



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Primarstufe

BILDUNGSLAND
Hessen



Kunst

Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Primarstufe

Impressum

- Herausgeber:** Institut für Qualitätsentwicklung (IQ)
Walter-Hallstein-Straße 5–7
65197 Wiesbaden
Telefon: 0611/5827–0
Telefax: 0611/5827–109
E-Mail: info@iq.hessen.de
Internet: www.iq.hessen.de
- Gestaltung:** pi.Design Group, Darmstadt
www.pi-design.de
- Titelfoto:** Alexander Kuzovlev, iStockphoto
- Druck:** Werbedruck GmbH Horst Schreckhase
- Auflage:** Erste Auflage (2011)
- Hinweis:** Als Online-Fassung finden Sie diese Publikation unter:
www.iq.hessen.de

Dieser Leitfaden wurde von Fachkommissionen, bestehend aus Lehrerinnen und Lehrern, unter Berücksichtigung externer fachdidaktischer Expertise erstellt. Die Arbeit der Fachkommissionen wurde durch das Koordinatorenteam der Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula begleitet.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Hessischen Landesregierung herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern oder Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie Wahlen zum Europaparlament. Missbräuchlich ist besonders die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl darf die Druckschrift nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner Gruppen verstanden werden könnte. Die genannten Beschränkungen gelten unabhängig davon, wann, auf welchem Wege und in welcher Anzahl die Druckschrift dem Empfänger zugegangen ist. Den Parteien ist jedoch gestattet, die Druckschrift zur Unterrichtung ihrer Mitglieder zu verwenden. Jede missbräuchliche Verwendung der Publikation ist untersagt.

Inhalt

Vorwort	4
A Allgemeiner Teil	
1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1 Schulinterne curriculare Planung	5
1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern	9
1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2 Rechtliche Grundlagen	14
B Fachbezogener Teil	
1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	20
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	22
2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	28
3 Fachbezogene Materialien	34
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)

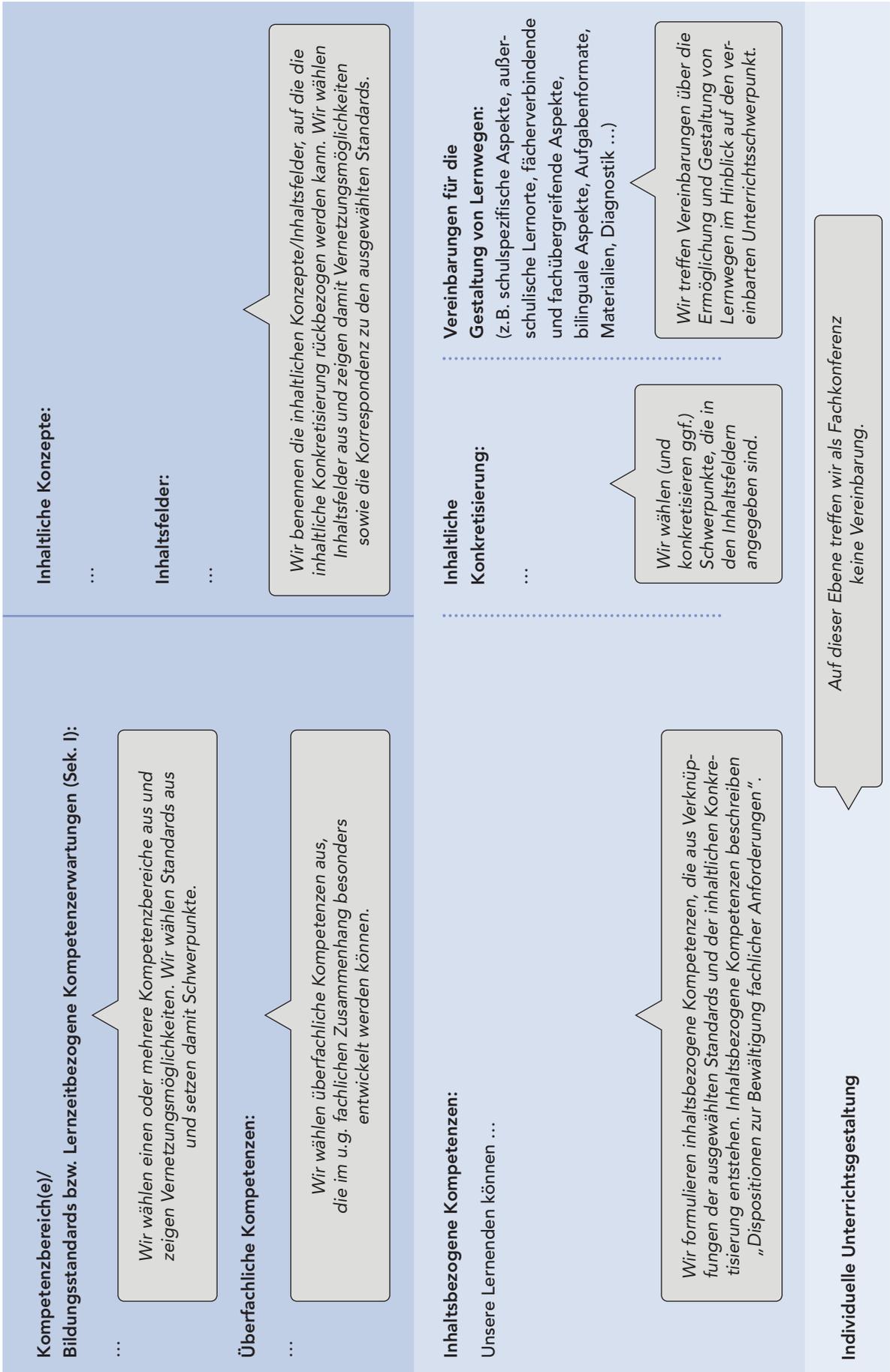
³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich

Wir dokumentieren unsere Vereinbarungen und führen einen Fachkonferenzbeschluss darüber herbei.

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



* 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 anzubahmenden 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

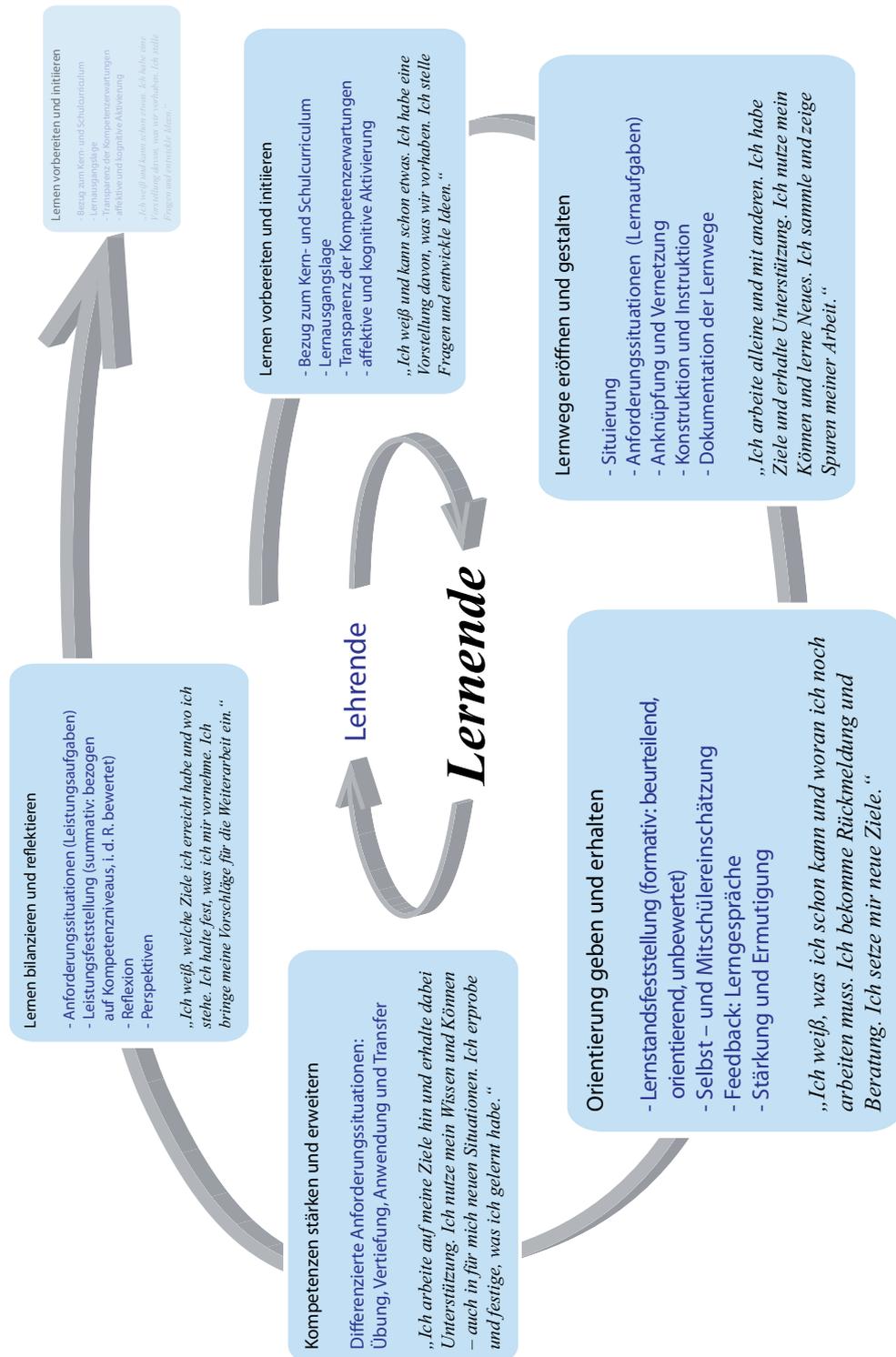


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

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 Kunst schulbezogen zu konkretisieren, zu sequenzieren (jahrgangsbezogen) und im Unterricht umzusetzen. Der Leitfaden enthält daher in diesem Kapitel ein Beispiel für den Kompetenzaufbau in den Kompetenzbereichen „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ und „Planen, Gestalten, Handeln“ (Zeichnerisches Gestalten) sowie in Kapitel 2.1 Unterrichtsschwerpunkte, die exemplarisch für die Erstellung eines schulspezifischen Fachcurriculums sind.

Ausgangspunkt für alle zu treffenden Festlegungen der Fachkonferenz sind die Kompetenzbereiche, Kernbereiche und Inhaltsfelder des neuen Kerncurriculums für das Fach Kunst. Auf vielfältige Weise werden in einem ersten Schritt ausgewählte überfachliche Kompetenzen, fachliche Kompetenzbereiche und Bildungsstandards sowie Kernbereiche und Inhaltsfelder sinnvoll miteinander verknüpft. Diese Verknüpfungen stellen eine Schwerpunktsetzung dar, die für einen zielgerichteten Kompetenzaufbau notwendig sind. Vereinbarungen und Absprachen darüber trifft die Fachkonferenz. Exemplarisch werden im vorliegenden Leitfaden drei solcher Schwerpunkte als mögliche, schulintern verbindliche Vereinbarungen dargestellt (vgl. Kap. 2.1).

In der Arbeit der Fachkonferenz wird eine bestimmte Anzahl von Schwerpunkten über die Jahrgangsstufen hinweg festgelegt. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst über das zu verständigen, was alle Kinder im Fach Kunst wissen und können sollen. Im Hinblick darauf werden dann ausgewählte Schwerpunkte in einer altersangemessenen Progression auf die Jahrgangsstufen verteilt und vereinbart. Diese Schwerpunkte bilden die Grundlage für den Aufbau von Kompetenzen und stellen gleichzeitig ein vergleichbares Bildungsangebot für alle Kinder dar.

Zur Dokumentation der Arbeitsergebnisse einer Fachkonferenz wird ein Beispielformat vorgeschlagen.

In Kapitel 2.2 wird anschließend in exemplarischer Darstellung anhand einer Lernaufgabe gezeigt, wie Kompetenzen und Inhalte auf der Ebene des Unterrichts im Sinne des neuen Kerncurriculums sinnvoll miteinander verknüpft werden und wie Lernsituationen gestaltet sein können, die sich an den Kompetenzen der Lernenden und den erwarteten Lernergebnissen orientieren. Zur Veranschaulichung des Unterrichts mit dem Kerncurriculum folgen die Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgabe dem Prozessmodell von Lehren und Lernen „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil), das die wesentlichen Elemente kompetenzorientierter Unterrichtsprozesse abbildet.

Kompetenzaufbau im Fach Kunst

Gegenstände und Ziele des Faches Kunst finden sich vor allem in der bildenden Kunst, die durch ihren Reichtum und ihre Vielfalt Freiräume eröffnet und definiert, Welten erklärt, Denk- und Handlungsmodelle offeriert. Gerade mit der Entfaltung dieser Potenziale im Rahmen des Unterrichts kann ein profilierter Beitrag zur Entwicklung unserer Gesellschaft – konkreter: zur Persönlichkeitsbildung der Lernenden – geleistet werden. Anwendbares Wissen und Können zu erwerben bedeutet die Erweiterung eigener Handlungsspielräume. Ein durch die Beschäftigung mit Kunst erarbeitetes Wissen muss in Alltagssituationen seine Bewährung finden. Im Zeitalter des „digitalen Kinderzimmers“ und innerhalb eines Lebensumfeldes, das häufig bestimmt ist durch die Bilderflut der öffentlichen Medien, kann Kunst demjenigen, der im Umgang mit Strukturen der Ästhetik geübt ist, eine Orientierungsgrundlage bieten. Kompetenzorientiertes Lernen hat zu tun mit einer vom Lernenden selbst gesteuerten kreativen Auseinandersetzung mit einer von Bildern bestimmten Kultur.

Durch die Entwicklung der Kompetenzen in den Bereichen „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“, „Planen, Gestalten und Handeln“ sowie „Verstehen, Begreifen und Erklären“ (Kerncurriculum, Kap. 4) erschließen 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, bringt jene Freude am aktiv Erschaffenen mit sich, die letztlich zu einem gefundenen Selbst führt. Die alltägliche Existenz innerhalb einer derart vielgestaltigen Kultur der Bilder verlangt ein verfügbares „Bündel“ an Kompetenzen, das es den Lernenden ermöglicht, sich in dieser Welt der Bilder zurechtzufinden. Kunstunterricht leistet einen zentralen Beitrag, wenn es darum geht, zu eigenständigen Wertungen zu gelangen, ästhetisch begründete Entscheidungen zu treffen – letztlich, um zu einem verantwortlichen Handeln zu gelangen. Ein zeitgemäßer kompetenzorientierter Kunstunterricht übt in einmaliger Weise ästhetisches Verhalten zu Mensch und Welt. Mit „Welt“ ist hier zunächst die Erfahrungswelt der Lernenden gemeint, die Welt der Dinge um uns, aber gerade auch die Welt der Kunst. Hieraus speist sich der wesentliche Bildungsauftrag des Faches Kunst.

Der Leitfaden Kunst verweist auf den kumulativen Zuwachs von Kompetenzen innerhalb eines in seinen Grundsätzen vernetzten Kompetenzaufbaus. Dies bedeutet, dass Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder vielfältig miteinander verknüpft und die Anforderungen an das Wissen und Können der Kinder dabei zunehmend komplexer werden. Die Förderung des Kompetenzerwerbs bezieht die Erfahrungen der Kinder ein und berücksichtigt dabei das entwicklungsbedingte Bild- und Gestaltungsverständnis der Lernenden.

Das Kerncurriculum des Faches Kunst benennt hierzu in seinen Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern das notwendige Wissen und Können, damit sich Lernende einen individuellen Zugang zur Wirklichkeit der Bilder erschließen können. Im schulischen Zusammenhang entwickeln sie eigene Vorstellungen davon, wie die Innenwelt und die Außenwelt zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Dies fördert die Fähigkeit, das Leben in Bilder und Begriffe zu fassen und ihm auch auf diese Weise Bedeutung zu verleihen.

Für eine nachhaltige Sicherung der Kompetenzentwicklung erscheint es bedeutsam, den Lernenden genügend Raum und Gelegenheit zur individuellen Festigung ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichen, zunehmend komplex werdenden Kontexten zu geben. Dies erfordert einen verantwortungsbewussten pädagogischen Blick.

Kompetenzentwicklung am Beispiel der Kompetenzbereiche „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ und „Planen, Gestalten und Handeln“ – Zeichnerisches Gestalten

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 des Wahrnehmens. Ein kompetenzorientierter Kunstunterricht stellt die vielfältigsten, künstlerisch-praktischen Gestaltungsräume in sein Zentrum. Darüber hinaus ist er um eine Nähe zur Kunst bemüht, ermöglicht Erfahrungen mit Kunst, eine altersgerechte Rezeption von Kunst und gibt Gelegenheit für neue Entdeckungen, Assoziationen und Erkundungen. Kunstunterricht bietet Lernsituationen an und schafft dadurch Voraussetzungen, welche die Bereitschaft fördern, dass Kinder ihr gestalterisches Ausdrucksrepertoire nutzen und erweitern.

Im Gestalten, Experimentieren, im künstlerischen Schaffen im Kunstunterricht werden vorhandene Kompetenzen sichtbar und zu einer wesentlichen Grundlage der Kompetenzentwicklung. Im Folgenden wird beispielhaft der Kompetenzaufbau im Kompetenzbereich „Planen, Gestalten und Handeln“ in der Vernetzung mit dem Kompetenzbereich „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ am Beispiel des zeichnerischen Gestaltens dargestellt. Das Inhaltsfeld „Zeichnung und Grafik“ bildet den Rahmen für die Auswahl geeigneter Inhalte und deren Konkretisierung, bezogen auf den Kernbereich „Gestaltung von Bildern“.

Kinder beginnen ihre bildnerische Produktion damit, dass sie sich im Rahmen eines unmittelbaren, spontanen und direkten gestalterischen Handlungsprozesses, nahezu frei von einer zielgerichteten, ausdrucksuchenden Absicht, zeichnend oder malend in Bildern ausdrücken. Sie besitzen noch keine entwickelten Fähigkeiten einer objektiven Einfühlung in Motive der äußeren Erscheinungswirklichkeit. Bildgegenstände oder Objekte werden kaum nach optischen Gesichtspunkten dargestellt. Jene ersten, zeichnerisch ästhetischen Erfahrungsprozesse eines Kindes beginnen als rein spielerisches Tun, fast als eine noch träumerische Selbstverwirklichung ohne bedachte Ausdrucksabsicht. Frühe Formbildungen von Kindern sind in der Regel nicht Folge eines optischen Begreifens oder Erlebens von ästhetischen Strukturgefügen. Bewusstes ästhetisches Erleben entwickelt sich erst sehr viel später mit der Befähigung zu objektivierender Differenzierung und Realisierung individueller Einfühlungsqualitäten. Die bildnerisch-künstlerische Erfassung von Welt – die bewusste Gestaltung – ist das Ziel kunstpädagogischen Arbeitens in der Grundschule.

Die Kompetenzentwicklung im Bereich des zeichnerischen Gestaltens erstrebt mittels zeichnerischer Übungen und deren Vertiefung und Reflexion das Ziel einer absichtsvollen und empfundenen, vom Kind selbst gesuchten und bewusst gesteuerten Darstellungsfähigkeit. Das kreative und zielorientierte Gestalten oder die Erprobung bildnerischer Verfahren gehören zu den elementaren Kompetenzen des Bereichs „Planen, Gestalten und Handeln“.

Nachfolgend wird am Beispiel des zeichnerischen Gestaltens die Struktur eines möglichen Aufbaus von Kompetenzen aufgezeigt. Die Darstellung verknüpft Kompetenzen mit beispielhaft ausgewählten Inhalten. Sie umfasst einen Zeitraum von vier Jahren und beschreibt dabei vier (zunehmend komplex werdende) inhaltliche Zusammenhänge.

Da die Kompetenzentwicklung individuell unterschiedlich verläuft, stellt die Zuordnung von Kompetenzen zu Jahrgangsstufen lediglich eine Orientierung dar.

Kompetenzaufbau „Zeichnerisches Gestalten“ (Orientierungsgrundlage)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards: Sehen, Wahrnehmen und Erfahren Planen, Gestalten und Handeln</p> <p>Überfachliche Kompetenzen: Selbstregulierung, Problemlösekompetenz, Medienkompetenz</p>	<p>Kernbereich: Gestaltung von Bildern</p> <p>Inhaltsfeld: Zeichnung und Grafik</p>
<p>Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>1 Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ in der sich entwickelnden Beachtung zeichnerischer Form erste Ausdrucksmöglichkeiten der künstlerischen Technik entdecken und damit spielerisch umgehen, ■ eigene Möglichkeiten des gestaltenden Sich-Äußerns zulassen, sehen, wahrnehmen und nutzen, <p>2</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Ideen und Darstellungsmöglichkeiten zu zeichnerisch lösbaren Gestaltungsaufgaben entwickeln und anwenden, ■ Gestaltungsentscheidungen wahrnehmen und benennen, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <p>Von der Idee über die Umsetzung zur Deutung und Reflexion</p> <ul style="list-style-type: none"> • „Leuchttürme in der Nacht“/„Einbrecher mit Taschenlampe“/„Scheinwerfer in der Nacht“ Darstellung eines dunklen Raumes, der in Teilen durch eine Lichtquelle und deren Lichtkegel erhellt ist: Hell-Dunkel-Kontrast, Kontur (scharf – unscharf) • „Ein Traum wird wahr ...“ Fantasievolle Umsetzung eines Wunschtraumes, der die Lernenden individuell beschäftigt:

perspektivische (Vordergrund, Hintergrund) und plastische (räumliche) Darstellung

- 3**

 - eine gegenstandsbezogene zeichnerische Sprache nutzen und damit individuelle Bilder entwerfen,
 - in der Bildung von zeichnerischer Form Nachbildungen konkreter Motive und Situationen altersgerecht erarbeiten, wahrnehmen und bewerten,
- 4**

 - Mittel einer ausdrucksuchenden und gegenstandsbezeichnenden Darstellung einsetzen, um damit zunehmend komplexe Themenstellungen zu verbildlichen,
 - Inhalte mit Einfühlungsvermögen und absichtvoll zeichnerisch darstellen und dabei erworbene formale Gestaltungsmittel aufgabengerecht anwenden,
 - ästhetische Erfahrungsprozesse wahrnehmen, dokumentieren und in altersgerechter Weise reflektierend darüber sprechen.

- **„Eidechsen auf einer Natursteinmauer“**

Gegenüberstellung und Vergleich von unterschiedlichen Oberflächenstrukturen und deren grafischer Darstellung:
gegenstandsbezogene Darstellung von unterschiedlichen Oberflächenstrukturen mittels Zeichnung (Schraffur), Hoch- und Tiefdruck (Linolschnitt, Kartoffeldruck, Radierung)

- **„Streit im Klassenzimmer“**

Darstellung von Emotion und/oder Bewegung: Komposition (Fokussieren des Geschehens im Bild), Menschendarstellung (Mimik und Gestik)

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Die folgenden Formatvorschläge zeigen drei mögliche Unterrichtsschwerpunkte als Grundlage für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Kunst. Dabei handelt es sich um einen möglichen Ausschnitt aus einem schulspezifischen Fachcurriculum, wie es von einer Fachkonferenz entwickelt werden könnte. Die Unterrichtsschwerpunkte nehmen Bezug auf das Kerncurriculum. Sie sind auf einen längeren Unterrichtszeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Für jeden Unterrichtsschwerpunkt werden auch Vereinbarungen über die Gestaltung von Lernwegen getroffen. Die Erstellung der Unterrichtsschwerpunkte für das Fachcurriculum sowie die einzelnen Arbeitsschritte werden im Allgemeinen Teil A, Kapitel 1.1, ausführlich erläutert (vgl. hier auch Abb. 2, S. 7).

Im ersten Unterrichtsschwerpunkt steht der „Umgang mit zeitgenössischer Kunst“ im Mittelpunkt. Er ist für die Jahrgangsstufen 1/2 konzipiert. Im Rahmen dieses Schwerpunktes werden die Kompetenzen der Lernenden in den Kompetenzbereichen „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“, „Planen, Gestalten und Handeln“ und „Verstehen, Begreifen und Erklären“ (Kerncurriculum, Kap. 4) gefördert. Im Sinne einer Schwerpunktsetzung und gezielter Kompetenzentwicklung werden jeweils relevante Standards in den genannten Bereichen in den Blick genommen. Die Schwerpunkte in den Inhaltsfeldern „Malerei“, „Zeichnung und Grafik“ (Kerncurriculum, Kap. 5) bilden den geeigneten inhaltlichen Rahmen dafür.

Auf den Unterricht bezogen werden diese Schwerpunkte thematisch weiter konkretisiert (vgl. Inhaltliche Konkretisierung): z. B. Auseinandersetzung mit dem Werk von Jackson Pollock, Verknüpfung von Bildbetrachtung und ästhetischer Praxis. In den Jahrgangsstufen 1 und 2 erwerben die Lernenden an diesen Themen Kompetenzen (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen) in den oben genannten Bereichen.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen beschreiben das angestrebte Lernergebnis am Ende der Jahrgangsstufe 2 nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht. Leitend ist hierbei folgende Fragestellung: „Was kann ein Kind, wenn es sehen, wahrnehmen und erfahren, planen, gestalten und handeln sowie verstehen, begreifen und erklären kann, am Ende des 2. Schuljahres, bezogen auf bestimmte Inhalte?“ Sie muss für den Unterrichtsschwerpunkt entsprechend beantwortet werden, da die Bildungsstandards im Kerncurriculum auf das Ende der Jahrgangsstufe 4 bezogen und weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Farbe und Form“ (Jg. 3/4) fördert den Kompetenzerwerb der Kinder in den Kompetenzbereichen „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“ sowie „Planen, Gestalten und Handeln“ unter einer Schwerpunktsetzung. Hier bieten die Inhaltsfelder „Malerei“ und „Plastik“ einen geeigneten inhaltlichen Rahmen. Für die schulbezogene Konkretisierung werden jeweils Schwerpunkte aus den Inhaltsfeldern ausgewählt, die auf den Unterricht bezogen thematisch noch weiter konkretisiert werden (z. B. Nachbildung realer Gegenstände, Farbgestaltung).

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben Auskunft darüber, was die Kinder bezogen auf die Lerninhalte am Ende der Jahrgangsstufe 4 in den gewählten Kompetenzbereichen können werden.

In der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsschwerpunkt „Akkumulation (Anhäufung gleicher Sachen)“ erwerben die Kinder Kompetenzen in den Bereichen „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“, „Planen, Gestalten und Handeln“ und „Verstehen, Begreifen und Erklären“. Die Inhaltsfelder „Plastik“, „Zeichnung und Grafik“ und „Umwelt und Produktdesign“ bilden den inhaltlichen Rahmen dafür. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben Auskunft darüber, was die Kinder bezogen auf die Lerninhalte am Ende der Jahrgangsstufe 4 in den gewählten Kompetenzbereichen können werden. Dieser Unterrichtsschwerpunkt wird im Kapitel 2.2 durch eine Lernaufgabe weiter konkretisiert.

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum
 Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Umgang mit zeitgenössischer Kunst“ (Jg. 1/2)

<p>Kernbereiche: Begegnung mit Bildern Gestaltung von Bildern</p> <p>Inhaltsfelder: Malerei Zeichnung und Grafik</p>	<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards: Sehen, Wahrnehmen und Erfahren Planen, Gestalten und Handeln Verstehen, Begreifen und Erklären</p> <p>Überfachliche Kompetenzen: Selbstkonzept, Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz, Lesekompetenz, Kommunikationskompetenz</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen: Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ gegenstandslose Bilder als künstlerische Ausdrucksform deuten, ■ formale Aspekte eines Kunstwerkes beschreiben (z. B. Farben und Formen, Bildmittelpunkt, Linienführung), ■ abstrakte Bildelemente (z. B. geometrische Figuren als Menschengestaltung) wahrnehmen und interpretieren, ■ Texte über Jackson Pollock und seine Bilder untersuchen, seine Arbeitsschritte erklären und sein Arbeitsmaterial benennen, ■ Malwerkzeuge aus Natur und Umwelt sammeln und herstellen, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst Jackson Pollock und sein Werk „Autumn Rhythm“ (1950) • Umgang mit Kunst Verknüpfung von Bildbetrachtung und ästhetischer Praxis
<p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen: Außerschulische Lernorte Besuch eines Museums</p> <p>Materialien – Film „Jackson Pollock“ bei der Arbeit an seinen Werken – z. B. Dose, Stöcke, Leinwand, Papier, Farben (Acryl)</p>	

- die künstlerische Vorgehensweise (Arbeitsschritte, Materialeinsatz) von Jackson Pollock mit Malwerkzeugen (flüssige Farbe – Dripping) nachvollziehen,
- sich gegenseitig Tipps und Hilfestellung für den Gebrauch ihrer Malwerkzeuge geben,
- die Malwerkzeuge in ihrer eigenen ästhetischen Praxis zielgerichtet verwenden,
- die Bildbetrachtung im Hinblick auf den Malprozess reflektieren,
- die Technik des Tropfens, Kleckens und Spritzens erklären und die Verwendung anhand der eigenen Arbeit begründen,
- Wahrnehmungen und Empfindungen zum Arbeitsprozess verbalisieren,
- bei der Betrachtung anderer aktueller Kunstwerke (z. B. von Arnulf Rainer, Roy Lichtenstein) Ähnlichkeiten und Unterschiede zu Arbeiten Jackson Pollocks beschreiben,
- Fachbegriffe sachgerecht benennen.

Diagnostik

- Erstellung eines mündlichen Portfolios, z. B. Sammlung von (individuellen) Texten als Audioaufnahmen,
- Checklisten

Methoden

- Einsatz dokumentarischer Filme, um den Ablauf der Produktion nachvollziehbar zu machen
- Erprobung künstlerischer Techniken (frei, wenig gelenkt, experimentell)

Diagnostik

- Entstehung einer Produktion (auch der eigenen) nachvollziehen und reflektieren (im Lerngespräch)
- Gestaltungskriterien am Werk überprüfen und bewerten

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Farbe und Form“ (Jg. 3/4)

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Sehen, Wahrnehmen und Erfahren
Planen, Gestalten und Handeln

Die Lernenden können ...

- kreativ und zielorientiert gestalten,
- bildnerische Verfahren, Techniken, Materialien, Medien und Werkzeuge erproben, vergleichen und sinnvoll verwenden.

Überfachliche Kompetenzen:

Problemlösekompetenz, Arbeitskompetenz, Medienkompetenz

Kernbereiche:

Begegnung mit Bildern
Gestaltung von Bildern

Inhaltsfelder:

Malerei
Plastik

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- die Form und die Farbe eines Gegenstandes genau betrachten,
- die Form eines Gegenstandes naturnah nachbilden,
- die Farbe eines Gegenstandes naturgetreu ermischen,
- die eigene Arbeit reflektieren.

Inhaltliche Konkretisierung:

- **Nachbildung realer Gegenstände**
z. B. Obst oder Gemüse, Spielzeug, Schulutensilien mit Pappmaché oder Tapetenmakulatur
- **Farbgestaltung**
Ermischen der Lokalfarbe mit Acrylfarben, Wasserfarben

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Bilinguale Aspekte**
Die Gegenstände und ihre Farben können in Englisch benannt werden.
- Methoden**
– Arrangieren (bewusste Anordnung von unbelebten Gegenständen) eines Stilllebens (z. B.

- Obst, Gemüse, Schulutensilien) – auch in Gruppenarbeit
- Präsentieren der Arbeiten z.B. in originalen Verpackungen oder Körben
 - Bemalen von Gegenständen in der originalen Farbe (Lokalfarbe)
 - Erproben des Farbenmischens (angeleitet)
 - reflektierendes Betrachten des Stillebens

Material

- wasserlösliche Farben
- Pappmaché oder Tapetenmakulatur
- Salzteig

Diagnostik

- Wahrnehmung von Formen
- Kenntnis der Farben und ihrer exakten Bezeichnungen,
- Kenntnisse über Mischungsverhältnisse (gelbgrün/blaugrün)
- Ermischen von Lokalfarben
- Vergleichbarkeit mit dem Original: Form, Farbe

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Akkumulation (Anhäufung gleicher Sachen)“ (Jg. 3/4) ⁶

<p>Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards:</p> <p>Sehen, Wahrnehmen und Erfahren</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Eindrücke schildern, ■ Wahrgenommenes und Empfundenes zum Ausdruck bringen, ■ einzelne Fachbegriffe sachangemessen verwenden. <p>Planen, Gestalten und Handeln</p> <p>Verstehen, Begreifen und Erklären</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ eigene Bilder an gegebenen oder selbst gesetzten Kriterien und Zielsetzungen messen, ■ eigene Bilder angemessen präsentieren, ■ Anregungen anderer aufnehmen und für die eigene Arbeit sinnvoll nutzen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstregulierung, Problemlösekompetenz, Medienkompetenz</p>	<p>Kernbereiche:</p> <p>Begegnung mit Bildern Gestaltung von Bildern</p> <p>Inhaltfelder:</p> <p>Plastik Zeichnung und Grafik Umwelt und Produktdesign</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ ästhetische Produkte und gestalterische Prozesse aufmerksam betrachten und Bezüge herstellen, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ästhetische Forschungsaufgaben beinhalten ... <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Ansatz Ästhetische Forschung: Jeder Einzelne bzw. jede Gruppe sucht</p>

- ästhetische Phänomene vergleichen und beurteilend beschreiben,
 - eigene Zugänge zur Kunst entwickeln,
 - (Alltags-)Dinge sammeln, ordnen, arrangieren und präsentieren,
 - grundlegende handwerkliche Techniken und Verfahren anwenden,
 - eigene Sichtweisen verständlich und sachbezogen äußern und mit den Sichtweisen anderer vergleichen,
 - Materialien und Kompositionsprinzipien benennen, Werke beschreiben und subjektive Deutungsvarianten ausführen,
 - einzelne Arbeitsschritte bewerten, Probleme austauschen und Anregungen geben,
 - bei der Vorstellg. Kommentierung und Dokumentation Fachbegriffe verwenden.
- sinnliche Aspekte (im handelnden Umgang mit den Dingen)
 - gestalterische Aspekte (handwerkliche und technische Verfahren: Kleben, Collagieren, Drucken, Montieren, Ausschneiden, Malen, Skizzieren) sowie
 - kognitive Aspekte (mit der Neugier und der Fähigkeit zu hinterfragen)
 - Dinge des Alltags
- sich – angeregt durch ästhetische Erfahrungen im Alltag – ästhetische Forschungsaufgaben selbstständig. Der künstlerische Arbeitsort ist der Ausstellungsort.
- Material**
- (Alltags-)Dinge als „Material“
 - Bearbeitung in ästhetischer Werkstatt
 - Verwendung und Nutzung unterschiedlicher Medien
- Methoden**
- Recherche, Dokumentation etc.
 - Erstellen einer Planung/Skizze etc.
 - aktuelle künstlerische Strategien (Installation, Kunstwerke als Sammlung ästhetischer Möglichkeiten)
- Diagnostik**
Prozessbegleitung durch ein Lernjournal

Individuelle Unterrichtsgestaltung

⁶ Zu diesem Unterrichtsschwerpunkt findet sich im folgenden Kapitel 2.2 eine Lernaufgabe.

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

„Wir realisieren eine Ausstellung – Gleiche Sachen“

(in Anlehnung an Armand Pierre Fernandez)

Das Aufgabenbeispiel ist für die Jahrgangsstufen 3/4 konzipiert. Die Lernaufgabe konkretisiert den Unterrichtsschwerpunkt: „Akkumulation (Anhäufung gleicher Sachen)“.

Aufgabenstellung

Die unmittelbare Lebenswelt der Lernenden ist Ausgangspunkt und Gegenstand dieser Lernaufgabe zugleich. Die Lernenden und ihre ästhetisch-forschenden Interessen stehen hierbei im Mittelpunkt. Dabei suchen sie – angeregt durch ästhetische Erfahrungen im Alltag – gleiche Gegenstände (Dinge des Alltags) aus, die für sie persönlich wertvoll sind. Das werkstattorientierte Vorhaben „Ausstellung – Gleiche Sachen“ ermöglicht den Lernenden, immer bezogen auf die eigene ästhetische Forschungsaufgabe, eine selbstbestimmte, eigenverantwortliche Vorgehensweise, in der sowohl sinnliche und gestalterische als auch kognitive Aspekte eine Rolle spielen. Ästhetische Forschung ist die Verknüpfung künstlerisch-praktischer Herangehensweisen mit vorwissenschaftlichen Handlungs- und Denkakten (vgl. Kämpf-Jansen 2000).

Der gesamte Arbeitsprozess wird in einem Lernjournal (vgl. Kap. 3 Fachbezogene Materialien) dokumentiert. Es spiegelt die ästhetischen Vorstellungen, Erfahrungen und Entscheidungen der Kinder wider. Die Funktion des Lernjournals muss den Kindern von Anfang an deutlich gemacht werden.

Das Lernjournal fördert die Organisations-, Planungs- und Reflexionsfähigkeit sowie die Lernkompetenz der Kinder, indem es sowohl das Planen, Gestalten und Reflektieren der Lernenden als auch den Arbeitsprozess in der Gruppe (z. B. das Erledigen der gemeinsamen Arbeitsaufträge) dokumentiert. Mit dem Lernjournal steuern die Kinder ihr Lernen eigenverantwortlich und dokumentieren die gestalterische Planung und Umsetzung. Das Lernjournal kann diesbezüglich erste Entwürfe, überarbeitete Versionen sowie die Endfassung der Umsetzung und vieles mehr beinhalten.⁷

Da die Lernjournale Bestandteile der Ausstellung sein werden, informiert die Lehrperson die Kinder darüber, dass sie für die „Öffentlichkeit“ schreiben. Sie müssen daher abwägen, ob das, was sie schreiben, auch allen zugänglich sein soll.

Indem die Kinder ihre Arbeits- und Lernprozesse bzw. -ergebnisse mithilfe eines Lernjournals dokumentieren und evaluieren, erweitern sie ihre Medienkompetenz und können diese oder eine ähnliche Methode (z. B. Lerntagebuch, Portfolio) in anderen Lernbereichen und ggf. durch den Einsatz unterschiedlicher Medien (z. B. Computer) anwenden.

Nach einer entsprechenden Einführung sammeln die Kinder gleiche Gegenstände, sichten diese gemeinsam und erarbeiten unter Anleitung der Lehrperson, wie „Gleiche Sachen“ auf kleinem Raum und mit wenig Aufwand präsentiert (z. B. geordnet, arrangiert, abgedruckt, zusammengeklebt) und ausgestellt werden können. Auf der Grundlage der Materialität und des Konzepts Armans (Armand Pierre Fernandez, Künstlername „Arman“; * 17. November 1928 in Nizza; † 22. Oktober 2005 in New York) sowie weiterer Vorschläge der Kinder erarbeiten sie unterschiedliche Präsentationsmöglichkeiten für ihre Sammlungen „gleicher Sachen“.

⁷ Ein Beispiel für eine mögliche Strukturierung des Lernjournals sowie eine exemplarische Vorlage für einen Tagesbericht findet sich in Kap. 3 Fachbezogene Materialien.

Dazu erhalten die Kinder an verschiedenen ästhetischen, werkstattähnlichen Stationen in Arbeitsgruppen die Möglichkeit, Materialien und Techniken zu erproben. Sie reflektieren die Ergebnisse gemeinsam mit der Lehrperson und nehmen ggf. Veränderungen vor.

Armans Akkumulationen (Anhäufungen) werden schließlich mit den Objekten der Lernenden konfrontiert. Die Lernenden erforschen sein Werk selbstständig mittels Recherche. Ihre Ergebnisse bereiten sie für die Ausstellung auf.

Die „Ausstellung – Gleiche Sachen“ umfasst die Ergebnisse der Recherche, die individuellen Arrangements und Präsentationsformen der Sammlungen sowie die Lernjournale.

Leistung der Aufgabenstellung im Rahmen des Kompetenzaufbaus

Die oben beschriebene Aufgabenstellung stellt eine komplexe, problemhaltige Anforderungssituation dar, denn der Prozess ist in ständiger Formung und Umformung begriffen; das ganze Gefüge bleibt bis zum Schluss in Bewegung und ist ständig neuen Entscheidungen unterworfen. Die Lernenden werden so zu eigenständigem, problemlösendem und reflektierendem Handeln herausgefordert.

Die Lernaufgabe vernetzt alle drei Kompetenzbereiche „Sehen, Wahrnehmen und Erfahren“, „Planen, Gestalten und Handeln“, „Verstehen, Begreifen und Erklären“ und fördert die überfachlichen Kompetenzen in den Bereichen „Personale Kompetenz“, „Sozialkompetenz“ und „Lernkompetenz“ (Kerncurriculum, Kap. 2).

Durch die Offenheit der Aufgabenstellung finden die Lernenden eigene Zugänge zur Kunst. Gleichzeitig ermöglicht die Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe ein altersangemessenes Verstehen des Werkes eines zeitgenössischen Künstlers. Dies trägt zur Persönlichkeitsentwicklung im Sinne einer ästhetischen Erfahrung der Kinder bei.

Lernen vorbereiten und initiieren

Für die erfolgreiche Bewältigung der Lernaufgabe müssen die Lernenden bereits über bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. So sollten sie insbesondere schon erste Erfahrungen im Drucken oder Abreiben bestimmter Materialien gesammelt, den Umgang mit Nadel und Garn erprobt sowie mit verschiedenen Klebstoffen gearbeitet haben.

Die Lernenden formulieren ihre Forschungsaufgabe („Wie kann ich meine gesammelten „gleichen Sachen“ auf kleinem Raum und mit wenig Aufwand arrangieren und ausstellen?“) und planen ihr Gestaltungsvorhaben. Sie finden eine Möglichkeit, ihre „gleichen Sachen“ zu arrangieren und nutzen dabei handwerkliche und technische Verfahrensweisen (z. B. Kleben, Drucken, Nähen, Montieren, Ausschneiden etc.). Bezogen auf die jeweilige Situation begründen die Lernenden dabei neue Entscheidungen, tauschen sich mit anderen darüber aus und verändern ihr Konzept gegebenenfalls. Alle Ergebnisse, Entscheidungen, Schwierigkeiten, eine veränderte oder neue Zielsetzung sowie Erkenntnisse halten die Lernenden in gemeinsamen Reflexionsgesprächen fest und dokumentieren sie in ihrem Lernjournal.

Bei der Konfrontation mit Armans Werken führen die Lernenden selbstständig eine Recherche durch (z. B. Monografien, die zur Herstellungsgeschichte führen, Biografie des Künstlers, Bilder gleichen Genres und Sujets etc.). Hierfür müssen sie bereits mit verschiedenen Rechercheformen vertraut sein. Dazu gehören Grundkenntnisse im Umgang mit dem PC, die Informationsentnahme aus Texten (z. B. Lexika, Artikel) sowie einfache Methoden zur Texterschließung (z. B. Markieren, Schlüsselwörter finden, Texte zusammenfassen). Die Lernenden greifen bei der Präsentation ihrer Rechercheergebnisse auf bereits erarbeitete Kriterien für die Plakatgestaltung zurück. Im Verlauf der Arbeit an der „Ausstellung – Gleiche Sachen“ festigen die Lernenden bereits vorhandene Fähigkeiten und Fertigkeiten und entwickeln sie weiter.

Lernwege eröffnen und gestalten

Der Einstieg könnte durch eine Geschichte erfolgen. Die Lehrperson erzählt von einem Mann, der viele gleiche Gegenstände gesammelt hat, die er auch ausstellen möchte. In einem Kreisgespräch sammeln die Lernenden anhand verschiedener, exemplarisch ausgewählter Sammlungsobjekte (es empfiehlt sich, zwei bis drei sehr unterschiedliche auszuwählen) Ideen, wie diese auf kleinem Raum und mit wenig Aufwand arrangiert und ausgestellt werden könnten. Dabei wird ein Zusammenhang mit dem Werk Armans hergestellt. Die Materialität („Gleiche Sachen“) und das Konzept Armans (große Glasvasen, Abdrucke, Zusammenkleben) spielen hierbei eine entscheidende Rolle.

Mögliche Arrangements wären demnach: runde Glasvasen, eckige Glasvasen, das Zusammenkleben von Objekten (z. B. zu einer bestimmten Form), Abdrucke in Schwarz-Weiß oder Farbe etc. Andere Möglichkeiten des Arrangierens (unabhängig von Arman) könnten sein: Zusammennähen, Prägung (Büttenpapier), Frottage etc.

Es wäre auch möglich, die Lernenden darüber berichten zu lassen, ob sie selbst schon einmal etwas gesammelt haben. Sie können ihre Sammlungen mitbringen und davon erzählen, wie sie zustande gekommen sind. Dies stellt einen persönlichen Bezug zur Thematik her und fördert die Motivation der Lernenden.

Sie erhalten den Auftrag, eine neue Sammlung anzulegen und dabei so viele gleiche Gegenstände wie möglich zu sammeln. Es sollen Gegenstände sein, die für sie bedeutsam sind. Sie müssen zudem in größerer Anzahl zu sammeln und gut zu transportieren sein. Die Gegenstände können z. B. in Kisten, Schuhkartons, geeigneten Boxen etc. mitgebracht und gelagert werden.

In einem ersten Arbeitsschritt entwickeln die Lernenden selbstständig unterschiedliche Möglichkeiten des Arrangierens und Komponierens ihrer selbst gesammelten gleichen Sachen, diskutieren diese in gemeinsamen Gesprächen und entscheiden sich schließlich für eine. Dabei kann die Lehrperson auf mögliche Schwierigkeiten hinweisen und Kindern Impulse geben, denen es schwer fällt, sich zu entscheiden. Die Lernenden halten ihre Ideen im Lernjournal fest und begründen diese. Darüber hinaus notieren sie, welche Materialien sie benötigen, welche verfügbar sind und mitgebracht werden können. Die Lehrperson stellt Materialien wie z. B. Druckutensilien und/oder Farbe (z. B. Acryl), verschiedene Papiere etc. für den ästhetischen Prozess bereit.

In einer angeleiteten ästhetischen „Forscherwerkstatt“ arbeiten die Lernenden nun an ihren verschiedenen selbstgestellten Aufgaben. Währenddessen sollten immer wieder, gerade in Bezug auf sich ergebende Schwierigkeiten im gestalterischen Prozess, Reflexionsgespräche im Plenum, aber auch zwischen der Lehrperson und dem einzelnen Kind stattfinden.

Nach dem gestalterischen Prozess werden die Lernenden mit den Werken Armans, der ein zeitgenössischer Künstler ist, konfrontiert – ausgehend von der Geschichte über einen Mann, der gleiche Gegenstände gesammelt und diese unterschiedlich ausgestellt hat. In einem weiteren Schritt werden seine Akkumulationen (Gestaltungsform der Arrangements) mit den Objekten der Lernenden in Beziehung gesetzt. Die Kinder betrachten die ästhetischen Produkte Armans, stellen Bezüge zu ihren eigenen Werken her und benennen Materialien und Kompositionsprinzipien. Bei der Beschreibung der Werke sind subjektive Deutungsvarianten möglich.

In verschiedenen Arbeitsgruppen (exemplarische Gruppenaufträge vgl. Kap. 3 Fachbezogene Materialien), in die sich die Lernenden einwählen können, erforschen sie in einem nächsten Schritt das Werk Armans, sein Konzept sowie das verwendete Material. Sie führen selbstständig eine Recherche durch. Die Lehrperson stellt eine Liste mit geeigneten Internetadressen, Künstlerlexika, Fotos und Texten zur Verfügung. Die Recherchen finden zum Teil im Unterricht (auch während Unterrichtsgängen), aber auch im außerschulischen Rahmen auf Eigeninitiative hin statt.

Die Lernenden bereiten ihre Ergebnisse für die Ausstellung auf und sammeln die Materialien an einem geeigneten Ort (z. B. Schuhkarton), um sie für die Texterstellung (z. B. am PC) jederzeit verfügbar zu haben. Die offene Aufgabenstellung erlaubt es jedem Kind, seinen individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten entsprechend z. B. an Plakaten, welche die Recherchearbeit zeigen, mitzuarbeiten. Die ko-konstruktiven Prozesse innerhalb der Gruppe, das Setzen gemeinsamer Ziele und die gegenseitige Unterstützung sind für die Kompetenzentwicklung förderlich.

Kernstück und Abschluss ist schließlich die „Ausstellung – Gleiche Sachen“ sowie das Präsentieren der Ergebnisse der Recherche in diesem Rahmen. Die Besucher (z. B. Eltern, andere Lerngruppen), die mit einer entsprechend gestalteten Karte dazu eingeladen werden, können sich in der Ausstellung frei bewegen. Im Mittelpunkt stehen die Arbeiten der Lernenden selbst, die am besten in der Raummitte der ästhetischen Werkstatt ausgestellt werden. Die Präsentation der Ergebnisse der Recherche oder ein endlos laufender Fotofilm sowie die Lernjournale gewähren den Besuchern Einblick in die Arbeitsprozesse. Die Lernenden eröffnen die Ausstellung und bieten eine Führung an. Dabei erläutern sie ihren eigenen Arbeitsprozess und die Ergebnisse (z. B. wie sie entstanden sind, wo sich Schwierigkeiten ergaben und wie eine Lösung gefunden werden konnte etc.). Aufnahmen auf Tonträgern (z. B. Gespräche während des Arbeitsprozesses) und Interviews beziehen die Besucher in die Ausstellung ein. Die Lernenden dokumentieren die Ausstellung mit Unterstützung der Lehrperson fotografisch. Dies kann Ausgangspunkt für eine spätere Abschlussreflexion sein.

Orientierung geben und erhalten

Die Kinder halten von Beginn an (Sammelauftrag) bis zum Ende des Unterrichtsvorhabens (Auswertung der Ausstellung) ihre Ideen, alle Ergebnisse, gesammelte Erfahrungen und Erkenntnisse, Erfolge und Schwierigkeiten im Lernjournal schriftlich fest (z. B. Schnellhefter, gebundenes, leeres Buch).

Nach einer ersten Phase im gestalterischen Prozess sollte eine Reflexionsausstellung stattfinden, bei der die einzelnen Objektsammlungen gemeinsam betrachtet werden. Alle Beteiligten bewegen sich wie Besucher durch diese vorläufige Ausstellung. Dabei schätzen die Lernenden die Eignung der Sammlungsobjekte für das gewählte Arrangement in einem gemeinsamen mündlichen Gespräch ein, beurteilen einzelne Arbeitsschritte, tauschen sich über Erfolge und Schwierigkeiten aus, geben einander Tipps und Anregungen. Auch die Lehrperson nimmt eine formative, unbewertete Ergebnissicherung vor, gibt Rückmeldungen und Impulse. Gegebenfalls orientieren sich die Lernenden neu.

Eine weitere Möglichkeit, Grundlagen für eine sachbezogene Rückmeldung und eine gezielte Förderung mit neuer oder veränderter Zielsetzung zu erhalten, besteht darin, die Lernenden methodische und inhaltliche Fragen, bzw. Fragen zur Zusammenarbeit im Lernjournal reflektieren zu lassen (z. B. Eignet sich deine Verfahrensweise der Anhäufung für deine „gleichen Sachen“? Welche Schwierigkeiten hattest du und wie konntest du sie lösen?).

Kompetenzen stärken und erweitern

Die Arbeitsgruppen stellen – z. B. nach der Recherche – in Form einer Zwischenbilanz ihre Vorgehensweise sowie ihre Ergebnisse dar und reflektieren ihre Arbeitsprozesse. Leitfragen können die Lernenden dabei unterstützen, zielgerichtet zu reflektieren (Wie war die Zusammenarbeit? Welche Fragen sind noch offen? Was brauchen wir noch?). Bei der Vorstellung, Kommentierung und Dokumentation im Plenum wenden sie Fachbegriffe sachbezogen an.

Zur Optimierung der Arbeitsprozesse und der Ergebnisse können, darauf abgestimmt und als Differenzierungsmaßnahme, unterschiedliche Informationsmaterialien zur Verfügung gestellt, Vorgaben zum Textumfang reduziert und/oder über den ursprünglichen Arbeitsauftrag hinausgehende Recherchen vorgenommen werden.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Ästhetische Erfahrungen und Verstehensprozesse ergeben sich durch die Verknüpfung von Erleben und Wissen um Hintergründe sowie um Zusammenhänge, durch das Erfassen von Sachverhalten und das Begreifen allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass Lernende aus ästhetischen Handlungen Erkenntnisse gewinnen. Erst durch Reflexion kann aus Erlebtem ästhetische Erfahrung werden. Ausgangspunkt der ästhetischen Erfahrung am Werk ist ein subjektiver Zugang; dies soll durch die Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe angebahnt werden.

Das Überprüfen von Verstehensprozessen im Bereich der Kunst ist jedoch mit Schwierigkeiten behaftet. So sind ästhetische Erkenntnisgewinne nur schwer messbar – sie offenbaren sich jedoch in Gesprächen sowie in den ästhetischen Produkten der Kinder.

Die Gespräche während der abschließenden Präsentation haben Evaluationscharakter und machen deutlich, inwieweit die Lernenden das Werk Armans erfasst haben.

Beurteilungsrelevant und somit entscheidend für die Bewertung der Leistungen sind zudem die Art der Herangehensweise, die Sammlungen selbst, die gestalterische Umsetzung und das Engagement in den verschiedenen Leistungsbereichen.

Leistungserwartung:

Die Lernenden suchen sich ihre Forschungsaufgabe selbstständig, sammeln Gegenstände (Dinge des Alltags) und gestalten sie in Anlehnung an den Künstler Arman. Sie berücksichtigen gemeinsam erarbeitete Kriterien. Sie beurteilen ihre Arbeitsschritte, tauschen sich über Schwierigkeiten aus und geben einander Tipps und Anregungen. In ihrem Lernjournal halten sie ihre Ergebnisse schriftlich fest. Die Lernenden entnehmen Informationen aus diversen Texten/Medien, werten diese aus und stellen sie unter Beachtung der vereinbarten Kriterien (z. B. auf Plakaten) zusammen. Sie organisieren die Ausstellung und präsentieren ihre Arbeiten. Abschließend nehmen sie eine Auswertung vor und dokumentieren dies im Lernjournal. Auf der Grundlage dieser Eintragungen erfolgen eine Reflexion und Auswertung des gesamten Unterrichtsvorhabens. Für die Beurteilung der Leistungen sind die im Unterrichtsschwerpunkt formulierten Kompetenzerwartungen relevant. Die entsprechenden Niveaunkonkretisierungen, d. h. auf welchem Niveau die jeweilige Leistung erbracht wurde, muss abgestimmt auf die jeweilige Lerngruppe (oder nach Absprache auch die Jahrgangsstufe) erfolgen.

Bezug zu anderen Fächern:

Im Rahmen der oben beschriebenen ästhetischen Forschung sind auch Verknüpfungen mit Kompetenzbereichen und Inhaltsfeldern anderer Fächer für den Kompetenzaufbau von Bedeutung.

Fächer	Kompetenzbereiche	Inhaltsfelder
Deutsch	„Lesen und Rezipieren – (...)“ „Sprechen und Zuhören“	„Text-/Medienformen“ „Lese- und Rezeptionsstrategien“ „Rede- und Gesprächsformen“
Sachunterricht	„Erkenntnisgewinnung“	„Raum“ „Geschichte und Zeit“

3 Fachbezogene Materialien

M 1 Möglicher Gruppenauftrag: Recherche zu „Armans Akkumulationen“

Namen Gruppe 1:

.....

Betrachtet das Bild „Les Promeneuses“ des Künstlers Arman.



„Les Promeneuses“, Acryl auf Leinwand, 1987, 100 x 81cm

.....

Gruppengespräch

1. Was seht ihr? Sprecht darüber.
 2. Welche Ideen kommen euch in den Kopf, wenn ihr das Werk betrachtet?
-

Einzelarbeit

3. Halte deine eigenen Ideen in deinem Lernjournal schriftlich fest.

Mögliche Satzanfänge: Ich finde das Bild „Les Promeneuses“ interessant – merkwürdig – gut – bewundernswert – befremdlich – erstaunlich – etc., weil ...

.....

Gruppenauftrag

Recherchiert im Internet, in Künstlerlexika, in der Schulbibliothek etc.

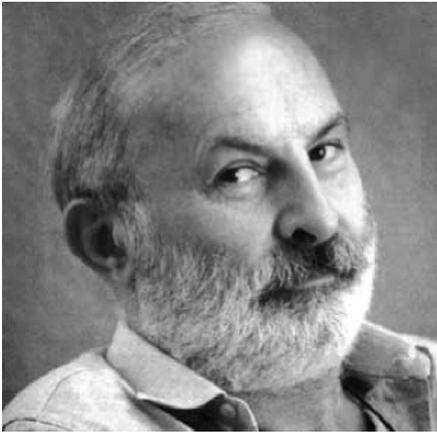
1. Was findet ihr über das Bild „Les Promeneuses“ heraus (Material, Konzept, Entstehungsjahr etc.)?
 2. Was bedeutet der Begriff „Akkumulation“?
 3. Findet noch weitere Akkumulationen! Aus welchen Fundstücken bestehen sie?
 4. Was bedeuten die Fundstücke bei Arman?
 5. Stellt alle Ergebnisse zusammen und präsentiert sie auf einem Plakat; beachtet dabei die Kriterien für eine Plakatgestaltung.
-

M 2 Möglicher Gruppenauftrag: Recherche zu „Armans Künstlerbiographie“

Namen Gruppe 2:

.....

Hier seht ihr ein Foto des Künstlers Arman.



© Galleri GKM Siwert Bergström

.....

Gruppenauftrag

1. Recherchiert im Internet, in Künstlerlexika, in der Schulbibliothek über Armans Leben und Werk.
 2. Verteilt die Aufgaben. (Wer macht was?)
 3. Tragt alle Ergebnisse eurer Recherche auf einem Plakat zusammen und beachtet dabei die Kriterien für eine Plakatgestaltung.
-

Gruppengespräch

Arman sagte über seine Arbeit: *„Auf jeden Fall bin ich Zeuge meiner eigenen Zivilisation, dessen, was in meiner Zeit geschieht, und drücke das aus.“*

Seht euch das Foto von Arman noch einmal an.

1. Diskutiert über sein Zitat! Was könnte Arman damit gemeint haben?
 2. Erklärt eure Idee anhand eines Werkes von Arman!
-

Einzelarbeit

Schreibe deine eigene Idee über das Zitat Armans im Lernjournal auf.
Belege dies anhand eines Werkbeispiels.

1. Schreibe zunächst das Zitat auf. Arman sagte über seine Arbeit: „ ... “
2. Suche dir ein Werk aus (Bild!). Schreibe dann: Das Werk „ ... “ zeigt
3. Schreibe dann: Arman könnte mit diesem Werk gemeint haben, dass

Erweiterungsaufgabe: Wähle ein Werk Armans aus und formuliere deine persönliche Meinung dazu!

.....

M 3 Möglicher Gruppenauftrag: Recherche zu „Armans Abdrucken“

Namen Gruppe 3:

.....

Betrachtet den Abdruck „Hydra“ des Künstlers Arman.



Arman: „Hydra“, Siebdruck, 1979
76,2 x 55,9 cm, Auflage 150 Stück

.....

Gruppengespräch

1. Was seht ihr? Sprecht darüber.
 2. Welche Ideen kommen euch in den Sinn, wenn ihr das Werk betrachtet?
-

Einzelarbeit

3. Halte deine eigenen Ideen in deinem Lernjournal schriftlich fest.

Mögliche Satzanfänge: Ich finde den Abdruck „Hydra“ interessant – merkwürdig – gut – bewundernswert – befremdlich – erstaunlich – etc., weil ...

.....

Gruppenauftrag

Recherchiert im Internet, in Künstlerlexika, in der Schulbibliothek etc.

6. Was findet ihr über den Abdruck „Hydra“ heraus (Material, Konzept, Entstehungsjahr, Preis etc.)?
 7. Findet noch weitere Abdrucke. Aus welchen Gegenständen sind sie wann entstanden? Sammelt Informationen.
 8. Erstellt ein Gruppenplakat mit den Ergebnissen eurer Recherche (Abdrucke, knappe Infos) in Form einer Collage und beachtet dabei die Kriterien einer Plakatgestaltung.
-

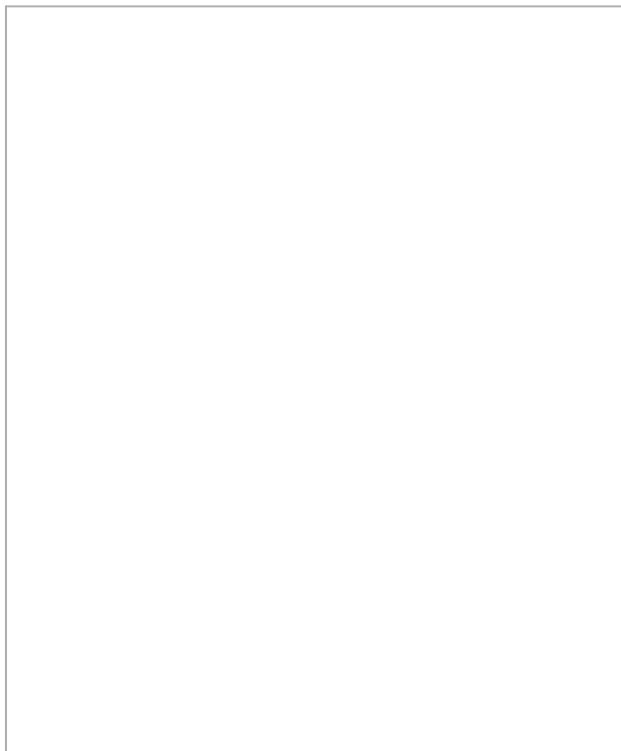
M 4 Lernjournal

Lernjournal

.....
Name

.....
Klasse

.....
Thema der Arbeit



Inhaltsverzeichnis (Beispiel zur Strukturierung)

Seite

Meine praktische Arbeit

Diese Dinge sammle ich gerne/habe ich schon gesammelt:

Für die „Ausstellung – Gleiche Sachen“ sammle ich:

Das sind meine Arbeitsschritte:

Dieses Material benötige ich:

Dieses Material bringe ich mit:

Das Thema meiner Arbeit ist:

Für dieses Thema habe ich mich entschieden, weil

Mit meiner Arbeit möchte ich zeigen,

So ist die Zusammenstellung meiner gleichen Sachen entstanden:

Die Recherche

Die Mitglieder meiner Arbeitsgruppe sind:

Das Thema unserer Recherche lautet:

Folgende Aufgaben erledigen wir gemeinsam:

Diese Aufgabe erledige ich alleine:

Unsere Informationen über Arman haben wir dort gefunden:

Unsere Schwierigkeiten bei der Recherche waren:

... und so haben wir sie gemeistert:

Die Ausstellung

Der beste Ort für die Ausstellung ist, weil

Bei der Ausstellung muss ich darauf achten, dass

Bei der Ausstellung meiner Arbeit könnte mir helfen:

Die Ausstellung ist gelungen, wenn

Folgende Kommentare gab es zu der Ausstellung:

Zum Schluss

Besonders gut gelungen ist mir:

Meine größten Schwierigkeiten waren:

Das hätte mir geholfen:

Das Vorhaben hat mir gefallen/nicht so gut gefallen, weil

Meine Kunstlehrerin/mein Kunstlehrer sieht meine Arbeit so:

Tagesbericht

von Datum

Das habe ich heute erreicht:

.....

Das ist mir besonders gut gelungen:

.....

Begründung:

.....

Das war heute schwierig:

.....

Es wäre leichter gewesen, wenn

.....

Das habe ich heute gelernt:

.....

Das hat mir heute besonders Spaß gemacht:

.....

So habe ich mich gefühlt:

.....

Begründung:

.....

Ausblick auf die nächste Stunde

Für die nächste Stunde habe ich mir folgendes Ziel vorgenommen:

.....

Dieses Material brauche ich dafür:

.....

Von meiner Lehrerin / meinem Lehrer wünsche ich mir:

.....

Literaturhinweise

Emmerling, L. (2003): Pollock. Köln: Taschen GmbH.

Essers, V. (1999): Jackson Pollock, Werke aus dem Museum of Modern Art. New York, Heidelberg: Kehrer.

Kämpf-Jansen, H. (2000): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon, S. 274–277.

Osterwald, T. (Hrsg.) (1990): Jackson Pollock, Zeichnungen. Stuttgart: Hatje.

Prown, J. D. / Rose, B. (1969): Amerikanische Malerei. Von der Kolonialzeit bis zur Gegenwart. Genf: Albert Skira.

Jackson Pollock (1987): A London Weekend Television "South Bank Show" co-production with RM Arts (1987) (directed and produced by Kim Evans). DVD arthouse Musik.

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 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, 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