



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

BILDUNGSLAND
Hessen



Griechisch

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

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	17
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	17
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	24
3 Fachbezogene Materialien	38
C Anhang	
1 Glossar	I
2 Materialien	IV
3 Literaturhinweise/Links	VI

Vorwort

Liebe Kolleginnen und Kollegen!

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

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

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen 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.

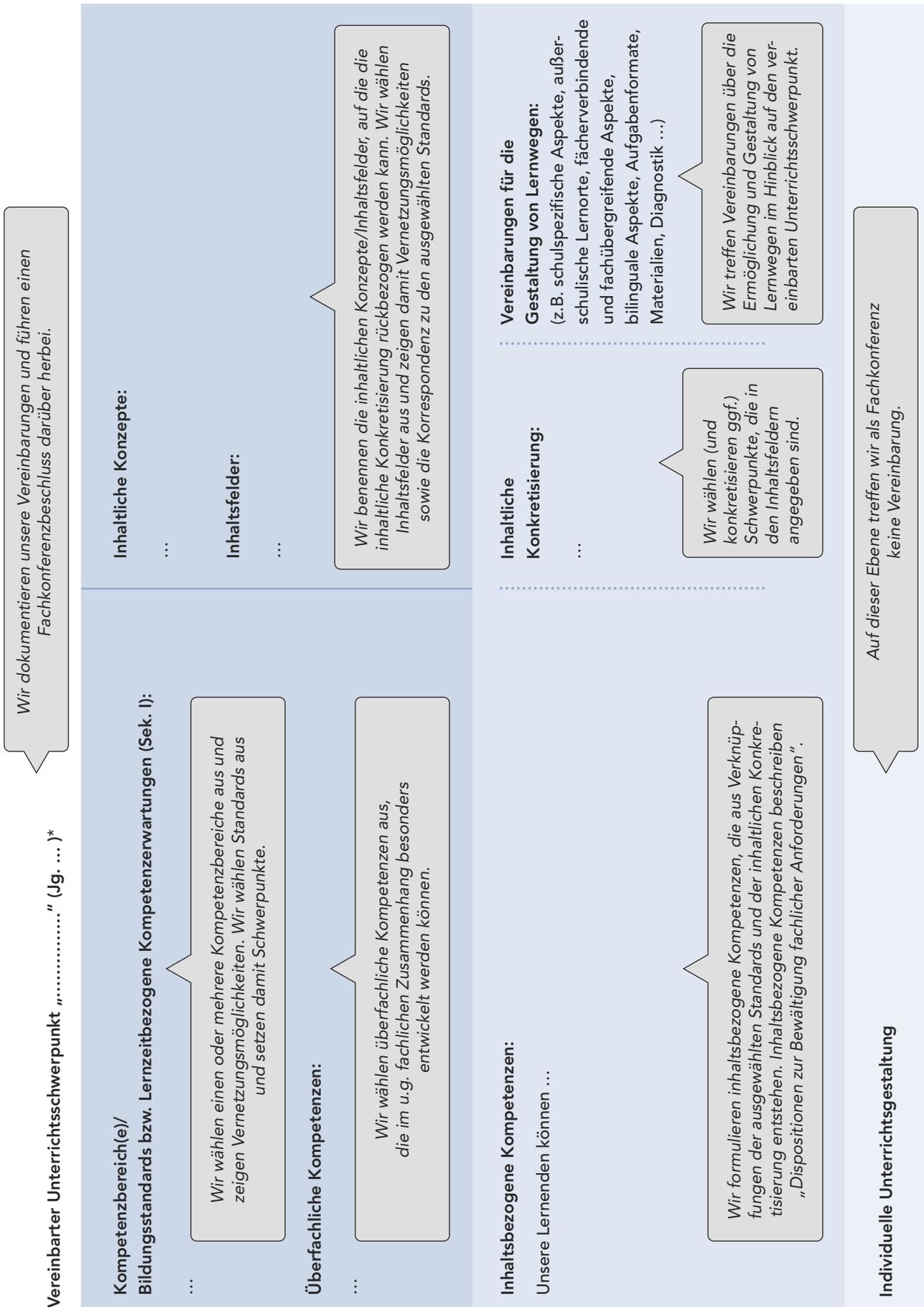
In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

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
- **Evaluiere 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

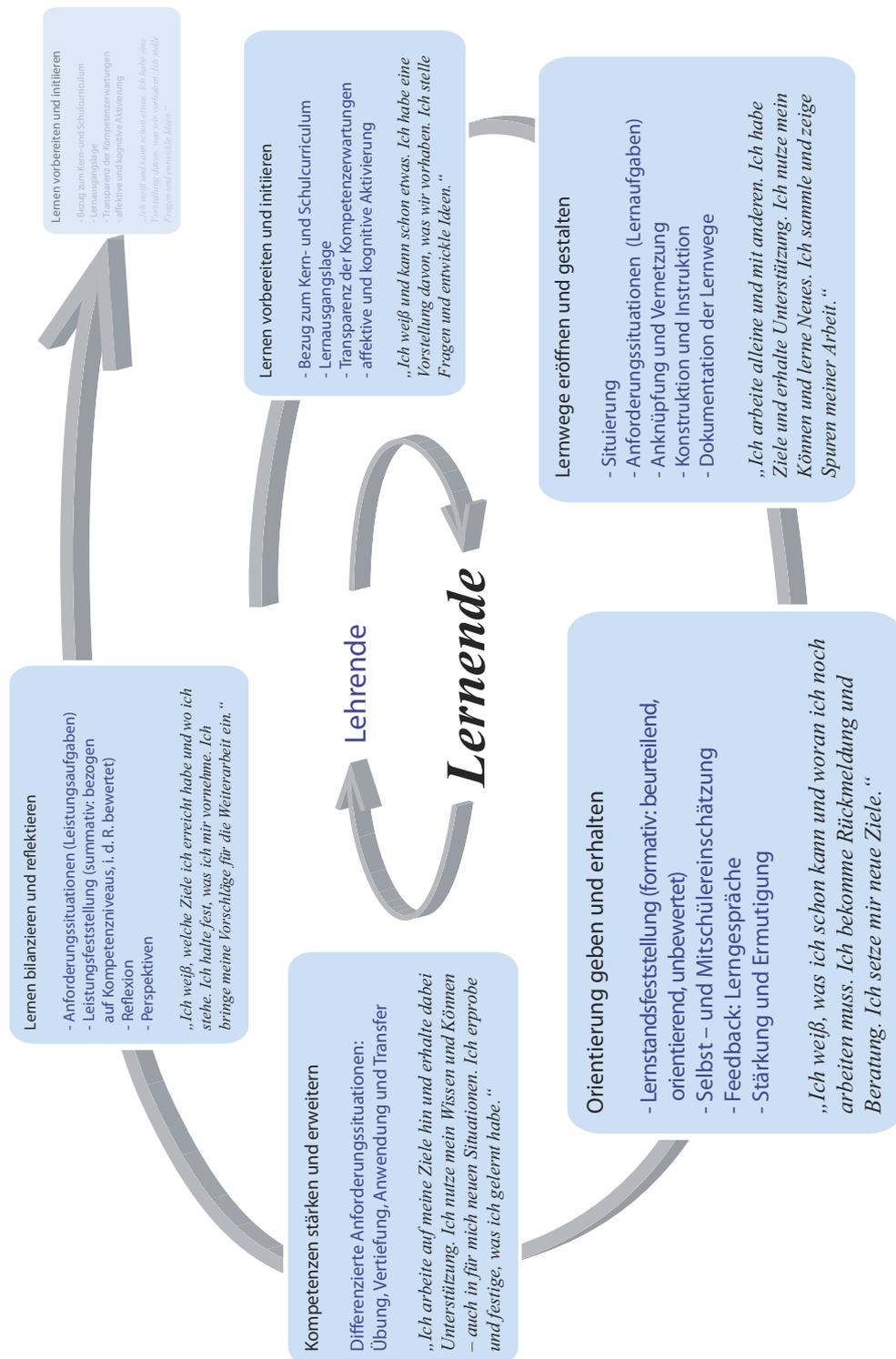


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

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

Einleitung

Das Kerncurriculum im Fach Griechisch beschreibt, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler in diesem Fach erwerben bzw. was sie als Ergebnis des Griechischunterrichts tatsächlich „können“ sollen. Der vorliegende Leitfaden möchte die Lehrkräfte bei ihrer Auseinandersetzung mit dem Kerncurriculum und bei dessen Umsetzung begleiten. Dabei werden grundlegende Gedanken zum Kompetenzerwerb dargelegt, exemplarisch werden die Arbeit einer Fachkonferenz mit dem Kerncurriculum sowie die Umsetzung der Fachkonferenzbeschlüsse im kompetenzorientierten Unterricht veranschaulicht.

Die Kompetenzentwicklung im Fach Griechisch

Was ist „Kompetenz“?

Hermann Josef Abs formuliert 2004: „Kompetenz ist nicht nur ein anderes Wort für Wissen, sondern basiert auf der Integration von Wissen in Handlungszusammenhängen. Es ist sozusagen Wissen plus Können plus Wollen oder nicht Wollen. Dieses Verständnis von Kompetenz kann als funktional bezeichnet werden [...]“ (vgl. Abs 2004, S. 3). Prinzipiell steht nicht die Anhäufung „trägen Wissens“, sondern praktisches Handeln und die funktional orientierte Anwendung im Vordergrund eines kompetenzorientierten Unterrichts. Grundsätzlich ist Sprachunterricht und somit auch Griechischunterricht insofern kompetenzorientiert, als immer das Verstehen und Interpretieren authentischer Texte griechischer Kultur im Sinne prozessualen Handelns das zentrale Unterrichtsziel bilden. Zum Kompetenzbegriff gehört darüber hinaus das Verstehen komplexer Zusammenhänge, das Lernende befähigt, selbstständig Problemlösungsstrategien zu entwickeln und, etwa im Fremdsprachenunterricht, grammatikalische Strukturen zu entdecken und anzuwenden (vgl. Klieme 2007, S. 72–74).

Kompetenzbereiche und -dimensionen

Die im Fach Griechisch zu erwerbende zentrale Kompetenz ist die *Textkompetenz* mit ihren zwei Aspekten, die einander bedingen: den *sprachlich-hermeneutischen Kompetenzen* und den *kultur-historisch-wertepragmatischen Kompetenzen* (vgl. Kerncurriculum, S. 13–15).

Diese Kompetenzen lassen sich außerdem verschiedenen Kompetenzdimensionen zuordnen, die in der allgemeinen Sprachdidaktik und Sprachlehrforschung als *deklaratives*, *analytisches* und *prozedurales* Wissen beschrieben werden (vgl. Kuhlmann 2009, S. 18–21, Trim/North/Coste 2001, S. 21):

- **Deklaratives Wissen** ist statisch („wissen“) und meint im Bereich der Lexik das Memorieren von Vokabelbedeutungen, im Bereich der Morphologie das Beherrschen von Konjugations- und Deklinationsmustern oder das reproduktive Wissen von Fakten als reine Gedächtnisleistung.
- **Prozedurales Wissen** ist hingegen dynamisch („können“). Es meint die sichere und automatisierte Anwendung von sprachlichem Wissen, d. h. das Verstehen und richtige Übersetzen von polysemen Vokabeln oder auch von Verb- und Nominalformen im jeweiligen Kontext. Diese Fähigkeit geht deutlich über die reine Gedächtnisleistung hinaus und muss durch intelligentes Üben und Wiederholen anhand von Textlektüre allmählich entwickelt werden.

- **Analytisches Wissen** bezeichnet das vertiefte Verstehen von Zusammenhängen, wie es etwa im Bereich der grammatikalischen Regelbildung oder im Bereich der Kulturkompetenz bei dem Erkennen politischer und sozialer Strukturen sowie bei einem Vergleich antiker und moderner Kultur notwendig ist. Dieses analytische Wissen bildet neben dem rein anwendungsbezogenen (prozeduralen) Sprachkönnen einen wichtigen Beitrag für den Erwerb wissenschaftspropädeutischer Kompetenzen.

Im Idealfall werden diese drei Kompetenzdimensionen in Übungen jeweils angemessen und in sinnvoller Progression berücksichtigt, z. B. indem Formen eintrainiert werden (deklaratives Wissen) und auch die semantische Funktion der Formen im jeweiligen Kontext mit dem Ziel der richtigen Übersetzung eingeübt wird (prozedural). Das Erkennen und kontextuelle Übersetzen der Formen oder sogar das Entdecken und Analysieren ähnlicher Strukturen und Formen fördern das analytische Können.

Exemplarische Darstellung des kumulativen Kompetenzaufbaus: sprachlich-hermeneutische Kompetenzen

Ein kumulativer Kompetenzaufbau ergibt sich auf der Mikroebene innerhalb jeder Lerneinheit zunächst durch die Progression „vom Wissen zum Können“. So erlangen Lernende z.B. Sprachkompetenz im deklarativen Bereich durch Vokabel- oder Formenlernen sowie im analytischen Bereich durch das Entdecken und Verstehen neuer grammatikalischer Strukturen, um durch Übungen anhand von Texten dieses Sprachwissen zu automatisieren und zu festigen (prozedurales Wissen).

Kumulativer Kompetenzaufbau als längerfristiger Prozess im Verlauf der Phasen (Lehrbuch/Spracherwerb und Lektüre) soll hier am Beispiel der Textkompetenz dargestellt werden. In der Lehrbuchphase können die Lernenden schon früh semantische Strukturen innerhalb einfacher Texte mit begrenztem Umfang ermitteln sowie Textsorten (Dialog, Erzählung etc.) erkennen und unterscheiden. Ein Spezifikum des Griechischunterrichts liegt u. a. in der teilweise weniger scharfen Trennung zwischen der Spracherwerbs- und Lektürephase. Dies zeigt sich in einigen Lehrwerken, die von Anfang an (adaptierte) Originaltexte als Lektionstexte verwenden und Lernenden somit sofort einen authentischen Einblick in die griechische Literatur und Kultur vermitteln.

Spätestens mit der ersten Lektüre kommen Analyseverfahren zum Einsatz, mit denen die Lernenden komplexere Textstrukturen, textbezogene Stilmerkmale und Kennzeichen literarischer Gattungen im engeren Sinne anhand längerer Originaltextpassagen im attischen Dialekt erläutern können. In der Phase der Originallektüre werden Verfahren der Textanalyse zunehmend selbstständig und begründet von den Lernenden ausgewählt und angewendet. Lernende werden in dieser Phase befähigt, anhand von Ganzschriften im Sinne der Wissenschaftspropädeutik eigenständige Interpretationen mithilfe von Fachliteratur und Internetressourcen in schriftlicher oder mündlicher Form anzufertigen, wodurch die Teilbereiche der sprachlichen und kulturhistorischen Kompetenzen zusammengeführt werden.

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum

Das neue Kerncurriculum für Hessen gibt jeder einzelnen Fachschaft Griechisch an den Schulen Freiheit und Verantwortung in der Ausgestaltung ihres schuleigenen Fachcurriculums für ihre Lernenden. Das Fachcurriculum (als Bestandteil des Schulcurriculums) ist das Bindeglied zwischen dem Kerncurriculum und dem individuellen Unterricht. Die Beschlüsse der einzelnen Fachschaften setzen mit dem Fachcurriculum den schulintern verbindlichen Rahmen für Entscheidungen der individuellen Unterrichtsplanung.

Das hier vorgestellte Format „Vereinbarter Unterrichtsschwerpunkt“ ist ein Arbeitsinstrument für die Fachkonferenz. In diesem Format können Bausteine des schuleigenen Griechischcurriculums erarbeitet werden.

Im Zentrum stehen dabei das gemeinsame Nachdenken über die Kompetenzerwartungen und deren Verbindung mit den Inhaltsfeldern des Faches. Die wesentliche im „Vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt“ getroffene Entscheidung ist die Verbindung von ausgewählten Kompetenzen mit Inhaltsfeldern. Die jeweilige Fachkonferenz wählt Inhalte, die eine weitere Konkretisierung dieser Verbindung leisten. Am gewählten Inhalt werden schließlich die inhaltsbezogenen Kompetenzen auf einer konkreten Ebene entfaltet. Daraus erwächst die individuelle Planung eines zeitlich organisierten Unterrichtsgeschehens.

In den folgenden Tabellen werden beispielhaft zwei „Vereinbarte Unterrichtsschwerpunkte“ dargestellt, wie sie von einer Fachkonferenz erarbeitet und verabredet werden könnten. In der Fachkonferenz vereinbarte Unterrichtsschwerpunkte und deren Festlegungen – dies betrifft besonders die zu erwerbenden Kompetenzen – sind so lange für die Lehrkräfte bindend, bis sie ggf. gemeinsam überarbeitet und neu verabredet werden. Die dargestellten Festlegungen lassen aber noch genug Freiraum für die individuelle Unterrichtsgestaltung, vor allem hinsichtlich der Inhalte und der Methoden. Die hier vorgestellten Beschlüsse dienen der Veranschaulichung des Handlungsspielraums, selbstverständlich können sie aber nicht in der Sache ganz bestimmte Entscheidungen empfehlen.

Im dargestellten Beispiel stellt die Fachkonferenz fest, dass Lernende sich besonders zu Beginn der Lektüreprüfung mit der angemessenen Übersetzung griechischer Verbalaspekte schwer tun. Da gerade die Verbalaspekte von Imperfekt und Aorist für das exakte Textverständnis oft entscheidend sind, sollen sie in allen Lerngruppen verbindlich am Ende der Lehrbuchphase wiederholt werden. Ebenso scheint es der Fachkonferenz angebracht, zusammen mit der Morphologie und den Verbalaspekten von Imperfekt und Aorist auch das Perfekt einzuführen, da zahlreiche Lernende Schwierigkeiten mit dem Gegenwartsbezug des Perfekts haben.

Da Grammatik nicht um ihrer selbst willen das Interesse der Lernenden anspricht, ergänzt diese Fachkonferenz den Vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt „Die Verbalaspekte von Imperfekt, Aorist und Perfekt“ um einen kulturhistorisch-wertepragmatischen Inhalt: In Mythos⁶ und Rezeptionsgeschichte erscheint der (Granat-)Apfel immer wieder als Symbol, rückt aber nur selten näher in den Blick, daher soll er in diesem Zusammenhang⁷ in seinem Symbolgehalt erfasst werden.

⁶ z. B. griechische Mythen: Hades und Persephone, Parisurteil, goldene Äpfel der Hesperiden; Altes Testament: Adam und Eva
⁷ vgl. unten Additum II, S. 24, Aufgaben 2 und 4

Im Sinne der Schülerorientierung hat die Fachkonferenz festgelegt, dass die in dem Vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt „Die Verbalaspekte von Imperfekt, Aorist und Perfekt“ zu erwerbenden Kompetenzen mithilfe von Selbstdiagnosebogen, Kompetenzraster und Lerntandems erreicht werden sollen. Im Anschluss folgt eine Lernaufgabe als Beispiel dafür, wie eine Lehrkraft den Unterrichtsschwerpunkt für ihre Lerngruppe individuell ausgestalten könnte.

Ein weiterer Unterrichtsschwerpunkt wird in der Lektürephase kurz vor dem Erwerb des Graecums angesetzt. Die Fachkonferenz vereinbart an dieser Stelle, die kulturhistorisch-wertepragmatischen Kompetenzen der Lernenden zu stärken (Perspektivenwechsel vollziehen, Werthaltungen analysieren und kritisch reflektieren). In den Fokus rücken auch personale Kompetenzen wie soziale Wahrnehmungsfähigkeit und interkulturelle Verständigung. Die Fachkonferenz entscheidet sich für das Thema „Glück“ als inhaltlichen Schwerpunkt, da dieses Thema für die individuelle Lebensgestaltung der Lernenden von Bedeutung ist. Zudem lässt es sich einerseits gut an Textinhalte des Lehrbuches anbinden⁸, andererseits bereitet es auf philosophische Überlegungen im Unterricht in der Qualifikationsphase vor. Als verbindliche Textgrundlage wählt die Fachkonferenz Herodots „Ring des Polykrates“⁹. Der Autor Herodot kombiniert in seinem Werk auf reizvolle Art und Weise historische und philosophische Überlegungen und wird daher von Lernenden in der Regel gern gelesen. Speziell in dieser Geschichte werden die Lernenden durch die Ideen und Reaktionen des ägyptischen Pharaos Amasis und des griechischen Tyrannen Polykrates meist in Erstaunen versetzt und dadurch zum selbstständigen Nachdenken und Philosophieren¹⁰ veranlasst. Die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Thema „Glück“ fördert durch die persönliche Betroffenheit jedes und jeder Lernenden die Bildung einer reflektierten Werthaltung (Kerncurriculum, S. 15 und passim).

Jede Lehrperson gestaltet die Umsetzung des vereinbarten Unterrichtsschwerpunkts „Eine Garantie für Glück?“ individuell, allerdings mit der Verabredung, dass in allen Lerngruppen eine Wortfeldanalyse am Beispiel von „εὐτυχία“ geübt wird. Da mit Beginn der Herodotlektüre die Spracherwerbsphase abgeschlossen ist, werden hier keine konkreten Grammatikthemen genannt. Wiederholungen der grammatischen Inhalte ergeben sich individuell für jede Lerngruppe im Unterrichtsverlauf. Eine entsprechend entwickelte Textkompetenz wird bei den Lernenden vorausgesetzt. Der Schwerpunkt dieses Beispiels liegt in der Deutung des Inhaltes und der Anbindung an Vorwissen der Lernenden. Es wird an dieser Stelle darauf verzichtet, die Umsetzung in den individuellen Unterricht exemplarisch darzustellen.

⁸ vgl. z. B. Kairos I, Lektionen 12 und 44: V-Stück Nr. 33 oder Helias, Lektion 10, W18, Lektionen 83, 98, 107, 109, 110 oder Kantharos, Lektionen 5, 11, 32, 37, 42

⁹ Herodot, Historien, III 39–42

¹⁰ ΘΕΑΙ: Καί νή τοὺς θεοὺς γε, ὦ Σώκρῃτες, ὑπερφυῶς ὡς θαυμάζω τί ποτ' ἐστὶ ταῦτα, καὶ ἐνίστε ὡς ἀληθῶς βλέπων εἰς αὐτὰ σκοτοδινίῳ. ΣΩ: Θεόδωρος γάρ, ὦ φίλε, φαίνεται οὐ κακῶς τοπάζειν περὶ τῆς φύσεώς σου. μάλα γάρ φιλοσόφου τοῦτο τὸ πάθος, τὸ θαυμάζειν· οὐ γάρ ἄλλη ἀρχὴ φιλοσοφίας ἢ αὕτη.

(Pl. Theait. 155d) Das kindliche Sich-Wundern, eine angeborene Neugier, muss Raum im Griechischunterricht einnehmen. Ein Lernender, der Fragen stellt, denkt weiter und will neue Wege finden. Diese intrinsische Motivation ist Grundlage für das Lernen.

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Die Verbalaspekte von Imperfekt, Aorist und Perfekt“ (Spracherwerbsphase)

<p>Kompetenzbereiche / Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:</p> <p>Sprachlich-hermeneutische Kompetenzen</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ häufig vorkommende Flexionsformen in ihrer Funktion für die Textaussage beschreiben, ■ die Funktion neuer syntaktischer Erscheinungen unter Anleitung erschließen und in das bereits bekannte System einordnen, ■ ihr Textverständnis durch eine Übersetzung dokumentieren, die sich an den Regeln der Ausgangs- und Zielsprache angemessen orientiert. <p>Kulturhistorisch-wertepragmatische Kompetenzen</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ exemplarisch Themen und Motive griechischer Texte aus den Bereichen Mythos, Anthropologie und Geschichte benennen, ■ diese Themen und Motive der griechischen Antike in der Literatur und Kunst späterer Epochen an ausgewählten Beispielen wieder erkennen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Personale Kompetenz: Selbstwahrnehmung Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit Sprachkompetenz</p>	<p>Basiskonzepte:</p> <p>Sprache als geordnetes System Text als gestaltete Kommunikation</p> <p>Zentrale Bezugspunkte (bzw. Fundamente) europäischer Identität</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Morphologie Textgrammatik Textverständnis und Übersetzung (vgl. Kerncurriculum, S. 29¹¹) Rezeptionsgeschichte</p>
--	--

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- aufgrund morphologischer Beobachtungen Verbformen analysieren und im Analogieverfahren selbst bilden,
- Grundprinzipien der Tempuswahl in ihrer Funktion für die Textaussage erklären,
- den unterschiedlichen Tempusgebrauch von Ausgangs- und Zielsprache beschreiben,
- Verbalaspekte bei der Übersetzung kontextgemäß übertragen,
- sich selbstständig in der Motivgeschichte wesentlicher Figuren und Symbole orientieren.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Formenbildungslehre von Imperfekt, Aorist und Perfekt
- Verbalaspekte: duratives, iteratives und conatives Imperfekt, ingressiver, effektiver und complexiver Aorist und resultatives Perfekt
- adäquate Übertragung des griechischen Verbalaspekts unter Beachtung der Regeln des deutschen Tempusgebrauchs
- Motivgeschichte, z. B.: Stellung und Bedeutung von Göttern und Gottheiten
- Motivgeschichte, z. B.: Der Apfel als Symbol

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Selbstdiagnosebogen
- Kompetenzraster
- Lerntandem

Individuelle Unterrichtsgestaltung

¹¹ Die Bezeichnung des Inhaltsfeldes laut Kerncurriculum weicht in der Spracherwerbsphase von der in Kapitel 5 gewählten ab.

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Eine Garantie für Glück?“ (Lektürephase/Graecum)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Kulturhistorisch-wertepragmatische Kompetenzen

Die Lernenden können ...

- griechisch-antike Positionen in ihrer Fremdheit und Andersartigkeit darstellen,
- die Unterschiedlichkeit moderner und antiker Positionen in Grundzügen erläutern,
- ihre eigene Position aus einer Fremdperspektive heraus in Grundzügen kritisch überprüfen und bewerten,
- die Bedingtheit und Begrenztheit menschlicher Erkenntnis und Einflussnahme beispielhaft darlegen,
- aus der Bereitschaft heraus, die eigene Sichtweise mit Anders- und Fremdartigem in Beziehung zu setzen, Kriterien für Werthaltungen entwickeln und begründen.

Sprachlich-hermeneutische Kompetenzen

- komplexe Sach- und Wortfelduntersuchungen durchführen,
- autorenspezifische Flexionsformen aufgrund der Kenntnis der wichtigsten Flexionsmuster analysieren,
- autorenspezifische Flexionsformen erkennen und systematisch zuordnen,
- ihr Textverständnis durch eine weitgehend sprachlich angemessene Übersetzung nachweisen.

Überfachliche Kompetenzen:

Sprachkompetenz: Lesekompetenz

Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Interkulturelle Verständigung

Basiskonzepte:

Text als gestaltete Kommunikation

Zentrale Bezugspunkte (bzw. Fundamente) europäischer Identität (vgl. Kerncurriculum, S. 23, 29)

Inhaltsfelder:

Textgrammatik

Interpretation und Übersetzung

Ursprung

Perspektivische Gebundenheit von Werthaltungen

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- ihre eigenen Bewusstseinslagen und Lebenssituationen wahrnehmen und beschreiben,
- abstrakte Begriffe im Kontext sinnvoll anwenden,
- zentrale Begriffe in einem Textzusammenhang auf ihre Bedeutung hin untersuchen und beschreiben,
- unterschiedliche Betrachtungsweisen zentraler Begriffe vergleichen,
- Bedingungen und Grenzen des Menschen im Kontext erfassen und verbalisieren,
- die Besonderheiten des ionischen Dialekts in den Flexionsmustern beschreiben,
- unterschiedliche Methoden der Texterschließung zunehmend selbstständig anwenden,
- Gliederung und Erzählform von Texten analysieren.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Bedeutungsspektrum von εὐτυχία bei Herodot III, 39–42
- εὐτυχία bei Herodot III, 39–42 und andere Beschreibungen von „Glück“
 - a) in Lehrbuchtexten,
 - b) bei anderen Autoren,
 - c) aus der eigenen Erlebniswelt
- unterschiedliche Bedeutungen und Sichtweisen von „Glück“
- mögliche Wirkungen der unterschiedlichen Betrachtungsweisen von „Glück“ auf das heutige Leben in der Gesellschaft
- „Glück“ liegt nicht allein in der Hand des Menschen
- religiöse/philosophische Bedingtheit von „Glück“
- Morphologie des attischen und ionischen Dialekts und Elemente ihrer Wortbildungslehre
- Übersetzung der Textauswahl in angemessenes Deutsch

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

Wortfeldanalyse „εὐτυχία“

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

Die Verbalaspekte von Imperfekt, Aorist und Perfekt

Diese Aufgabe stellt eine exemplarische Umsetzung des vereinbarten Unterrichtsschwerpunkts „Die Verbalaspekte von Imperfekt, Aorist und Perfekt“ dar. Sie hat ihren Platz gegen Ende der Spracherwerbsphase und soll die Sprachkompetenz der Lernenden stärken. Sie greift zunächst die Morphologie und den Verbalaspekt von Imperfekt und Aorist wiederholend auf und schließt die Morphologie und den Verbalaspekt des Perfekts an.

Die Lernaufgabe ist mithilfe eines Kompetenzrasters konzipiert, das die für den „Schwerpunkt“ relevanten Kompetenzen in einer Progression darstellt. Auf dieser Progression basieren die Aufgaben des Selbstdiagnosebogens, den die Lernenden im ersten Arbeitsschritt erhalten. Im Verlauf der Lösung dieses Aufgabenblattes können die Lernenden ihre Kompetenzen, Formen des Imperfekts oder Aorists zu identifizieren und adäquat zu übersetzen, überprüfen. Die Reflexion auf dem Lösungsblatt zum Selbstdiagnosebogen ermöglicht Eigenständigkeit bei der anschließenden Selbsteinschätzung. Auf dieser Grundlage können die Lernenden nun im Kompetenzraster selbstständig herausfinden, mit welchem Aufgabenniveau sie anfangen wollen bzw. sollten. Es folgen entsprechend den Niveaustufen die Aufgaben zu E1 bis Ü7. Spätestens mit der Übung E5 muss jede/jeder Lernende einsetzen, da an dieser Stelle die Morphologie und der Verbalaspekt des Perfekts neu eingeführt werden. Da im Griechischunterricht in Hessen verschiedene Lehrbücher verwendet werden, wird hier auf eine konkrete Anbindung an ein Lehrwerk verzichtet. Eine Auswahl von Beispielaufgaben wird aus zwei zurzeit gängigen Lehrwerken gegeben.

Dem Lernprozess und Lerntempo der/des jeweiligen Lernenden entsprechend wird das Blatt „TÜK“ („transitorische Überprüfung von Können“, scherzhaft in Anlehnung an den TÜV) eingesetzt, das den Lernenden hilft, die Ergebnisse ihrer bisherigen Erarbeitung einzuschätzen und zu bewerten. Die TÜK zeigt außerdem in einem zeitlich angemessenen Abstand zur Klassenarbeit auf, welche Bereiche die jeweiligen Lernenden nach eigener Erkenntnis wiederholen oder vertiefen sollten.

Lernende, die das Kompetenzraster zügig und ohne Probleme durchlaufen, erhalten als Additum I eine vertiefende Aufgabenstellung, die sie anleitet, leistungsschwächere Lernende durch Erklärungen, Veranschaulichungen oder durch die Erstellung von Arbeitsmaterial (Tandembögen) im Lernprozess zu unterstützen. Ein Additum II dient der Förderung der kulturhistorisch-wertepragmatischen Kompetenz; das kulturhistorisch ausgerichtete Additum II wird an den für alle obligatorischen Text der „TÜK“ angeschlossen.

Die nachfolgenden Materialien basieren auf den Handlungsfeldern des Prozessmodells „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (Kap. 1.2, Allgemeiner Teil).

Lernen vorbereiten und initiieren

Selbstdiagnosebogen

Auftrag: Wähle die treffende(n) Übersetzung(en) aus und begründe deine Wahl!
Achte für eine treffende Wiedergabe besonders auf die Aktionsarten!

Ein Rinderhirte und ein Ziegenhirte wetteifern fleißig um die Gunst eines Hirtenmädchens.

1) Ὁ μὲν βούκολος μῆλα εἰς λύκον **ἔβαλλεν**, ὁ δὲ αἵπολος **ἔβαλεν**.

- a) Der Rinderhirte warf dauernd Äpfel auf einen Wolf, der Ziegenhirte aber versuchte zu werfen.
- b) Der Rinderhirte traf einen Wolf mit Äpfeln, der Ziegenhirte aber warf.
- c) Der Rinderhirte versuchte Äpfel auf einen Wolf zu werfen, der Ziegenhirte aber traf.

Die Schmach des Rinderhirten hatte Folgen ...

2) Ὁ βούκολος **ἔλωβήθη**, διὸ ὁ αἵπολος **ἐγέλασεν**.

- a) Der Rinderhirte begann gekränkt zu werden, deshalb hatte der Ziegenhirte gelacht.
- b) Der Rinderhirte ist gekränkt worden, deshalb begann der Ziegenhirte zu lachen.
- c) Der Rinderhirte kränkte, deshalb versuchte der Ziegenhirte zu lachen.

In seiner Freude hänselte der Ziegenhirte seinen Konkurrenten: „Schon dein Vater traf nie! –

3) Τὸ δ'οὖν μῆλον οὐδέποτε ἀπὸ τῆς μηλέας **ἀπέπεσεν**.“

- a) Der Apfel begann also niemals weit vom Apfelbaum zu fallen.“
- b) Der Apfel fällt also niemals weit vom Apfelbaum.“
- c) Der Apfel liegt also niemals weit vom Apfelbaum.“

Doch auch nach dem Wurfwettbewerb konnte das Mädchen sich nicht für einen der beiden Hirten entscheiden.

4) Ἡ δὲ παῖς τοὺς παῖδας ἀγωνίζεσθαι **ἐπήγετο**.

- a) Das Mädchen reizte die Jungen immer wieder zu kämpfen.
- b) Das Mädchen war gereizt, dass die Jungen gekämpft haben.
- c) Das Mädchen begann die Jungen zu reizen, dass sie kämpften.

Schließlich entschied dann doch ein Apfel über die Gunst des Mädchens.¹²

5) Ὁ δὲ νενικωμένος* βούκολος τὴν παῖδα τὸν αἵπολον καταφιλοῦσαν **ἔθεάτο**.

- a) Der besiegte Rinderhirte hatte zugeschaut, wie das Mädchen den Ziegenhirten küsste.
- b) Der besiegte Rinderhirte versuchte zuzusehen, wie das Mädchen den Ziegenhirten küsste.
- c) Der besiegte Rinderhirte schaute (lange) zu, wie das Mädchen den Ziegenhirten küsste.

*νενικώμενος (Part. Perfekt Pass.: Nom. Sg. mask.) – besiegt

¹² Wenn du wissen möchtest, wie dies geschah, arbeite dich vor zur ΤΥΚ!

Selbstdiagnosebogen – zur selbstständigen Einschätzung und Korrektur

Als Hilfe findest du hier die richtigen Lösungen und knappe Erklärungen zu deinem Selbstdiagnosebogen. Wichtig ist nicht nur, dass du die richtige Antwort gefunden, sondern auch, dass du die richtige Begründung formuliert hast!

Zur Kontrolle sind dir jeweils Stichpunkte angegeben, die in deiner Begründung für die jeweilige Lösung vorkommen sollten. Wenn dir dabei Begriffe unbekannt sind oder du nicht mehr genau weißt, was sie bedeuten, kannst du auf dem Kompetenzrasterbogen, den du gleich erhältst, nachschauen, bei welchen Übungen du die Möglichkeit hast, das jeweilige Thema zu wiederholen und zu üben.

Falls du alle Aufgaben des Selbstdiagnosebogens richtig und sicher lösen konntest, darfst du sofort bei E5 beginnen!

Lösungen

- 1) c – conatives Imperfekt und effektiver Aorist
Der Rinderhirte versucht es vergeblich, der Ziegenhirte führte die Handlung erfolgreich zu Ende, er hat es geschafft.
- 2) b – complexiver Aorist und ingressiver Aorist
Die Schmach des Rinderhirten wird zusammengefasst betrachtet und ist der Grund für die einsetzende Freude des Ziegenhirten. (Der effective Aorist ist möglich, wenn du nur die letzte Schmach in den Blickpunkt gerückt siehst.)
- 3) b – gnomischer Aorist
Es handelt sich um eine auf Erfahrung beruhende allgemeingültige Aussage.
- 4) a – iteratives Imperfekt
Das Mädchen gab oftmals Anlass, dass die Jungen in Wettbewerben gegeneinander antraten.
- 5) c – duratives Imperfekt
Das Mädchen und der Ziegenhirte geben dem Rinderhirten ausführlich Gelegenheit zum Zuschauen ...

Auftrag: Analysiere deine Lösung und markiere deinen Kompetenzstand in der Tabelle. Schätze deinen Kenntnisstand ein und wähle die für dich passenden Übungen aus. Die Angaben in der rechten Spalte führen dich direkt zu möglichen Übungen, wenn du nach dieser Aufgabe das Kompetenzraster ausgehändigt bekommst!

zu Satz:	Ich kann ...	++	+	--	-	Kompe- tenz- raster
1, 4, 5	... Verbformen im Imperfekt erkennen.					E1
2, 3	... Verbformen im schwachen Aorist erkennen.					E1
1	... Verbformen im starken Aorist erkennen.					E2
5	... die Art der Aussage des durativen Imperfekts erklären.					E3
4	... die Art der Aussage des iterativen Imperfekts erklären.					E3
1	... die Art der Aussage des conativen Imperfekts erklären.					E3
2	... die Art der Aussage des ingressiven Aorists erklären.					E4
1	... die Art der Aussage des effectiven Aorists erklären.					E4
2	... die Art der Aussage des complexiven Aorists erklären.					E4
3	... die Art der Aussage des gnomischen Aorists erklären.					E4
1, 4, 5	... die treffende Aktionsart des Imperfekts im Textzusammenhang analysieren.					Ü3
	... den jeweiligen Verbalaspekt des Imperfekts im Kontext angemessen übersetzen.					Ü3
1, 2, 3	... die treffende Aktionsart des Aorists im Textzusammenhang analysieren.					Ü4
	... den jeweiligen Verbalaspekt des Aorists im Kontext angemessen übersetzen.					Ü4

Kompetenzrasterbogen (für die Lernenden)

Bereiche	Niveaustufen						
Fundamentum	E1 Ich kann den morphologischen Aufbau von Verben im Imperfekt und im schwachen Aorist analysieren.	E2 Ich erkenne die gebräuchlichsten starken Aorist-Formen und kann sie dem Präsensstamm zuordnen.	E3 Ich kenne die Verbalaspekte des Imperfekts: duratives Imperfekt, iteratives Imperfekt, conatives Imperfekt.	E4 Ich kenne folgende Verbalaspekte des Aorist: ingressiver Aorist, effektiver Aorist, complexiver Aorist, gnomischer Aorist.	E5 Ich kann den morphologischen Aufbau von Formen des Perfekts analysieren.	E6 Ich kenne den Verbalaspekt des griechischen Perfekts: resultatives Perfekt.	E7 Ich kann die Morphologie von Imperfekt, Aorist und Perfekt sicher bestimmen.
	Ü1	Ü2	Ü3 Ich kann den Verbalaspekt des Imperfekts im Kontext angemessen übersetzen.	Ü4 Ich kann den Verbalaspekt des Aorist im Kontext angemessen übersetzen.	Ü5	Ü6 Ich kann den Verbalaspekt des Perfekts im Kontext angemessen übersetzen.	Ü7 Ich kann die verschiedenen Verbalaspekte von Imperfekt, Aorist und Perfekt im Kontext angemessen wiedergeben.
Übersetzen							

Erläuterungen:

„Erkennen“ meint in diesem Raster das Identifizieren des betreffenden Tempus bzw. Aspekts innerhalb des Textflusses. „Kennen“ meint hier die Kompetenz, das betreffende Tempus bzw. den betreffenden Aspekt zu benennen und in seiner grammatischen Bedeutung (Semantik) zu erläutern. Die „angemessene“ Übersetzung wird im Lernprozess in Bezug auf die in Rede stehenden sprachlichen Strukturen ständig im Kontext definiert. Gerade im Falle des Aspekts gehört es zum Kompetenzerwerb der Lernenden, selbstständig die Mittel der deutschen Sprache im Kontext zu wählen. Daher ist der sprachliche Platzhalter „angemessen“ ein Hinweis auf diese überdauernde Aufgabenstellung. Das Kompetenzraster selbst ist auch Teil des kommunikativen Prozesses im Unterricht, so dass der Begriff „angemessen“ auch in der mündlichen Diskussion gefüllt wird. Zur Frage der „angemessenen“ Übersetzung vgl. alle gängigen Didaktiken der Alten Sprachen.

Lernwege eröffnen und gestalten

Übung zu E1¹³

	Persona		Numerus		Modus			Tempus		Diathesis verbi		Lexikalische Form	Übersetzung des Infinitivs					
	1.	2.	3.	Sing.	Plur.	Ind.	Konj.	Opt.	Imp.	Impf.	Aor.			akt.	med.	pass.		
ἦσθα																		
ὕπώπτευσε																		
ἠναγκάζετε																		
ἔβλεπε																		
συνέλεξα																		
...																		

¹³ Der Schwerpunkt dieser exemplarischen Aufgabe liegt durchgehend auf den finiten Verbformen. Die Tabellen können zum Einbeziehen der Nominalformen ggf. angepasst werden.

Übung zu E2

	Persona		Numerus		Modus			Tempus	Diathesis verbi		Lexikalische Form	Übersetzung des Infinitivs
	1.	2.	3.	Sing.	Plur.	Ind.	Konj.		Opt.	Imp.		
ἔλιπον												
ἔμαθες												
ἐτύχομεν												
ἦρε												
ἄπεθάνετε												
...												

Übung zu E3 und Ü3

Zu E3:

Erkläre den Verbalaspekt in folgenden Sätzen:

- a) Ὁ αἴπολος τῶς ἀγέλος εἰς τὴν πηγὴν κατέλαυνεν. – Der Ziegenhirte trieb die Ziegen immer wieder zur Quelle.
 b) Ὁ Ζεὺς τὸν γάμον ἐτιμᾶτο, ἀλλ' οὐκ εἰδύνατο. – Zeus versuchte die Ehe zu ehren, aber er konnte es nicht.
 c) Οἱ βούκοιοι τὴν ἡρινὴν ὥραν ἀνέμενον. – Die Rinderhirten warteten lange auf die Frühlingszeit.

Zu Ü3:

Übersetze folgende Sätze bzw. Texte und mache dabei den spürbaren Verbalaspekt in deiner Übersetzung deutlich:

z.B. F. Maier, Die Version aus dem Griechischen, Seite 15, K2, Sätze 2, 3, 7; Kairos, Lektion 19: Übung E, Übung 4; Lektion 20: Übung E und Übung 4; Hellas, Lektion 37: Lektionstext; Lektion 38: Lektionstext; Übung 2.

Übung zu E6 und Ü6

Zu E6:

Erkläre den Verbalaspekt in folgenden Sätzen:

- a) Τοῦτον τὸν κύνα ἐώρημαι. – Diesen Hund besitze ich.
 b) Τὴν Ἑλληνικὴν γλώτταν μεμάθηκα. – Ich kann Griechisch.

Zu Ü6:

Übersetze folgende Sätze bzw. Texte und mache dabei den spürbaren Verbalaspekt in deiner Übersetzung deutlich:

z.B. F. Maier, Die Version aus dem Griechischen, Seite 15, K2, Satz 1, Seite 48, K27: „Rhetorische Gewalt beeindruckt Sokrates“; Kairos, Lektion 47: Lektionstext, E; Lektion 48: E; Hellas, Lektion 87: E.

Zu E7:

	Persona			Numerus			Modus			Tempus			Diathesis verbi			Lexikalische Form	Übersetzung des Infinitivs
	1.	2.	3.	Sing.	Plur.	Ind.	Konj.	Opt.	Imp.	Impf.	Aor.	Perf.	akt.	med.	pass.		
εἶδεν																	
ἀνέμενον																	
ἐπιμάτο																	
ἐφόνευσε																	
ἔωνημαι																	
...																	

Zu Ü7:

Übersetze folgende Sätze bzw. Texte und mache dabei den spürbaren Verbalaspekt in deiner Übersetzung deutlich:

z.B. Hellas, Lektion 83: Text und E; F. Maier, Die Version aus dem Griechischen, Seite 16, K2, Fabel, Seite 21, K6: „Μία χελεδῶν ἔαρ οὐ ποιεῖ“, Seite 61, K35: „Das Schicksal des Daidalos“; Kairos, Lektion 48: Lektionstext, Lektion 49: Lektionstext, E; Übungen 5 und 6.

Orientierung geben und erhalten



Ein Liebesbeweis

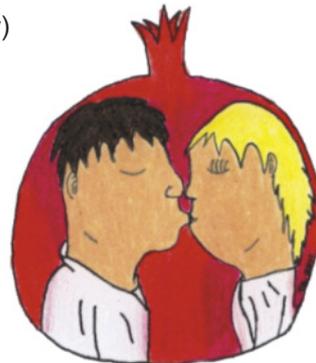
nach Longos, Daphnis und Chloe (III, 33–34)

Θάπτον οὖν νοήματος ὁ Δάφνης παρὰ τὴν Χλόην _____ (κατέδραμε / κατέτρεχε) καὶ αὐτὴν ἐφίλησεν. Ἔπειτα σὺν ἀλλήλοις περιήεσαν. Ἦν δὲ ἀφθονία τῆς ὀπώρας πολλὴ διὰ τὸ τῆς ὥρας πάμφορον· τὰ μὲν μῆλα ἤδη _____ (ἔπιπτον / πεπτῶκασι) κάτω, τὰ δὲ ἐπὶ ἐπὶ τῶν φυτῶν· Μία δὲ μηλέα τετρῦγητο^a καὶ γυμνοὶ πάντες ἦσαν οἱ κλάδοι· καὶ ἓν μῆλον ἐπέτετο^b ἐπ’ αὐτοῖς ἄκροις ἀκρότατον, μέγα καὶ καλὸν καὶ τῶν πολλῶν τὴν εὐανθίαν _____ (ἐνίκησε / νενίκηκε) μόνον· _____ (ἔδεισεν / ἔδειδεν) ὁ τρυγῶν ἀνελεῖν, _____ (ἠμέλησε / ἠμέλει) καθελεῖν· Τοῦτο δὲ τὸ μῆλον _____ (ἔώρακεν / εἶδεν) ὁ Δάφνης, ὥρμα τρυγᾶν ἀνελεθῶν Χλόης κωλυούσης· ἢ μὲν ἀμεληθεῖσα, ὀργισθεῖσα πρὸς τὰς ἀγέλας _____ (ἀπήρχετο / ἀπήληθεν)· Δάφνης δὲ τὸ μῆλον δῶρον Χλόῃ παρεῖχε καὶ εἶπεν ὀργισμένη· „ὦ παρθένε, τοῦτο τὸ μῆλον _____ (ἔφυσαν / ἔφυον) ὄραι καλαὶ καὶ φυτὸν καλὸν ἔθρεψε πεπαίνοντος^c Ἡλίου, καὶ _____ (ἐτήρει / ἐτήρησε) Τύχη. Καὶ οὐχ οἷός τε ἦν αὐτὸ καταλιπεῖν ὀφθαλμοῦς ἔχων· ἐχαλέπαινον ἄν, εἰ τοῦτο τὸ μῆλον χαμαὶ ἔπιπτεν ἢ ποιμνίον τι ἐπάτει αὐτό. Τοῦτο Ἀφροδίτη κάλλους _____ (εἶληφεν / ἔλαβεν) ἄθλον· τοῦτ’ ἐγὼ σοὶ δίδωμι νικητήριον. Ὅμοιους ἔχετε τοὺς μάρτυρας· ἐκεῖνος ἦν ποιμὴν, αἵπλος ἐγώ.“ Ταῦτα εἰπὼν αὐτῇ τὸ μῆλον _____ (παρέσχεν / παρεῖχεν)· ἢ δὲ τὸν ἐγγὺς γενόμενον _____ (κατεφίλησεν / καταπεφίληκεν), ὥστε ὁ Δάφνης ἔλαβε κρεῖττον καὶ χρυσοῦ μῆλου· φίλημα.

a τρυγᾶω – abernten

b πέτομαι – hier: hängen

c πεπαίνω – zur Reife bringen

Abb. 4: Der Apfelkuss¹⁴

Aufgabe

Entscheide begründet, welche der beiden vorgegebenen Formen jeweils in die Lücke zu setzen ist, und übersetze den gesamten Text unter Beachtung der Verbalaspekte!

¹⁴ Schülerzeichnung von Tibor Grote, Friedrichsgymnasium Kassel

Musterlösung zur „TÜK“ (für die Lernenden)

Hinweis: Beachte beim Vergleich mit deiner Lösung, dass es an manchen Stellen alternative Lösungen geben kann, die aber aus dem Textzusammenhang begründbar sein müssen!

Schneller nun als ein Gedanke **war** Daphnis zu Chloe hingelaufen (effektiv) und **hatte sie geküsst** (effektiv). Danach gingen sie miteinander umher. Es gab eine große Fülle an Obst wegen der Fruchtbarkeit der Jahreszeit; die einen Äpfel **lagen** schon unten **auf dem** Boden (resultativ/stativ), die anderen (hingen) noch an den Bäumen.
 Ein einziger Apfelbaum **war abgeerntet** (resultativ) und nackt waren alle Äste. Und ein einziger Apfel **hing** (durativ) ganz oben auf seiner Baumkrone, groß und schön und in seiner blühenden Kraft **trat** er allein **als Sieger hervor** (resultativ); der Apfelpflücker **war in Furcht geraten** (effektiv) hochzusteigen und **hatte es unterlassen** (effektiv) ihn abzunehmen.
 Diesen Apfel **erblickte** (ingressiv) Daphnis, er versuchte ihn, indem er **hochzuklettern begann** (ingressiv), zu pflücken, wobei Chloe ihn davon **abzuhalten versuchte** (conativ). Weil sie nicht **beachtet worden war** (complexiv), **wollte** sie erzürnt **weggehen** (conativ) zu ihren Herden. Daphnis aber **versuchte** Chloe den Apfel als Geschenk **zu überreichen** (conativ) und sprach zur Zornigen: „Mädchen, diesen Apfel **ließen** die schönen Horen **wachsen** (complexiv), ein schöner Baum **hat** ihn unter der zur Reife bringenden Sonne **genährt** (effektiv) und Tyche **hat** ihn **aufbewahrt** (effektiv). Und nicht war ich imstande – habe ich doch Augen – ihn übrig zu lassen; ich wäre ärgerlich, wenn dieser Apfel zu Boden fiel oder irgendein Hirt ihn zerträte. Diesen Preis für Schönheit **hält** Aphrodite **fest** (resultativ/stativ); diesen gebe ich Dir als Siegespreis. Ihr habt gleichartige Zeugen: Jener war Schafhirt, ich bin Ziegenhirt.“
 Nach diesen Worten **hat** er ihr den Apfel **gegeben** (effektiv). Sie aber **küsste** (complexiv) ihn, als er ihr nahe gekommen war, so dass Daphnis Wertvolleres als einen goldenen Apfel empfing: einen Kuss.

Fragebogen zur Auswertung der „TÜK“

Den Lernenden wird die Musterlösung der „TÜK“ vorgelegt, die diese sorgfältig mit ihrer Lösung vergleichen sollen. Anschließend erhalten die Lernenden einen Fragebogen folgender Art, der sie anleitet, sich selbstkritisch einzuschätzen, und zugleich hilft, Übungen zur Wiederholung oder Vertiefung zu finden, indem er sich am Kompetenzraster orientiert.

Ich kann ...	sehr sicher	sicher	unsicher	nicht	Hilfen finde ich hier:
... Verbformen im Imperfekt, Aorist und Perfekt bestimmen.					E1, E2, E5, E7
... die Verbalaspekte von Imperfekt, Aorist und Perfekt erklären.					E3, E4, E5
... den Verbalaspekt im Kontext des jeweiligen Satzes analysieren.					E3, E4, E6
... den jeweiligen Verbalaspekt in der Übersetzung angemessen wiedergeben.					Ü3, Ü4, Ü6, Ü7

Kompetenzen stärken und erweitern

Die hier vorgestellte Lerntandemaufgabe (s. S. 36) ist nur exemplarisch ausgearbeitet (im Anschluss an Kühne 2001, S. 9–12). Bei Bedarf können fortgeschrittene Lernende nach dem vorliegenden Aufgabenmuster weitere Übungsaufgaben für leistungsschwächere Lernende erstellen und mit ihnen üben.

Für den auf dem Tandembogen angekündigten Rollenwechsel ist ein weiterer Tandembogen zu erstellen, damit unbekannte Aufgaben bearbeitet werden. Auch diesen kann zum Beispiel ein Lernender erstellen, der seine Aufgaben bis Ü7 schon erfolgreich fertiggestellt hat.

Additum I

Zum Gebrauch des Tandembogens (für die Lernenden)

Lernen zu zweit schafft zweifache Freude, ihr lernt als Lehrende und als Lernende. Zuerst sind diejenigen Lehrende, die weniger zu wissen glauben. Die Aufgaben werden vorgelesen, während die Lernenden schon beim Mitlesen die Antworten überlegen (25cm-Lautstärke, nicht die anderen stören!). Die Lehrenden sagen nie vor, sondern versuchen, durch Fragen und Hilfen die Lernenden zur richtigen Lösung zu führen. Nach Lösung aller Aufgaben wechseln die Rollen.

Tandembogen

Wiederholung und Übung der Aspekte im Griechischen

	ἡ διπλὴ χαρά – zweifache Freude	
<p>Hier könnt ihr das, was ihr schon immer über die Aspekte bei den griechischen Verben wissen wolltet, üben.</p>	<p>Hier könnt ihr das, was ihr schon immer über die Aspekte bei den griechischen Verben wissen wolltet, üben.</p>	
<p>διδάσκαλος</p>	<p>μαθητής</p>	
<p>1. Zum Aufwärmen: Bestimme folgende Verben und übersetze deren Grundform: πέπτωκα – εἶχον – εἶδες – ἐώρακε – πέπτωκα – 1. Ps. Sg. Pf. Ind. A. <i>fallen</i> εἶχον – 1. Ps. Sg. o. 3. Ps. Pl. Impf. Ind. Akt. <i>haben</i> εἶδες – 2. Ps. Sg. Aor. Ind. Akt. <i>sehen</i> ἐώρακε – 3. Ps. Sg. Pf. Ind. Akt. <i>sehen</i></p>	<p>1. Zum Aufwärmen: Bestimme folgende Verben und übersetze deren Grundform: πέπτωκα – εἶχον – εἶδες – ἐώρακε –</p>	
<p>2. Gut gemacht, jetzt etwas kniffliger: Ordne die Formen von βάλλω „werfen, verwunden“ entsprechenden Übersetzungen zu und begründe deine Wahl: a) ich traf, ich verwundete; b) ich bin verwundet; c) ich schoss ab; d) ich versuchte zu werfen: βέβλημαι – ἔβαλον – ἔβαλλον – ἔβαλον βέβλημαι: b) = resultatives Perfekt; ἔβαλον: a) = effektiver Aorist; c) = ingressiver Aorist; ἔβαλλον: d) = conatives Imperfekt</p>	<p>2. Gut gemacht, jetzt etwas kniffliger: Ordne die Formen von βάλλω „werfen, verwunden“ entsprechenden Übersetzungen zu und begründe deine Wahl: a) ich traf, ich verwundete; b) ich bin verwundet; c) ich schoss ab; d) ich versuchte zu werfen: βέβλημαι – ἔβαλον – ἔβαλλον – ἔβαλον –</p>	
<p>3. Prima, nun übersetze ἐμάθομεν als effektiven Aorist, danach als ingressiven Aorist und schließlich μεμαθήκαμεν als resultatives Perfekt. ἐμάθομεν: (ingr. Aor.): wir begannen zu erkennen; (eff. Aor.): wir haben verstanden μεμαθήκαμεν: (result. Pf.): wir wissen, wir kennen</p>	<p>3. Prima, nun übersetze ἐμάθομεν als effektiven Aorist, danach als ingressiven Aorist und schließlich μεμαθήκαμεν als resultatives Perfekt.</p>	
<p>4. Beim Übersetzen folgender Sätze könnten deine historischen Kenntnisse helfen, den Aspekt der Verbalhandlung richtig zu erfassen: a) Πεισίστρατος μὲν ἐτυραννεύσεν, ὕστερον δὲ μᾶλλον πολιτικῶς ἢ τυραννικῶς ἦρχεν. b) Περικλῆς γὰρ ἐδημηγόρει καὶ οὕτως τὰ ἑαυτοῦ βεβουλευμένα διεπράξατο. c) Οἱ μὲν Πέρσαι πάσης τῆς Ἑλλάδος ἦρχον, οἱ δὲ Ἕλληνες τελευτώντες νενικήκασιν. a) Peisistratos begann als Tyrann zu herrschen, später aber herrschte er lange Zeit eher auf bürgerliche als auf tyrannische Weise. (Aor. ingressiv und Impf. durativ) b) Denn Perikles redete immer wieder vor der Volksversammlung und hatte so seine Pläne durchgesetzt. (Impf. iterativ und Aor. effektiv) c) Die Perser versuchten zwar über ganz Griechenland zu herrschen, die Griechen aber gingen schließlich als Sieger hervor. (Impf. conativ und Pf. resultativ)</p>	<p>4. Beim Übersetzen folgender Sätze könnten deine einschlägigen historischen Kenntnisse helfen, den Aspekt der Verbalhandlung richtig zu erfassen: a) Πεισίστρατος μὲν ἐτυραννεύσεν, ὕστερον δὲ μᾶλλον πολιτικῶς ἢ τυραννικῶς ἦρχεν. b) Περικλῆς γὰρ ἐδημηγόρει καὶ οὕτως τὰ ἑαυτοῦ βεβουλευμένα διεπράξατο. c) Οἱ μὲν Πέρσαι πάσης τῆς Ἑλλάδος ἦρχον, οἱ δὲ Ἕλληνες τελευτώντες νενικήκασιν.</p>	
<p>Fein! Und nun bist du mein Lehrer!</p>	<p>Und jetzt bist du mein Schüler. Na warte ...</p>	

Additum II

Wähle eine der folgenden Aufgaben und bearbeite sie so, dass du deinen Mitschülerinnen/ Mitschülern deine Ergebnisse präsentieren kannst (z. B. Plakat, Handout, Tafelbild, ...).

- 1) Veranschauliche den Spannungsbogen der Erzählung von Daphnis und Chloë durch mehrere Comiccartoons.
- 2) Daphnis sagt, Chloë und Aphrodite hätten „gleichartige Zeugen“. Recherchiere, auf welchen Apfel-Mythos Daphnis hier Bezug nimmt! Stelle dar, was Daphnis mit diesem Vergleich bei Chloë bewirken will.
- 3) In dem Text des Longos werden neben der Göttin Aphrodite mehrere Gottheiten genannt: Stelle jede genannte Gottheit in einem Steckbrief vor.
- 4) Recherchiere und stelle dar, welche Bedeutung der Apfel in der europäischen Literatur und Mythologie hat.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Im Anschluss an diese Lernaufgaben bietet sich eine auf die Lerngruppe zugeschnittene Lernerfolgskontrolle an, die hier nicht exemplarisch ausgearbeitet wird.

3 Fachbezogene Materialien

Der folgende Fragenkatalog soll den Fachkonferenzen eine Hilfe sein, auf der Grundlage der neuen curricularen Vorgaben ein Schulcurriculum zu entwickeln.

Leitfragen zur Erstellung eines Schulcurriculums

Orientierungsfragen im Bereich der Spracherwerbsphase

Welche **Lektionen des Lehrbuchs** eignen sich besonders im Blick auf die Förderung von Kompetenzen (vgl. Kerncurriculum, Kapitel 7.1)?

(Die zitierten lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen sind im folgenden Text durch das quadratische Aufzählungszeichen gekennzeichnet.)

Die Lernenden können ...

- die Grundregeln der Wortbildungslehre bei der Texterschließung anwenden.
 - Welcher Lektionstext bietet Material zur Erstellung von Wortfamilien/Lexemfeldern? (z.B. παιδεύω – παῖς – παιδεία)
 - Ab welcher Lektion sollte auf die Wortbildung/Morphemfeld eingegangen werden? (z. B. verba composita)
- grundlegende Kenntnisse aus dem Bereich der Lexik bei der Texterschließung anwenden.
 - In welchen Lektionen lassen sich exemplarisch Wortfeldanalysen durchführen?
- grundlegende Kenntnisse im Bereich der Morphologie unter Verwendung korrekter Fachtermini für die Texterschließung nutzbar machen *sowie*
- grundlegende Kenntnisse im Bereich der Syntax unter Verwendung korrekter Fachtermini für die Texterschließung nutzbar machen.
 - Gibt es sprachliche/syntaktische Phänomene, die im Rahmen der lehrbuchimmanenten Repetition durch Zusatzübungen und -texte intensiviert werden müssen? (z. B. Verben mit unterschiedlichen Konstruktionen: ἀκούω)
 - Welche grammatischen/syntaktischen Phänomene nehmen im Lehrbuch einen zu breiten Raum ein und können bei der Be- und Verarbeitung reduziert werden?
 - Die Einführung welcher sprachlicher/syntaktischer Phänomene kann in die Übergangslektüre verlegt werden? (z. B. ὥστε-, πρὶν-Sätze; verallgemeinernde Relativsätze)
 - Welche sprachlichen/syntaktischen Phänomene müssen im Sinne der Kompetenzorientierung nicht eingeführt werden? (z. B. Verbaladjektive)
 - Welche metasprachliche Terminologie soll im Hinblick auf die Kompetenzorientierung verbindlich festgelegt werden?
- Grundkenntnisse im Bereich der Textgrammatik, Textpragmatik und Textgestaltung unter Anleitung für die Erlangung eines adäquaten Textverständnisses nutzbar machen.
 - Welche Lehrbuchtexte eignen sich zur Einführung und Festigung von Satz- und Texterschließungsverfahren (Pendelmethode bei überwiegend parataktischen Satzstrukturen; Ganzheitsmethode bei Texten mit erzählendem Plot; lineares Dekodieren bei hypotaktischen Satzgefügen, z. B. mit Partizipialkonstruktionen; Konstruktionsmethode)?
 - Welche Texte eignen sich besonders, um Textkohärenz bildende Merkmale zu beschreiben (z. B. Tempus- und Modus-Relief, Konnektorenstruktur, Wortfelder, Textsortenmerkmale)?

- ansatzweise Ursprung, Kontinuität und Diskontinuität zentraler Begriffe europäischen Selbstverständnisses erkennen *sowie*
- verschiedenartige griechisch-antike Welterklärungsmodelle in Grundzügen darstellen.
 - Welche Lektionstexte und -inhalte eignen sich besonders, um grundlegende Phänomene der griechischen Kultur zu erklären?
 - Bietet das Lehrbuch zu einzelnen Phänomenen der griechischen Kultur die notwendigen Materialien?
 - Bei welchen Aspekten muss Ergänzungsmaterial zur Verfügung gestellt werden?
 - Welche Teilbereiche können durch schülerorientierte Arbeitsformen vertieft werden (Referate, Projektarbeit, szenische Darbietungen)?
 - Inwiefern sollen außerschulische Lernorte den Kompetenzerwerb verstärken?
- an ausgewählten Beispielen rezeptionsgeschichtliche Zusammenhänge erkennen.
 - Welche Lektionstexte und -inhalte eignen sich besonders zur vertiefenden Interpretation unter Einbeziehung von Rezeptionsdokumenten und Realien?

Orientierungsfragen im Bereich der Lektüre

Welche Texte der griechischen Originallektüre eignen sich besonders im Hinblick auf die Förderung von Kompetenzen (vgl. Kerncurriculum, Kap. 6)?

(Die zitierten Bildungsstandards sind im folgenden Text durch das quadratische Aufzählungszeichen gekennzeichnet.)

Die Lernenden können ...

- autoren- und themenorientierte Kenntnisse aus dem Bereich der Lexik bei der Texterschließung anwenden.
 - In welcher Form und in welchem Umfang soll ein gattungsspezifischer und/oder autorenbezogener Wortschatz parallel zur Lektüre erarbeitet werden?
 - Welche Textausgaben können gewählt werden, die einen zur Lektüre passenden Wortschatz zur Verfügung stellen? Oder:
 - Welche Kombinationsmöglichkeiten beider Verfahren können von den Lernenden individuell (binnendifferenziert) verwendet werden?
 - Ab welchem Zeitpunkt und in welchem Umfang sollen Lexika bei Klassenarbeiten/Lernkontrollen verwendet werden?
- nach Autoren und Gattungen differenzierte morphologische Grundkenntnisse unter Verwendung korrekter Fachtermini für die Texterschließung nutzbar machen *sowie*
- gesicherte Kenntnisse im Bereich der Syntax unter Verwendung korrekter Fachtermini für die Texterschließung nutzbar machen.
 - Zu welchem Zeitpunkt und bei welcher Lektüre soll die Verwendung einer Systemgrammatik eingeübt werden?
 - Welche morphologischen und syntaktischen Strukturen müssen im Hinblick auf die gewählte Lektüre wiederholt und/oder vertieft werden?
 - Welches Arbeitsmaterial soll dafür erstellt oder auf welche vorhandenen Angebote kann zurückgegriffen werden (z. B. bei Textausgaben entsprechende Einführungen in die Lektüre – „autorensprachliche Besonderheiten“ bzw. „dialektale Besonderheiten“ – oder spezielles Übungsmaterial für einzelne Autoren)?

- erweiterte Kenntnisse im Bereich der Textgrammatik, Textpragmatik und Textgestaltung unter Verwendung korrekter Fachtermini weitgehend selbstständig für die Erlangung eines adäquaten Textverständnisses nutzbar machen.
 - Wenn zu Beginn der Lektürephase Textausgaben verwendet werden, sollen die Texte vorstrukturiert werden (z. B. in farbig gestalteter Form, durch ein spezielles Layout oder binnendifferenziert), wenn ja, wie?
 - In welcher Form oder in welchem Umfang sollen Texterschließungsverfahren in Lernkontrollen der Lektürephase thematisiert werden?
 - Welche Texte schließen an das sprachliche Niveau der Übergangsektüre an (Möglichkeiten der Unter- und Überforderung bei der Erstellung einer Lektüreabfolge beachten)?
 - In welcher Reihenfolge sollen Fachprosa (Historiographie, Philosophie), epische und dramatische Dichtung gelesen werden?
- sich kritisch mit griechisch-antiken Welterklärungsmodellen auseinandersetzen.
 - Welche Texte fordern die Spannung des Verhältnisses von der griechischen Antike und heutiger Zeit heraus (Isomorphie und Allomorphie; existentieller Transfer)?
 - Welche für alle Lehrkräfte verbindliche Textauswahl der Autoren Platon, Homer, aus attischer Tragödie und Historiographie soll festgelegt werden? Oder:
 - Welche individuelle Schwerpunktsetzung soll im Rahmen eines innerschulischen Lektürekansons ermöglicht werden?
 - Decken die ausgewählten Texte/Unterrichtssequenzen die in den Inhaltsfeldern beschriebenen Themen ab?
 - Welches Zusatzmaterial muss zur Ergänzung herangezogen werden?
- ein Grundverständnis von literarisch-ästhetischer Weltbeschreibung angemessen dokumentieren.
 - Welche Texte ermöglichen es aufgrund ihres Inhalts und ihrer sprachlich-formalen Gestaltung besonders gut, die Standards im Bereich der Textkompetenz zu erreichen?
 - In welcher Form und in welchem Umfang soll festgelegt werden, ob von der Fachschaft vorgegebene (oder auch individuell festgelegte) Themenschwerpunkte in bestimmten Unterrichtsformen erarbeitet werden, z. B. im Hinblick auf eine Präsentation, eine Ausstellung, einen Reader, eine musikalische oder szenische Umsetzung o. ä.?
- an ausgewählten Beispielen rezeptionsgeschichtliche Zusammenhänge selbstständig nachweisen und erläutern.
 - Welche Textauswahl ist dazu geeignet, die Vielfältigkeit der Rezeption von griechischer Literatur zu verdeutlichen?
 - Welche Lektüre zeigt deutlich, in welchem Ausmaß die europäische Kultur auf der antiken beruht?
- weitgehend selbstständig Perspektivenwechsel vollziehen.
 - Welche Texte sind besonders geeignet, um das Interesse an der Beschäftigung mit griechischen Texten zu bewahren oder zu intensivieren (zielgruppenadäquate Auswahl vor allem auch im Hinblick auf die Kurswahl in der Qualifikationsphase)?

Literaturhinweise

Barié, P. (1979): Thesen zum Altsprachlichen Unterricht. In: *Höhn / Zink*, Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe II. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Gaul, D. (1979): Allgemeine Prinzipien des Sprachunterrichts. In: Empfehlungen zum Griechischunterricht. Vorgelegt von d. Griech.-Komm. d. Dt. Altphilologen-Verb.

Glücklich, H.-J. (1978): Lernziele des Griechischunterrichts und griechischer Anfangsunterricht. In: *Anregung* 24.

Keulen, H. (1979): Lernziele und Lerninhalte des griechischen Sprachunterrichts. In: Empfehlungen zum Griechischunterricht. Vorgelegt von d. Griech.-Komm. d. Dt. Altphilologen-Verb.

Klowski, J. (1980): Dialektik von Mythos und Logos, Frankfurt/M.: Hirschgraben.

Klowski, J. (1987): Griechisch als Bildungsgrundlage für die Zukunft. In: *Anregungen* 33.

Kühne, J. (2001): Schüleraktivierende Unterrichtsformen im Lateinunterricht. Wege zum eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen. Berlin: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien, (update: 2003_(CD); 2002/4).

Kuhlmann, P. (2009): Kerncurriculum und Kompetenzorientierung – Herausforderungen für das Fach Griechisch. In: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes*, Jahrgang LIX, Heft 1.

Lahmer, K. (1990): Sprachspiel Übersetzen. Unterrichtspraktisches zum griechischen Übersetzungsunterricht. In: *AU* 33.

Maier, F. (1990): Das Fach Griechisch aus der Sicht der Fach- und Bildungspolitik. In: *Symposium zum Griechischunterricht heute*. Dillingen o.V.

Maier, F. (1994): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd.1 Zur Theorie und Praxis des lateinischen Sprachunterrichts. Bamberg: Buchner.

Maier, F. (1993): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 2 Zur Theorie des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: Buchner.

Maier, F. (1995): Lateinunterricht zwischen Tradition und Fortschritt. Bd. 3 Zur Praxis des lateinischen Lektüreunterrichts. Bamberg: Buchner.

Munding, H. (1985): Antike Texte – aktuelle Probleme. Existentieller Transfer im altsprachlichen Unterricht. *Auxilia* 12. Bamberg: Buchner.

Nickel R. (1982): Einführung in die Didaktik des altsprachlichen Unterrichts, Darmstadt: WBG.

Nickel R. (2001): Lexikon zum Lateinunterricht. Bamberg: Buchner.

Patzer, H. (1971): Muttersprachliche Bildung und griechischer Sprachunterricht. In: *Jenseits von Resignation und Illusion. Beiträge anlässlich des 450jährigen Bestehens des Lessing-Gymnasiums, der alten Frankfurter Lateinschule von 1520.* Frankfurt/M.: o.V.

Roeske, K. (1968): Didaktische und methodische Überlegungen zum griechischen Grammatikunterricht. In: AU 11.

Rüegg, W. (1971): Der Bildungswert der alten Sprachen. In: *Jenseits von Resignation und Illusion. Beiträge anlässlich des 450jährigen Bestehens des Lessing-Gymnasiums, der alten Frankfurter Lateinschule von 1520.* Frankfurt/M.: o.V.

Scholz, I. (Hg.) (2008): *Der Spagat zwischen Fördern und Fordern. Unterrichten in heterogenen Klassen.* Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Zeitschriften und Reihen

Der altsprachliche Unterricht (Seelze: Friedrich-Verlag)

zum Thema „Binnendifferenzierung“: AU 1, 2008

zum Thema „Sprachreflexion“: AU 1, 2009

zum Thema „Verhältnis von Text- und Grammatikarbeit“: AU 4+5, 2003

zum Thema „Werkstatt Grammatik“: AU 3, 2009

Forum Classicum (Zeitschrift des DAV) www.forum-classicum.de

Forum Schule (Mitteilungen des Hessischen Altphilologenverbands) www.altesprachen.de

Auxilia, Unterrichtshilfen für den Lateinlehrer. Bamberg: Buchner.

Zitierte Unterrichtswerke/Textausgaben

Maier, F. (1990): *Die Version aus dem Griechischen*, Bamberg: Buchner.

Kairos. Griechisches Unterrichtswerk (2006), Band 1, Bamberg: Buchner.

Hellas. Lehrgang des Griechischen. Bamberg: Buchner.

Longus. *Daphnis & Chloe*. Revised and Augmented by J. M. Edmonds, The Loeb Classical Library: London/Cambridge (Massachusetts), 1916, Reprinted 1955.

Platon. *Theaetetus*. In: *Platonis Opera*. E. A. Duke, W. F. Hicken et al. (ed.), Bd. 1. Oxford: Oxford University Press. (Scriptorium Classicorum Bibliotheca Oxoniensis), 1995.

Rezeptionsgeschichte

Barié, P.: „Daphnis und Chloe, Szenen aus einem griechischen Liebesroman – Altsprachliche Textausgaben. Sammlung Klett“: www.klett.de/sixcms/list.php?page=suche&modul=produktdetail&isbn=A00417-67000002.

Eller, K.-H. (1979): Antikenrezeption, Nachwirkung, Literaturvergleich. In: Höhn / Zink, *Handbuch für den Lateinunterricht, Sekundarstufe II*. Frankfurt/M.: Diesterweg.

Hunger, H. (1988): *Lexikon der griechischen und römischen Mythologie*. Wien: Brüder Hollinek.

Horstmann, A. (1991): Das Fremde und das Eigene. Assimilation als hermeneutischer und bildungstheoretischer Begriff. In: AU 34.

Weitere zitierte Literatur

Abs, H. J. (2004): Sieben Fragen im Zusammenhang mit der Entwicklung eines Kompetenzmodells zur diagnostischen Kompetenz von Lehrpersonen. Hrsg.: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF), 3.11.2004.

Trim, J. / North, B. / Coste, D. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2, Berlin u.a.: Langenscheidt, S. 21.

Links

Bonsen, E. / Hey, G.: Kompetenzorientierung - eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule. Download unter: www.lehrplan.lernnetz.de - dort: Rubrik „Fächerportal“ unter Eingabe des Titels Pegasus – Online Zeitschrift: www.pegasus-onlinezeitschrift.de

C Anhang

1 Glossar

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

Allgemeine fachliche Kompetenzen:

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene 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 