard, Roller, Fahrrad).

Sie erstellen in Gruppen Bewertungskriterien, mit denen sie ihre eigenen Leistungen verbessern, einschätzen und bewerten können. Ein entsprechender „Führerschein“ kann erstellt und unter dem Aspekt des fächerverbindenden Unterrichts im Kunstunterricht gestaltet werden.⁶

Projekte dieser Art sollen zweimal in der Grundschulzeit durchgeführt werden. Geräte und Materialien variieren.

Fächerverbindende Aspekte

- Sachunterricht: Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung – erkunden und untersuchen
- Deutsch: Kompetenzbereich Schreiben – Das Schreiben für Lernprozesse nutzen, Texte allein und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten
- Mathematik: Kompetenzbereiche Argumentieren, Problemlösen, Modellieren
- Kunst: Kompetenzbereich Planen, gestalten und handeln – bildnerische Techniken und Verfahren inhaltsbezogen und experimentell nutzen

Individuelle Unterrichtsgestaltung

⁶ Die Lernaufgabe im folgenden Kapitel 2.2 zeigt eine Möglichkeit der Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes für den Unterricht

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

„Wir entwickeln einen Rollbrettführerschein“

Die Lernaufgabe stellt eine Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes „Fahren, Rollen, Gleiten“ in den Jahrgangsstufen 3/4 dar.

Aufgabenstellung

Die Lernenden erarbeiten in Gruppen (maximal vier Kinder) eigene Aufgabenstellungen (Bewegungsaufgaben) zum Erwerb eines Rollbrettführerscheins. Bei der Konzeption der Aufgaben müssen die Kinder verschiedene Kriterien berücksichtigen: Die Bewegungsaufgaben müssen Sicherheitsregeln einbeziehen, einen bestimmten Schwierigkeitsgrad darstellen und den Einsatz unterschiedlicher Rolltechniken erfordern. Die Anforderungen in den Aufgabenstellungen für den Rollbrettführerschein müssen eine angemessene Herausforderung darstellen und die bisher erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten berücksichtigen. Die Aufgaben und die zu bewältigenden Anforderungen werden auf einer Checkliste festgehalten, die die Kinder im Rahmen eines fachübergreifenden Unterrichtsvorhabens im Kunstunterricht entwerfen können.

Bei dieser offenen Aufgabenstellung werden die Kinder kreativ tätig, tauschen sich aus und beraten sich gegenseitig. Bei Bedarf fordern sie Unterstützung von der Lehrkraft ein. Die Kinder können bereit gestellte Materialien benutzen (z. B. Pylonen und Male als Hindernisse, Bodenmatten zum Straßen- und Tunnelbau, Bänke als Zughilfe oder Bande, Gymnastikstäbe als Fortbewegungshilfe, Variobänder als Zughilfe oder Hindernis etc.).

Leistung der Aufgabenstellung für den Kompetenzerwerb

Die offene Aufgabenstellung bietet einen großen Gestaltungsraum für die Lernenden. Dies erhöht ihre Motivation und die Eigenaktivität. Eigenverantwortliche Mitgestaltung fördert die für nachhaltiges Lernen notwendige Fähigkeit zur Selbststeuerung und das Kompetenzerleben als Grundlage für ein erfolgreiches Weiterlernen.

Die Aufgabenstellung bietet darüber hinaus vielfältige Möglichkeiten einer inneren Differenzierung, da die Lernenden bei der Konzeption von Anforderungssituationen für den Rollbrettführerschein an ihre eigenen Erfahrungen sowie bereits erworbenes Wissen und Können anknüpfen. Der Anlass für das Lernen ist sinnstiftend und die Situation lebens- und kindnah, denn die Kinder erarbeiten etwas, das später auch im schulischen Alltag und in der Freizeit genutzt werden kann.

Die Planungsgespräche, das gemeinsame Nachdenken über Arbeitsergebnisse und das Schlussfolgern fördern die Reflexions- und Dialogfähigkeit sowie die Lernkompetenz und die Sozialkompetenz der Kinder. Übung, Wiederholung und Erweiterung des Wissens und Könnens erfolgen eher spielerisch.

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

Lernen vorbereiten und initiieren

Zunächst stellt sich die Frage, über welche Kompetenzen die Kinder verfügen müssen, um die Prüfungs- bzw. Bewegungsaufgaben erstellen zu können. Da die Lernaufgabe sehr offen formuliert ist, muss geklärt werden, über welche Erfahrungen die Kinder im Bereich der Motorik, der Interaktion und der Reflexion verfügen. Für die realistische Einschätzung des Schwierigkeitsgrades einer Aufgabenstellung ist die motorische Erfahrung der Kinder von Bedeutung. Durch Beobachtungen und Befragungen vergewissert sich die Lehrperson, ob die Lernenden darüber hinaus über folgende Kompetenzen verfügen:

Im Hinblick auf die überfachlichen Kompetenzen können die Lernenden schon weitgehend ...

- ihre Meinung äußern und die anderer respektieren,
- sich selbst Ziele setzen,
- Ergebnisse reflektieren,
- sich gegenseitig helfen und unterstützen,
- Regeln und Absprachen einhalten,
- in Gruppen arbeiten,
- Gefahren erkennen und vermeiden,
- Unterstützungsbedarf äußern, annehmen und geben.

Die Kinder haben sich in den vorangegangenen Sportstunden intensiv mit Rollbrettern auseinandergesetzt und wissen, was sie schon können. Sie kennen Führerscheine und Verkehrsprüfungen aus ihrem Umfeld (z. B. der Fahrradführerschein am Ende der Jahrgangsstufe 4, der Mofaführerschein von älteren Geschwistern, der Autoführerschein der Eltern). Der besondere Aufforderungscharakter dieser Lernaufgabe besteht darin, selbstständig Prüfungsaufgaben für einen Rollbrettführerschein zu erstellen, die schließlich in der unmittelbaren Anwendung auf die Umsetzbarkeit der Anforderungen hin überprüft werden. Später erfüllt der so erstellte Rollbrettführerschein eine sinnvolle Aufgabe: In der Pause dürfen sich aus Sicherheitsgründen nur die Kinder Rollbretter ausleihen, die den Rollbrettführerschein vorweisen können.

Als Beispiel werden hier eine mögliche Ausgangssituation und ein Arbeitsauftrag dargestellt. Um den Lernenden Transparenz über das Unterrichtsvorhaben zu geben, sie zu motivieren und zu aktivieren, erhalten sie zunächst Hinweise zum Arbeitsvorhaben (hier exemplarisch ausgewählt):

In der Spielpause wurden auf dem Schulhof gefährliche Situationen beim Fahren mit dem Rollbrett beobachtet, die vielleicht daher kommen, dass Kinder nicht richtig mit dem Rollbrett umgehen können. Unsere Schule möchte deshalb einen Rollbrettführerschein einführen. Nur wer die Führerscheinprüfung besteht, darf in der Pause ein Rollbrett ausleihen. Wenn ihr herausfordernde und umsetzbare Prüfungsaufgaben erfindet, wird die Schule diese in den Führscheintest übernehmen. Ihr könnt auch überlegen, ob ihr unter Anleitung diese Führerscheinprüfung abnehmen möchtet.

Aufgabe:

Überlegt euch maximal sechs Stationen, an denen die wichtigsten Techniken geübt und geprüft werden können.

Über die Kompetenzerwartung sollte die Lehrperson Transparenz herstellen, damit die Kinder eine Vorstellung von dem Vorhaben entwickeln und zielgerichtet arbeiten können:

Die Lernenden können am Ende der Unterrichtseinheit ...

- ihre eigenen Übungsstationen sicher unter Beachtung aller aufgestellten Regeln und Vorgaben auf- und abbauen,
- innerhalb der Regeln besonders geschickte Bewegungslösungen finden,
- Kriterien für die Bewertung der Bewegungsausführung entwickeln und sich darauf einigen,
- das Anforderungsniveau einer Aufgabenstellung ungefähr einschätzen,
- einen Testbogen und einen Rollbrettführerschein entwerfen und gestalten,
- sich aktiv am Prozess in der Gruppe beteiligen,
- Leistungsbereitschaft zeigen,
- Hilfestellungen geben und Rücksicht üben.

Lernwege eröffnen und gestalten

Mit Blick auf die Leitideen „Soziale Interaktion“ und „Körperwahrnehmung“ rückt der Erfahrungsbezug ins Zentrum dieser Lernaufgabe. Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, in Kleingruppen und im Austausch miteinander konkrete Erfahrungen mit Antriebserzeugung, Richtungsänderungen, Stoppen und Veränderung des eigenen Fahrverhaltens mit dem Rollbrett zu machen. Dabei erproben sie (und verwerfen ggf.) die selbst entwickelten Aufgabenstellungen für den Rollbrettführerschein. Neben dem sicheren Gelingen der Bewegungen steht der Reflexionsprozess auch unter der Fragestellung, „Mit welchen Aufgaben kann ich die Sicherheit im Umgang mit dem Rollbrett prüfen?“, im Vordergrund. Folgende Aspekte können dabei relevant sein: Anforderungsniveau, Umsetzbarkeit und Sicherheit.

Unter Anleitung einigen sich die Lernenden auf bestimmte Prüfungsaufgaben. Diese werden auf einem „Testbogen“ festgehalten. Sie formulieren aufgrund ihrer Erfahrungen bestimmte Anforderungen und entwickeln die angestrebten Kompetenzen so im praktischen Tun und durch die Reflexion des Erlebten. Im Erproben der eigenen Bewegungen mit dem Rollbrett werden die erforderlichen Techniken unmittelbar angewendet und dabei die Leistung verbessert. Über die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers und der persönlichen Leistungsfähigkeit wird eine realistische Selbsteinschätzung entwickelt und die Motivation zum Üben angeregt.

Bei der Gestaltung von verschiedenen Lernwegen sollte Folgendes Beachtung finden:

- ausreichend Gelegenheiten bieten, in vielfältigen, herausfordernden Aufgaben verschiedene Bewegungsformen auf Rollbrettern ausprobieren zu können
- Reflexionsmöglichkeiten bieten, über die eigene Bewegungspraxis zu einer Erweiterung der Handlungskompetenz für sich selbst und andere zu kommen
- Raum für Reflexion über das eigene Verhalten und die Gruppenprozesse lassen
- Spielräume für die kreativen Ideen der Kinder schaffen

Darüber hinaus können folgende Fragestellungen von Bedeutung sein:

- Was muss ein Kind können, um den Rollbrettführerschein zu bestehen?
- Wie können Prüfungsaufgaben dazu aussehen?
- Welche Sicherheitsregeln müssen beachtet werden?
- Wie sollen der theoretische Testbogen und der Führerschein gestaltet sein?

Bei dieser Lernaufgabe ergeben sich Möglichkeiten zur Vernetzung mit Kompetenzbereichen anderer Fächer. Die Kompetenzen „Das Schreiben für Lernprozesse nutzen“ und „Texte allein und mit anderen planen, schreiben und überarbeiten“ (Kompetenzbereich „Schreiben“) werden im Fach Deutsch angesprochen, wenn die Aufgabenstellungen sowie die Prüfungsaufgaben für den Rollbrettführerschein schriftlich fixiert werden sollen. Beim Entwickeln eines Bewertungssystems nach Punkten werden die mathematischen Kompetenzen „Modellieren“, „Problemlösen“ und „Argumentieren“ gefördert. Möglich wäre es auch, den Testbogen und den Führerschein im Kunstunterricht zu gestalten. Dabei werden Kompetenzen im Bereich „Planen, Gestalten und Handeln“ gefördert. An dieser Stelle bieten sich Absprachen mit den Lehrpersonen an, die diese Fächer unterrichten.

Orientierung geben und erhalten

Die Lernenden erhalten im Verlauf der Unterrichtseinheit an geeigneter Stelle eine Rückmeldung (ohne Bewertung) zu ihrem Lernstand und werden zur Kooperation und zur Selbstreflexion angeregt. So wäre es beispielsweise möglich, in Zwischenreflexionen zu besprechen, welche Kompetenzen im Fokus stehen und was die Lernenden im Hinblick darauf gerade leisten.

Die Lehrperson leitet die Lernenden dazu an,

- ihre Stärken zu erkennen und darüber zu reflektieren,
- ihre Erfahrungen, zu formulieren und an andere weiterzugeben,
- notwendige Hilfe und Unterstützung von anderen einzufordern,
- ihr Bewegungskönnen durch Umgestaltung der Aufgaben (Übungen, Testfragen) zu erweitern,
- neuen Mut zu finden, etwas wiederholt zu üben,
- Kriterien für weitere Aufgabenstellungen für den Rollbrettführerschein zu benennen,
- sich selbst Ziele zu setzen.

Kompetenzen stärken und erweitern

Aus dem spielerisch-gestalterischen Umgang mit eigenen Bewegungsvorgaben ergibt sich ein intensiver Übungs- und Vertiefungsprozess, bei dem die Lernenden Stärken und Schwächen möglichst selbstständig erkennen und mit Selbstvertrauen und ggf. mit Unterstützung an die Lösung von Problemstellungen herangehen. In Lerngesprächen und durch Selbstreflexion lernen sie, Kritik zu üben, diese anzunehmen und sich selbst Ziele zu setzen. Dadurch verbessern sie auch ihre Fähigkeit, Regeln und Vorschriften benennen, einhalten, aufstellen und variieren zu können.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Die Anwendbarkeit des Rollbrettführerscheins zeigt sich in der Erprobung mit einer anderen Lerngruppe. Danach werden in einer anschließenden Reflexionsphase folgende Aspekte mit den Lerngruppen geklärt:

- Verständlichkeit der Fragen auf dem Testbogen
- Schwierigkeitsgrad der Prüfungsaufgaben
- Eignung des Raumes/der Fläche für die Durchführung des Rollbrettführerscheins
- Eignung der Sicherheitsvorkehrungen

Gemeinsam erstellte Kriterien, die Ergebnisse der Erprobung und die eingangs beschriebenen Leistungserwartungen (vgl. Lernen vorbereiten und initiieren) sind Grundlage für die Reflexion. Unter Umständen ist auch eine Überarbeitung der Kriterien gemeinsam mit den Kindern sinnvoll und notwendig. Ein Kompetenzraster gibt den Kindern und der Lehrperson Überblick über die Ziele und – prozesshaft angelegt – einen Überblick über die Kompetenzentwicklung. Die oben genannten inhaltsbezogenen Kompetenzen (vgl. Unterrichtsschwerpunkt „Fahren, Rollen, Gleiten“) sowie die überfachlichen Kompetenzerwartungen können in ein solches Raster eingetragen und auf verschiedene Niveaus hin konkretisiert werden.

3 Fachbezogene Materialien

Literaturhinweise

Aschebrock, H. / Stibbe, G. (2008): Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. sportpädagogik (3), S. 4–13.

Balz, E. (2001): Trendsport in der Schule. sportpädagogik (6), S. 25, S. 2–8.

Balz, E. (2008): Welche Standards für den Schulsport. Eine Präzisierung sportpädagogischer Ansprüche. sportpädagogik (3), S. 14–18.

Hildebrandt-Stramann, R. / Laging, R. (2005): Sinn und Unsinn von Standards im Sportunterricht. In: R. Laging / M. Pott-Klindworth (Hrsg.) Bildung und Bewegung im Schulsport (S. 112–127). Butzbach-Griedel: Afra.

Krick, F. (2006): Bildungsstandards – auch im Sportunterricht? sportunterricht, 55 (2), S. 36–39.

Krick, F. (2008): Bildungsstandards am Beispiel „Bewegen an Geräten“. sportpädagogik (3), S. 24–29.

Krick, F. (2010): Das Bewegungsfeld „Bewegen an Geräten – Turnen“ im Spiegel von Lehrplan und Bildungsstandards. sportunterricht, 59 (9), S. 258–263.

Kurz, D. (2007): Bildungsstandards für das Fach Sport. In: Hunger, I. / Zimmer, R. (Hrsg.) Bewegung, Bildung, Gesundheit (S. 70–82). Schorndorf: Hofmann.

Prohl, R. / Krick, F. (2008): Risiken und Chancen der Einführung von Bildungsstandards für den Sportunterricht. In: Franke, E. (Hrsg.) Erfahrungsbasierte Bildung im Spiegel der Standardisierungsdebatte (Jahrbuch Bewegungs- und Sportpädagogik in Theorie und Forschung, 7, S. 61–82). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tillmann, K.-J. (2007): Qualitätssicherung durch Leistungsvergleiche und Bildungsstandards? Oder: kritische Anmerkungen zum bildungspolitischen Zeitgeist. sportunterricht, 56 (3), S. 78–82.

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 Kompetenzerwartungen 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 Inhaltsfeldern 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 Wissens Elemente 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 Inhaltsfeldern 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

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen: Unsere Lernenden können ...</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung: ...</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen, die aus Verknüpfungen der ausgewählten Standards und der inhaltlichen Konkretisierung entstehen. Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.</i></p> </div>

Primarstufe	Sekundarstufe I
<p>Definition: <i>Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p>	
<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden. 	<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).
<p>Abgrenzung zu Lernzielen:</p> <p>Definition: <i>Lernziele beschreiben den angestrebten Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.</i></p>	
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – können Vokabeln auswendig aufsagen – können einen Steckbrief erstellen – können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten 	<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> – 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, J. / 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: Bildungsv Verlag 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

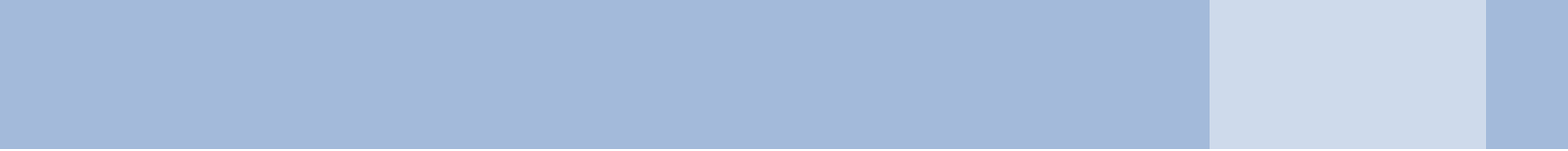
- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche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

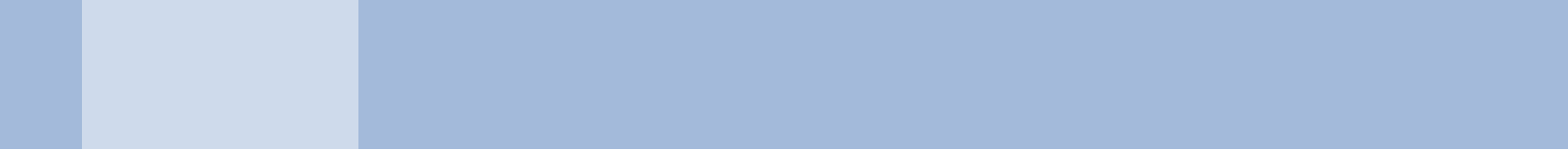
www.kultusministerium.hessen.de

- 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

BILDUNGSLAND
Hessen 