



Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum
Primarstufe

BILDUNGSLAND
Hessen



Katholische Religion

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	22
2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum	24
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.

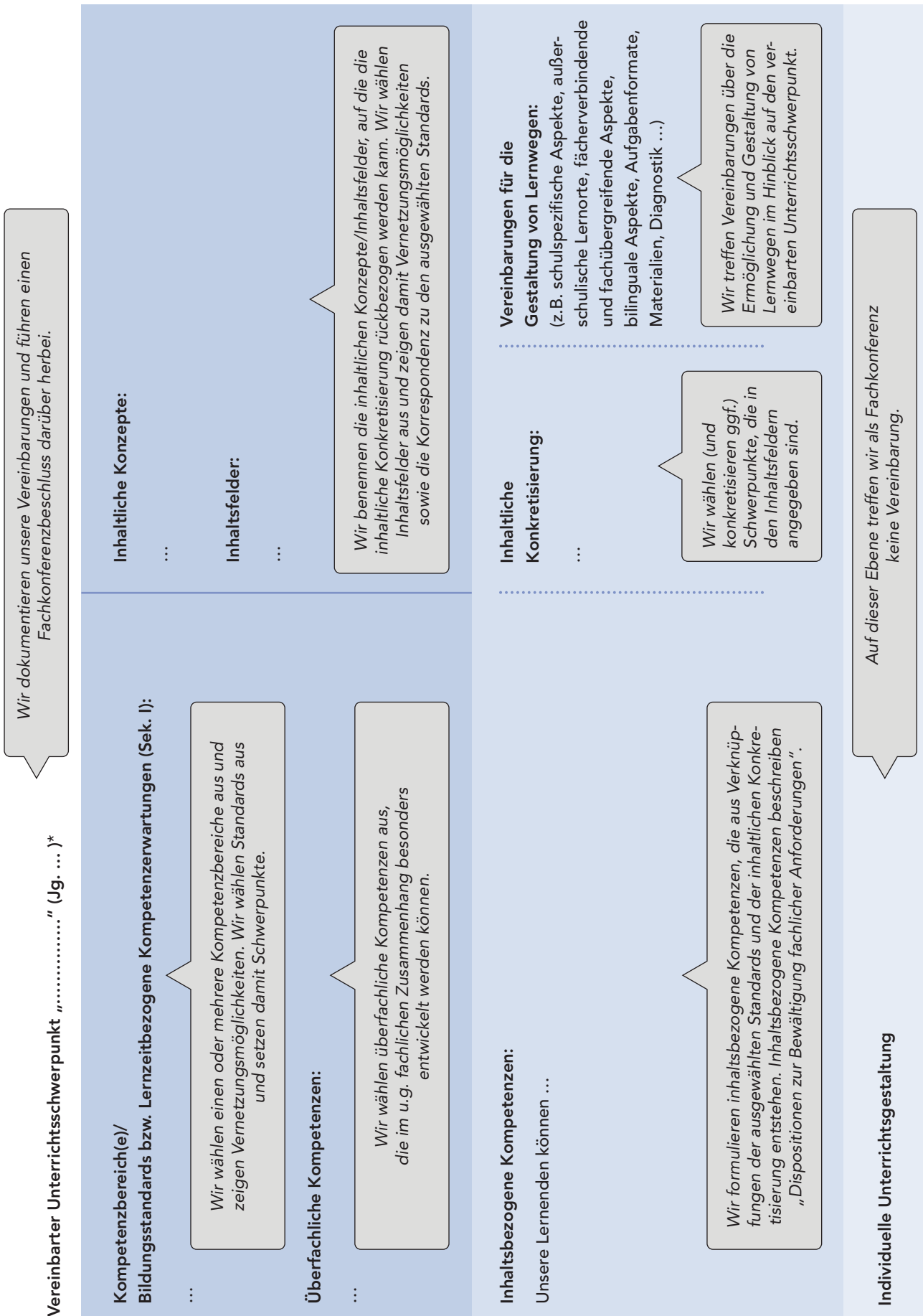
In Teil B dieses Leitfadens finden sich mögliche Darstellungsformate, jeweils fachbezogen und beispielhaft ausgefüllt, um zu vielfältig anderen sinnvollen Dokumentationsformen anzuregen. Die Abbildung auf der folgenden Seite veranschaulicht die Vorgehensweise bei der Erarbeitung eines Unterrichtsschwerpunktes:

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

³ vgl. Teil C Anhang, Glossar

Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich



* 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

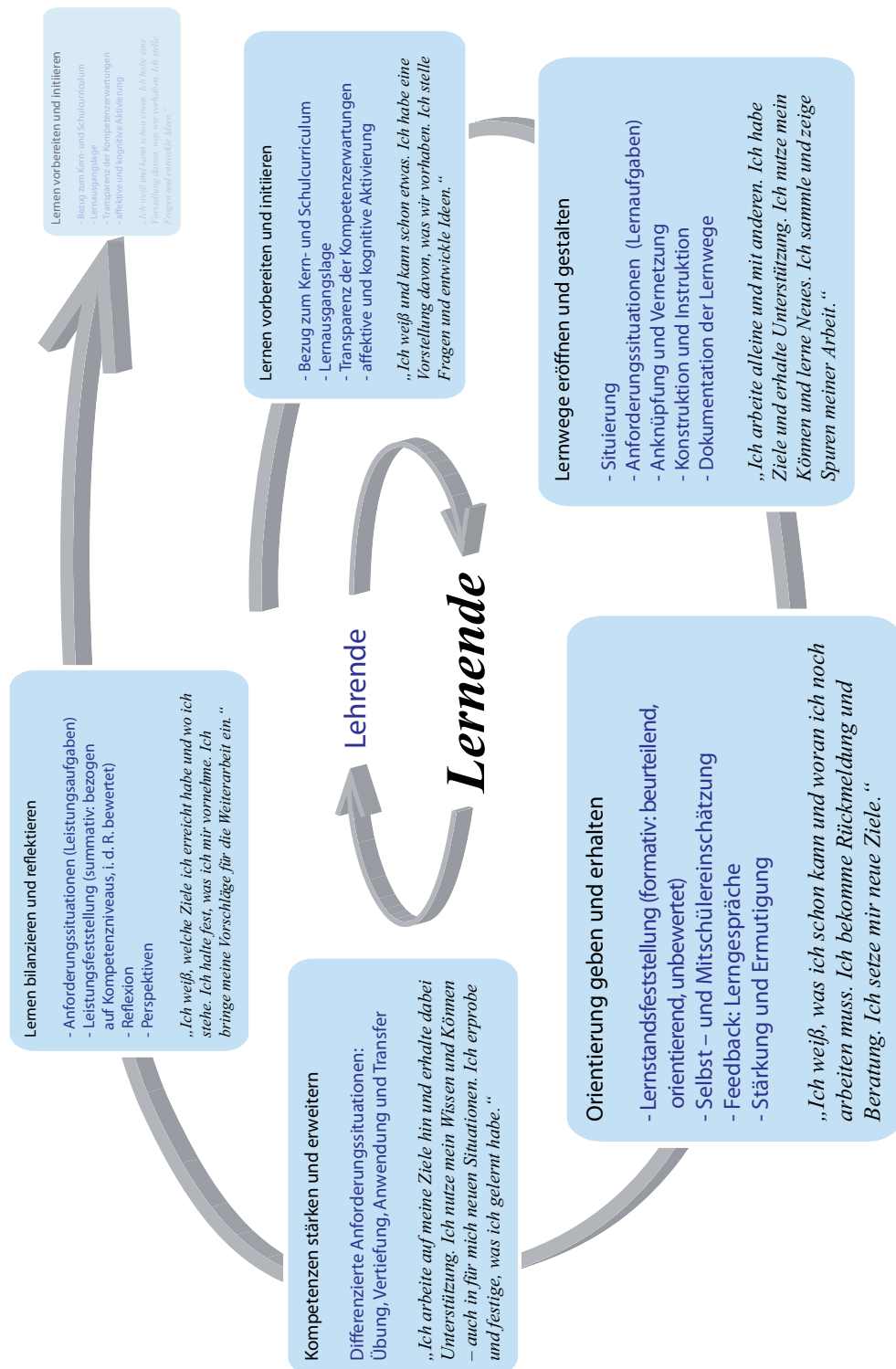


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

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 Katholische Religion unterstützen, das neue Kerncurriculum schulbezogen zu konkretisieren, zu sequenzieren und im Unterricht umzusetzen. Der Leitfaden enthält daher in diesem Kapitel eine Konkretisierung der im Kerncurriculum beschriebenen verbindlichen Inhalte (Übersicht) sowie ein Beispiel für den Aufbau religiöser Kompetenz (Deutungskompetenz), in Kapitel 2 Beispiele für die Erstellung eines Fachcurriculums sowie die exemplarische Darstellung einer Lernaufgabe mit konkreten Anregungen zur Umsetzung im Unterricht. In Kapitel 3 finden sich fachbezogene Literaturhinweise.

Ausgangspunkt für alle zu treffenden Festlegungen der Fachkonferenz sind die Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des neuen Kerncurriculums für das Fach Katholische Religion. Auf vielfältige Weise werden in einem ersten Schritt überfachliche Kompetenzen, fachliche Kompetenzbereiche und Bildungsstandards sowie Inhaltsfelder und Struktur gebende Leitperspektiven sinnvoll miteinander verknüpft. Diese Verknüpfungen stellen eine Auswahl und gleichzeitig eine Schwerpunktsetzung dar. Diese Schwerpunktsetzung ist für eine zielbezogene und kumulative Entwicklung von Kompetenzen unabdingbar. Vereinbarungen und Absprachen darüber trifft die Fachkonferenz. Sie legt eine bestimmte Anzahl von Schwerpunkten über die Jahrgänge hinweg fest. Dabei ist es sinnvoll, sich zunächst darüber zu verständigen, was alle Kinder im Fach wissen und können sollen. Im Hinblick darauf werden dann ausgewählte Schwerpunkte vereinbart und in einer altersangemessenen Progression auf die einzelnen Jahrgänge bezogen festgelegt. Dies sichert ein vergleichbares Bildungsangebot für alle Kinder und gewährleistet eine kontinuierliche Kompetenzentwicklung. Exemplarisch werden im vorliegenden Leitfaden drei solcher Schwerpunkte als mögliche schulintern verbindliche Vereinbarungen dargestellt.

Zur Dokumentation der Arbeitsergebnisse einer Fachkonferenz wird ein Beispielformat vorgeschlagen.

Daran anschließend wird einer der vorgestellten Unterrichtsschwerpunkte durch eine Lernaufgabe konkretisiert. Sie zeigt, wie Kompetenzen und Inhaltsfelder auf der Unterrichtsebene sinnvoll miteinander verknüpft werden und wie Lernsituationen gestaltet sein können, die sich an den Kompetenzen der Lernenden und erwarteten Lernergebnissen orientieren.

Zur Veranschaulichung des Unterrichtens mit dem Kerncurriculum folgen die Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgabe dem Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil), das die wesentlichen Handlungsfelder und Aspekte kompetenzorientierten Unterrichtens abbildet.

Konkretisierung der für die Kompetenzentwicklung relevanten Inhalte

In der Auseinandersetzung mit zunehmend komplexen und anspruchsvollen Inhalten und Themen entwickeln sich die in den Kapiteln 4 und 6 des Kerncurriculums aufgeführten Kompetenzen. Die unverzichtbaren Inhalte und ihre Zusammenhänge werden im Kerncurriculum in den Kapiteln 5 und 6

dargestellt, zusammengefasst in der Übersicht „Verbindliche Schwerpunktsetzungen in den Inhaltsfeldern“ (Kap. 6.3).

In der folgenden Tabelle werden diese unverzichtbaren Inhalte für die Unterrichtsplanung weiter konkretisiert.

<p>Mensch und Welt</p>	<p>Die Einmaligkeit der Person und ihre Deutung von der christlichen Botschaft her</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Einmaligkeit jedes Menschen mit seinen Möglichkeiten und Grenzen – die biblische Zusage von der bedingungslosen Annahme jedes Menschen durch Gott <p>Grundregeln eines gelingenden Miteinanderlebens und deren Anwendung auf das eigene Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> – biblische Weisungen für das Zusammenleben der Menschen: Zehn Gebote, Goldene Regel, Nächsten- und Feindesliebe – Erfahrungen von Schuld und Vergebung – Respekt gegenüber anderen Menschen – Verantwortung übernehmen für sich und andere <p>Fragen nach der Herkunft und Zukunft des eigenen Lebens und der Welt</p> <ul style="list-style-type: none"> – Herkunft und Zukunft, Sinn von Leben und Tod – der Ort des Menschen in der Schöpfung – freudige und schmerzhaft Erlebnisse – biblische Hoffnungsworte und -bilder in Bezug zu eigenen Erfahrungen
<p>Gott</p>	<p>Eigene Gottesvorstellungen und Gottesbeziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> – Bewusstmachen eigener Vorstellungen von Gott – Veränderung und Entwicklung der Vorstellungen von Gott und der Beziehung zu Gott – bildhaftes Sprechen von Gott, der größer ist als menschliche Vorstellungen <p>Wesentliche Elemente der biblischen Rede von Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> – biblisches Sprechen von Gott als Schöpfer, Befreier und Vater – der Gottesname Jahwe („Ich-bin-da“) und der Name Jesu („Jahwe rettet“) – biblische Texte, unter anderem Psalmen, als Möglichkeit der Gotteserfahrung – elementare Ausdrucksformen der Gottesbeziehung: Loben, Danken, Bitten, Klagen <p>Antwortversuche zu Anfragen an den christlichen Gottesglauben</p> <ul style="list-style-type: none"> – „Gibt es Gott wirklich?“ – „Warum lässt Gott Leid zu?“ – „Woher kommt die Welt?“ <p>Der christliche Glaube an den dreieinigen Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> – der eine Gott als Vater, Sohn und Heiliger Geist – das christliche Verständnis der Dreieinigkeit Gottes in Worten, Bildern, Symbolen und Gesten (Kreuzzeichen, Segenssprüche)

<p>Bibel und Tradition</p>	<p>Der Grundaufbau der Bibel und ihre Bedeutung für den christlichen Glauben</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Einteilung in Altes und Neues Testament – das Alte Testament als Heilige Schrift der Juden und Christen – das Neue Testament als Botschaft von Jesus Christus und den Anfängen der Kirche – die Bedeutung der Bibel als Heilige Schrift im Gottesdienst und im Leben der Christen <p>Das biblische Schöpfungslob als Ausdruck von Staunen und Freude über das Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> – wesentliche Aussagen der beiden Schöpfungstexte (Gen 1,1 – 2,4a; Ps 104) – die Bedeutung des Sabbats für Juden und des Sonntags für Christen – Freude, Lob und Dankbarkeit über die Schöpfung in verschiedenen Gestaltungsformen – Wege eines christlichen Umgangs mit der Schöpfung <p>Den Weg des Volkes Israel mit Gott in zentralen Erzählzusammenhängen und deren Bezug zu menschlichen Erfahrungen</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Erzählungen von Abrahams Berufung und Aufbruch, von Josef und seinen Brüdern sowie von Moses und dem Auszug aus Ägypten – zentrale Aussage dieser Erzählungen und der Zehn Gebote: Gott ist ein Gott der Freiheit und der Gerechtigkeit – die Erfahrungen Israels in Bezug zu heutigen Erfahrungen von Vertrauen und Aufbruch, Umkehr und Befreiung <p>Ausgewählte Psalmen- und Prophetenworte als Ausdruck eines Lebens mit Gott</p> <ul style="list-style-type: none"> – menschliche Grundhaltungen wie Loben, Danken, Klagen und Bitten in den Psalmen – Propheten rufen zur Umkehr und ermutigen zum Vertrauen auf Gott – eigene Erfahrungen mit Worten und Bildern der Psalmen
<p>Jesus Christus</p>	<p>Die Weihnachtsevangelien und ihre zentrale Botschaft</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Kindheitsgeschichten nach Matthäus und Lukas – zentrale Bilder und Symbole dieser Geschichten (Krippe, Licht, Stern) – die Botschaft des Weihnachtsfestes: Gott wird Mensch bei uns Menschen <p>Jesus begegnet Menschen</p> <ul style="list-style-type: none"> – Jesus ruft Menschen in seine Nachfolge, heilt und vergibt ihnen ihre Sünden <p>Wichtige Elemente der Botschaft Jesu vom Reich Gottes</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Bedeutung des „Vaterunser“ als Gebet aller Christen – das Gebot der Gottes- und Nächstenliebe und die „Goldene Regel“ – die Gleichnisse vom verlorenen Schaf und vom verlorenen Sohn – Jesu Rede von Gott als Hilfe zu Umkehr, Versöhnung und Neuanfang – Gottes- und Nächstenliebe im Alltag <p>Die Geschichte von Jesu Leiden, Tod und Auferstehung in Grundzügen</p> <ul style="list-style-type: none"> – wichtige Stationen und Personen in den Berichten der Evangelien – das letzte Mahl Jesu mit seinen Jüngern in Bezug zur Eucharistiefeier der Kirche – Jesu Tod als Konsequenz seiner Liebe zu Gott und den Menschen

	<ul style="list-style-type: none"> – Auferstehung als Bestätigung Jesu durch Gott und als neues Leben bei Gott – der Glaube an die Auferstehung gibt Menschen Mut und Hoffnung <p>Die Bedeutung der Nachfolge Christi</p> <ul style="list-style-type: none"> – Menschen setzen sich in der Nachfolge Christi für andere ein – der Lebensweg von Heiligen und deren Feste
<p>Gemeinde und Kirche</p>	<p>Die Gemeinde als Kirche am Ort</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Kirche als Ort der Versammlung und Feier der christlichen Gemeinde – die Innengestaltung der Kirche (Altar, Ambo, Tabernakel, Kreuz) und ihre Bedeutung für den Gottesdienst – die Kirche feiert entsprechend dem Auftrag Jesu Eucharistie – die Eucharistie schafft Gemeinschaft mit Jesus und untereinander – die Eucharistie vergegenwärtigt das Kreuzesopfer Jesu – Aufgaben und Dienste in der Kirche – Aufgaben für Kinder in der Gemeinde <p>Grundelemente des Gottesdienstes</p> <ul style="list-style-type: none"> – elementare liturgische Sprach- und Ausdrucksformen: Kreuzzeichen, Lobpreis, Fürbitte, Gebetsgesten, Haltungen – die Sakramente Taufe, Versöhnung und Eucharistie als Gottes Zuwendung und Nähe – angemessenes Verhalten im Kirchenraum und bei Gottesdiensten <p>Das Kirchenjahr und seine zentralen Feste</p> <ul style="list-style-type: none"> – die christliche Bedeutung des Sonntags – zentrale Feste des Kirchenjahres: Weihnachten, Ostern, Christi Himmelfahrt, Pfingsten – diese Feste in Bezug zu ihrem Ursprung <p>Das evangelische Gemeindeleben in der Nachbarschaft der katholischen Gemeinde</p> <ul style="list-style-type: none"> – evangelische Gemeinden in der näheren Umgebung – Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Kirchenräumen und im Gemeindeleben – Austausch mit evangelischen Mitschülerinnen und Mitschülern
<p>Andere Religionen</p>	<p>Wichtige Elemente des jüdischen Glaubens</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Bedeutung der Thora und des Propheten Moses im Judentum – der „Schabbat“ und das „Pessach“-Fest – die Bedeutung der Synagoge für Juden <p>Wichtige Elemente des muslimischen Glaubens</p> <ul style="list-style-type: none"> – die Bedeutung des Koran und der Person Mohammed im Islam – die Bedeutung des Fastenmonats „Ramadan“ für Muslime – die Bedeutung der Moschee für Muslime

Kompetenzentwicklung am konkreten Beispiel

Kompetenzorientiertes Lernen im Katholischen Religionsunterricht zielt auf die Fähigkeit, mit religiösem Wissen sach- und situationsgerecht umzugehen und entsprechend zu handeln. Dazu erscheint es sinnvoll, Lehr- und Lernprozesse von konkreten Anforderungs- und Anwendungssituationen her zu konzipieren (vgl. Kap. 2.2 Lernen vorbereiten und initiieren). Die Herausforderung im Katholischen Religionsunterricht besteht darin, in entsprechend gestalteten Lernumgebungen kognitiv aktivierende Lernaufgaben zu stellen, bei denen die Lernenden gefordert sind, bereits vorhandenes Wissen und erworbene Kompetenzen auf neue Weise möglichst selbstständig zu nutzen und zu erweitern.

Ein nachhaltiger Kompetenzaufbau findet im religiösen Lernen dann statt, wenn es zu einer vertikalen wie horizontalen Vernetzung von Wissen und Können kommen kann. Ein auf kognitives Problemlösen orientiertes Grundwissen wird dabei strukturiert und vernetzt; es erweist zudem seine Lebensrelevanz. Während vertikaler Wissenstransfer darauf zielt, deutlich zu machen, wie einzelne, keineswegs beliebige Inhalte sowie bestimmte Kompetenzen systematisch aufeinander aufbauen, steht die horizontale Vernetzung für den Transfer erworbenen Wissens und Könnens in neue lebensweltliche Anwendungen.

Aufbauendes und nachhaltiges religiöses Lernen wird im Üben und Wiederholen sichergestellt und mit Formen einer bewertungsfreien Evaluation transparent gemacht.

Im Folgenden wird der Kompetenzaufbau über die Jahrgangsstufen 1–4 hinweg im Bereich der Deutungskompetenz und in der Verknüpfung mit den Inhaltsfeldern „Gott“, „Jesus Christus“, „Bibel und Tradition“ sowie „Gemeinde und Kirche“ dargestellt.

Damit wird eine vorläufige Beschreibung des kumulativen inhaltlichen Kompetenzaufbaus auf der Grundlage von religionspädagogischen Theorien und unterrichtspraktischer Erfahrung unternommen. Desiderat für die Zukunft ist die Entwicklung eines wissenschaftlich abgesicherten Kompetenzstufenmodells.

Die Zuordnung von Kompetenzen zu Jahrgangsstufen stellt daher lediglich eine Orientierungsgrundlage dar.

Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)

<p>Kompetenzbereich/Bildungsstandards:</p> <p>Deutungskompetenz Deuten, erschließen und einordnen Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ biblische und andere Glaubenszeugnisse erschließen und in Bezug zum eigenen Leben setzen, ■ Gottesdienst und Sakramente als Zeichen der Nähe Gottes deuten. <p>Überfachliche Kompetenzen: Selbstwahrnehmung</p>	<p>Leitperspektiven: Frage nach Gott Suche nach Antworten aus Offenbarung und Überlieferung Auseinandersetzung mit sich und der Welt</p> <p>Inhaltfelder: Gott Jesus Christus Bibel und Tradition Gemeinde und Kirche</p>
--	---

<p>Jg. Inhaltsbezogene Kompetenzen: Unsere Lernenden können ...</p> <p>1 ■ ein elementares Glaubenszeugnis wahrnehmen, deuten und Bezüge zum eigenen Leben entdecken,</p> <p>2 ■ ein biblisch-bildhaftes Glaubenszeugnis erschließen und dieses in Bezug zum eigenen Leben setzen,</p>	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psalm 23 als ein biblisches Zeugnis für das Vertrauen auf Gott • Das Gleichnis vom verlorenen Schaf als Beispiel für die Botschaft Jesu vom Reich Gottes
---	--

- Zeit und Umwelt Jesu als Verständnishorizont für die Botschaft Jesu vom Reich Gottes

- Im Gleichnis vom barmherzigen Vater begegnet uns Gott als der Vergebende, der auf unsere Frage nach Schuld und Vergebung antwortet
- Im Sakrament der Versöhnung wird die Vergebung Gottes erfahrbar

3 ■ die Korrelation zwischen der Lebenswelt und der zentralen Botschaft biblischen Erzählens herstellen,

4 ■ ein grundlegendes christliches Gottesbild wahrnehmen, beschreiben und auf die eigene Lebenssituation hin deuten,

■ ein Sakrament als Zeichen der Nähe Gottes deuten.

2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Die folgenden Formatvorschläge zeigen drei mögliche Unterrichtsschwerpunkte als Grundlage für den kompetenzorientierten Unterricht im Fach Katholische Religion. Dabei handelt es sich um einen Ausschnitt aus einem schulspezifischen Fachcurriculum, wie es von einer Fachkonferenz entwickelt werden könnte.

Die Erstellung der Unterrichtsschwerpunkte für das Fachcurriculum sowie die einzelnen Arbeitsschritte werden im Allgemeinen Teil A, Kapitel 1.1, ausführlich erläutert (vgl. hier auch Abb. 2, S. 7). Die Unterrichtsschwerpunkte nehmen Bezug auf das Kerncurriculum. Sie sind auf einen längeren Unterrichtszeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Für jeden Unterrichtsschwerpunkt trifft die Fachkonferenz auch Vereinbarungen über die Gestaltung von Lernwegen.

Der Unterrichtsschwerpunkt „Vergebung durch Gott erfahren“ fördert den Kompetenzerwerb der Kinder in drei Kompetenzbereichen. Die Inhaltsfelder „Jesus Christus“ und „Gemeinde und Kirche“ bieten den geeigneten inhaltlichen Rahmen. Für die schulbezogene Konkretisierung werden jeweils geeignete Schwerpunkte aus den Inhaltsfeldern ausgewählt, die auf den Unterricht bezogen thematisch noch weiter konkretisiert werden (vgl. Inhaltliche Konkretisierung).

In den Jahrgangsstufen 3 und 4 erwerben die Lernenden in der Auseinandersetzung mit diesen Schwerpunkten Kompetenzen (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen) in den drei Bereichen „Deutungskompetenz“, „Partizipationskompetenz“ und „Urteilskompetenz“.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen beschreiben das angestrebte Lernergebnis am Ende der Jahrgangsstufe 4 nach der Bearbeitung des Unterrichtsschwerpunktes.

Bei der Formulierung der inhaltsbezogenen Kompetenzen ist folgende Fragestellung leitend: „Was kann ein Kind, wenn es deuten, partizipieren und urteilen kann, bezogen auf bestimmte Inhalte?“ Sie muss für den Unterrichtsschwerpunkt entsprechend beantwortet werden, da die Kompetenzen im Kerncurriculum auf das Ende der Jahrgangsstufe 4 bezogen und inhaltsunabhängig formuliert sind.

Im zweiten und dritten Unterrichtsschwerpunkt „Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“, die aufeinander aufbauen und sich auf die Jahrgangsstufen 1/2 und 2/3 beziehen, werden die Kompetenzen der Lernenden in den Kompetenzbereichen „Wahrnehmungskompetenz“, „Deutungskompetenz“ und „Partizipationskompetenz“ (diese bez. auf die Jg. 2/3) gefördert. Die Schwerpunkte in den Inhaltsfeldern „Gott“ (bez. auf die Jg. 1/2), „Bibel und Tradition“ (bez. auf die Jg. 2/3) und „Jesus Christus“ (bez. auf die Jg. 2/3) bilden den geeigneten inhaltlichen Rahmen dafür.

Für den Unterricht werden die Schwerpunkte thematisch weiter konkretisiert (vgl. Inhaltliche Konkretisierung). In den Jahrgangsstufen 1, 2 und 3 erwerben die Lernenden in der Auseinandersetzung mit diesen Schwerpunkten Kompetenzen (vgl. Inhaltsbezogene Kompetenzen) in den o. g. Bereichen. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen geben Auskunft darüber, was die Kinder bezogen auf die Lerninhalte am Ende der Jahrgangsstufe 2 bzw. 3 in den gewählten Kompetenzbereichen können. Bei der inhaltlichen Arbeit sind die jeweils genannten Leitperspektiven im Blick zu behalten. Die für den Unterrichtsschwerpunkt ausgewählten überfachlichen Kompetenzen können im dargestellten fachlichen Zusammenhang besonders gut gefördert werden.

Die Lernaufgabe (vgl. Kap. 2.2) stellt eine mögliche Umsetzung des Unterrichtsschwerpunktes „Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“ dar (bezogen auf die Jg. 2/3).

2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Vergebung durch Gott erfahren“ (Jg. 3/4)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Deutungskompetenz, Partizipationskompetenz, Urteilskompetenz</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ bedenken und zum Ausdruck bringen, wie sich Glaube auf das Verhalten von Menschen auswirkt, ■ Gottesdienst und Sakramente als Zeichen der Nähe Gottes deuten, ■ Glaube als Ausdruck einer persönlichen Beziehung zu Gott und eines Lebens mit Gott deuten ■ christliche Grundregeln für gelingendes Miteinander nennen und auf konkrete Situationen beziehen, ■ elementare christliche Wertvorstellungen nachvollziehen und Formen des verantwortlichen Handelns daraus ableiten. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Rücksichtnahme und Solidarität</p>	<p>Leitperspektiven:</p> <p>Frage nach Gott</p> <p>Suche nach Antworten aus Offenbarung und Überlieferung</p> <p>Auseinandersetzung mit sich und der Welt</p> <p>Inhaltfelder:</p> <p>Jesus Christus</p> <p>Gemeinde und Kirche</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ die christliche Vorstellung von Gott als den Vergebenden wahrnehmen und beschreiben, 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gleichnis vom barmherzigen Vater (Lk 15,11–32) <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <p>Aufgabenformate</p> <ul style="list-style-type: none"> – Lesen und erschließen biblischer Texte (Schulbibel)

- Gott als guten Vater deuten, der verzeiht,
- Antworten auf die Frage nach Schuld und Vergebung suchen und ihr eigenes Verhalten daraufhin reflektieren,
- das Sakrament der Versöhnung als Zeichen der Nähe Gottes deuten,
- christliche Grundregeln eines gelingenden Miteinanders anhand der Reflexion des eigenen Verhaltens beschreiben.

- Das Sakrament der Versöhnung
- Die Bedeutung und die Elemente des Sakraments der Versöhnung

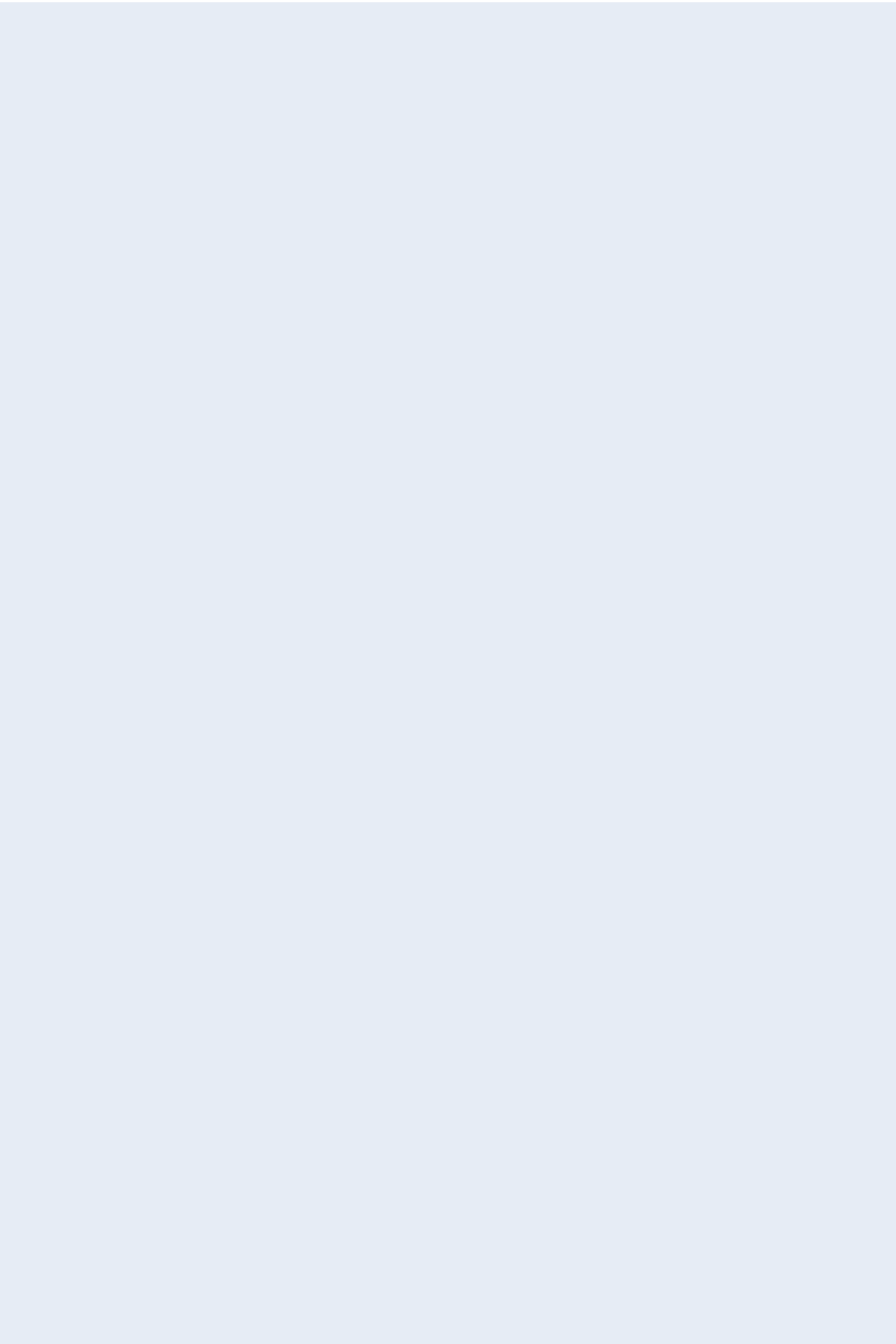
- meditative Schreibarbeit
- Experten:
z. B. den Pfarrer einladen

Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“ (Jg. 1/2)

<p>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</p> <p>Wahrnehmungskompetenz, Deutungskompetenz</p> <p>Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ christliche Gottesvorstellungen wahrnehmen und beschreiben, ■ biblische und andere Glaubenszeugnisse erschließen und in Bezug zum eigenen Leben setzen. <p>Überfachliche Kompetenzen:</p> <p>Selbstregulierung</p>	<p>Leitperspektive:</p> <p>Frage nach Gott</p> <p>Inhaltsfeld:</p> <p>Gott</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Gott als guten Hirten wahrnehmen und beschreiben, ■ einen Psalm als elementares Glaubenszeugnis erschließen und in Bezug zum eigenen Leben setzen (das auf Vertrauen aufbaut), ■ die eigenen Gefühle in einem Gebet zum Ausdruck bringen. 	<p>Inhaltliche Konkretisierung:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Psalm 23: Gott, der gute Hirte • Ausdrucksformen der Gottesbegegnung: das eigene Gebet <p>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vorlesen biblischer Texte – Gestalten eines Bodenbildes – Gestalten und Präsentieren eines Mobiles mit Gebeten

Individuelle Unterrichtsgestaltung



Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“ (Jg. 2/3)⁶

Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:

Wahrnehmungskompetenz, Deutungskompetenz, Partizipationskompetenz

Die Lernenden können ...

- religiöse Orte und Zeiten, elementare Zeichen, Symbole und Rituale als Ausdruck katholischen Glaubens wahrnehmen und beschreiben,
- Gottesdienst und Sakramente als Zeichen der Nähe Gottes deuten,
- biblische und andere Glaubenszeugnisse erschließen und in Bezug zum eigenen Leben setzen,
- wesentliche Elemente der christlichen Glaubenssprache und Formen der Gottesbegegnung in Gebeten wie Loben, Danken, Bitten, Klagen kennen und zum Ausdruck bringen.

Überfachliche Kompetenzen:

Selbstwahrnehmung

Leitperspektive:

Suche nach Antworten aus Offenbarung und Überlieferung

Inhaltsfelder:

Bibel und Tradition
Jesus Christus

Inhaltsbezogene Kompetenzen:

Unsere Lernenden können ...

- anhand des Gleichnisses vom verlorenen Schaf biblische und bildhafte Glaubenszeugnisse erschließen und in Bezug zum eigenen Leben setzen,

Inhaltliche Konkretisierung:

- Das Gleichnis vom verlorenen Schaf Lk 15, 1–6

Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Aufgabenformate**
- Bildbetrachtung
 - Bodenbildgestaltung
 - Textproduktion

- die Korrelation zwischen der Lebenswelt biblischen Erzählens und der Botschaft Jesu vom Reich Gottes herstellen,
- das Vertrauen auf Gott in einem Gebet zum Ausdruck bringen.

- Von der Deutung des Gleichnisses zur konkreten Lebenssituation: das persönliche Gebet

Außerschulischer Lernort
Besuch einer Kirche

Individuelle Unterrichtsgestaltung

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

2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

„Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“

Diese Lernaufgabe stellt eine Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes „Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“ dar und ist für die Jahrgangsstufen 2/3 konzipiert.

Aufgabenstellung

Das Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,1–6) wird in seinem Gehalt von den Lernenden gedeutet. Die Lernenden stellen ihre Deutung dar und übertragen diese anhand selbst formulierter Gebete auf konkrete Lebenssituationen. Anspruch dieser Aufgabenstellung ist es, in der Auseinandersetzung damit die Fähigkeit zu entwickeln, das Vertrauen auf Gottes Nähe in religiösen Handlungsformen (Gebet) ausdrücken zu können.

Leistung der Aufgabenstellung im Rahmen des Kompetenzaufbaus

Diese Lernaufgabe dient schwerpunktmäßig der Förderung der Deutungskompetenz. Die Bibelstelle Lk 15,1–6 wird als biblisches Zeugnis zur Gestaltung des persönlichen Gottesverhältnisses erarbeitet. Die Lernenden erwerben so die Fähigkeit, an der christlichen Glaubenssprache zu partizipieren, diese anzuwenden und so Formen der Gottesbeziehung zu entwickeln.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf das Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. A Allgemeiner Teil).

Lernen vorbereiten und initiieren

Bei jedem neuen Thema ist die Lernausgangslage der Kinder in die Unterrichtsplanung einzubeziehen. An dieser Stelle bedeutet das konkret: Bevor die Kinder an die Aufgabenstellung herangehen, sollten sie sich mit der Schulbibel vertraut gemacht haben. Zur Vorbereitung können im Rahmen eines anderen Unterrichtsschwerpunktes verschiedene Bibelausgaben mitgebracht und besprochen werden.

Für diese Aufgabenstellung wird jedoch die in der Schule bereits eingeführte Bibel gewählt. Die Lehrperson setzt sich zur Vorbereitung mit dem entsprechenden Kommentar zur Textstelle in der Schulbibel auseinander. Für das zu gestaltende Bodenbild erhalten die Lernenden den Auftrag, Material aus ihrem Alltag mitzubringen (z. B. Stoff- und Wollreste, sowie Knete, Korke und Watte für die Figuren).

Mittels eines „Interviews“ können die Kinder selbstständig in Partnerarbeit das, was sie schon über den Umgang mit der Bibel und biblischen Geschichten wissen, erheben. Dazu bereitet die Lehrperson Leitfragen vor (z. B. „Welche Geschichten kenne ich von Jesus?“). Die Antworten werden auf vorbereitete Präsentationskarten geschrieben. Die Kinder tragen die Ergebnisse ihrer Befragung in einem Kreisgespräch vor. So erhält die Lehrperson einen Überblick über das Vorwissen der Kinder. Auch für die Kinder selbst werden die eigenen Erfahrungen wieder präsent. Sie können von jedem einzelnen Kind im Lerntagebuch dokumentiert werden. Auf einem Plakat lassen sich die Antworten der Kinder für alle sichtbar in Form eines Clusters zusammenführen.

Nachdem das Vorwissen und die Erfahrungen der Kinder auf diese Weise in Erinnerung gerufen wurden, kann die Lehrperson daran anknüpfen und transparent machen, was die Kinder in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe dazulernen können und welche Anforderungen an sie gestellt werden.

Zur Einschätzung und Formulierung der im Aufgabenbeispiel gestellten Anforderungen wird auf die folgenden drei Anforderungsbereiche zurückgegriffen, die hier exemplarisch anhand der Aufgabenstellung konkretisiert werden:

Anforderungsbereich „Wiedergeben“ (AB I)

In diesem Anforderungsbereich geben die Schülerinnen und Schüler bekannte Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren an.

Anforderungsbereich „Zusammenhänge herstellen“ (AB II)

In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schülerinnen und Schüler vertraute Sachverhalte, indem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.

Anforderungsbereich „Reflektieren und Beurteilen“ (AB III)

In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schülerinnen und Schüler für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.

(Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004, S. 17)

Das Aufgabenbeispiel dient der Konkretisierung und Illustration sowohl der Bildungsstandards und Inhaltsfelder am Ende der Jahrgangsstufe 4 (Kerncurriculum, Kap. 6) als auch der inhaltsbezogenen Kompetenzen und Inhalte bezogen auf die Jahrgangsstufen 2/3, wie sie von einer Fachkonferenz formuliert werden könnten (vgl. Unterrichtsschwerpunkt „Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“):

Die Lernenden können ...

- anhand des Gleichnisses vom verlorenen Schaf biblische und bildhafte Glaubenszeugnisse deuten und in Bezug zum eigenen Leben setzen,
- die Korrelation zwischen der Lebenswelt biblischen Erzählens und der Botschaft Jesu vom Reich Gottes herstellen,
- das Vertrauen auf Gott in einem Gebet zum Ausdruck bringen.

Das Aufgabenbeispiel „Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“ im Rahmen des gleichlautenden Unterrichtsschwerpunktes hat im Hinblick auf die Leistungsanforderungen Modellcharakter und ist geeignet, vergleichbare Aufgaben in ähnlicher Weise zu konstruieren.

Die Beispielaufgabe stellt eine Lernaufgabe für den Unterricht dar. Sie dient nicht in erster Linie der Operationalisierung der Leistungserwartungen (inhaltsbezogene Kompetenzen), sondern deren Erreichen sowie der Konkretisierung der Leistungsanforderungen. Gleichwohl können die formulierten Leistungserwartungen überprüft und beurteilt werden. Die Aufgabe ist allerdings

nicht im Sinne valider Testinstrumentarien zu verwenden, da sie empirisch nicht abgesichert ist. „Für Aussagen über die Qualität und Komplexität der Anforderungen“, [die mit dem Aufgabenbeispiel verbunden sind], stellen die Anforderungsbereiche einen Orientierungsrahmen dar. Sie machen deutlich, welche kognitiven Operationen von Schülerinnen und Schülern jeweils gefordert werden. Anforderungsbereiche resultieren nicht aus empirisch validierten Testverfahren, sondern aus der beruflichen Erfahrung von Lehrkräften (...). Die Zuordnung zu den Anforderungsbereichen ist nicht immer eindeutig zu treffen. Komplexe Aufgaben verlangen meist Operationen aus allen drei Anforderungsbereichen. Wenn Aufgabenbeispiele mehrere Teilaufgaben enthalten, sollten unterschiedliche Anforderungsbereiche berücksichtigt sein.“ (ebd., S. 17)

Da die vorliegende Lernaufgabe mehrere Teilaufgaben enthält, werden alle drei Anforderungsbereiche angesprochen. Für die Entwicklung von Kompetenzen sollte es den Lernenden durch Aufgabenstellungen, die zunehmend komplexe Anforderungen stellen, ermöglicht werden, immer auf allen drei Ebenen operieren zu können.

Leistungserwartungen im Rahmen der Auseinandersetzung mit der Aufgabenstellung „Vertrauen auf Gott erfahren und ausdrücken“ (Jg. 2/3):

Die Lernenden können ...

(AB I)

- das eigene Vorwissen darlegen,
- den Inhalt des Gleichnisses mündlich wiedergeben,
- die wesentlichen Aussagen des Gleichnisses mündlich wiedergeben,
- die christliche Glaubenssprache anwenden,
- Lernergebnisse in einem Lerntagebuch dokumentieren.

(AB II)

- das Gleichnis auf die wesentlichen Aussagen hin deuten,
- ein Bodenbild, das den Inhalt und die Aussage des Gleichnisses ausdrückt, gestalten,
- auf der Basis des Gleichnisses den Bezug zum eigenen Leben herstellen,
- einen persönlichen Schwerpunkt aus dem Gleichnis herausarbeiten.

(AB III)

- ein Bodenbild präsentieren und dabei die wesentlichen Aussagen des Gleichnisses mit der Gestaltung in Beziehung setzen,
- das Gleichnis als Glaubenszeugnis auf den Bezug zum eigenen Leben hin deuten,
- ein Gebet als eine persönliche Ausdrucksform der Beziehung zu Gott erarbeiten und (auf eigenen Wunsch) sprechen,
- anhand einer konkreten Lebenssituation ein Gebet erarbeiten, an dem der Bezug zum Gleichnis deutlich wird,
- eine eigene Ausdrucksform für die Beziehung zu Gott finden,
- den eigenen Lernprozess nachvollziehen und beurteilen,
- eigene und die Lernergebnisse anderer anhand gemeinsam erarbeiteter Kriterien beurteilen.

Lernwege eröffnen und gestalten

Die Lehrperson liest das Gleichnis „Vom verlorenen Schaf“ (Lk 15,1–6) vor. Der Inhalt kann durch die Darstellung von Thomas Zacharias „Das verlorene Schaf“ (1967) veranschaulicht werden. Die Lernenden tauschen sich im Kreisgespräch über die gewonnenen Eindrücke aus. Der Gehalt des Gleichnisses wird in Anlehnung an die Methode „Think – Pair – (Square) – Share“, eine grundlegende Methode kooperativen Lernens, erarbeitet und vertieft⁷.

Die Lehrperson erklärt die Folge der Arbeitsschritte und formuliert die Arbeitsaufträge, die an einem geeigneten Ort für alle sichtbar festgehalten werden.

Arbeitsaufträge:

1. *Schritt*: Überlege, was das Gleichnis aussagt und welche Aussage dir am wichtigsten ist (die persönlich bedeutsame Aussage). Formuliere dies in wenigen Sätzen in deinem Lerntagebuch. (Einzelarbeit)
2. *Schritt*: Suche dir einen Lernpartner/eine Lernpartnerin. Tragt euch gegenseitig vor, was ihr geschrieben habt, und tauscht euch darüber aus. (Partnerarbeit)
3. *Schritt*: Findet euch in einer kleinen Gruppe zusammen. Tragt euch gegenseitig vor, was ihr geschrieben und von eurem Lernpartner/eurer Lernpartnerin erfahren habt. Tauscht euch darüber aus und beratat, welche Aussage allen gemeinsam am wichtigsten erscheint. Haltet dies im Lerntagebuch fest. Gestaltet ein Bodenbild, das die euch wichtigen Aussagen des Gleichnisses ausdrückt. (Gruppenarbeit)
4. *Schritt*: Stellt das Bodenbild vor und berichtet allen, was ihr damit ausdrücken möchtet. (Präsentation)

Die Kinder beraten, wie sie das Bodenbild gestalten wollen, was sie dazu brauchen und ob Unterstützung notwendig ist. Jede Gruppe erhält eine Holzplatte o. ä., auf der sie die Gestaltung vornehmen kann. Die Gruppen stellen ihre Bodenbilder vor und berichten, was sie ausdrücken möchten.

Orientierung geben und erhalten

Zur Gestaltung des Bodenbildes und zur Passung von Aussage und Gestaltung geben die Lehrperson und die anderen Lernenden eine Rückmeldung. Diese erfolgt ohne Bewertung. Sie sollte den Kindern beispielsweise Anhaltspunkte dafür geben, was sie an der Gestaltung des Bodenbildes noch verändern können, um die Aussage deutlicher werden zu lassen. Denkbar wäre auch, die Deutung des Gleichnisses mit Impulsen und Denkanstößen zu unterstützen.

Die Gruppen beraten sich intern über die Anregungen und Impulse, die sie erhalten haben und stellen die Bodenbilder fertig. Nach der Überarbeitung nehmen die Kinder Eintragungen in ihrem Lerntagebuch vor (z. B. zum Arbeitsprozess, zu den Überarbeitungshinweisen und dem Umgang damit etc.). So wird der Arbeitsprozess weiter dokumentiert. Dies ist später Grundlage in einem Rückmeldegespräch (ggf. auch zur Bewertung) mit der Lehrperson. Die Bodenbilder werden zur Dokumentation im Foto festgehalten.

⁷ vgl. http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000423 (Zugriff am 27.10.2011)

Gleichzeitig leitet die Lehrperson aber auch eine Selbsteinschätzung der Lernenden an. Folgende Fragestellungen können die Selbst- und Fremdeinschätzung strukturieren:

Selbsteinschätzung:

1. Kannst du erklären, was du mit dem Bodenbild aussagen möchtest?
2. Ist das Bodenbild so gestaltet, dass deutlich wird, was du aussagen möchtest?

Fremdeinschätzung:

1. Könnt ihr erklären, was ihr mit dem Bodenbild aussagen möchtet?
2. Ist das Bodenbild so gestaltet, dass die Aussage deutlich wird?

Stärkung und Ermutigung, aber auch eine realistische Einschätzung und Rückmeldung sind in jeder Phase des Lernprozesses für die Entwicklung von Kompetenzen von Bedeutung.

Kompetenzen stärken und erweitern

In einem nächsten Schritt wird ein Rückbezug zur Einzelarbeit hergestellt. Jedes Kind kann seinen persönlichen Schwerpunkt noch ausführlicher beschreiben oder auch etwas dazu malen.

Folgende Schwerpunkte könnten dabei in Betracht kommen:

- sich geborgen fühlen als Teil einer Gemeinschaft, wie die 99 Schafe, die auf den Hirten warten,
- sich angenommen wissen als Kind, das gesucht und gefunden wird, auch wenn es „verloren geht“ und sich zu weit entfernt hat.

Um den Gleichnisgehalt noch weiter zu vertiefen und als Glaubenszeugnis, das im Bezug zum eigenen Leben steht, zu deuten, erarbeiten die Kinder zunächst im Gespräch mit der Lehrperson, in welchen Lebenssituationen sie oder andere im Gebet die Nähe zu Gott gesucht haben. Auf diese Weise werden Glaubensgehalt und Lebenserfahrung verbunden (Korrelationsprinzip). Die Kinder formulieren in ihrem Lerntagebuch ein eigenes Gebet bezogen auf die für sie bedeutsamen Aussagen im Gleichnis, die sie bereits vertiefend bearbeitet haben.

Für eine lebensnahe Anwendung und das Erleben von Gemeinschaft wird der Besuch einer Kirche geplant. Die erstellten Texte kommen zum Gebet. Da es sich hierbei um eine jeweils sehr persönliche Ausdrucksform handelt, ist es von besonderer Bedeutung, dass nur Lernende vorlesen, die dies ausdrücklich möchten. Die Kinder können auch leise für sich lesen. Eine vertrauensvolle Atmosphäre und eine entsprechende Haltung der Lehrperson ermöglichen es den Lernenden, Erfahrungen des Angenommenseins in der Lerngruppe zu machen.

Die persönlichen Erfahrungen und Eindrücke, die sie in der Kirche sammeln, verschriftlichen sie in ihrem Lerntagebuch. Es muss freigestellt werden, ob die Kinder eine Rückmeldung zu ihrem Gebet wünschen.

Zur Förderung der Deutungskompetenz können – im Sinne einer Transferleistung – weitere Gleichnisse auf diese oder eine ähnliche Weise erarbeitet werden. Die Erfahrungen, die die Lernenden bei der Erschließung des Gleichnisses vom verlorenen Schaf gesammelt haben, können sie bei der Bearbeitung nutzen.

Lernen bilanzieren und reflektieren

Lehrperson und Kinder haben durch die kontinuierlichen Eintragungen in den Lerntagebüchern und durch das Sammeln von Arbeitsproben und -produkten (z. B. ein Foto des Bodenbildes, ein Schmuckblatt mit dem Gebet) darin eine Prozess- und Ergebnisdokumentation, die sowohl für die Leistungsfeststellung als auch für die Leistungsbewertung herangezogen werden kann. Auf dieser Grundlage lassen sich Feedbackgespräche zum Lernprozess sehr differenziert führen.

Bei der abschließenden Bilanzierung und Reflexion stehen Arbeitskriterien (mit den Lernenden gemeinsam erarbeitet) und die Leistungserwartungen, die die Lehrperson zu Beginn der Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe auf kindgemäße Weise transparent gemacht hat (vgl. Lernen vorbereiten und initiieren), im Mittelpunkt. So wissen die Lernenden, ob sie ihre Ziele erreicht haben und überlegen, was sie sich für eine Weiterarbeit vornehmen möchten und welche Fragen sie noch haben. Die Lehrperson bezieht dies entsprechend zielbezogen in die weitere Unterrichtsarbeit ein.

3 Fachbezogene Materialien

Literaturhinweise

Rendle, L. (Hrsg.) (2007): *Ganzheitliche Methoden im Religionsunterricht*. München: Kösel.

Mendl, H. (2008): *Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder*. München: Kösel.

Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich. Beschluss vom 15.10.2004

Zacharias, T. (1967): *Farbholzschnitte zur Bibel*. München: Glauben.bilden. Deutscher Katecheten-Verein e.V.

Link

http://www.kooperatives-lernen.de/dc/netautor/napro4/appl/na_professional/parse.php?mlay_id=2500&mdoc_id=1000423⁸

⁸ Zugriff am 04.08.2011

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 