



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Sekundarstufe I

BILDUNGSLAND
Hessen



Kunst

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	22
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	22
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	30
3 Fachbezogene Materialien	36
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)

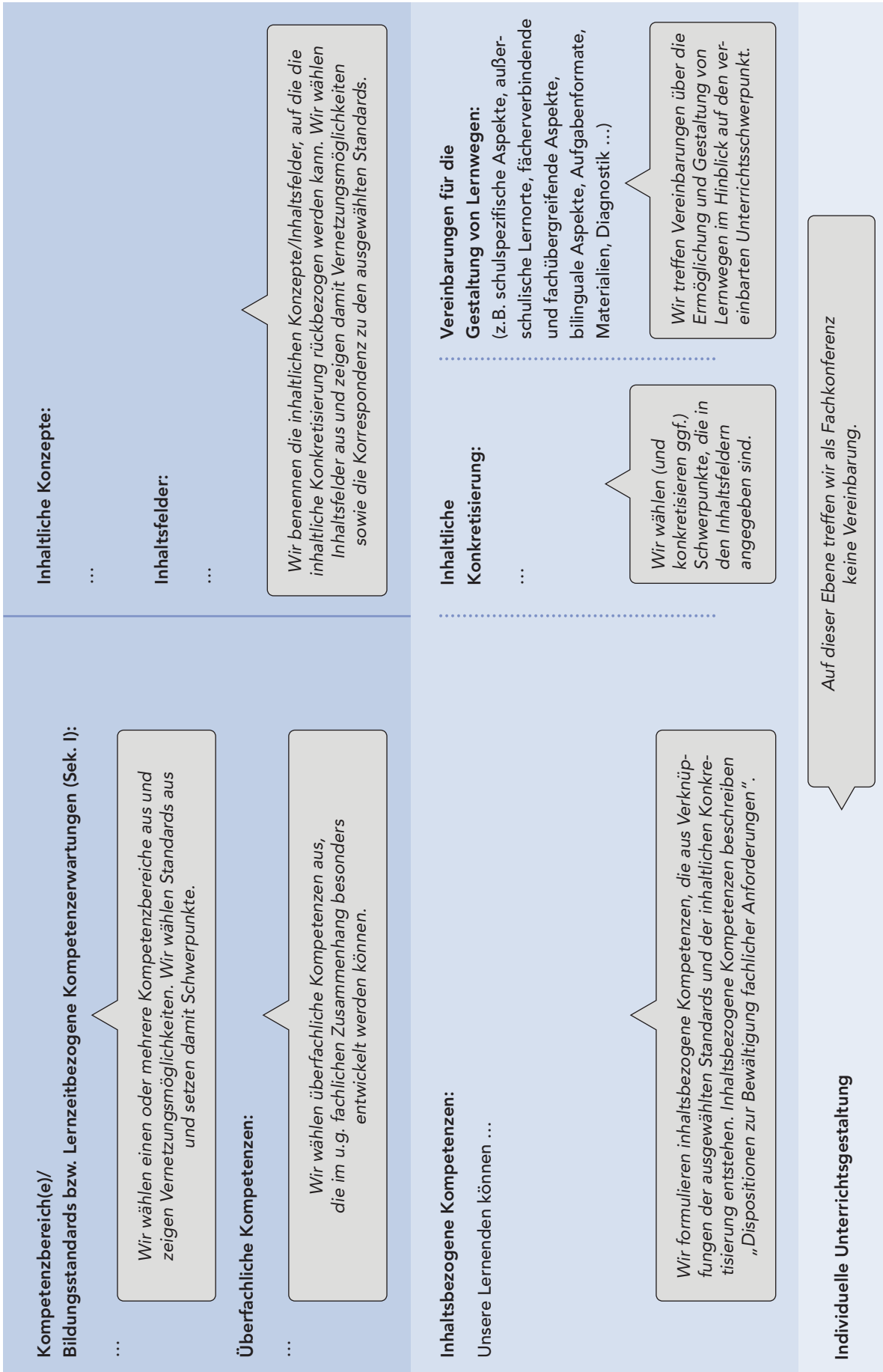
³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich

Wir dokumentieren unsere Vereinbarungen und führen einen Fachkonferenzbeschluss darüber herbei.

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „.....“ (Jg. ...)*



Wir benennen die inhaltlichen Konzepte/Inhaltsfelder, auf die die inhaltliche Konkretisierung rückbezogen werden kann. Wir wählen Inhaltsfelder aus und zeigen damit Vernetzungsmöglichkeiten sowie die Korrespondenz zu den ausgewählten Standards.

Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.

Wir treffen Vereinbarungen über die Ermöglichung und Gestaltung von Lernwegen im Hinblick auf den vereinbarten Unterrichtsschwerpunkt.

Auf dieser Ebene treffen wir als Fachkonferenz keine Vereinbarung.

* längerfristig angelegt

Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

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

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

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

1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

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

Lernsituationen gestalten

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

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

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

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

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

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

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

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

Leistungssituationen gestalten

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

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

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

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

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

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

Lehr- und Lernprozesse gestalten

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

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

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

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

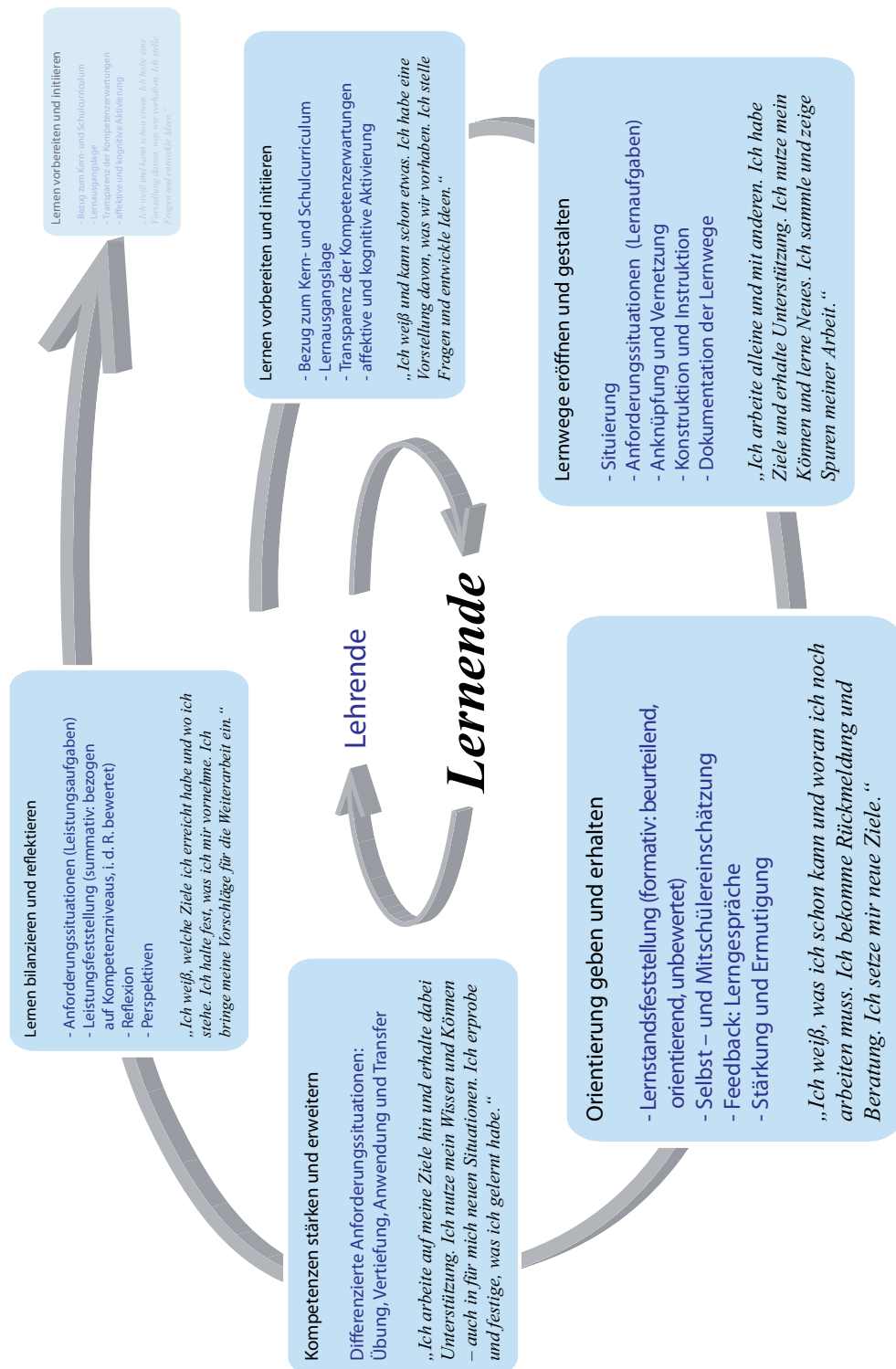


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

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

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

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

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

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

2 Rechtliche Grundlagen

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

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

B Fachbezogener Teil

1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

Überblick

Der vorliegende Leitfaden soll Kolleginnen und Kollegen in ihrer Rolle als unterrichtende Lehrkraft und als Mitglied der Fachkonferenz Kunst dabei unterstützen, das neue Kerncurriculum für Hessen schulbezogen zu konkretisieren, zu sequenzieren und im Unterricht umzusetzen. Der Leitfaden enthält daher in diesem Kapitel ein Beispiel für den Kompetenzaufbau im Bereich der ästhetischen Wahrnehmung und in Kapitel 2.1 in exemplarischer Darstellung vier Unterrichtsschwerpunkte, die beispielhaft für die Erstellung eines schulspezifischen Fachcurriculums Kunst genutzt werden können. Die dargestellten Unterrichtsschwerpunkte zeigen Möglichkeiten der Verwendung und Verknüpfung der Kompetenzbereiche, Bildungsstandards, Kernbereiche und Inhaltsfelder des neuen Kerncurriculums Kunst. Das Kerncurriculum zu nutzen bedeutet, dort formulierte fachliche Kompetenzbereiche wie auch überfachliche Kompetenzaspekte als wesentliche Grundsätze einer in den Fachkonferenzen weitergeführten, schulbezogenen Konkretisierung zu verwenden. In gemeinsamen Vereinbarungen und verbindlichen Absprachen legt die Fachkonferenz Kunst kompetenzorientierte Unterrichtsschwerpunkte über die Jahrgangsstufen hinweg fest. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst über das zu verständigen, was alle Lernenden im Fach Kunst können und wissen sollen.

In Kapitel 2.2 wird ebenfalls in exemplarischer Darstellung anhand von zwei Lernaufgaben gezeigt, wie auf der Ebene des Unterrichts Kompetenzen und Inhaltsfelder im Sinne des neuen Kerncurriculums miteinander verknüpft werden können. Zudem thematisiert dieses Kapitel in seinen Lernaufgaben Gestaltungsmöglichkeiten eines kompetenzorientierten Kunstunterrichts, indem es beispielhafte Lernsituationen vorstellt. Die Lernaufgaben orientieren sich am Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil, Kap. 1.2).

Kompetenzaufbau im Fach Kunst

Gegenstände und Ziele des Faches finden sich vor allem in der Bildenden Kunst, die Freiräume eröffnet und definiert, Welten erklärt sowie Denk- und Handlungsmodelle offeriert. Mit der schulischen Entfaltung dieser Potenziale kann ein profilierter Beitrag zur Entwicklung unserer Gesellschaft – konkreter: zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden – geleistet werden. Anwendbares Wissen und Können zu erwerben bedeutet, die eigenen Handlungsspielräume zu erweitern. Ein durch die Beschäftigung mit Kunst erarbeitetes Wissen muss in Alltagssituationen seine Bewährung finden. Im Zeitalter des „digitalen Kinderzimmers“ und innerhalb eines Lebensumfelds, häufig bestimmt durch die Bilderflut der öffentlichen Medien, kann Kunst demjenigen, der im Umgang mit Strukturen der Ästhetik geübt ist, Orientierungsgrundlagen geben.

Durch die Entwicklung von Gestaltungskompetenz, Handlungskompetenz, von Kompetenzen des Wahrnehmens und Verstehens eröffnen sich die Lernenden einen weiten Horizont des ästhetischen Erlebens und Erfahrens. Das Erkennen der eigenen Fähigkeiten, sich im künstlerischen Gestalten äußern und erleben zu können, trägt zur Persönlichkeitsstärkung bei. Kunstunterricht leistet somit einen zentralen Beitrag, wenn es darum geht, zu eigenständigen Wertungen zu gelangen, ästhetisch begründete Entscheidungen zu treffen und, nicht zuletzt, verantwortlich zu handeln.

Unter Berücksichtigung des entwicklungsbedingten Bild- und Gestaltungsverständnisses der Lernenden bietet der Leitfaden Kunst Beispiele für den kumulativen Zuwachs von Kompetenzen innerhalb eines in seinen Grundsätzen immer vernetzten Kompetenzaufbaus.

Indem die Entwicklung eigener Vorstellungen im Rahmen des Schulunterrichts Innenwelt und Außenwelt in Korrespondenz zueinander setzt, wird die Fähigkeit gefördert, das Leben in Bilder und Begriffe zu fassen und ihm Bedeutung zu schenken.

Nachfolgend wird an einem Beispiel ein in dieser Weise möglicher Aufbau von Kompetenzen dargestellt. Für die Entwicklung und Festigung der Kompetenzen im Unterricht erscheint es wichtig, Kindern und Jugendlichen Raum und Gelegenheit zur individuellen Sicherung in unterschiedlichen Kontexten zu gewähren. Dies erfordert, von der Primarstufe an, einen stringenten pädagogischen Blick.

Kompetenzentwicklung am Beispiel des Kompetenzbereichs „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ (vgl. Kerncurriculum Kunst, Teil B, Kap. 4)

Gestaltung ist ohne Wahrnehmung nicht realisierbar. Eine sich stetig oder sprunghaft entwickelnde Reflexion des Wahrgenommenen ist immer Teil des gestalterischen Prozesses. Die Entwicklung der bildnerisch-künstlerischen Fähigkeiten der Lernenden ist gebunden an eine Ausweitung und Differenzierung der Wahrnehmungskompetenz. Kunstwerke einerseits oder ästhetische Objekte andererseits visualisieren vielschichtige, oft symbolhafte Bedeutungen. Bevor diese jedoch kommuniziert werden können, sind sie in ihrer Komplexität wahrzunehmen und nach dem jeweilig individuellen Zugang zu erfassen. Ein kompetenzorientierter Kunstunterricht, der sich neben seinen vielfältigen, künstlerisch-praktischen Gestaltungsräumen der Kunstrezeption widmet, gibt immer Gelegenheit für neue Entdeckungen, Assoziationen, Erkundungen. Kunstunterricht zeigt und kann überraschen. Er veranschaulicht, dass in den komplexen Gestaltungen der Kunstwerke eine verdichtete, vieldeutige Widerspiegelung des jeweiligen Zeitgeists aufzufinden ist. Gleichwohl finden, neben der eigentlichen Kunst, jene anderen, der Alltagswelt zugehörigen Formen ästhetischer Gestaltung, deren Funktionen auf andere Kontexte verweisen, im Rahmen des Unterrichts ihren Ort als Gegenstände der Wahrnehmung und Auseinandersetzung.

Es ist eine wesentliche und in der Gesamtheit der Schulfächer einzigartige Qualität des Faches Kunst, dass es Wahrnehmung im Sinne der Aufnahme, Verarbeitung und Deutung sensorischer Informationen in den Fokus schulischer Lernprozesse stellen kann. Visuelle Kompetenz entwickelt sich demnach in entsprechend initiierten Prozessen, deren Absicht es ist, dem Augensinn zugängliche neue Erfahrungen zu ermöglichen. Das aufmerksame, das „bewusste“ Wahrnehmen wird so zur Basis von Lernprozessen im Kunstunterricht.

Der Kompetenzbereich „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ benennt diesen Zusammenhang und fordert aktives Betrachten durch die Bereitschaft zur Konzentration auf den jeweiligen Gegenstand der Betrachtung. Er qualifiziert aktives Betrachten durch das „Gerichtet-Sein“ des Sehens. So wird aus Sehen Wahrnehmen, entsteht in der sprachlichen Kommunikation des visuellen Erlebnisses sprachlicher Ausdruck.

Die Formulierung des nachfolgend zitierten Bildungsstandards (vgl. Kerncurriculum Kunst, Realschule, Teil B, Kap. 6) beschreibt eine Zielvorstellung und bezieht sich auf eine unterrichtliche Lernsituation. Tatsächlich verweist der Standard auf den kumulativen Zuwachs der von ihm angesprochenen Kompetenz. Er setzt voraus, dass gemeinsames Erproben und Üben gerichteter Aufmerksamkeit, d. h. einer von besonderer Intensität und Dauer bestimmten visuellen Aufmerksamkeit, die Qualität der Sinneswahrnehmung optimieren kann. Somit benennt der Standard, über die Jahrgänge hinweg gesehen, durchaus sehr unterschiedliche Kompetenzniveaus:

„Die Lernenden können sich auf einen Betrachtungsgegenstand konzentrieren.“

Im Unterrichts- und Lerngeschehen werden vorhandene Kompetenzen erkennbar und zur beachteten Basis einer nachfolgenden Kompetenzentwicklung. Im Folgenden ist zunächst beispielhaft ein möglicher Kompetenzaufbau im Kompetenzbereich „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ dargestellt.

Kompetenzaufbau „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ (Orientierungsgrundlage)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards (Bezug zum Kerncurriculum)

Die Lernenden können ...

Sehen, Wahrnehmen und Erfahren

- sich auf einen Betrachtungsgegenstand konzentrieren,
- in der Betrachtung Eindrücke sammeln, ordnen und bewerten,
- Gesehenes beschreiben,
- Eindrücke schildern.

Verstehen, Begreifen und Erklären

- Erlebnisqualitäten zum Ausdruck bringen,
- Deutungen vorschlagen und begründen.

Kernbereich:

Bildern reflektierend und erlebend begegnen

Inhaltsfeld:

Ausdrucksmöglichkeiten der Kunst in kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten/Bildbetrachtung

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

Jg. 5

- erste Eindrücke formulieren,
- Motive, Bildgegenstände, Farben und die Bildfigur genau beschreiben,
- die gezeigte Situation erlebnisorientiert schildern,
- Verbindungen mit Erfahrungen und Bildvorstellungen der eigenen Erlebniswelt finden und sprachlich darstellen.

Jg. 6

- in der Wahrnehmung die Beziehungen und Verhältnisse der Bildmotive und Objekte erfassen und sprachlich darstellen,
- unterschiedliche Wahrnehmungen, persönliche Erinnerungen und Bezüge zulassen, berücksichtigen, erkennen, beschreiben und deuten.

Jg. 7

- in der Wahrnehmung des Bildes formale Merkmale wie z. B. Farbgestaltung, Formgebung, An- und Zuordnung der Bildgegenstände und Raumgestaltung erkennen und sprachlich darstellen,
- aus der Bildbetrachtung weiterführende Informationen entnehmen und dokumentieren.

Jg. 8

- Ergebnisse einer sprachlich angemessenen Bildbeschreibung methodisch in der zugehörigen Bildanalyse verwenden und das Kunstwerk in Ansätzen eigenständig interpretieren.

Jg. 9

- bildnerische Mittel und Strategien der Bildkomposition erarbeiten und darstellen,
- Bildordnungen der Kunst und deren Funktion erkennen, analysieren und erläutern,
- kunstgeschichtliche und lebensweltliche Bezüge finden und mit Begriffen einer angemessenen Fachsprache begründen.

Jg. 10

- Methoden der Bildanalyse als kunst- und kulturgeschichtliche Untersuchungsverfahren nutzen,
- Wirkungsabsichten und funktionale Gesichtspunkte des gezeigten Kunstwerks erkennen, beschreiben und bewerten,
- Wahrnehmungskompetenzen als erlernbare und sinnvolle Qualifikationen der Kunstbetrachtung erfahren,
- gelerntes Methodenwissen als verfügbare analytische Kompetenz verstehen und im Transfer anwenden.

Inhaltliche Konkretisierung:

Bildbetrachtung der Fotografie von Pipilotti Rist (Elisabeth Rist) „Das Zimmer“, Fotografie einer Videoinstallation, 1994/2000

Diesem Kompetenzaufbau folgt ein weiteres Beispiel, jedoch mit anderer inhaltlicher Konkretisierung.

Das nachfolgende Darstellungsformat lässt die Verzahnung der verschiedenen Aspekte des Kompetenzaufbaus in besonderer Weise deutlich werden.

In der Begegnung und gestalterischen Auseinandersetzung mit Objekten der Gegenstandswelt im Rahmen des Unterrichts (Natur- und Objektbetrachtung und Vergegenwärtigung am konkreten Beispiel, künstlerisch-ästhetische Strategien der Bilderfindung) fördert und entwickelt das Fach Kunst eine Differenzierung von Kompetenzbereichen des Wahrnehmens und Gestaltens. Gestaltung ist ohne Wahrnehmung nicht realisierbar.

Kompetenzaufbau „Wahrnehmen und Gestalten“ (Orientierungsgrundlage)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <p>Sehen, Wahrnehmen und Erfahren</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ sich auf einen Betrachtungsgegenstand konzentrieren, ■ Gesehenes beschreiben. <p>Planen, Gestalten und Handeln</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ideen und Darstellungsmöglichkeiten zu bildnerischen Aufgabenstellungen finden und umsetzen. <p>Verstehen, Begreifen und Erklären</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Bildordnungen erkennen und erläutern, ■ Sinneseindrücke und Bildwirkungen bewusst erfahren. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Personale Kompetenz: Selbstkonzept</p> <p>Lernkompetenz: Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz</p>	<p>Kernbereiche:</p> <p>Bildern reflektierend und erlebend begegnen</p> <p>Bilder gestalten</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Strategien kreativer und künstlerischer Prozesse der Bilderfindung</p> <p>Medien, Techniken und Verfahren der Bildgestaltung</p>
--	---

Jg.	Inhaltsbezogene Kompetenzen:	Inhaltliche Konkretisierung:
	Unsere Lernenden können ...	<i>Aneignung und Gestaltung: mögliche Thematik „Blumentopf, Buch und Getränkedose“</i>
5	<ul style="list-style-type: none"> ■ gestalterisch erste Eindrücke artikulieren, ■ Naturformen und Dinge in Verbindung mit Bildvorstellungen aus der eigenen Erlebniswelt oder fantasievollen Erfindungen schildern, 	Natur- und Objektbetrachtung und Vergegenwärtigung am konkreten Beispiel, künstlerisch-ästhetische Strategien der Bilderfindung
6	<ul style="list-style-type: none"> ■ in der Wahrnehmung einfache Beziehungen von Objekten erfassen, ■ unterschiedliche Wahrnehmungen und persönliche Erinnerungen an Wahrnehmungen zulassen, berücksichtigen, erkennen und deuten, ■ in der Darstellung von Pflanzen und Dingen Formdifferenzierungen beachten, 	
7	<ul style="list-style-type: none"> ■ in der Wahrnehmung von visuellen Reizen Phänomene wie z.B. Linien, Formen, Farben, Kontraste, Helligkeit oder Räumlichkeit erkennen, ■ Informationen aufsuchen, aufnehmen und in einer dem Alter gerechten Weise verarbeiten, ■ Wahrnehmungen als eine Grundlage von Gestaltung und Lernprozessen erfahren, 	
8	<ul style="list-style-type: none"> ■ durch erhöhte Aufmerksamkeit oder Konzentration auf den Betrachtungsgegenstand zu einer objektivierten Abbildung des Sichtbaren gelangen, ■ Plastizität der gegebenen Objekte durch Licht und Schatten darstellen, 	
9	<ul style="list-style-type: none"> ■ Farb- und Formdifferenzierungen des gegebenen Objektzusammenhangs wahrnehmen und nach gewonnenem Einblick in die Gestaltungsweise expressionistischer Kunst zu einer subjektiven Darstellung (Modifikation) gelangen, 	
10	<ul style="list-style-type: none"> ■ Wahrnehmungskompetenzen als erlernbare Qualifikation der Kunstbetrachtung erfahren (Gelerntes wird zu verfügbarem Wissen), ■ Möglichkeiten zur Abstraktion finden. 	

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Formen der Natur“ (Jg. 9/10)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <p>Sehen, Wahrnehmen und Erfahren</p> <ul style="list-style-type: none">■ sich auf einen Betrachtungsgegenstand konzentrieren,■ in der Betrachtung Eindrücke sammeln, ordnen und bewerten,■ Gesehenes beschreiben. <p>Planen, Gestalten und Handeln</p> <ul style="list-style-type: none">■ Ideen und Darstellungsmöglichkeiten zu bildnerischen Aufgabenstellungen finden und umsetzen,■ selbstständig bildnerische Lösungen für offen gestellte Aufgaben finden und umsetzen,■ Materialien in ihren Eigenheiten einschätzen und angemessen einsetzen. <p>Verstehen, Begreifen und Erklären</p> <ul style="list-style-type: none">■ Erlebnisqualitäten zum Ausdruck bringen,■ das Gestaltete an gewählten oder gegebenen Zielsetzungen messen und bewerten. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Personale Kompetenz: Selbstwahrnehmung, Selbstkonzept</p> <p>Lernkompetenz: Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz</p>	<p>Kernbereiche:</p> <p>Bilder gestalten</p> <p>Bildern reflektierend und erlebend begegnen</p> <p>Inhaltsfelder:</p> <p>Wahrnehmung der Umwelt</p> <p>Strategien kreativer und künstlerischer Prozesse der Bilderfindung</p> <p>Medien, Techniken und Verfahren der Bildgestaltung</p> <p>Kunstwerk als Form</p>
--	---

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- sich konzentriert Fundstücken aus der Natur zuwenden, diese bewusst und absichtsvoll betrachten,
- die individuellen Besonderheiten, Formen und Farben von Ästen, Hölzern oder Steinen wahrnehmen und darüber miteinander reden,
- Auswahlentscheidungen begründen und Argumente nennen,
- sich nach individuellen Wünschen und Vorstellungen für ein Motiv und eine Form der künstlerischen Produktion entscheiden,
- ihr eigene ästhetische Herangehensweise mitteilen und hierfür bildnerisch-künstlerische Strategien entwickeln,
- gesehene Naturobjekte bildnerisch mit ästhetischen Mitteln visualisieren oder in der eigenen künstlerischen Gestaltung verändern,
- zu konkreten Motiven der Natur kreative Vorstellungen entwickeln und mit geeigneten Materialien realisieren,
- ihre in bildnerisch-künstlerischer Tätigkeit gefundenen Bildlösungen im Vergleich beurteilen und bewerten.

Inhaltliche Konkretisierung:

Formen der Natur

- „Naturobjekt – Bildwerk“
Ästhetische Weltaneignung durch Wahrnehmung und Gestaltung von Fundstücken aus der Natur
- Thema: „Äste, Holz und Steine“
Das Naturobjekt als Bildanlass
- Unterschiedliche Verfahrenswisen der Bilderfindung, aufmerksames Betrachten, Erkunden und Nachspüren von gegebenen Naturformen, freie künstlerische Gestaltung von bezüglichen Bildern, Bildgefügen oder Objekten

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

Eröffnung

Ausstellung/Präsentation von Naturfundstücken (hier: Äste, Holz oder Steine)

Anforderungssituation und Zielsetzung

Betrachtung im Sinne einer gemeinsamen Vorbereitung: Das Problem wird erkannt, die Aufgabe in ihren Möglichkeiten analysiert.

Übung, Anwendung, Gestaltung

Im kritikfreien Raum können intuitiv Lösungen gefunden, Vorgehensweisen und Modelle erkundet werden. Ein vorbereitetes Lernarrangement, bestehend aus verschiedenen Materialien und Werkzeugen gibt den Lernenden die Möglichkeit, eine geeignete Gestaltungstechnik auszuwählen. Der Phase der praktischen Umsetzung steht Raum und genügend Zeit zur Verfügung.

Mögliche Realisationsformen

Bleistiftskizzen, Farbzeichnungen
Malerei, plastische Bearbeitung und Weiterbearbeitung der gegebenen Naturobjekte aus Holz, Fotos, Assemblagen oder Montagen etc.

Bilanzierung

Kriterienorientierte Arbeitsbesprechung, Reflexion und Wertung in der Lerngruppe

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Menschendarstellung“ (Jg. 9/10)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Die Lernenden können ...

Sehen, Wahrnehmen und Erfahren

- Gesehenes bildnerisch nachvollziehen.

Sich orientieren, sich definieren und sich zeigen

- den Zeichencharakter von Design, Kleidung, Gestik und Mimik erkennen und erläutern.

Überfachliche Kompetenzen:

Personale Kompetenz: Selbstwahrnehmung

Sozialkompetenz: Interkulturelle Verständigung, Soziale Wahrnehmungsfähigkeit

Kernbereiche:

Bilder gestalten

Bildern reflektierend und erlebend begegnen

Bilder auf die Lebenswirklichkeit beziehen

Inhaltfelder:

Ausdrucksmöglichkeiten der Kunst in kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten / Bildbetrachtung

Beziehung zum Mitmenschen

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- sich konzentriert dem menschlichen Porträt zuwenden und dieses bewusst und absichtsvoll betrachten,
- die individuellen Besonderheiten, kulturellen Ausprägungen, Formen, Farben, Strukturen wahrnehmen und darüber einfühlsam und respektvoll miteinander reden,

Inhaltliche Konkretisierung:

- Ich im Spannungsfeld von Konsum und Umwelt
- Arrangement symbolischer Gegenstände als Ausdruck der Persönlichkeit

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- **Bilingualer Aspekt**
Beschreibung eines Menschen in einer Fremdsprache

- Der Blick in meinen Kopf

- die wirkungs- und aussagebezogenen Möglichkeiten von Gestik und Mimik beschreiben und diese gestalterisch nutzen,
- Attribute, Design und Kleidung unterschiedlicher gesellschaftlicher Gruppierungen nach deren jeweiliger Funktion und Bedeutung beschreiben, analysieren und bewusst einsetzen,
- eigenständig Arbeitsaufträge zu einem Themenkomplex konzipieren, eine Auswahl treffen und diese bearbeiten,
- zu konkreten Vorstellungen kreative Ideen entwickeln und mit geeigneten Materialien und Techniken umsetzen/realisieren.

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Buchgestaltung“ (Jg. 5/6)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Die Lernenden können ...

Sehen, Wahrnehmen und Erfahren

- in der Betrachtung Eindrücke sammeln, ordnen und bewerten.

Planen, Gestalten und Handeln

- Ideen und Darstellungsmöglichkeiten zu bildnerischen Aufgabenstellungen finden und umsetzen.

Sich orientieren, sich definieren und sich zeigen

- in forschender Begegnung Zugänge zu ungewohnten oder fremden Bildwelten finden, dabei eigene Überzeugungen zu fremden in Beziehung setzen.

Überfachliche Kompetenzen:

Sozialkompetenz: Kooperation und Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten
Lernkompetenz: Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz, Medienkompetenz

Kernbereiche:

Bilder gestalten

Bildern reflektierend und erlebend begegnen

Inhaltsfelder:

Strategien kreativer und künstlerischer Prozesse der Bilderfindung

Medien, Techniken und Verfahren der Bildgestaltung

Distributions- und Präsentationsformen für Bilder

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- sich längerfristig mit einem Phänomen auseinandersetzen,
- ein Thema in seiner Vielschichtigkeit erkennen, gliedern und präsentieren,
- in der Betrachtung Eindrücke verbalisieren und sinnvoll ordnen,
- Auswahlentscheidungen für Herangehensweisen und Formen der Auseinandersetzung begründen,
- selbstständig Informationen recherchieren,
- Fachausdrücke nutzen (z. B. Lumbecken, Lay Out, Eyecatcher, Kodex, Typografie)
- ihr Arbeitsvorhaben strukturiert und zielführend planen und durchführen,
- angemessene Ausdrucksformen und entsprechende Techniken nutzen,
- Mitlernende beratend unterstützen und ihnen helfen,
- Arbeitsergebnisse präsentieren,
- den Arbeitsprozess reflektieren.

Inhaltliche Konkretisierung:

- Buchgestaltung zu einem Thema (z. B. Land, Kulturkreis, Tier, Fußball, Mode, Musik, Hobbys)
- Umgang mit Größe, Material, Form, Beschaffenheit, Anzahl der Seiten
- Auswahl des Bildmaterials (Foto, Malerei, Grafik etc.)
- Anteil und Form der Schrift
- Textproduktion und Illustration
- Begründung von Themen und Gestaltung, Auswahl der Texte und Bildmaterialien
- Werbebroschüre für Endprodukt

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Außerschulische Lernorte**
 Museumsbesuche
- Lernarrangement**
 Bildbände, Fachzeitschriften, Geo-Hefte, Filmdokumentationen, (z. B. Urlaubserlebnisse), Filme (z. B. Terra X)
- Material**
 z. B. Ton, Papier, Farben, Kleister, Collagematerial, Naturmaterialien wie Äste, Blätter, Sand etc.
- Fächerverbindende Aspekte**
 Einbeziehen der Perspektiven anderer Fächer wie Biologie, Erdkunde, Politik und Wirtschaft, Geschichte, Religion, Sport etc.

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Bildbetrachtung“ (Jg. 7/8)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Die Lernenden können ...

Verstehen, Begreifen, Erklären

- Erlebnisqualitäten zum Ausdruck bringen.

Sehen, Wahrnehmen und Erfahren

- Eindrücke schildern.

Planen, Gestalten und Handeln

- Ideen und Darstellungsmöglichkeiten zu bildnerischen Aufgabenstellungen finden und umsetzen.

Überfachliche Kompetenzen:

Lernkompetenz: Problemlösekompetenz, Medienkompetenz

Sprachkompetenz: Lesekompetenz, Kommunikationskompetenz

Kernbereiche:

Bildern reflektierend und erlebend begegnen

Bilder auf die Lebenswirklichkeit beziehen

Inhaltsfelder:

Kunstwerk als Form

Wahrnehmung der Umwelt

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- ein Bild detailliert (z. B. Raumsituation, Licht und Schatten, Art der Gegenstände und ihre Anordnung im Bild) betrachten,
- eigene Zugänge zum Bild entwickeln (individuelle Raumerfahrungen mit der Darstellung in Beziehung setzen, dies versprachlichen und/oder in ästhetischer Praxis zum Ausdruck bringen),
- selbstständig Aufgabenstellungen zu einem Bild entwickeln,
- sich Informationen zu einem Bild beschaffen,
- selbstständig kunstbezogene Wissensquellen erschließen,
- eine im Bild nicht sichtbare Dimension erfinden und darstellen,
- Recherche und Arbeitsprozesse dokumentieren und reflektieren.

Inhaltliche Konkretisierung:

Begegnung mit Bildern:
Selbstständiger Zugang zu einem Bild (dem Entwicklungs- und Lernstand angemessen)

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

Teamfähigkeit, räumliches Seh- und Darstellungsvermögen (Lernausgangslage)

Hilfen zur Rezeption

- Möglichkeiten des Umgangs mit unbekanntem Bildern:
Nutzen von Internet, Bibliothek, Fantasie, Mitmenschen
- Verwenden unterschiedlicher Medien

Methoden

z. B. Dokumentation der Recherche, Lernarrangement mit englischer und deutscher Literatur

Vernetzung mit anderen**Fächern**

z. B. Deutsch, Geschichte, Religion, Politik und Wirtschaft

Individuelle Unterrichtsgestaltung

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

Lernaufgabe 1: Schwerpunkt „Bildbetrachtung“

„Im Dialog mit Kunst-Räumen“ am Beispiel von Jeff Walls „The Destroyed Room“ (1978)

Das Aufgabenbeispiel bezieht sich auf den Unterrichtsschwerpunkt „Bildbetrachtung“ und ist konzipiert für die Jahrgangsstufen 7/8. Anders als bei einer systematischen Werkanalyse liegt der Schwerpunkt dieser Lernaufgabe auf der spontanen Werkerschließung. Die ganze Persönlichkeit der Lernenden ist gefragt. Sie sollen sich Jeff Walls „The Destroyed Room“ (1978) aus Neugier und Neigung zuwenden und nicht mit einem wissenschaftlichen Vorsatz.

Die erlebende Begegnung mit der Fotografie vollzieht sich auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Der erste sinnliche Zugriff auf das Bild erfolgt methodisch angeleitet mittels Sprache auf der Ebene individueller Erfahrungen und Empfindungen der Lernenden. In einem zweiten Schritt soll die Subjektivität der spontanen Bilderschließung um die Objektivität analytischer Aspekte der Bildbetrachtung erweitert werden.

Lernen vorbereiten und initiieren

Das Thema „Raum“ gewinnt in der Selbstfindungsphase der Lernenden zunehmend an Bedeutung. Sie stellen sich in der Pubertät die Frage: „Wer bin ich?“ und setzen sich damit auseinander. Der Wunsch nach Grenzziehung zu den Erwachsenen bestimmt diese Phase und manifestiert sich im Rückzug ins eigene Zimmer sowie in öffentliche und virtuelle Räume, zu denen die Erwachsenen nur wenig Zugang haben.

Jeff Walls „The Destroyed Room“ bezieht sich somit direkt auf die Lebenswirklichkeit der Lernenden und motiviert sie, sich auf dieses Bild einzulassen, Fragen zu stellen und eigene Ideen zu entwickeln. Die naive Vorstellungswelt der Lernenden wird in der Jahrgangsstufe 8 zunehmend von einem kritischen Bewusstsein verdrängt. Sie haben bereits Erfahrungen im Umgang mit Bildern gemacht und können aspektgeleitete Bildbetrachtungen unter Anwendung von Fachvokabular vornehmen. Die Lehrperson sollte das Wissen der Lernenden im Vorfeld einschätzen und aktivieren, gegebenenfalls auffrischen. Um die Lernaufgabe erfolgreich bewältigen zu können, sollten die Lernenden Linien in ihrer Formeigenschaft und Formwirkung einschätzen und so Rückschlüsse auf die Komposition des Bildes ziehen können. Es empfiehlt sich, für diese Phase ein Arbeitsblatt zur Verfügung zu stellen (vgl. Kap. 3 Fachbezogene Materialien, „Linienklassifikationen“, Linien und ihre Wirkungen), welches den Lernenden hilft, Wahrnehmungen und Vorstellungen zu hinterfragen und zu überprüfen.

Da die Lernenden angehalten sind, Arbeits- und Denkprozesse schriftlich zu fixieren, benötigen sie einen Kunsthefter oder ein Heft. Eine qualitativ hochwertige digitale Abbildung von Jeff Walls „The Destroyed Room“ bildet die Arbeitsgrundlage.

Lernwege eröffnen und gestalten

Der Einstieg in die Lernaufgabe könnte durch die Methode des „Denkdiktats“⁶ erfolgen (Alternative: z. B. Elfchen, Auflistung von Adjektiven). Bei dieser kreativen Schreibmethode betrachten die Lernenden in Einzelarbeit ein Bild und schreiben spontan und unreflektiert innerhalb von fünf Minuten

⁶ Der Begriff Denkdiktat geht zurück auf André Breton (1896-1966), vgl. <http://www.kunstforum.com/content/kunstabrechnung-gegen-jede-vernunft-surrealismus-paris-prag-366.html> (Zugriff am 28.10.2011)

alles auf, was ihnen einfällt. Es dürfen sowohl Sätze, Satzstücke, Wortketten als auch einzelne Wörter aufgeschrieben werden. Der Stift sollte dabei nicht abgesetzt werden. Stockt der Schreibfluss, wird der letzte Gedanke so oft wiederholt, bis sich ein neuer einstellt. Rechtschreib- und Grammatikfehler sind unwichtig.

Um die Vielfalt des Geschriebenen zu sortieren und auf die wesentlichen Gedanken zu reduzieren, erfolgt in Partnerarbeit ein Abgleich der Denkdiktate. Die Lernenden markieren inhaltlich gleiche Stellen farbig.

Anschließend werden diese Ergebnisse im Plenum besprochen und für alle sichtbar notiert (z. B. auf Flip-Chart, Folie, Tafel). Unter Hinzuziehung der formulierten Eindrücke sollen die Lernenden einen Text produzieren, der sich direkt auf das Bild von Jeff Wall bezieht. Folgende Textarten, die von den Lernenden frei gewählt werden dürfen, stehen zur Auswahl:

- Bericht eines „rasenden“ Reporters,
- Tagebucheintrag,
- Brief an die Bewohnerin/den Bewohner des Zimmers.

Der Text kann handschriftlich oder am Computer verfasst werden. In der Phase der Textproduktion finden Gespräche zwischen der Lehrperson und den Lernenden statt. Abschließend kommt die Lerngruppe zu einer kurzen Zwischenreflexion im Plenum zusammen, bevor die Textprodukte von der Lehrperson eingesammelt und bis zur nächsten Stunde kommentiert werden.

Zum Auftakt der folgenden Lerneinheit werden einige ausgewählte Ergebnisse den Lernenden als Kopie ausgehändigt. Eine Frage kann helfen, die Stärken und Schwächen einzelner Texte exemplarisch herauszuarbeiten (z.B. Bei welcher Textform werden am ehesten Teile des Bildes vor eurem geistigen Auge lebendig?).

In einem zweiten Schritt soll die Subjektivität der spontanen Bilderschließung um die Objektivität einer analytischen Methode der Bildbetrachtung erweitert werden. Unter dem Motto „Ich schaue genau hin“ sollen die Lernenden Bildausschnitte einzeln im Hinblick auf Linien und Formen untersuchen und in Bezug zum Bild setzen. Denkbar ist, den Lernenden die Bildausschnitte kartoniert zur Verfügung zu stellen oder diese Aufgabe am Computer durchführen zu lassen (vgl. Kap 3 Fachbezogene Materialien, M 1a, 1b, S. 36 f.). Entscheidend ist die Sozialform der Gruppenarbeit, denn so können die Lernenden im Dialog mit anderen die Eigenwahrnehmung durch die Außenwahrnehmung bestätigen, widerlegen oder um zusätzliche Aspekte erweitern. Gemeinsames Abwägen, Beraten und Austauschen in der Arbeitsgruppe erleichtern den Entscheidungsprozess. Abschließend werden die Ergebnisse im Plenum verglichen und der Rückbezug zu den selbst produzierten Texten wieder hergestellt.

Leistung der Aufgabe im Rahmen des Kompetenzaufbaus

Bei der oben beschriebenen Lernaufgabe steht zunächst der fachliche Kompetenzbereich „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ im Vordergrund. Die kreative Erkundung von Jeff Walls „The Destroyed Room“ mittels Sprache geht über den ersten visuellen Eindruck hinaus und führt zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Gesehenen. Sehen wird zu Wahrnehmen und erschöpft sich nicht darin, dass lediglich optische Signale empfangen werden. So bietet sich den Lernenden die Mög-

lichkeit, Kunst als ein Korrelat der Persönlichkeit zu verstehen. Nicht nur das Gesehene zählt, sondern vor allen Dingen das, was der Betrachter damit verbindet. Die Lernenden werden aktiv am Rezeptionsprozess beteiligt und erfahren, dass sie mit ihrem bereits erworbenen Weltwissen den Wahrnehmungs- und Interpretationsprozess eines Kunstwerks beeinflussen können.

Auf der analytischen Ebene untersuchen die Lernenden formale Tatsachen (z. B. Strukturen, Linien, Formen, Komposition) und Bildbeziehungen und erkennen, dass das Aufspüren und Klassifizieren von Linien und Formen hilft, Gesehenes zu verstehen. Oft gibt es Bezüge, die auf den ersten Blick nicht ersichtlich sind. Die Artikulierung der ästhetischen Erfahrungen der Lernenden unter Anwendung von Fachvokabular leistet einen positiven Beitrag zu ihrer Persönlichkeitsentwicklung. Das Sprechen und Diskutieren über visuelle Sachverhalte in Arbeitsgruppen berührt überfachliche Kompetenzen wie die Lese-, Schreib- und Kommunikationskompetenz, die Sozialkompetenz und die Problemlösekompetenz.

Im Rahmen der Aufgabenstellung werden auch Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des Faches Deutsch (Wortschatzarbeit, Textproduktion) berührt und erweitert, ohne den Bezug zur Werker-schließung in der Kunst zu verlieren.

Orientierung geben und erhalten

Um den komplexen Arbeitsanforderungen gerecht zu werden und immer wieder Transparenz zu schaffen, sind die Lernenden dazu angehalten, einzelne Arbeitsschritte schriftlich festzuhalten. So gehen keine Ideen, Erfahrungen oder Erkenntnisse verloren und es wird eine solide Grundlage für Zwischenbilanzen und Reflexionsgespräche im Sinne formativer Ergebnissicherungen geschaffen. Diese sind in festen Abständen notwendig, um eventuell auftretende Schwierigkeiten zu erkennen und zu lösen, aber auch um durch positive Rückmeldung die Lernenden zu bestärken.

Die Qualität der Ergebnisse, sowohl des kreativen Schreibprozesses als auch der Ausschnittanalyse, sollte in Reflexionsphasen immer wieder von der Lehrperson und von den Lernenden untereinander eingeschätzt werden. Gespräche im Plenum bieten sich an, um eventuell auftretende Probleme zu diskutieren und Bewertungskriterien transparent und nachvollziehbar zu machen.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Bei der Reflexion der Arbeitsprozesse sollten soziale und fachliche Aspekte angesprochen werden. Leitfragen sind in diesem Zusammenhang hilfreich: Wie war die Zusammenarbeit in der Gruppe? Waren die Gespräche untereinander ermutigend und förderlich? Traten bei dem Erfassen von Sachverhalten und dem Begreifen allgemeiner Gestaltungsprinzipien Schwierigkeiten auf?

Diese Phase ist in vielerlei Hinsicht wichtig: Zum einen werden Werkverständnis und Fachkenntnis der Lernenden deutlich, und zum anderen zeigt sich, ob sie einen Erkenntnisgewinn aus dem eigenen Schaffensprozess hatten. Nur wenn die Lernenden ihre Stärken und Schwächen erkennen und benennen, können sie in zukünftigen Arbeitsprozessen angemessen agieren.

Um eine angemessene Leistungsbewertung vornehmen zu können, muss sich die Lehrperson einen genauen Überblick verschaffen, wie die Lernenden an die Aufgabe herangegangen sind und diese bewältigt haben. Kreativität, Ausdrucksvermögen, Kenntnis und Verwendung von Fachvokabular, Lernaktivität sowie gruppeninterne Beteiligung und Sozialverhalten sind hier von Bedeutung.

Lernaufgabe 2: Schwerpunkt „Menschendarstellung“

Menschendarstellung im Vergleich

(Diese Lernaufgabe ist für alle drei Bildungsgänge konzipiert.)

Lernen vorbereiten und initiieren

Die Auseinandersetzung mit der Präsentation des Menschen – der der eigenen Person und der der anderen – zu unterschiedlichen Zeiten, in verschiedenen Erscheinungsformen und mit unterschiedlichen Absichten bildet den zentralen Bestandteil dieser Lernaufgabe.

Unabhängig vom Kunstunterricht sind Jugendliche innerhalb unserer Gesellschaft und besonders in ihren Peergroups in hohem Maße darin geübt, Eingriffe und Maßnahmen, die das Erscheinungsbild des Menschen prägen, wahrzunehmen und für sich zu nutzen. Dies umfasst nicht nur Mode, Frisuren, Piercings, Labels, Tattoos, Gestiken und Mimiken, sondern auch die Art der Präsentation und Inszenierung z. B. auf Facebook, bei SchülerVZ und in anderen virtuellen und realen Räumen, in denen sich Jugendliche optisch darstellen.

Sich diesen Phänomenen und ihren Auswirkungen und Konsequenzen zu stellen und sich damit im Kunstunterricht zu beschäftigen, ist somit eine zeitgemäße und sinnvolle, wenn nicht sogar dringend erforderliche Form der Auseinandersetzung mit visuellen Produkten, wie sie traditionell in der Bildenden Kunst vorkommen.

Die Jugendlichen beschäftigen sich bei dieser Aufgabe in einem diesbezüglich entwicklungspsychologisch interessanten Stadium mit der Darstellung Fremder und der eigenen Person. Dies kann anhand verschiedener Bildbeispiele geschehen, die unterschiedliche Aspekte und Techniken zeigen. (Die Auswahl der Bildbeispiele könnte von der Darstellung ägyptischer Pyramidenarbeiter über das Stifterbild zu den Übermalungen Rainers oder Bildern Maria Lassnigs oder Neo Rauchs reichen). Bei dem vorliegenden Beispiel für eine Aufgabenstellung wurde eine Darstellung Napoleons von Jacques-Louis David (vgl. M 3a, 3b) einem zeitgenössischen, bearbeiteten Foto der iranisch-amerikanischen Künstlerin Shirin Neshat (vgl. M 2a, 2b) gegenübergestellt. Die Auseinandersetzung erfolgt somit entsprechend den Anforderungen des Kerncurriculums an einer „Schnittstelle zwischen modernen und traditionellen Verfahren“ (vgl. Kerncurriculum, Teil B, Kap. 4, S. 13). Das Thema umfasst alle überfachlichen Kompetenzen, zielt jedoch in besonderem Maße auf die Ausbildung der personalen Kompetenz. Ebenso werden alle Kompetenzbereiche des Faches aktiviert, wobei Schwerpunkte auf der Medienkompetenz, dem Aspekt der Preisgabe und Verwendung personenbezogener Daten sowie der kritisch reflektierten, gestalterisch und technisch sachgerechten Mediennutzung liegen (vgl. Kerncurriculum, Teil A, Kap. 2, S. 10). Sich selbst auszudrücken und sich mit dem eigenen Porträt zu beschäftigen, ist eine Möglichkeit der Identitätsbildung und der Selbstdarstellung, die bereits in der Primarstufe Gegenstand des Lernens im Kunstunterrichts war und Lernende daher über entsprechende Erfahrung verfügen, die hier erweitert werden soll. Die Lernaufgabe vermittelt den Lernenden einen differenzierten Blick auf Menschendarstellungen und lässt sie die Absichten erkennen, die hinter diesen stehen. Die Jugendlichen können kritischer mit Bildinformationen in der Öffentlichkeit umgehen. Die Preisgabe eigener Daten wird reflektiert und das Verhalten entsprechend angepasst.

Lernwege eröffnen und gestalten

Das ausgewählte Bildmaterial dient der Impulsgebung. Aus der unmittelbaren Anmutung der Bilder erarbeiten die Lernenden die Botschaften der dargestellten Personen. In einem zweiten Schritt wird erforscht, wie diese Botschaft transportiert werden kann. Basierend auf den gewonnenen Erkenntnissen erfolgt eine praktische Auseinandersetzung in Form fotografischer Selbstinszenierung. Zu Beginn der Stunde werden beide Bilder gleichzeitig präsentiert. Es folgt eine kurze Klärung der Bildinhalte (Aktivierung von Vorwissen, bei Bedarf Input durch die Lehrperson, Bildlegende und eventuell Klärung einzelner Bildgegenstände).

Angeregt durch die Frage „Was verraten die beiden Bilder über die dargestellten Personen?“ versetzen sich die Lernenden in die dargestellten Personen hinein und formulieren erste Eindrücke. Anschließend erhalten sie einen schriftlichen Arbeitsauftrag (vgl. Kap. 3 Fachbezogene Materialien), den sie in Kleingruppen von vier Personen bearbeiten und mithilfe dessen sie die Wirkung von Mimik, Gestik und Attributen der dargestellten Personen untersuchen sollen. Das Ergebnis der Analyse soll ein ausformulierter Gedanke der dargestellten Person sein, der in die Denkblase der Arbeitsblätter eingetragen wird.

Die Einigung auf nur eine Denkblase soll die inhaltliche Auseinandersetzung innerhalb der Gruppe anregen und fördern.

Die „Denkblasen“ werden auf einer Folie zusammengetragen (vgl. Kap. 3 Fachbezogene Materialien) und für alle sichtbar präsentiert. Jede Gruppe präsentiert ihre Denkblase und erläutert mithilfe der Begrifflichkeiten Gestik, Mimik und Attribute ihre Entscheidung.

Die Erkenntnis der Bedeutung dieser Aspekte für das Porträt bildet die Arbeitsgrundlage für die praktische Aufgabe: „Stellt euch selbst dar und verkörpert dabei mit Mimik, Gestik und Attributen einen Aspekt eurer Persönlichkeit“.

Als Auftakt zu dieser praktischen Arbeit setzen sich die Lernenden in einer kurzen Selbstreflexionsphase in Zweiergruppen mit den Facetten ihrer Persönlichkeit auseinander und halten einen Aspekt schriftlich fest, den sie darstellen wollen. Dabei diskutieren sie, wie sie diesen Aspekt mithilfe von Gestik, Mimik und Attributen darstellen können und notieren das Ergebnis. Die Lernenden erhalten, daraus resultierend, die Aufgabe, eine To-do-Liste zu erstellen. Das heißt, dass die Lernenden dann zu Hause nicht nur die Attribute herstellen oder organisieren sollen, sondern auch vor dem Spiegel Formen des Ausdrucks üben müssen.

Orientierung geben und erhalten

In der praktischen Phase ist es sicherlich hilfreich, einen Handapparat mit Bildbänden verschiedener Fotografinnen und Fotografen und eine Liste mit Weblinks bereit zu halten.

Möglichkeiten der Fotografie wie Perspektivwechsel, Ausschnittwahl können zu Beginn der Stunde thematisiert werden. Bei dieser engen und vertrauensvollen Partnerarbeit ist jede/jeder einmal Fotografin/Fotograf und Model.

Schwierigkeiten bei der Umsetzung sollten schriftlich festgehalten und in einer späteren Besprechung aufgegriffen werden. Experimente wie Posen und Gesichtsausdrücke können mit der Handykamera aufgenommen werden. Auf diese Weise entstehen die „Skizzen“ für die praktische Arbeit.

Das Betrachten von drei ausgewählten Arbeitsergebnissen bildet den Abschluss der Lerneinheit. Es erfolgt eine erste exemplarische Lernstandsfeststellung im Plenum, die beispielhaft für alle anderen Arbeiten sein sollte, so dass die Lernenden die Möglichkeit haben, ihre ersten Ergebnisse noch einmal zu überdenken und zu optimieren. Diese Phase ist unbewertet und dient der Orientierung. Dieses Feedback, sowohl durch die Lernenden als auch durch die Mitlernenden korrigiert, stärkt und ermutigt.

Kompetenzen stärken und erweitern

Die aus der Zwischenbesprechung/Feedbackphase hervorgegangenen Informationen, Erkenntnisse und Einsichten werden nun bei der Fortführung der praktischen Arbeiten umgesetzt. Es wird überprüft, ob das eigene Konzept mit der praktischen Umsetzung korreliert. Von Leitfragen ausgehend, wie z. B. „Erziele ich die angestrebte Wirkung in meiner Darstellung?“, „An welchen Stellen in meiner Fotografie ist es mir gelungen meine Intention umzusetzen?“ reflektieren die Lernenden im Plenum ihre vorläufigen Ergebnisse und Arbeitsprozesse und passen ihre technischen und inhaltlichen Arbeitsformen entsprechend an.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Die Ausstellung der praktischen Arbeiten, die Diskussion der Ergebnisse, die Reflexion des Erreichten und des Arbeitsprozesses durch die erhaltenen Optimierungsanregungen sollten Thema eines abschließenden Gesprächs sein, das zwingend in einem Ausblick auf eine mögliche künftige Verwertbarkeit der Erkenntnisse und Erfahrungen münden sollte.

Eine anschließende Auseinandersetzung mit Statussymbolen, Darstellungen von Stars und Politikern etc. kann in Form von Exkursen oder Referaten erfolgen.



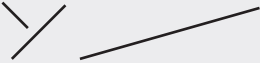


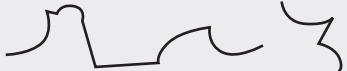
3 Fachbezogene Materialien

M 1a



Jeff Wall: The Destroyed Room. 1978, 1590 x 2340 cm, Großbild-Dia im Leuchtkasten, National Gallery of Canada, Ottawa

M 1b

Linienklassifikationen		
Formtypus wahrgenommene Gestalt/ Reduktion auf Gesetzmäßigkeit	Formeigenschaft sprachliche Bezeichnung/ normative Begrifflichkeit	Formwirkung assoziative Charakterisierung/ emotionale Ausdrucksqualität
	waagrecht	ruhig (auch ruhend) bis passiv, liegend bis statisch, ...
	senkrecht	fest bis stabil, aufstrebend oder herabfallend, ...
	schräg bis diagonal	steigend oder fallend, unruhig bis dynamisch, ...
	rund, gebogen bis wellenförmig	offen bis aufnehmend, schützend oder empfangend, ...
	eckig bis winklig	konstruktiv (konstruiert), exakt, klar bis streng, ...
	frei bis zufällig	lebendig (auch lebhaft), bewegt, ungeordnet bis natürlich, ...

M 2a



Shirin Neshat: Rebelliges Schweigen, 1994. Fotoarbeit. Privatbesitz

Notiert, welche Wirkung von Mimik, Gestik und Attributen hervorgerufen wird und formuliert aus euren Ergebnissen einen möglichen Gedanken, welcher der Frau durch den Kopf gehen könnte.

Mimik	Wirkung
Gestik	Wirkung
Attribute	Wirkung

M 2b



M 3a



Jacques-Louis David: Napoléon überquert die Alpen, 1800, Öl auf Leinwand, 271 x 232 cm, Schloß Charlottenburg, Berlin

Notiert, welche Wirkung von Mimik, Gestik und Attributen hervorgerufen wird und formuliert aus euren Ergebnissen einen möglichen Gedanken, der Napoléon durch den Kopf gehen könnte.

Mimik	Wirkung
Gestik	Wirkung
Attribute	Wirkung

M 3b



Literaturhinweise

Barbe-Gall, F. (2005): How to talk to children about art. London: Chicago Review Press.

Doff, S. (Hrsg.) (2010): Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Tübingen: Narr.

Kämpf-Jansen, H. (2000): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag Kunst und Wissenschaft – zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon.

Kirchner, C. (2008): Kinder & Kunst. Stuttgart: Klett.

Peez, G. (2008): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Seeze: Kallmeyer.

Wenzel, A. (2009): 13 Paintings Children Should Know. München: Prestel.

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:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>...</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</i> beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</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</i> beschreiben den angestrebten <i>Lerngewinn</i> der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.</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, I. / Schmidinger, E. (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

Friedrich Jahresheft (2003): Aufgaben – Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. Seelze: Friedrich Verlag.

Hasselhorn, M. / Gold, A. (2006): Pädagogische Psychologie – Erfolgreiches Lernen und Lehren. Stuttgart: Kohlhammer.

Helmke, A. (2009): Mit Bildungsstandards und Kompetenzen unterrichten – Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. In: Klinger, U. (Hrsg.) Mit Kompetenz Unterricht entwickeln. for.mat Kultusminister Konferenz. Köln: 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 