

Niedersächsisches
Kultusministerium

**Kerncurriculum
für den Förderschwerpunkt
geistige Entwicklung**

Primarbereich
Schuljahrgänge 1 - 4



Niedersachsen

An der Erarbeitung des Kerncurriculums für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Primarbereich waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Dr. Rebecca Babilon
Sandra Fischer
Cornelia Glauth
Michael Grashorn
Marie Gröngroft
Anna Haberl
Birte Hagestedt
Dorothee Kellersmann
Claudia Lühker
Ursula Pabst
Jana Renken
Katharina Schaper
Tobias Schneider
Felix Witte

(Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.)

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2019)
Schiffgraben 12, 30159 Hannover

Druck:
Unidruck
Weidendam 19
30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)
(<https://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.



Inhaltsverzeichnis

Grundsätze und Leitlinien

1	Zielsetzung und Aufbau des Kerncurriculums.....	5
2	Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung	13
3	Aufgaben der Konferenzen.....	15

Fächer und Fachbereich

4	Personale Bildung	17
5	Deutsch.....	29
6	Mathematik	49
7	Sachunterricht	65
8	Gestalten	83
9	Musik	97
10	Sport	109
11	Englisch	129
12	Evangelische Religion	135
13	Katholische Religion	151

Anhang

14	Glossar	167
15	Operatoren	173
16	Strukturmodell zur Umsetzung der curricularen Vorgaben	175

1 Zielsetzung und Aufbau des Kerncurriculums

1.1 Vorbemerkung

Das Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Primarbereich erfüllt den für alle Schülerinnen und Schüler gültigen Bildungsauftrag des Niedersächsischen Schulgesetzes für die Schuljahrgänge 1 bis 4. Es findet Anwendung für alle Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in allgemein bildenden Schulen und ist somit unabhängig vom Förderort. Daraus folgt, dass dieses Kerncurriculum unter verschiedenen Rahmenbedingungen umgesetzt wird.

Das Kerncurriculum für den Primarbereich schließt unter Wahrung der Kontinuität der Förderung an die Bildung im vorschulischen Bereich auf der Basis des „Orientierungsplans für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder“ an. In seiner Fach- und Fachbereichsstruktur ist es anschlussfähig an die Niedersächsischen Kerncurricula der Grundschule. Darüber hinaus bereitet es auf das Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Sekundarbereich I vor.

Mit dem Einstieg in den Primarbereich beginnen die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ihre Schullaufbahn mit verschiedenen Vorerfahrungen und finden sich in ihrer Lerngruppe neu ein. Daraus resultierend liegt der Fokus zunächst auf der Vermittlung verschiedener Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler befähigen, sich in der neuen Situation zurechtzufinden. Gleichzeitig werden altersgemäße soziale Beziehungen als Ausgangslage für Lernprozesse angelegt und genutzt, grundlegende Kommunikationsformen werden angebahnt und als individuell bedeutsam gefestigt. Zudem eignen sich die Schülerinnen und Schüler basale Kompetenzen und Grundlagen des schulischen Lernens an. Themen aus dem Erfahrungsumfeld der Kinder werden genutzt, um die angestrebten Kompetenzen des Kerncurriculums zu vermitteln und Fragestellungen zu erörtern. Im Primarbereich werden die Übergänge aus dem Elementarbereich in die Schule sowie aus dem Primarbereich in den Sekundarbereich I aktiv begleitet und gestaltet.

1.2 Bildungsziele

Das Kerncurriculum konkretisiert das Recht auf Bildung der Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf geistige Entwicklung und die daraus resultierenden Aufgaben der Schule, Bildungsprozesse zu initiieren, Zugangsmöglichkeiten zu vermitteln und Rahmenbedingungen zu gestalten.

Die Begriffe Bildung und Lernen beschreiben die Entwicklungsprozesse von Schülerinnen und Schülern im Austausch mit der sie umgebenden Welt. Lernen beschreibt die Aufnahme, Aneignung und Verarbeitung von Informationen. Bildung bezeichnet Lernprozesse, die neben der Aneignung von neuen Informationen auch eine Veränderung der Art der Informationsverarbeitung und des Zugangs zur Welt umfassen. In Bildungsprozessen werden neue Formen der Wahrnehmung, Deutung und Bearbeitung von Problemen hervorgebracht, die es erlauben, Problemlagen besser als bisher gerecht zu werden.

Schulische Bildung zielt auf ein **selbstbestimmtes Leben in gesellschaftlicher Partizipation**. Diese grundlegende Zielsetzung des Unterrichts lässt sich in vier Schwerpunkte gliedern:

- Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit
- Selbstbestimmung und Selbstständigkeit
- Befähigung zur vollen, wirksamen und gleichberechtigten Partizipation in der Gesellschaft
- Gefühl der gemeinschaftlichen Zugehörigkeit und Fähigkeit zur Solidarität.

Die Schülerinnen und Schüler sollen dazu befähigt werden, rollen- und situationsadäquat zu handeln, Zeichen zu verstehen, zu erwerben und zu gebrauchen, Interaktionen zu gestalten, Hilfe in Anspruch zu nehmen, kritikfähig zu sein sowie die Alltagswirklichkeit und die eigene Biografie aktiv zu gestalten.

Der Unterricht im Primarbereich im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung leistet einen Beitrag zu den fachübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

1.3 Schülerschaft

Bei allen Schülerinnen und Schülern vollziehen sich die Entwicklung der Persönlichkeit sowie der Kompetenzerwerb im Zusammenspiel zwischen individuellen Voraussetzungen und der Begegnung und Auseinandersetzung mit dem sozialen Umfeld. Der sonderpädagogische Unterstützungsbedarf geistige Entwicklung entsteht aus der Wechselwirkung von individueller Disposition und physischen sowie sozialen Barrieren, die zu Einschränkungen der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Partizipation führen. Die Ursachen hierfür sind vielfältig, komplex und ständiger Veränderung unterworfen.

Um die Bildungsziele zu erreichen, passt sich die Schule den Unterstützungsbedarfen der Schülerinnen und Schüler an und trifft angemessene Vorkehrungen (→ 14 Glossar, z.B. grafische Zeichen zur Orientierung im Klassenraum und Schulgebäude, differenzierte Unterrichtsmaterialien, Barrierefreiheit). Darüber hinaus müssen auch in der Gesellschaft Barrieren abgebaut und Normen verändert werden.

Im schulischen Bildungsprozess müssen die jeweiligen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Berücksichtigung finden, denn diese stellen den Ausgangspunkt des individuellen Kompetenzerwerbs dar.

Innerhalb der heterogenen Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt es eine große Anzahl an Faktoren, die eine bedarfsgerechte Lern- und Entwicklungsplanung nötig machen. Ein Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat Auswirkungen auf situations- und sachbezogene Lernprozesse, das individuelle Lerntempo, die selbstständige Planung und Gliederung von Aufgaben und Handlungen, Gedächtnisleistungen, kommunikative Fähigkeiten sowie die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler. Es bedarf besonderer Unterstützung in allen Lern- und Entwicklungsbereichen: Wahrnehmung, Kommunikation, Kognition, Motorik, emotionale und soziale Entwicklung, Entfaltung der Persönlichkeit sowie selbstständige Lebensführung. Aspekte des Verhaltens und Erlebens und der jeweilige Stand kommunikativer Kompetenzen (Lautsprache, lautsprachergänzende und -ersetzende Kommunikationsformen) sind zentrale Ausgangspunkte bei der Unterrichtsplanung und geben Rückschlüsse darauf, welche Zugangsmöglichkeiten eine Kompetenzentwicklung begünstigen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen umfangreiche Bildungsangebote, die ihren individuellen Bedarfen entsprechen. Bei der Unterrichtsgestaltung steht eine individuelle Abstimmung der angestrebten Kompetenzen in den Fächern und Fachbereichen mit den individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Gegebenenfalls sind weitere förderschwerpunktspezifische Bedarfe – etwa im Bereich Sehen und Hören – einzubeziehen. Im Unterricht ist ein lebenspraktischer Bezug herzustellen und basale Kompetenzen und vitale Grundbedürfnisse sind – insbesondere mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung (→ 14 Glossar) – zu berücksichtigen. Auch Maßnahmen der personellen Unterstützung, Pflege und Therapie sowie gegebenenfalls Begleitung bei der Auswahl und beim Einsatz von Hilfsmitteln sind Bestandteil des Bildungsangebots.

Die Schülerinnen und Schüler sind als Mitgestaltende ihres Bildungsprozesses anzusehen. Sie haben ein Recht darauf, in einer ihrem Lebensalter entsprechenden Weise persönlich angesprochen und einbezogen zu werden. Die Anforderungen an ein selbstbestimmtes Leben in gesellschaftlicher Partizipation müssen mit den Handlungsmöglichkeiten und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in Einklang gebracht werden.

1.4 Fächer und Fachbereiche

Das Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Primarbereich gliedert den Kompetenzerwerb in den Bereich Personale Bildung, die Fächer Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Sport, Musik, Englisch, Evangelische Religion, Katholische Religion und den Fachbereich Gestalten (mit den Bezugsdisziplinen Textiles Gestalten, Kunst, Gestaltendes Werken). Die Bezugsdisziplinen des Fachbereichs Gestalten sind gleichwertig und interdisziplinär vernetzbar. Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Anschlussfähigkeit an andere Kerncurricula werden die Bezugsdisziplinen zwar separat dargestellt, jedoch übergreifend unterrichtet.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist oftmals projektorientiertes und fächerübergreifendes Arbeiten sinnvoll. Der Erwerb einzelner Kompetenzen kann in unterschiedlichen Situationen anhand verschiedener Unterrichtsinhalte oder sach- und themenbezogener Vorhaben erfolgen. Die Schulen haben somit einen großen Gestaltungsspielraum, der bei der Erstellung schuleigener Arbeitspläne (→ 3 Aufgaben der Konferenzen) unter Beachtung der im Kerncurriculum aufgeführten angestrebten Kompetenzen aller Fächer und Fachbereiche zu nutzen ist.

1.5 Bereich der Personalen Bildung

Eine Besonderheit des Kerncurriculums für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist, dass es neben Fächern und Fachbereichen auch den Bereich der Personalen Bildung (→ 4 Personale Bildung) enthält. Dieser umfasst Lern- und Entwicklungsbereiche sowie förderschwerpunktspezifische Aufgaben, die über den fachlichen Aspekt hinaus von großer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung, Handlungsfähigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler sind. Der Bereich der Personalen Bildung umfasst Kompetenzen in den Bereichen

- Identität,
- Kommunikation und Interaktion,
- Wahrnehmung,
- Bewegung und Mobilität,
- Selbstversorgung sowie
- Lernen.

Diese Kenntnisse und Fertigkeiten ermöglichen eine größtmögliche Selbstbestimmung und Selbstständigkeit in der Alltags- und Lebensbewältigung. Der Bereich der Personalen Bildung findet als Querschnittsaufgabe in der Unterrichts- und Förderplanung fächerübergreifend Berücksichtigung, ebenso in der medizinisch-therapeutischen, pflegerischen, technischen und sozialpädagogischen Unterstützung.

Personale Bildung, Fächer und Fachbereiche sind als gleichwertig zu betrachten. Der Kompetenzerwerb im Bereich der Personalen Bildung wird mit Unterrichtsinhalten der Fächer oder Fachbereiche verknüpft. Darüber hinaus kann ihm eine eigens dafür vorgesehene Unterrichtszeit eingeräumt werden (z.B. Mobilitätstraining, Selbstversorgung). Ebenso werden Situationen des Schulalltages zum kontinuierlichen Aufbau von Kompetenzen aus dem Bereich der Personalen Bildung genutzt.

1.6 Grundlegende Prinzipien im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung finden allgemein- und fachdidaktische Ansprüche sowie sonderpädagogisches Wissen Berücksichtigung, um Lernangebote im Sinne von Selbst- und Mitbestimmungsprozessen sowie größtmöglicher Aktivität zu planen und umzusetzen. Unterricht folgt den Prinzipien der Partizipation, Lebensbedeutsamkeit, Handlungsorientierung, Anschaulichkeit und

Nutzung verschiedener Aneignungsebenen sowie Individualisierung. Diese Prinzipien sind grundlegend, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

Die Pädagoginnen und Pädagogen beziehen die Schülerinnen und Schüler in die Gestaltung der Lernumgebung ein und ermöglichen ihnen vielfältige **Mitbestimmungsmöglichkeiten** sowie die Übernahme von Mitverantwortung für ihre Lernentwicklung. Im Sinne der Förderung ihrer Autonomie werden alle Schülerinnen und Schüler weitestmöglich in die Phasen und Prozesse der Handlungsorientierung, Handlungsplanung, Handlungsausführung und Handlungskontrolle einbezogen. Die Schülerinnen und Schüler teilen ihr Wissen und ihre Erfahrung und lernen mit- und voneinander. Diese Formen der Beteiligung erhöhen die Auseinandersetzung und Identifikation der Lernenden mit ihrem eigenen Lernprozess und schulen die kommunikativen Kompetenzen.

Der Erwerb von Kompetenzen wird durch **Lebensbedeutsamkeit** erleichtert, d.h. dadurch, dass die Sachverhalte für die Schülerinnen und Schüler eine Bedeutung haben und für sie erkennbar in einen bekannten Kontext eingebunden sind. Dies wird gefördert, wenn Lernsituationen an Vorerfahrungen anknüpfen, einen Bezug zur Lebenswelt haben und Alltagserfahrungen berücksichtigen. Fächerübergreifender Unterricht ist dementsprechend häufig sinnvoll, fördert themenübergreifendes und vernetztes Lernen und kann den Schülerinnen und Schülern Bezüge zur eigenen Lebens- und Erfahrungswirklichkeit verdeutlichen sowie den Transfer des Gelernten in den Alltag unterstützen.

Basierend auf dem Prinzip der **Handlungsorientierung** wird die Unterrichtsplanung auf die individuellen Handlungskompetenzen der Schülerinnen und Schüler abgestimmt. In allen Phasen besteht der Anspruch, die Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler stetig herauszufordern. Sie werden damit befähigt, den Wert und die Bedeutung von Bildungsinhalten für ihr gegenwärtiges, aber auch zukünftiges Leben und Handeln zu erfahren. Beim Handeln werden im Sinne einer ganzheitlichen Förderung zentrale Lern- und Entwicklungsbereiche wie Wahrnehmung, Motorik, Kommunikation, Kognition und Emotionalität einbezogen.

Ein weiteres Prinzip im Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf geistige Entwicklung ist das der **Anschaulichkeit**. Der Unterrichtsstoff wird so dargeboten, dass ihn die Schülerinnen und Schüler sinnlich wahrnehmen und entsprechend ihrer Auffassungsfähigkeit umfassend und zutreffend erkennen können. Ziel ist dabei, von der äußeren Anschauung, also der konkreten Wahrnehmung des Bildungsgegenstands, über zunehmend abstraktere Darstellungsformen zu einer inneren Vorstellung zu kommen.

Dabei findet eine Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand immer auf verschiedenen **Aneignungsebenen** statt. Schülerinnen und Schüler eignen sich Lerninhalte im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens auf unterschiedlichen Ebenen an:

- sinnlich-wahrnehmende Ebene
- handelnd-konkrete Ebene
- bildlich-anschauliche Ebene
- begrifflich-abstrakte Ebene.

Dieses Konzept erweitert das EIS-Prinzip (enaktiv, ikonisch, symbolisch → 14 Glossar) um die Ebene der sinnlichen Wahrnehmung. In Unterrichtsprozessen dienen die Aneignungsebenen der Klärung individueller Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsinhalten und der Gestaltung von Bildungsangeboten. Die Aneignungsebenen eröffnen einen individuellen Zugang zu den Kompetenzbereichen der allgemeinen Bildung. Das Modell der Aneignungsebenen impliziert nicht, dass bestimmte Schülergruppen ausschließlich ein Aneignungsniveau nutzen. Vielmehr sind die Schülerinnen und Schüler darauf angewiesen, dass die Auswahl der Zugangsmöglichkeiten immer wieder reflektiert und auch verändert wird. Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

Ein weiteres grundlegendes Unterrichtsprinzip ist das der **Individualisierung**. Die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in Bezug auf Geschlecht und Alter, soziale, ökonomische und kulturelle Hintergründe, soziale und emotionale Kompetenzen, Interessen, Sprachkompetenz,

Abstraktionsfähigkeit, Kreativität, fachliche Vorkenntnisse, Lernstrategien, Lernzugänge, Lerntempo, Konzentrationsfähigkeit, Wahrnehmung und Motorik sowie ggf. medizinische Diagnosen und Pflegebedarfe. Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sind elementarisierte, differenzierte Lernangebote für den Erwerb der angestrebten Kompetenzen, die für jede Schülerin/jeden Schüler individuell angepasst werden, unverzichtbar. Mithilfe der Förderdiagnostik und individuellen Förderplanung (→ 2 Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung) werden für jede Schülerin/jeden Schüler individuelle Schwerpunkte gesetzt. Individualisierte Angebote können sowohl im Klassenverband als auch in Kleingruppen- oder Einzelförderung umgesetzt werden.

Für den Kompetenzerwerb werden Lerninhalte elementarisiert. Lernangebote werden durch verschiedene pädagogische, didaktische und methodische Maßnahmen individualisiert und differenziert. Durch Vielfalt im Methoden- und Medieneinsatz und durch den Einsatz von Hilfsmitteln werden verschiedene Aneignungsebenen, Lerntypen, Lernniveaus und Lerngeschwindigkeiten angesprochen. Die Lernzeit im Unterricht wird individuell genutzt, etwa im Hinblick auf Art, Umfang und Bearbeitungszeit von Aufgaben. Unterschiedliche Schwerpunkte, Abstraktionsniveaus und Vorstrukturierungen ermöglichen Lösungswege unterschiedlicher Komplexität. Lernende werden zur Selbsteinschätzung und zur selbstständigen Aufgabenauswahl befähigt. Angestrebt wird, dass Schülerinnen und Schüler mit so wenig personeller Hilfestellung wie nötig so selbstständig wie möglich lernen. Der Einsatz von Partner-, Kleingruppen- und Gruppenarbeit begünstigt das selbstorganisierte Lernen in der Zusammenarbeit mit anderen. Auch wenn der Kompetenzerwerb individuell zu gestalten ist, sind gemeinsame Unterrichtsinhalte und -themen sowie soziale und kooperative Lernprozesse in Gruppen gezielt zu stärken.

1.7 Aufgaben des pädagogischen Personals

Der Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bedarf einer professionellen Anleitung, Unterstützung und Begleitung durch die Pädagoginnen und Pädagogen. So ist bei der Bearbeitung von Lernangeboten eine fachlich sowie pädagogisch kompetente Lernbegleitung notwendig, um eine sachgerechte und effektive Auseinandersetzung mit den Aufgaben zu gewährleisten und einer möglichen Über- oder Unterforderung entgegenzuwirken. Klare Strukturen und Rituale sowie die Transparenz der Abläufe geben den Schülerinnen und Schülern – besonders in offen gestalteten Lernsituationen – einen sicheren Rahmen.

Der Lehrkraft kommen im Sinne einer Lernbegleitung vor allem folgende Aufgaben zu: Elementarisierung der Kernidee eines Themas, Gestaltung des Unterrichts anhand der individuellen Lernausgangslage, Gewährleistung von Differenzierungsangeboten, Auswahl von Lernaufgaben, Abstimmung von Methoden auf die Inhalte, Gestaltung einer fachlich anspruchsvollen Lernumgebung, Hilfe bei der zunehmend selbstständigen Arbeitsorganisation, Moderation von Selbstlern- und Gruppenprozessen, Schaffen von Anlässen zur Selbsteinschätzung sowie lernförderliche Rückmeldungen. Die Lehrkraft ist verantwortlich für das Unterrichten, Beraten, Fördern und Fordern aller Schülerinnen und Schüler sowie das Erziehen in einer demokratischen Unterrichtskultur. Sie dient als Sprachvorbild und beachtet in der Organisation eines sprachsensiblen Unterrichts vielfältige Möglichkeiten der Sprachbildung.

Zum unterrichtlichen Handeln gehören auch pflegerische Tätigkeiten. Diese sowie therapeutische Maßnahmen und der Einsatz von Hilfsmitteln sind eng mit dem pädagogischen Auftrag der Kompetenzentwicklung verwoben und daher zentraler Bestandteil des Bildungsprozesses. Die Maßnahmen werden nach Möglichkeit in den Unterricht integriert.

Im Rahmen multiprofessioneller Zusammenarbeit kooperieren im Unterricht Lehrkräfte, Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter und ggf. Personen wie Schulbegleitungen unter Anleitung der Lehrkraft. Weitere Partnerinnen und Partner aus Bereichen wie z.B. Beratungsstellen können zur Unterstützung hinzugezogen werden. Auch die Elternarbeit nimmt in diesem Zusammenhang eine bedeutende Stellung ein.

1.8 Kompetenzorientierter Unterricht und Kompetenzentwicklung

Das vorliegende Kerncurriculum stellt gemäß den niedersächsischen Vorgaben nicht die Vermittlung von Wissen, sondern den Erwerb von Kompetenzen in den Mittelpunkt. Kompetenzen sind die bei Schülerinnen und Schülern vorhandenen Fertigkeiten, die erforderlich sind, um gestellte Aufgaben lösen zu können. Außerdem umfassen Kompetenzen auch die damit verbundene motivationale und soziale Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler, die Problemlösungen in unterschiedlichen Situationen zu nutzen.

Die Zielsetzungen der Bildungsbeiträge der einzelnen Fächer und Fachbereiche werden in **angestrebten Kompetenzen** konkretisiert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als wesentlich erachteten Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen und Einstellungen in den einzelnen Kompetenzbereichen dargestellt.

Das Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung modifiziert mit Blick auf die Lernvoraussetzungen und den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung die Bildungsziele der allgemeinen Schule. Gemäß den Forderungen der UN-Behindertenrechtskonvention mit ihrem Ziel, gesellschaftliche Partizipation zu ermöglichen, orientiert sich das vorliegende Kerncurriculum in groben Zügen an den Bildungsstandards, um kulturell bedeutsame Inhalte für alle Schülerinnen und Schülern anzubieten und eine Anschlussfähigkeit an andere Kerncurricula zu ermöglichen. Kompetenzorientierter Unterricht geht immer von der individuellen Lernausgangslage der einzelnen Schülerin/des einzelnen Schülers aus und entspricht den persönlichen Entwicklungsgegebenheiten.

Aufgabe des zieldifferenten Unterrichts ist es, vorhandene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, die Kompetenzentwicklung anzuregen und zu unterstützen sowie erworbene Kompetenzen langfristig zu sichern. Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen ab. Kenntnisse und Fertigkeiten werden mit eigenem Handeln verknüpft und reflektiert. Dabei zeichnet sich der Unterricht durch Lebens- und Anwendungsbezug aus. Er ist für die weitere schulische Ausbildung von Bedeutung und ermöglicht anschlussfähiges Lernen.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist offen, welche Kompetenzen die einzelne Schülerin/der einzelne Schüler erwerben und wie viel Zeit zum Erreichen bestimmter Kompetenzen benötigt wird. Der Kompetenzerwerb wird über einen längeren Zeitraum angelegt und systematisch aufgebaut. Für die Kompetenzentwicklung müssen die notwendigen Kenntnisse und Fertigkeiten in immer wieder neu arrangierten und vielfältigen fächerübergreifenden Lernangeboten gefestigt werden. Die Bildungsinhalte des offenen, nicht an Schuljahre gebundenen Kerncurriculums für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Primarbereich müssen elementarisiert, inhaltlich differenziert und altersadäquat aufbereitet werden, so dass jede Schülerin und jeder Schüler unterschiedliche Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten zum Kompetenzerwerb nutzen kann. Ausdrücklich jede Schülerin und jeder Schüler wird in ihrem/seinem Kompetenzerwerb unterstützt.

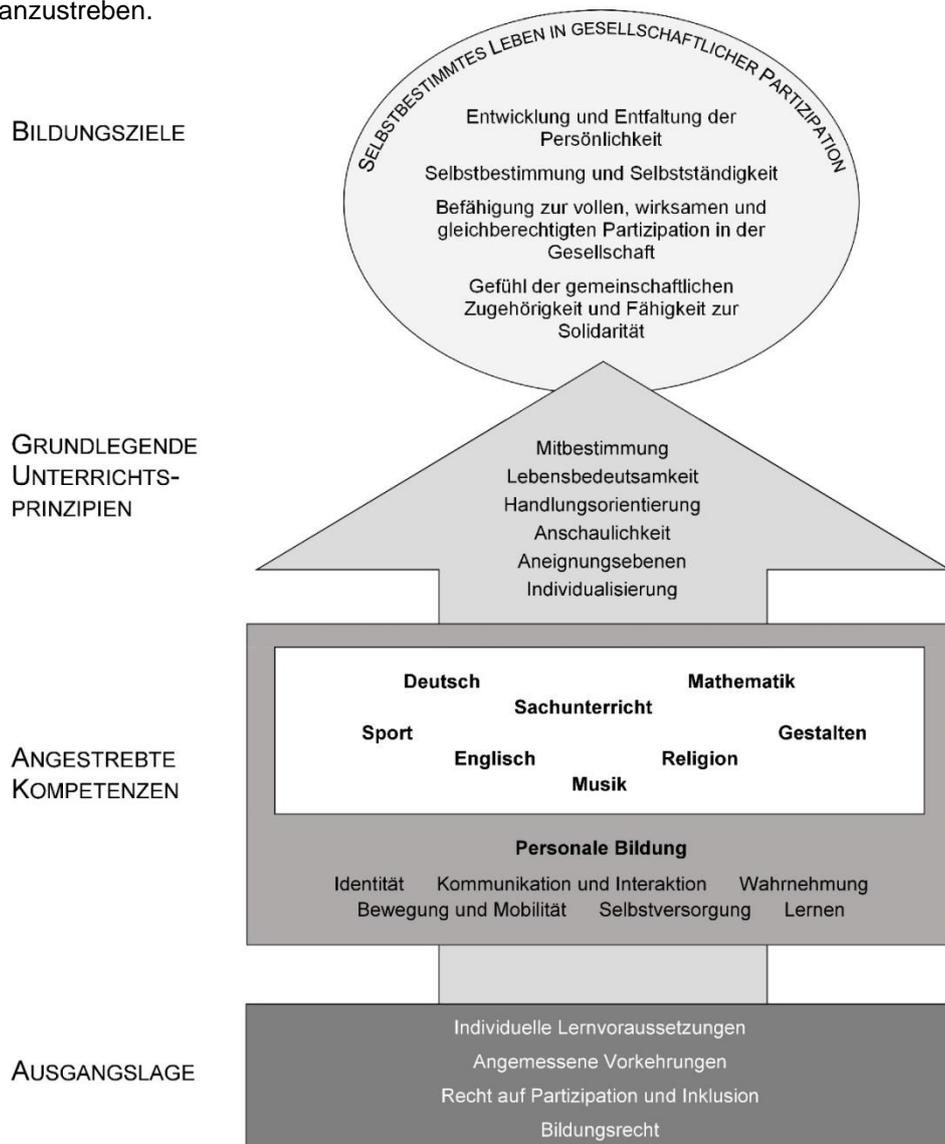
Die Aneignung von Kompetenzen steht im Mittelpunkt des Lernprozesses. Die Formulierung der angestrebten Kompetenzen im Kerncurriculum dient der Systematisierung des Kompetenzerwerbs und der Überprüfbarkeit des individuellen Lernzuwachses. **Inhaltsbezogene Kompetenzen** beschreiben Kenntnisse und Fertigkeiten. Sie sind fachbezogen und zielen auf eine sachlich begründete Auswahl möglicher Kompetenzen und Unterrichtsinhalte. **Prozessbezogene Kompetenzen** beschreiben Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen, Methoden sowie Wege der Aneignung. Sie dienen dem Erschließen von Sachwissen, der Kontrolle und Steuerung von Lern- und Denkprozessen, dem Urteilen und Handeln in Alltagssituationen und der Kommunikation. Das Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung berücksichtigt in jedem Fach/Fachbereich drei Kompetenzbereiche: den Bereich der Personalbildung sowie inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen. Die drei Bereiche bedingen sich gegenseitig und sind miteinander verknüpft. Diese Verknüpfung muss im Unterricht gewährleistet werden. Im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit werden in den Fächern/Fachbereichen die angestrebten inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen in der Regel getrennt dargestellt.

Um der Heterogenität der Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerschaft gerecht zu werden, sind die Kompetenzen im Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht als erwartete, sondern als angestrebte Kompetenzen dargestellt. Die angestrebten Kompetenzen sind unter Verwendung von Operatoren formuliert (→ 15 Operatoren). Im Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden die angestrebten Kompetenzen sowie Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb in Tabellen dargestellt. In der linken Tabellenspalte finden sich die angestrebten Kompetenzen. In der rechten Spalte sind exemplarisch Hinweise auf mögliche Bildungsinhalte und Lernangebote sowie auf Methoden und Aneignungsebenen für Kompetenzerwerb aufgeführt. Diese Hinweise können aufgrund gesellschaftlicher, regionaler oder pädagogischer Notwendigkeiten ergänzt oder abgeändert werden.

Für die Unterrichts- und Förderplanung werden individuell für jede Schülerin/jeden Schüler Kompetenzen ausgewählt, deren Erwerb gemäß fachlicher Gesichtspunkte und der individuellen Lernausgangslage angestrebt wird. Im Planungsprozess werden die angestrebten Kompetenzen individuell so angepasst, dass sie allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen bieten (→ Beispiele siehe Fächer und Fachbereiche). Zudem lässt sich anhand der individuell angepassten angestrebten Kompetenzen das Können und Wissen einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers beschreiben (→ 2 Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung).

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Zusammenhänge innerhalb des Kerncurriculums:

Die im unteren Kasten benannten Aspekte bilden die **Ausgangslage** für schulische Lern- und Bildungsprozesse. Der **Kompetenzerwerb im Unterricht** wird aufgeführt, aufgliedert in Fächer/Fachbereiche sowie den fächerübergreifenden Bereich der Personalen Bildung. Die Berücksichtigung **grundlegender Unterrichtsprinzipien** unterstützt den Kompetenzerwerb, um auf diese Weise die übergeordneten **Bildungsziele** anzustreben.



2 Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung

Um alle Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung zu fördern und ihnen Kompetenzerwerb zu ermöglichen, trägt die Unterrichtsgestaltung den individuellen Lern- und Entwicklungsbedingungen einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers Rechnung. Hierfür erfolgt kontinuierlich und lernprozessbegleitend in angemessenen Abständen eine **Feststellung und Dokumentation der individuellen Lernentwicklung**. Die Lehrkräfte ermitteln im Rahmen einer personen- und umfeldbezogenen Diagnostik die individuellen Lernvoraussetzungen, soziokulturellen Lebensbedingungen und Kompetenzen der einzelnen Schülerinnen und Schüler. Dies erfolgt durch gezielte Beobachtungen im Unterricht und ggf. auch durch die Anwendung geeigneter informeller und standardisierter Verfahren. Die Dokumentation der individuellen Lernentwicklung wird als Grundlage für die Förder- und Unterrichtsplanung genutzt. Ebenso unterstützt sie die Schülerinnen und Schüler dabei, zunehmend ein Bewusstsein für ihre Lernfortschritte und Stärken zu entwickeln, ein realistisches Bild ihrer Lernmöglichkeiten auszubilden sowie eine Mitverantwortung für ihre Lernentwicklung zu übernehmen.

Das Klassenteam erstellt – unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf der Grundlage der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, der Vorgaben des Kerncurriculums und der schuleigenen Curricula – individuelle **Förderpläne** und evaluiert diese regelmäßig. Darüber hinaus werden am Förderplanungsprozess die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Möglichkeiten, die Erziehungsberechtigten sowie ggf. weitere Personen und Akteure außerschulischer Maßnahmen beteiligt. An den Stärken und Interessen der Lernenden ansetzend werden in den Förderplänen Ziele sowie pädagogische und therapeutische Maßnahmen, die für die Entwicklung, Festigung und Erhaltung der individuell angepassten angestrebten Kompetenzen förderlich sind, dokumentiert. Die Förderpläne sind so abzufassen, dass sie Grundlage für schulinterne Abstimmungsgespräche, Übergangsgespräche von abgebender zu aufnehmender Schule sowie für den Informationsaustausch und Absprachen zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sein können. Mit den Erziehungsberechtigten werden die Förderpläne regelmäßig erörtert. Die Förderpläne bilden die Grundlage der individualisierten und differenzierten pädagogischen und unterrichtlichen Arbeit (→ 16 Strukturmodell zur Umsetzung der curricularen Vorgaben).

Eine ausführliche schriftliche Rückmeldung zur individuellen Lernentwicklung und zum Lernstand erfolgt mit den **Berichtszeugnissen**. Sie beschreiben die Lernfortschritte sowie die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Anlehnung an das Kerncurriculum. Die Zeugnisse enthalten individuelle Aussagen über das Arbeits- und Sozialverhalten, den Lernerfolg und die individuellen Kompetenzerweiterungen. Maßstab der Beurteilung der Lernentwicklung und Leistung ist jeweils individuell die (Weiter-)Entwicklung und der erzielte Kompetenzgewinn einer Schülerin/eines Schülers.

Die Erfassung und Überprüfung des jeweiligen Lernstands einer Schülerin/eines Schülers hat das Ziel, die Voraussetzungen für den Erwerb der nächsten Kompetenzen festzuschreiben. Möglichkeiten der **Beobachtung und Feststellung von Lernfortschritten** sind beispielsweise:

- Handlungen und Kommunikation (gemäß den individuellen Kommunikationsformen) im Unterricht
- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern bezogen auf den gemeinsamen Lernprozess, individuelle Förderziele und individuelle Lernfortschritte
- Unterrichtsdokumentationen: Arbeitsergebnisse, Lernstandserhebungen, Lernportfolio (→ 14 Glossar) usw.
- Anwendung fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen (auch mediengestützt durch Einsatz von Plakat, Multimedia, Modell usw.)
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Produkte von Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte
- Ergebnisse von Schülerwettbewerben usw.
- informelle und standardisierte Verfahren.

3 Aufgaben der Konferenzen

Die zuständigen Konferenzen (z.B. Fach- und Fachbereichskonferenzen, Konferenz Primarbereich) erstellen unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums schuleigene Arbeitspläne, die die Inhalte und Organisation des Unterrichts im Primarbereich unter Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten festlegen. Die Erstellung der schuleigenen Curricula ist ein Prozess, in welchem die Curricula regelmäßig evaluiert und angepasst werden. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung der schuleigenen Curricula tragen die Konferenzen zur Qualitätsentwicklung des jeweiligen Faches/Fachbereiches und zur Qualitätssicherung bei (→ 16 Strukturmodell zur Umsetzung der curricularen Vorgaben).

Die Konferenzen

- legen die organisatorische Umsetzung und den zeitlichen Rahmen des jeweiligen Faches/Fachbereiches fest (z.B. wöchentlich, epochal, Projekte, Wahlpflichtkurse, ritualisierte Unterrichtsphasen, Arbeitsgemeinschaften, Unterrichtsbänder);
- legen die Strukturen und Themen von Unterricht unter Berücksichtigung regionaler Bezüge fest, um die Entwicklung der angestrebten Kompetenzen zu ermöglichen;
- arbeiten fachübergreifende und fächerverbindende Anteile der schuleigenen Curricula heraus und stimmen diese mit anderen Konferenzen ab;
- greifen bei der Entwicklung schuleigener Curricula konkrete Hinweise auf Materialien und Methoden auf;
- entwickeln Unterrichtskonzepte zur Differenzierung;
- treffen Absprachen zur einheitlichen Verwendung von Fachsprache, zu fachbezogenen Hilfsmitteln und zur Unterstützten Kommunikation;
- treffen Absprachen zur Konzeption der Erfassung und Feststellung der individuellen Lernentwicklung;
- entwickeln ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediacurriculum;
- entscheiden, welche Unterrichtsmaterialien und Schulbücher angeschafft werden sollen;
- initiieren die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben usw.;
- initiieren Beiträge des jeweiligen Faches/Fachbereiches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projektstage usw.) und tragen zur Entwicklung des Schulprogramms bei;
- wirken mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmen die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab;
- ermitteln Fortbildungsbedarfe und entwickeln Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte und Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

4 Personale Bildung

4.1 Bildungsbeitrag

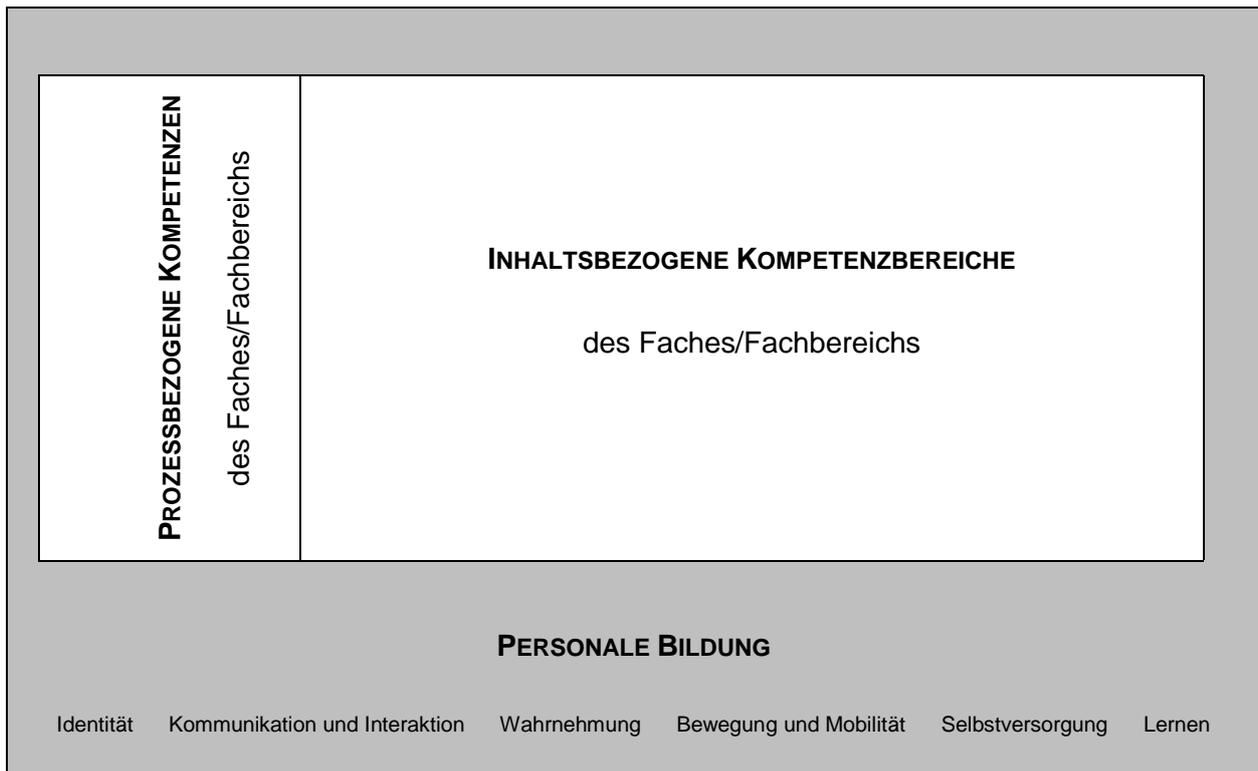
Die Schule verfolgt das Ziel, alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen sowie sie zu größtmöglicher Selbstbestimmung und Selbstständigkeit, Partizipation in der Gesellschaft und zur Solidarität zu befähigen. Das Erreichen dieser Leitziele stellt für alle Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung dar. Aufgrund von individuellen Beeinträchtigungen, die im Zusammenwirken mit gesellschaftlichen und sozialen Erwartungen sowie sachlichen Gegebenheiten stehen, gilt dies für die Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im besonderen Maße. Die Bildungsinhalte, die in diesem Zusammenhang von zentraler Bedeutung sind, indem sie individuelle Entwicklungsprozesse unterstützen und über einen rein fachlich orientierten Unterricht hinausgehen, sind als förderschwerpunktspezifische Aufgaben im Bereich der Personalen Bildung verankert.

Im Bereich Personale Bildung erwerben die Schülerinnen und Schüler grundlegende Kompetenzen, die sie befähigen, ihren persönlichen Bereich aktiv mitzugestalten, eine größtmögliche Selbstbestimmung und Selbstständigkeit in der Alltags- und Lebensbewältigung zu erreichen. Alle Handlungsbereiche des täglichen Lebens und Lernens stellen dafür mögliche Lernanlässe dar und bieten pädagogische Anknüpfungspunkte. Personale Bildung durchzieht als Querschnittsaufgabe alle Fächer und Fachbereiche über die gesamte Schullaufbahn.

Zudem leistet die Personale Bildung einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Werbetbildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

4.2 Kompetenzentwicklung

Die Personale Bildung mit den Kompetenzbereichen **Identität, Kommunikation und Interaktion, Wahrnehmung, Bewegung und Mobilität, Selbstversorgung, Lernen** ist bei der Unterrichtsplanung in allen Fächern und Fachbereichen durchgängig zu berücksichtigen. Sie ist daher in der grafischen Darstellung der Kompetenzbereiche in jedem Fach bzw. Fachbereich als Querschnittsaufgabe wiederzufinden.



Die angestrebten Kompetenzen werden soweit möglich in realitätsnahen Anwendungssituationen erworben, die in den Unterricht einzubetten sind. Alltagsrelevante Probleme sind als Lernanlässe aufzugreifen. Der Besuch von außerschulischen Lernorten ermöglicht die flexible Anwendung des Gelernten in vielseitigen sozialen Bezügen und unterstützt die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. In den Fächern und Fachbereichen finden sich Lerninhalte wieder, die auch der Personalen Bildung zugeordnet werden können (z.B. Umgang mit Geld, Zahnpflege). Ebenso kann es sinnvoll bzw. notwendig sein, einzelne Aspekte aus dem Bereich der Personalen Bildung beispielsweise in Form von Projekten explizit zum Unterrichtsgegenstand zu machen oder darüber hinaus eigens dafür vorgesehene Unterrichtszeit einzuräumen (z.B. Mobilitätstraining, Selbstversorgung).

Um die Kompetenzentwicklung im Bereich der Personalen Bildung zu unterstützen, ist die Kooperation zwischen der Schule und den Erziehungsberechtigten bzw. der Betreuungseinrichtung unabdingbar. Gemeinsam werden die individuellen Zielsetzungen im Förderplan verankert (→ 2 Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung). Auch die interdisziplinäre Zusammenarbeit mit anderen Professionen (z.B. Therapeutinnen und Therapeuten) sowie eine adäquate Versorgung mit evtl. nötigen Hilfsmitteln sind in Bezug auf den Bereich der Personalen Bildung besonders bedeutsam.

Unter Berücksichtigung verschiedener **Aneignungsebenen** müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen werden. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden die angestrebten Kompetenzen daher auf folgenden Ebenen angeboten:

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-konkret
- bildlich-anschaulich
- begrifflich-abstrakt.

Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

4.3 Angestrebte Kompetenzen

4.3.1 Identität

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrer eigenen Persönlichkeit auseinander. Dazu gehören die Weiterentwicklung der Körperwahrnehmung sowie die Ausdifferenzierung des Ich-Bewusstseins. Für den Prozess der Identitätsbildung spielt das Eingebundensein in das soziale Umfeld eine wesentliche Rolle. Selbst- und Sozialkompetenz sowie ein positives Selbstbild fördern die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an für sie bedeutsamen sozialen Bezügen. Das Vertrauen in eigene Fähigkeiten stellt eine wesentliche Grundlage für persönliche Bildungsprozesse dar.

Identität

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrem eigenen Körper auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Körperwahrnehmung (taktile und propriozeptive Wahrnehmung des gesamten Körpers bzw. einzelner Körperteile), z.B. Massage, Einrollen, Beschweren, Schaukeln, Trampolin • Körperschema: Integration der taktilen, propriozeptiven, vestibulären, visuellen und akustischen Informationen (z.B. Gleichgewicht beibehalten, Stellung der Körperteile zueinander, Orientierung am Körper, Raumlage, Lateralität) (→ 7 Sachunterricht, 10 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst im Zusammenhang mit und in Abgrenzung zu anderen wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Individuationsentwicklung: Begriffe „ich“ – „du“, „meins“ – „deins“ (→ 5 Deutsch) • Erkennen von familiären Beziehungen • Identifikation mit Personen oder Gruppen (z.B. Freunde, Klasse) • Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden • Erkennen von Eigentum (→ 12 Ev. Religion, 13 Kath. Religion)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Emotionen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Emotionen, z.B. durch Mimik, Gestik, Sprache, Unterstützte Kommunikation • Wahrnehmung von Emotionen bei sich und Anderen • Empathiefähigkeit • Reflektion eigener Gefühle • Darstellung der eigenen Befindlichkeit • Einordnung und Deutung der Gefühle Anderer • kontrollierter Umgang mit eigenen Emotionen
Die Schülerinnen und Schüler nehmen persönliche Vorlieben und Abneigungen wahr und äußern diese.	<ul style="list-style-type: none"> • individuelle Möglichkeiten des Ausdrucks von Vorlieben und Abneigungen (auch durch Mittel der Unterstützten Kommunikation → 14 Glossar) • individuelle Dokumentation eigener Vorlieben und Abneigungen durch die Schülerinnen und Schüler (z.B. Ich-Buch)
Die Schülerinnen und Schüler treffen Entscheidungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung eigener Bedürfnisse/Vertreten eigener Standpunkte • Teilhabe an Entscheidungen (Essen, Ausflüge, Personen, Spielangebote usw.) • Auswahlmöglichkeiten auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen (→ 5 Deutsch)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihre individuellen Stärken und Schwächen wahr und setzen sich damit auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige individuelle Rückmeldungen (mithilfe von Körperkontakt, Fotos, grafischen Zeichen, Schriftsprache usw.) • Dokumentation von Lernfortschritt (z.B. Schülerzeugnis) • Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Förderplanung – entsprechende Visualisierung (→ 2 Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung) • Einsatz von Ich-Büchern (→ 12 Ev. Religion, 13 Kath. Religion)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Hilfestellung an und fordern diese eigenständig ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und Akzeptieren der eigenen Grenzen • Einsatz von Blickkontakt, Lautieren, Rufen und Gebärden (in kommunikativer Absicht) • auch mithilfe von Medien der Unterstützten Kommunikation • Hilfe zur Entwicklung größtmöglicher Selbstständigkeit • sensibler und abwägender Einsatz von Unterstützung durch Erwachsene • Einschätzen des eigenen Unterstützungsbedarfs/Hilfebedarfs

4.3.2 Kommunikation und Interaktion

Der Bereich Kommunikation und Interaktion stellt die Beziehung zwischen Individuum und sozialem Umfeld in den Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler treten auf der Grundlage ihrer kommunikativen Möglichkeiten in Kontakt, sie erfahren und gestalten soziale Beziehungen in verschiedenen Lebensbereichen. Sie nehmen sich als Teil einer Gruppe wahr und bringen sich in Gruppenprozesse ein. Für einen Teil der Schülerschaft stellt die Förderung individueller Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten im Sinne der Unterstützten Kommunikation einen Schwerpunkt dar. Kommunikation und Interaktion sind Basis von Bildungs- und Entwicklungsprozessen und ermöglichen die Verwirklichung des Grundrechts auf Teilhabe an Bildung.

Kommunikation und Interaktion

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler treten in Kontakt.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Motivation zur Kommunikation • Basaler Dialog, Basale Stimulation (→ 14 Glossar) • gemeinsame Aufmerksamkeit, triangulärer Blick: gemeinsame Ausrichtung auf ein Drittes • Initiierung, Aufrechterhaltung und Beendigung von Gesprächen (Kommunikationssteuerung) (→ 5 Deutsch)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen individuelle Kommunikationsformen.	<ul style="list-style-type: none"> • körpereigene Kommunikationsformen (z.B. Mimik, Gesten, Gebärden, Laute, Lautsprache) • externe Kommunikationsformen (z.B. Realgegenstände, grafische Zeichen, Kommunikationsmappen, Taster, Sprachausgabegeräte) • Schaffen von erforderlichen Rahmenbedingungen (Kommunikationsanlässe ermöglichen, Zeit geben usw.) • aktive Beteiligung am Bildungsprozess • Bereitstellung entsprechender Medien aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation (→ 5 Deutsch)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen individuelle Kommunikationsformen situationsangemessen.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfassen grundlegender Kommunikationsfunktionen • Wahrnehmen und Mitteilung von Befindlichkeiten • Äußern von Protest • Äußern von Bedürfnissen und Wünschen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Kommentieren von Ereignissen • Mitteilen von Informationen • Herstellen von sozialer Nähe
Die Schülerinnen und Schüler gestalten unterschiedliche soziale Beziehungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsformen und Rollen (in Familie, Schule, Freizeit) • Geschlechterrolle(n) • Vorlieben und Abneigungen gegenüber Personen • unterschiedliches Bedürfnis nach sozialem Kontakt • Kontaktaufnahme und -pflege je nach Kontext (Nähe und Distanz) • situations- und rollenangemessenes Handeln • situationsangemessene Äußerung oder Zurückstellung eigener Bedürfnisse • gewaltfreier Umgang mit Konflikten • Übernahme von Verantwortung (z.B. Klassendienste) • Perspektivübernahme • Erkennen von Gefühlen (Gefühle wie Freude, Trauer, Wut, Angst, Ärger) • Anteilnahme • Entwickeln von Kooperationsformen (→ 7 Sachunterricht, 12 Ev. Religion, 13 Kath. Religion)
Die Schülerinnen und Schüler kommunizieren im Spiel.	<ul style="list-style-type: none"> • Probehandlungen im Spiel • Bedürfnisse ausdrücken/zurückstellen/respektieren • Absprachen im/zum Spiel treffen • Erleben des sozialen Miteinanders
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln situationsangemessene Ausdrucksformen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktaufnahme (z.B. Nähe – Distanz, Höflichkeit) • Umgang mit Gefühlen (z.B. Frustration, Ängste, Freude) • Ausdruck von Gefühlen (Wortwahl, Sprachlautstärke, Tonfall) • Umgang mit Konflikten (Beruhigung, Zurückhaltung, Rückzug, Hilfe holen)
Die Schülerinnen und Schüler handeln situationsangemessen in Schule und Öffentlichkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Verhaltenskonventionen im schulischen sowie außerschulischen Kontext • Umgang mit eigenen emotionalen Schwankungen • Verhalten gegenüber bekannten und fremden Personen • typische Handlungsabläufe (z.B. Einkaufen, Theaterbesuch, Busfahren)

4.3.3 Wahrnehmung

Der Bereich Wahrnehmung stellt eine Basis für sämtliche Bildungsprozesse dar. Vielen Schülerinnen und Schülern ist aufgrund individueller Beeinträchtigungen in den Bereichen Wahrnehmung und Bewegung sowie durch Sinnesbeeinträchtigungen der Zugang zu Bildungsinhalten erschwert. Insbesondere im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung sind Bildungsinhalte sinnlich erfahrbar zu gestalten. Die einzelnen Wahrnehmungsbereiche sind miteinander vernetzt sowie eng verknüpft mit dem Bereich Bewegung und Mobilität. Dies ist in der Unterrichtsgestaltung zu beachten, um die Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Umwelt zu entdecken und zu begreifen sowie umfassendes Wissen zu erwerben.

Wahrnehmung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen vielfältige perzeptive Zugänge zu Unterrichtsinhalten.	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen am gemeinsamen Gegenstand • Repräsentation komplexer Lerninhalte auf sinnlich-wahrnehmender Ebene (z.B. Schafwolle für Geborgenheit) • außerschulische Lernorte (z.B. Klärwerk, Wald, religiöse Orte)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit taktilen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • geführtes Berühren/Tasten • Hinführung zur selbstständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt („Begreifen“) • passive Berührung und aktive Erkundung (Matschen, Massieren, Materialbäder, Fühlsäckchen, Tastwände, Vibration usw.) • thermische Reize • Unterscheidung zwischen angenehmen und unangenehmen taktilen Reizen • Lokalisation von Berührungsreizen • Spüren der Körpergrenzen • Diskrimination von Berührungsreizen (Beschaffenheit von Materialien und Objekten) • Schmerzempfinden
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit kinästhetischen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Raum-, Zeit-, Kraft- und Spannungsverhältnisse • Kraftdosierung für Bewegungen einschätzen (Kraftsinn), z.B. Heben unterschiedlich schwerer Gegenstände • Erfahren von Lagerungspositionen und -wechseln (Stellungssinn) • Richtung und Geschwindigkeit von Bewegungen wahrnehmen (Bewegungssinn), z.B. Entdecken eigener Bewegungsmöglichkeiten • Anspannung und Entspannung (Spannungssinn) • Einnehmen von Körperpositionen (Bewegungsspiele) (→ 10 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit vestibulären Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Dreh-, Roll- und Schaukelbewegungen • statisches und dynamisches Gleichgewicht • Erfahren unterschiedlicher Untergründe (verschiedene Matratzen, schiefe Ebenen, instabiler Untergrund usw.) • Balancieren, Trampolin • Nutzen von Spielgeräten (z.B. Drehkreisel, Wippe, Nestschaukel, Rollstuhlschaukel) • Nutzen von Fahrzeugen (z.B. Rollbrett, Dreirad, Laufrad, Roller, Therapieräder) (→ 10 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit visuellen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von Kontrasten, Lichtquellen, Bewegungen, Gegenständen, Gesten usw. • Hinwendung zu visuellen Reizen (z.B. Blickbewegung, Fixation bewegter Objekte) • Auge-Hand-Koordination • Figur-Grund-Wahrnehmung • Formkonstanz • räumliche Beziehungen • Raum-Lage-Wahrnehmung • Form- und Farbwahrnehmung • Schutzreaktion bei unangenehmen visuellen Reizen (→ 5 Deutsch, 6 Mathematik)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit auditiven Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von Umweltgeräuschen, Stimmen von Bezugspersonen, Klängen usw. • selbst erzeugte Geräusche (Klatschen, Bodypercussion, Musik mit Alltagsgegenständen (→ 9 Musik) • Figur-Grund-Wahrnehmung (Heraushören aus Nebengeräuschen) • Lokalisation von Geräuschquellen • Hinwenden zu auditiven Reizen • Diskrimination von Geräuschen (z.B. Alltagsgeräusche, Musikinstrumente) • Bedeutungszuweisung (Pausenklingel, Telefon, Alarm, eigener Name, lautsprachliche Äußerungen usw.) • phonologische Bewusstheit (→ 5 Deutsch) • Gefahrenbewusstsein (z.B. im Straßenverkehr, „Stopp“)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit gustatorischen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von Geschmacksreizen und -richtungen, Temperatur • Entwicklung von Vorlieben und Abneigungen • Erweitern von Geschmackserfahrungen, Toleranzaufbau bzgl. verschiedener Konsistenzen • Erleben geschmacklicher Vielfalt im Rahmen gemeinsamer Mahlzeiten
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit olfaktorischen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf die Nahrungsaufnahme durch Geruchseindrücke (erhöhte orofaziale Aktivität) • Gerüche des Alltags (Schulküche, Weihnachtsmarkt, Bratwurststand usw.) • Erfahren und Ausdruck von Vorlieben und Abneigungen • Gefahrenbewusstsein (z.B. Brandgeruch, verdorbene Lebensmittel usw.)

4.3.4 Bewegung und Mobilität

Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre individuellen Bewegungsmöglichkeiten, um ihren Alltag aktiv zu gestalten. Sie erweitern hierbei ihren Aktionsradius und nutzen diesen, um Räume zu erfahren und für sich zu erobern. Für die Ausbildung der im Folgenden beschriebenen Kompetenzen muss im Schulalltag ein ausreichender Zeitrahmen geschaffen werden. Zudem bedarf es angemessener räumlicher Gegebenheiten und einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten. Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihre individuellen motorischen Kompetenzen im Unterrichtsalltag zu nutzen und erweitern diese. Der Einsatz und Gebrauch von Hilfsmitteln werden begleitet.

Bewegung und Mobilität

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen individuelle Bewegungsmöglichkeiten im Alltag ein.	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Bewegungserfahrungen im Schulalltag • Lagerungsmöglichkeiten und -hilfen, Lagerungswechsel verbal ankündigen und begleiten, Eigenaktivität • bewegt werden (Schaukeln, Wiegen, geführte Bewegungen usw.) mit verbaler Begleitung • Teil- und Ganzkörperbewegungen, Kopfkontrolle, Greifen und Loslassen, Feinmotorik usw. • Abbau von Unsicherheiten, Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen • Förderung der Bewegungsfreude

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsplanung • Imitation und Wiederholung von Bewegungsmustern (Klatschen, Stampfen, Taster bedienen usw.) • Hilfsmittel (z.B. Stehtrainer, Therapiestühle, Walker) • Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten (→ 10 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen individuelle Fortbewegungsmöglichkeiten im Alltag.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Fortbewegungsformen (z.B. Rollen, Krabbeln, Kriechen, Gehen, Hüpfen, → 10 Sport) • Mobilitätstraining • Einsatz von Hilfsmitteln zur Fortbewegung (z.B. Walker, Rollator, Rollstuhl, Elektrorollstuhl) • individuelle Formen der Unterstützung im Entwicklungsprozess (interdisziplinäre Absprachen)
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in Räumen, Gebäuden und Orten.	<ul style="list-style-type: none"> • Raum-Lage-Veränderungen, verschiedene Perspektiven • Erkunden von bekannten und fremden Gebäuden • Hilfestellung durch Orientierungsmerkmale und Orientierungssymbole • Unterrichtsgänge (z.B. Einkaufen, Bibliothek) • Aufsuchen außerschulischer Lernorte (→ 7 Sachunterricht)
Die Schülerinnen und Schüler planen und legen gezielt Wege zurück.	<ul style="list-style-type: none"> • Wege im Klassenraum und Schulgebäude (z.B. einfache Bötengänge, Weg zur Klasse und zu Fachräumen) • Wege im öffentlichen Raum (z.B. Weg zu einer Sporthalle, zum Einkaufen) • Orientierungspunkte eines Weges, Raumbeschilderung (z.B. Fotos, grafische Zeichen), Visualisierung von Wegen (z.B. farbliche Kennzeichnung, Pfeile, Lauflinien am Boden) • Beachten und Bewältigen von Hindernissen (z.B. Treppen, Rampen, Schwellen), Einschätzen von Gefahren • Einschätzen des Unterstützungsbedarfs und Nutzen von Hilfsmitteln (Handläufe, Rampen, Aufzüge), Einfordern von Hilfestellung (→ 7 Sachunterricht)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Verkehrsmittel und setzen sicheres Verhalten im Verkehr um.	<ul style="list-style-type: none"> • sicherer Umgang mit Fahrzeugen auf dem Schulgelände (Roller, Dreirad, Fahrrad, → 7 Sachunterricht, 10 Sport) • Öffentliche Verkehrsmittel: Verhaltensregeln, Kenntnis der Beförderungsvoraussetzungen (Schwerbehindertenausweis oder Fahrkarte) • Verkehrsregeln und Gefahren als Fußgänger oder Fußgängerin bzw. Rollstuhlfahrer oder Rollstuhlfahrerin

4.3.5 Selbstversorgung

Die Bewältigung des unmittelbaren Lebensalltags sowie die Äußerung und Befriedigung grundlegender Bedürfnisse stellen für viele Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung dar. Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung (→ 14 Glossar) bedürfen häufig umfassender und lebenslanger Hilfeleistung in diesem persönlichen Bereich. Es ist daher wichtig, Hilfe einfordern und annehmen zu können. Die Bezugspersonen müssen sensibel auf Bedürfnisse, Wünsche und Grenzsetzungen durch die Schülerinnen oder die Schüler reagieren und ihnen die Möglichkeit zur Mitgestaltung einräumen. Es ist stets abzuwägen zwischen dem Notwendigen im Hinblick auf die Grundversorgung und den persönlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

Für die Ausbildung der im Folgenden beschriebenen Kompetenzen muss im Schulalltag ein ausreichender Zeitrahmen geschaffen werden. Zudem bedarf es angemessener räumlicher Gegebenheiten und einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten, auch um eine adäquate Hilfsmittelversorgung sicherzustellen.

Selbstversorgung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler gestalten die Mahlzeiten aktiv mit.	<ul style="list-style-type: none"> • Notwendigkeit einer regelmäßigen und angemessenen Nahrungsaufnahme • Äußern des Gefühls von Hunger und Durst bzw. Sättigung • Situationsverständnis für die Esssituation (Ritualisierung, z.B. durch Lied, Bezugsobjekt Löffel) • Teilhabe an einer Tischgemeinschaft im Alltag oder bei besonderen Anlässen (kommunikativer und sozialer Aspekt) • Entwickeln eigener Vorlieben und Abneigungen • orofaziale Funktionen (Mundschluss, Schlucken, Kauen, Abbeißen, Saugen, Trinken) • Übungen zur Desensibilisierung des orofazialen Bereichs • Akzeptanz verschiedener Personen in der Esssituation bezogen auf Hilfestellungen • Hilfsmittel/adaptive Maßnahmen wie Tellerranderhöhung, spezielle Becher usw. • Automatisieren der Hand-Mund-Koordination (Essen mit den Händen, Essbesteck, Greifhilfen, Trinkgefäße) • Essen auswählen und angemessen portionieren, Getränke einschenken • Öffnen und Verschließen von Gefäßen • sachgerechter Umgang mit Besteck • Tisch decken (ggf. einzelne Handlungsschritte) • Teilaufgaben der Lebensmittelzubereitung (Brot schmieren, Obst schneiden usw.) • Lebensmittel auswählen, beschaffen, zubereiten (→ 7 Sachunterricht) • Essen in der Öffentlichkeit (Kennenlernen von gastronomischen Einrichtungen, Erlernen situationsgerechten Verhaltens)
Die Schülerinnen und Schüler gestalten die Körperpflege aktiv mit.	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit durch Bezugsperson • Gestaltung einer sicheren und respektvollen Pflegesituation • Automatisieren von Handlungsabläufen • Förderpflege (basale Angebote zur Körperwahrnehmung im Bereich der Körperpflege) • Teilhandlungen der Pflege • Hilfsmittel (Toiletten-/Duschsitz, Lifter, Badewanneneinsatz usw.) • Lagerung
Die Schülerinnen und Schüler wenden Körperpflege an.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen der Notwendigkeit von Körperpflege • Hygiene im Tagesverlauf (z.B. Händewaschen) • Zahnhygiene • Toilettengang (Toilettentraining, Mithilfe bei der Inkontinenzversorgung) • Körperhygiene (Waschen, Duschen, Haarpflege) • Handlungsabfolgen von Hygienemaßnahmen (ggf. Visualisieren mithilfe von Bildsymbolen) • Abbau von Ängsten und Unsicherheiten (z.B. Kontakt mit Wasser und Pflegemitteln)
Die Schülerinnen und Schüler gestalten die Ankleidesituationen aktiv mit.	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz von Unterstützung in Ankleidesituationen • Teilhandlungen in der Ankleidesituation • Automatisieren von Handlungsabläufen (ggf. Visualisieren mithilfe von Bildsymbolen) • Öffnen und Schließen verschiedener Verschlüsse • Erkennen der eigenen Kleidung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Auswählen situations- und wetterangepasster Kleidung (z.B. Sportkleidung, Regenkleidung, → 7 Sachunterricht) • Ausdruck von Befindlichkeiten in Bezug auf Kleidung • Unterscheidung saubere und schmutzige Kleidung
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihren Befindlichkeiten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von aktuellen Befindlichkeiten durch Mimik, Gestik, verbal, mit Mitteln aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation • angemessener Umgang mit eigenen Befindlichkeiten (gesellschaftliche Werte und Konventionen) • Annahme/ggf. Ablehnung von Hilfsangeboten (Rückzugsraum, Pause, Bewegungsangebot usw.) • Äußern von Missempfindungen, Schmerzen, Unwohlsein (mithilfe von Gesten, Gebärden, bildlichen Darstellungen, grafischen Zeichen usw.)

4.3.6 Lernen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben für den Lernprozess grundlegende Fähigkeiten und entwickeln diese weiter. Sie üben, sich und ihre Umgebung zu strukturieren, ihre Aufmerksamkeit auf einen Lerngegenstand zu richten und Arbeitsmittel adäquat einzusetzen. Dies wird unterstützt durch vielfältige Strukturierungshilfen im Schulalltag.

Lernen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihre Umwelt wahr und erkunden diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundung von Personen, Objekten und Räumen mit unterschiedlichen Sinnen • individuelle Angebote zur Raumwahrnehmung, z.B. Little Room (→ 14 Glossar), Fühlparcours, Snoezelraum (→ 14 Glossar) • Handlungsrepertoire am Objekt (Festhalten, Klopfen, Hinunterwerfen, Zerlegen und Zusammensetzen) • funktionsgerechte Handlungsweisen (auf die Trommel schlagen, mit dem Stift malen) • Objekte als Bedeutungsträger, Kategorisierung (Löffel oder Teller => Essen, Ball => Ballspiel, → 5 Deutsch) • gezielte Aufmerksamkeit (auf Objekte, Personen, Handlungen)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich spielend mit der Umwelt auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • freies Spiel mit Materialien • sinnlich-wahrnehmende Auseinandersetzung mit Spielmaterialien • Spiel mit vorgegebenen Materialien • Interaktionsspiel • Nachspielen von Situationen • Fantasie- und Rollenspiel • konstruktives Bauen • angemessener Umgang mit Spielmaterial • Gesellschaftsspiele
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden schulische Orte nach ihren Funktionen.	<ul style="list-style-type: none"> • feste Plätze innerhalb der Klasse (Arbeitsplatz, am Esstisch, im Stuhlkreis) • unterschiedliche Räume und Funktionen (Turnhalle, Spielecke, Musikraum, Schulhof usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • sinnlich-wahrnehmbare Gestaltung von verschiedenen Räumen (z.B. Pflegeraum mit angenehmem Licht, Snoezelenraum mit ruhiger Musik, Spielbereich mit ansprechenden Lagerungsmaterialien) • Orientierungshilfe durch Gegenstände, Fotos, grafische Zeichen, sprechende Tasten usw. (→ 5 Deutsch)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen zeitliche Abläufe im Schulalltag wahr und setzen diese um.	<ul style="list-style-type: none"> • wiederkehrende Abläufe innerhalb des Schultages (z.B. Unterrichtsstunde, Pflegesituation, Essensituation) • Rituale (Visualisierung, akustische Signale usw.) • Tagesablauf, Wochenablauf, Jahresablauf (Stundenplan, Therapieplan, Kalender, → 7 Sachunterricht) • Visualisierung von Abfolgen (z.B. Gegenstände, Miniaturen, Fotos, grafische Zeichen, → 5 Deutsch)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit einem Angebot auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Bearbeitung von vorgegebenen Aufgabenstellungen • Auswahl zwischen verschiedenen Angeboten • Abschließen einer Aufgabe • Arbeiten an einem bestimmten Platz • Unterstützung durch Strukturierungshilfen zum Umfang der Aufgabe (z.B. Time-Timer, Ablaufpläne)
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren mit anderen.	<ul style="list-style-type: none"> • Annahme von Unterstützung durch Erwachsene oder Mitschülerinnen und Mitschüler • Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern • Partnerarbeit, Arbeit in der Gruppe • Akzeptanz von vorgegebenen Partnerinnen und Partnern • eigene Partnerwahl • Kooperatives Lernen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Arbeitsmittel und -materialien sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung verschiedener Arbeitsmittel (Stifte, Klebestift, Schere, Papier, Hefte) • situationsangemessener Einsatz von Arbeitsmitteln • Einrichtung und Aufräumen des Arbeitsplatzes (Ordnungssysteme wie Schubladen, Etui usw.) • Hilfestellung durch Visualisierung mithilfe von Fotos, grafischen Zeichen usw.
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Probleme und entwickeln situationsbezogene Lösungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Alltagsprobleme (an Dinge herankommen, etwas öffnen, Barrieren überwinden, Konflikte lösen usw.) • problemorientierter Unterricht • Lösungsstrategien (Versuch und Irrtum, Übernahme oder Anpassung von Handlungsmustern durch Imitation und Beobachtung) <p>(→ 7 Sachunterricht, insbesondere prozessbezogene Kompetenzen, 12 Ev. Religion, 13 Kath. Religion)</p>

5 Deutsch

5.1 Bildungsbeitrag

Kommunikative Fähigkeiten haben eine grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung. Kommunikation ist elementare Notwendigkeit menschlicher Existenz und wichtigstes Gestaltungsmittel sozialer Situationen sowie Basis der Teilhabe an Bildung.

Kinder treten von Geburt an auf der Grundlage ihrer individuellen Möglichkeiten in Kommunikation mit ihren Bezugspersonen und bringen bei Schuleintritt bereits vielfältige individuelle Kommunikationserfahrungen und -strategien mit, an die die Schule anknüpfen muss.

Im Fach Deutsch erwerben die Schülerinnen und Schüler kommunikative Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, aktiv und möglichst selbstbestimmt am gesellschaftlichen und kulturellen Leben teilzuhaben. Es wird ihnen unter Berücksichtigung des individuellen Spracherwerbs eine grundlegende kommunikative Bildung vermittelt, in der alle möglichen Kommunikationsmittel berücksichtigt werden (→ 4 Personale Bildung). Dem Ansatz der Unterstützten Kommunikation kommt dabei besondere Bedeutung zu (→ 14 Glossar). Lesekompetenzen tragen zur Orientierung in der Umwelt bei und dienen einer möglichst selbstständigen Informationsbeschaffung, unabhängig von Zeit, Raum oder direkten Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern. Schreibkompetenzen ermöglichen eine Form der persönlichen Mitteilung, der Fixierung von Informationen und des Austauschs von Inhalten ohne unmittelbare, direkte Anwesenheit des anderen. In kommunikativer Hinsicht sind sie somit von großer Bedeutung.

Die Heterogenität der Schülerschaft, einerseits bedingt durch unterschiedliche Erfahrungen, Voraussetzungen (z.B. sensorische) und individuelle Entwicklungsstände, andererseits bedingt durch verschiedene Herkunftssprachen sowie Regional- und Minderheitensprachen, erfordert eine individualisierte Förderung. Kulturelle Vielfalt kann eine Bereicherung für den Unterricht darstellen und zu einem vertieften Verständnis für andere Kulturen sowie zu einem respektvollen Umgang miteinander beitragen (Interkulturelle Bildung).

Musisch-ästhetische Bildung bereichert den Deutschunterricht, indem sie Verbindungen zwischen dem Lernen und der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Schülerinnen und Schüler aufbaut, die Vorstellungskraft und Fantasie stärkt sowie sprachliche Barrieren überwindet. Zudem leistet der Deutschunterricht einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

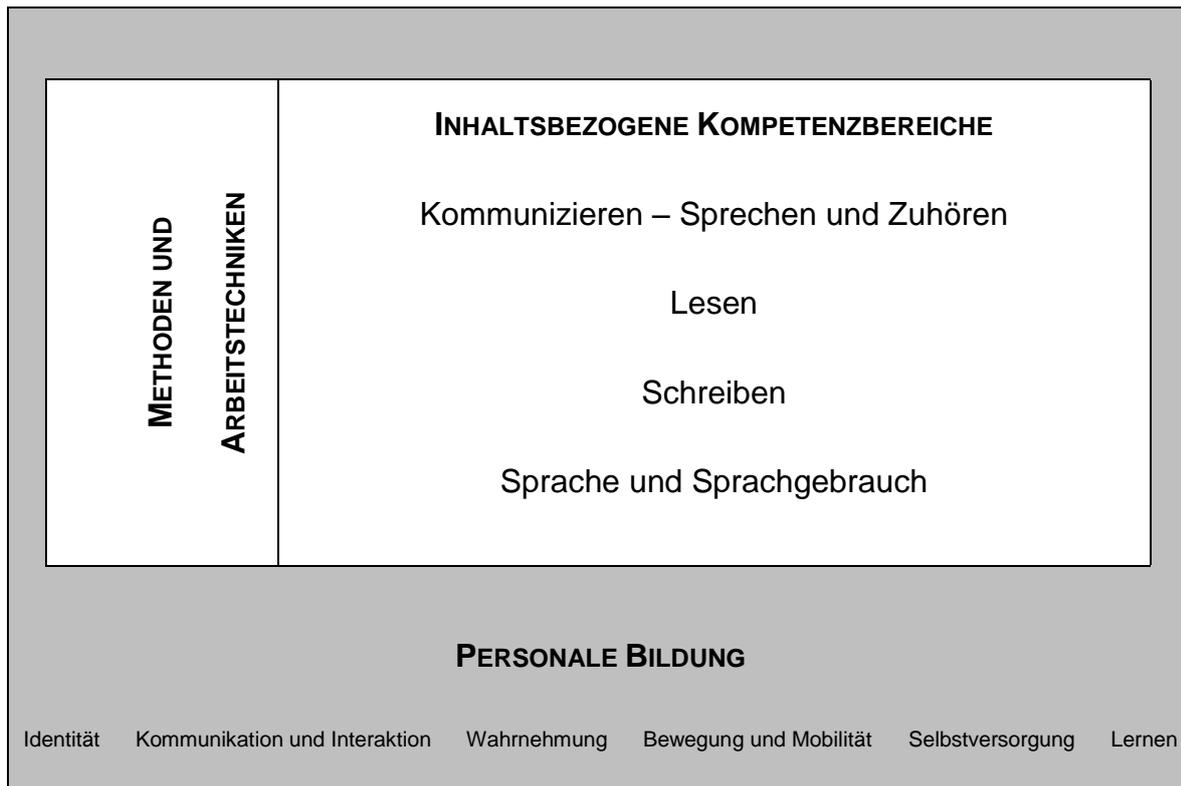
5.2 Kompetenzentwicklung

Sprache stellt zugleich Gegenstand und Medium des Deutschunterrichts dar. Die angestrebten Kompetenzen sind als **inhaltsbezogene** sowie als **prozessbezogene Kompetenzen** zu verstehen. Auch für die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen in allen weiteren Fächern und Fachbereichen sind diese erworbenen fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten als Methoden und Arbeitstechniken von Bedeutung. Diese werden in allen Kompetenzbereichen kontextbezogen vermittelt. Sie ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihre Lernprozesse aktiv zu gestalten, indem sie entsprechende erworbene kommunikative Kompetenzen sowie Lese- und Schreibkompetenzen anwenden.

Die Kompetenzbereiche Kommunizieren – Sprechen und Zuhören, Lesen, Schreiben sowie Sprache und Sprachgebrauch beschreiben den Rahmen der Inhalte. Die **Kompetenzentwicklung** im Fach Deutsch vollzieht sich als integrativer Prozess, in dem die Lerninhalte der einzelnen Kompetenzbereiche ineinandergreifen.

Kommunikatives Lernen erfolgt in realen Situationen sowie im Rahmen von lebensnahen Themen. Im Unterricht, in fächerübergreifenden Zusammenhängen sowie im außerschulischen Bereich müssen den Schülerinnen und Schülern entsprechende altersangemessene Lernkontexte ermöglicht werden, so dass sie einen persönlichen Gebrauchswert erfahren können.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben (→ 4 Personale Bildung). Die Entwicklung von Kompetenzen aus dem Bereich der Personalen Bildung muss somit auch im Deutschunterricht ausreichend Raum erhalten.



Unter Berücksichtigung verschiedener **Aneignungsebenen** müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen werden. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden die angestrebten Kompetenzen daher auf folgenden Ebenen angeboten:

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-konkret
- bildlich-anschaulich
- begrifflich-abstrakt.

Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Faches sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. In der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen

Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

5.3 Angestrebte Kompetenzen

5.3.1 Kommunizieren – Sprechen und Zuhören

Kommunikation gestaltet Beziehung und Teilhabe. Der Erwerb kommunikativer Kompetenzen eröffnet Möglichkeiten, die eigenen Bedürfnisse mitzuteilen, sich mit anderen Menschen zu verständigen, sich in seiner Persönlichkeit zu entwickeln und Aufgaben zu bewältigen, die sich im Lebensalltag stellen, sowie an Bildungsprozessen teilzuhaben.

Im Zusammenspiel von Kommunikationsinhalt, Kommunikationsform und Kommunikationsfunktion entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen im Dialog und wenden sie in persönlich bedeutsamen Situationen des Alltags an. Kommunikation ist als wechselseitiger Prozess zu verstehen. Der Lehrkraft kommt bei der Kommunikationsförderung somit eine zentrale Aufgabe zu. Zum einen hat sie sicherzustellen, dass Verstehen auf allen Ebenen möglich ist. Zum anderen ist sie Modell für die Kommunikation der Schülerin und des Schülers mit jedem Kommunikationsmittel (Modelling → 14 Glossar).

Kommunikationsförderung ist als Querschnittsaufgabe in jedes Fach bzw. jeden Fachbereich eingebunden. Kommunikative Handlungsmöglichkeiten werden in allen Lern- und Lebensbereichen entwickelt, gefestigt und erweitert. Dabei sind individuelle Wege in der Entwicklung zu berücksichtigen. Für Schülerinnen und Schüler, die auf lautsprachergänzende oder lautsprachersetzennde Kommunikationsmittel angewiesen sind, bieten vielseitige Angebote der Unterstützten Kommunikation die Möglichkeit zur möglichst selbstbestimmten Umsetzung kommunikativer Bedürfnisse. Hier sind z.B. der Einsatz von sprachbegleitenden Gebärden, Kommunikationsmappen oder Sprachausgabegeräten gemeint. Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen sind besondere Bedingungen für den Erwerb kommunikativer Kompetenzen zu berücksichtigen. So bedeuten z.B. Beeinträchtigungen des Sehens einen erschwerten Zugang zu mimischen und gestischen Äußerungen, Unterrichtsmaterialien sind entsprechend zu adaptieren. Der Erwerb von Kommunikationsstrategien stellt die Basis für die Lautsprache wie auch für die Verständigung mit unterstützenden Kommunikationssystemen dar, um auf die Kommunikationspartnerin/den Kommunikationspartner eingehen und den Gesprächsverlauf steuern zu können. Die Schülerinnen und Schüler erwerben in vielfältigen Sprachhandlungssituationen individuelle kommunikative Kompetenzen und erweitern ihren Wortschatz. Sie entwickeln Kommunikations- und Gesprächsregeln, erproben und erweitern diese in vielfältigen Unterrichtssituationen, im Schulleben sowie im außerschulischen Kontext.

Mehrsprachigkeit ist im Unterricht als besondere Kompetenz, aber auch als besondere Herausforderung an sprachliches Lernen zu berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Herkunftssprache bedürfen einer entsprechenden unterrichtsimmanenten sowie ergänzenden Sprachförderung (Curriculare Vorgaben für den Unterricht – Deutsch als Zweitsprache → 14 Glossar).

in Kommunikation treten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln individuelle Kommunikationsformen.	<p>körpereigene Kommunikationsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> • körperliche Ausdrucksformen (Ausgangspunkt für Basalen Dialog → 14 Glossar) • Mimik • Blickkontakt und Blickbewegungen • Körperkontakt • Bewegung im Raum • Gestik (Zeigen), Gebärden • individuelle Vereinbarungen (z.B. durch Augenbewegungen)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Lautieren, Nachahmen von Geräuschen • Lautverbindungen • Lautsprache <p>externe Kommunikationsformen</p> <p>nichtelektronische Kommunikationshilfen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Real- und Miniaturgegenstände im Sinne eines Stellvertreters zur Mitteilung • Fotos • grafische konkret bildgebende Symbole • grafische Piktogramme • grafische abstrakte Symbole bis hin zur Schriftsprache <p>elektronische Kommunikationshilfen</p> <ul style="list-style-type: none"> • einfache Sprachausgabegeräte und sprechende Tasten • Sprachausgabegeräte mit statischem Display • Sprachausgabegeräte mit dynamischem Display (Vokabular auf verschiedenen Ebenen) <p>Kommunikationsstrategien (Fertigkeiten der kommunizierenden Person zum Einsatz von Kommunikationshilfen, Symbolen und Techniken)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partnerscanning (Selektionshilfe durch assistierende Person), z.B. Ja-Nein • Auditives Scanning (Selektion durch lautsprachlich angesagte Auswahlmöglichkeiten) • Ein- und Zwei-Tasten-Scanning (Selektion durch einzelne Tasten)
Die Schülerinnen und Schüler treten in einen basalen Dialog.	<p>elementare Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Motivation zur Kommunikation • körperliche Zuwendung • Partnerbezug • Entwicklung einer Erwartungshaltung • Einbeziehen des Gegenübers in das eigene Erleben • Interaktion • lautlicher Dialog (Laute erzeugen, wiederholen, variieren) • spielerische Interaktion (Guck-Guck-Spiele, Fingerspiele, Kitzelspiele) • Handlungsdialoge (z.B. Geben-Nehmen-Spiele) • Turn-Taking (Rollenwechsel während der Interaktion)
Die Schülerinnen und Schüler entnehmen Informationen aus kommunikativen Handlungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen und Verstehen des kommunikativen Handelns anderer (körperliche Ausdrucksformen, Gebärden, Lautsprache, Einsatz von nichtelektronischen und elektronischen Hilfsmitteln usw.) • Erwidern von Blickkontakt, Folgen der Blickrichtung • Reagieren auf den eigenen Namen • Reagieren auf bekannte Personen
Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre kommunikativen Ausdrucksformen zielgerichtet ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Situationsbezogenheit • Partnerbezug/wechselseitige Kommunikation • gemeinsame Aufmerksamkeit • Erwartungshaltung • Einfordern von z.B. Aufmerksamkeit, Gegenständen, Handlungen • Annehmen und Ablehnen von Objekten oder Handlungen • Protestieren • Kommentieren • Fragen stellen • Übermitteln von Informationen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
<p>Die Schülerinnen und Schüler produzieren Äußerungen mit Lautsprache und individuellen Kommunikationsformen (Unterstützte Kommunikation, UK → 14 Glossar).</p>	<p>mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Symbolfunktion der Sprache • handlungsbegleitendes Sprechen • situationsbezogene Äußerungen • sprachbegleitende Gebärden • korrekatives Feedback • Miteinander zwischen Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern • mundmotorische Kompetenzen (Kräftigung von Zungen- und Lippenmuskulatur, Luftstromlenkung und -dosierung) • individuelle Wege der Artikulation (Sprach- und Sprechübungen wie Einübung von korrekten Lautbildungsmustern) • körpereigene (z.B. Körperbewegungen, Mimik, Gebärden, konventionelle Gesten) und externe (z.B. Miniaturen, Fotos, Abbildungen, Piktogramme, nicht elektronische und elektronische Kommunikationshilfen) Kommunikationsformen der Unterstützten Kommunikation • Schaffen von Zugängen zu alternativen Kommunikationsmitteln im Schulalltag • lebendige Sprachanlässe (Reime/Gedichte erfinden und nachsprechen, Frage-Antwort-Spiele, Geschichten nacherzählen, Erlebnisse erzählen, Theater/Hörspiele mitgestalten) • sprachtherapeutische Maßnahmen <p>zunehmend an Standardsprache orientiert</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einwortäußerungen, Verneinung durch „Nein“, Fragebildung durch Intonation • Zwei- und Mehrwortäußerungen (Kombination von Nomen und Verben, relationalen Wörtern und Nomen/Verben) • Satzstrukturen (Einsatz persönlicher Fürwörter, z.B. „ich“, Verneinung durch „nicht“, Fragebildung durch W-Fragepronomen, Subjekt-Verb-Kongruenz und Pluralformen, Einsatz von Artikeln und Bildung von vollständigen korrekten Sätzen, Verwendung von Nebensatzstrukturen) • alltagsrelevanter individueller Wortschatz aus verschiedenen Wortarten sowie Wissen um verschiedene semantische Felder (z.B. Obst, Kleidung usw.) sowie semantische Merkmale, Herstellung von semantischen Relationen (Ober- und Unterbegriffe, Teil-Ganzes-Beziehungen, Gegensätze usw.) • Unterstützung des Spracherwerbs durch Einsatz von Sprachlehrstrategien, wie z.B. korrekatives Feedback, Expansionen (inhaltliche Erweiterung der kindlichen Äußerungen), Extensionen (grammatikalische Vervollständigungen der kindlichen Äußerungen), Umformungen sowie durch sprachförderliche Verhaltensweisen, wie z.B. offene Fragen, vertikale Dialogstruktur durch Lehrkräfte <p>Kommunikationsanbahnung UK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsaufbau (Anwenden von Partnerstrategien, z.B. klare Struktur und Blickkontakt) • Festigung des Ursache-Wirkung-Prinzips (intentionales Handeln, Partizipation) • wechselseitiges Handeln (Dialogaufbau, Turn-Taking), z.B. Plauderplan • gezieltes Auswählen (Voraussetzung für Ja/Nein-Konzept, Äußern und Benennen von Wünschen) • Beantwortung von Ja/Nein-Fragen (Treffen von Entscheidungen mithilfe abstrakter Zeichen)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Erweiterung von Vokabular (Kern- und Randvokabular, Gebärdenerweiterung, Kommunikationsbücher, komplexere Kommunikationshilfen, Auswahl des Vokabulars individuell und altersangemessen) • Modelling – Sprachvorbild durch kompetentere Partnerin/ kompetentere Partner (z.B. Lehrkraft) im Umgang mit Kommunikationsmitteln beiläufig in den konkreten Alltag integriert (flexibler, spontaner und natürlicher Einsatz)

mit anderen kommunizieren

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden Dialogregeln an.	gelten für alle Kommunikationsmittel <ul style="list-style-type: none"> • auf sich aufmerksam machen • Aufnehmen und Halten von Blickkontakt • Zuhören, Ausreden lassen • Toleranz und Respekt anderen gegenüber • Einräumen von Zeit für Antworten • ein Thema beginnen, aufrecht erhalten, wechseln und beenden • Kommentieren • Anwenden von Höflichkeitsformen (Bitte – Danke, Grußformen, Anrede usw.) • Meinungen vertreten/gelten lassen • sich entschuldigen • Gebrauch angemessener Redewendungen • Bitten um Gehör, Bitten um Hilfe • altersangemessene und adressatenbezogene Wortwahl • angemessene Lautstärke • gemeinsamer Abschluss des Gesprächs
Die Schülerinnen und Schüler reagieren in kommunikativen Alltagssituationen sprachlich angemessen.	
Die Schülerinnen und Schüler äußern Gefühle und Meinungen.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Äußern von Stimmungen und Befinden • Morgenkreis • Klassenrat, Schülerrat • Konfliktgespräche • Bitten um Hilfe
Die Schülerinnen und Schüler stellen Fragen und beantworten Fragen.	
Die Schülerinnen und Schüler vertreten Lösungsideen.	
Die Schülerinnen und Schüler führen durch bekannte Gesprächssituationen.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Ämterverteilung • Klassensprecher, Schülerrat • Übernehmen der Gesprächsführung in ritualisierten/bekannten Situationen (z.B. Chef/Chefin des Tages) • Hilfestellung durch Satzmuster oder Kommunikationskarten

vor anderen sprechen/sich mitteilen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler drücken eigene Anliegen aus.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Äußern von Bedürfnissen und Wünschen • Vertreten eigener Interessen
Die Schülerinnen und Schüler berichten über Erlebnisse, Personen, Gegenstände und Vorgänge.	unter Nutzung aller zur Verfügung stehenden Kommunikationsformen <ul style="list-style-type: none"> • Zeigen eines Fotos, Symbolkarten • Kommunikationsbuch • Gebärden • Einsatz verschiedener Medien der Unterstützten Kommunikation • Hilfestellung durch Schlüsselbilder
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben einfache Sachverhalte.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Bericht • Kurzreferat • Buchvorstellung • Einsatz verschiedener Medien der Unterstützten Kommunikation
Die Schülerinnen und Schüler erarbeiten Reime und Sprechverse und präsentieren diese.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • rhythmische Sprachspiele • kleine Gedichte in Kontext von behandelten Unterrichtsthemen • sprachbegleitende und/oder sprachersetzende Gebärden • bewegungsaktives Lernen • Einsatz verschiedener Medien der Unterstützten Kommunikation
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Arbeitsergebnisse.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Zeigen des Arbeitsergebnisses • Verbalisieren des Ergebnisses/des Prozesses • Einsatz von Gebärden • Einsatz verschiedener Medien der Unterstützten Kommunikation • Einsatz digitaler Medien (→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule)

Aufmerksamkeit richten und verstehend zuhören

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler richten ihre Aufmerksamkeit auf auditive und visuelle Reize.	<ul style="list-style-type: none"> • Richtungshören • Wahrnehmen sprachlicher Zuwendung (Übungen zum Richtungshören, auditive Reizselektion) • Reaktion auf sprachliche Signale (in Kommunikation treten, Basaler Dialog → 14 Glossar) • Reaktion auf Gebärden und Bildsymbole
Die Schülerinnen und Schüler deuten akustische und visuelle Signale.	<ul style="list-style-type: none"> • situative Bedeutungszuweisung (Pausenzeichen, Alarm) • Aufbau einer Erwartungshaltung • Gebärden und Symbole

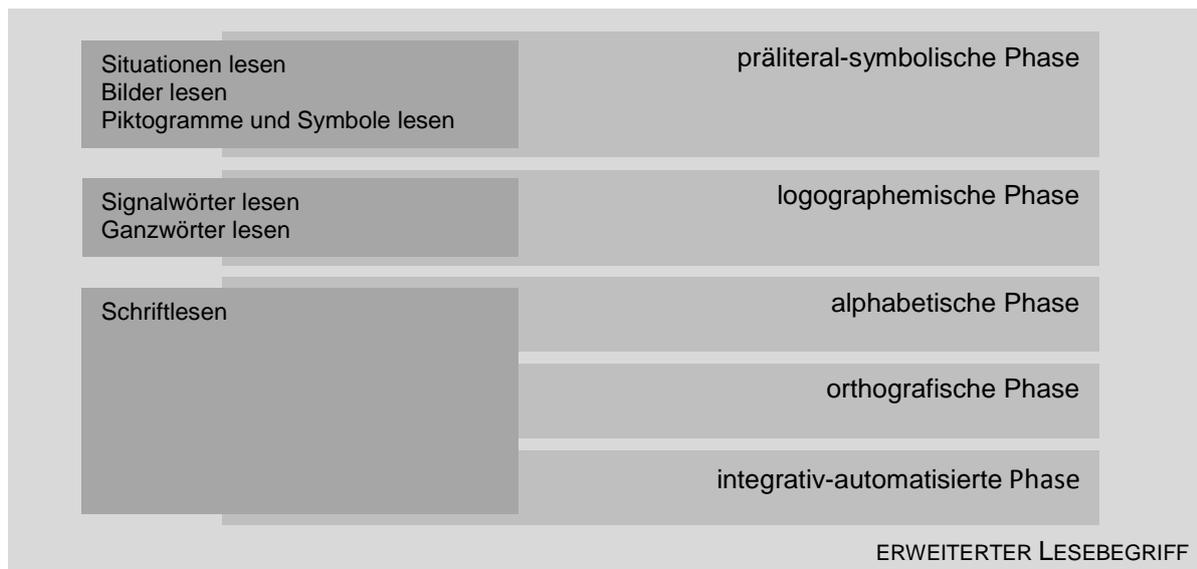
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler richten ihre Aufmerksamkeit auf wesentliche Aussagen.	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentration auf gezielte auditive oder bild- bzw. gebärdenunterstützte Aussage • Gehörtes in Handlungen umsetzen • situationsgebundenes Sprachverständnis oder kontextunabhängige Sprache

szenisch spielen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen den eigenen Körper mit seinen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Stimmübungen • Einüben von Bewegungsmustern (z.B. Gangarten, typische Handbewegungen) • Ausführen von Bewegungen mithilfe innerer Bilder (z.B. Schleichen wie ein Tiger, Gehen wie ein Roboter)
Die Schülerinnen und Schüler erfassen einfache personenbezogene Ausdrucks- und Darstellungsformen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Gefühlen/Charakteren durch Gestik und Mimik • stimmliche Darstellung eines Charakters
Die Schülerinnen und Schüler imitieren alltägliche Handlungen und Handlungsabläufe.	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsdialoge • Antizipieren von Handlungen • kleine Rollenspiele (z.B. Mutter-Vater-Kind, Einkaufen, Arztbesuch, Polizei, Zugfahrt)
Die Schülerinnen und Schüler stellen vorgegebene Rollen und Inhalte dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Lieder • Mitmachgeschichten • Pantomime • einfache Hörspiele (→ Texte erschließen und präsentieren)

5.3.2 Lesen

Der Erwerb von Lesekompetenzen ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern, sich zunehmend selbstständig ihre Umwelt zu erschließen und individuell bedeutsame Informationen aus Situationen, vorliegenden Zeichen und Texten in ihrer Umwelt aus unterschiedlichen Medien zu entnehmen. Im Kompetenzbereich Lesen wird ein erweiterter Lesebegriff zugrunde gelegt. Den Entwicklungsprozess des Schriftspracherwerbs betrachtend kommt demnach der präliterale-symbolischen Phase besondere Bedeutung zu.



Eine zunehmende Abstrahierung nach dem EIS-Modell (enaktiv, ikonisch, symbolisch) von konkreten Situationen und Handlungen mithilfe von Abbildungen (Fotos und Zeichnungen) und Symbolen (grafische Zeichen und Wörter) ermöglicht eine nicht zeitgebundene Informationsentnahme und erweitert somit in vielfältiger Weise die selbstständige Orientierung in der Umwelt. Kompetenzen, die verschiedenen Lesearten zugeordnet werden können, sind sowohl als aufeinander aufbauend als auch als miteinander vernetzt zu betrachten. Sie bestehen entsprechend dem Gleichzeitigkeitsmodell auch nebeneinander. Lesen stellt einen komplexen Prozess dar. Neben der visuellen Wahrnehmungsfähigkeit sind im Hinblick auf den Schriftspracherwerb u.a. die phonologische Bewusstheit sowie auditive Gedächtnisleistung und Diskriminationsfähigkeit von wesentlicher Bedeutung. Lese- und Schreibkompetenzen sind eng miteinander vernetzt, bedingen einander und ermöglichen wechselseitig erweiternde Einsichten und Fertigkeiten.

Im Unterricht sind verschiedene Aufgabenfelder zu berücksichtigen. Grundlegende Schrifterfahrungen, den Lesearten und Schreibformen des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs entsprechend, erfolgen in differenzierten Unterrichtsangeboten zum individuellen Schriftspracherwerb. So sind individuelle Möglichkeiten zur Auseinandersetzung, Anwendung und Erweiterung in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen durch entsprechende Aufgabenstellungen sowie angepasste Materialien zu schaffen. Lehr- und Lernmedien sind unter dem Fokus visueller, haptischer und akustischer Eigenschaften zu modifizieren. Im Arbeitsprozess sowie im Zusammentragen von Ergebnissen können sich die Schülerinnen und Schüler als Lerngemeinschaft erfahren, in der sie sich mit unterschiedlichen Lesekompetenzen ergänzen. Lesen bedeutet eine Teilhabe am kulturellen Leben in der Gesellschaft. Dazu gehören neben Literatur, einfachen Sach- und Gebrauchstexten als Printmedien ebenso audiovisuelle Medien. Lebensbedeutsame Inhalte sind in entsprechende altersangemessene Kontexte einzubinden. In einer handlungsorientierten Auseinandersetzung sind individuelle Zugänge zu schaffen und somit auch Bildungsinhalte wie Literatur oder andere Texte auf sinnlich-wahrnehmender und handelnd-konkreter Ebene erfahrbar zu machen.

Lesekompetenzen werden im Laufe der gesamten Schulzeit erweitert (→ KC gE Sek.I: 5 Deutsch). Sie bilden eine Grundlage für weiteres Lernen in allen Fächern und Fachbereichen und der Entwicklung eines persönlichen Leseinteresses (→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule).

über Lesefertigkeiten verfügen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
<p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Gegenstände, Personen und Situationen sowie Handlungsabläufe und orientieren ihre Handlungen daran.</p>	<p><i>Situationen lesen</i> Bezug zur unmittelbaren Lebenswelt (Bedeutsamkeit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuwendung zur Umwelt – Entwicklung von Sinn- und Ereigniserwartung • Wahrnehmen von handelnden Personen (Gestik, Mimik, Sprechen) • Wahrnehmen von Objekten und deren Bedeutungsgehalt (z.B. Tasse => Trinken) • Verstehen von Situationen und Handlungsabläufen • Wahrnehmen und Deuten von akustischen Signalen • Kommunikationskästen (Verbindung von Gegenständen und Handlungen) • ritualisierte Tagesabläufe (z.B. Morgenkreis, Essenssituation, Verabschiedung) • Wahrnehmen und Verstehen von Aufforderungen (Lob, Regeln) • handlungsbegleitendes Sprechen und Gebärden
<p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Gegenstände, Personen und Situationen auf Abbildungen und orientieren ihre Handlungen daran.</p>	<p><i>Bilder lesen</i> Verbindung der konkreten zur bildlich-anschaulichen Ebene (zunehmender Komplexitäts- und Abstraktionsgrad)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen und Erkennen konkreter Abbildungen als Abbild der Wirklichkeit • reale Abbildungen (Foto) und bildliche Darstellungen als Kommunikationsmittel (Auswahlverfahren Essen, Bezugspersonen, Tätigkeiten) • Umsetzung abgebildeter Handlungsabläufe (Vorgehensweise, Orientierungshilfe) • Kommunikationsbuch, -schlüsselbund, -tafel usw. • Bilderbücher und Bildgeschichten (ggf. taktil) aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler • Bilderbücher und Bildgeschichten (ggf. taktil) mit fächerübergreifenden Bezügen • Raumbebilderung • Stundenplan • Bildkartenspiele • Einsatz digitaler Medien • Lernsoftware
<p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Piktogramme und Symbole in ihrer Umwelt und orientieren ihre Handlungen daran.</p>	<p><i>Piktogramme und Symbole lesen</i> Orientierung und Interaktion in der Umwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dekodieren der Bedeutung (normierte Vereinbarungen) • systematische Analyse und Synthese von alltagsbezogenen und bedeutsamen Zeichen, z.B. Verkehrszeichen, Orientierungszeichen, Gefahrenzeichen (Toilette, Bushaltestelle, Verbotsschilder usw.) • Symbole des Kernvokabulars • Kommunikationsbuch, -schlüsselbund, -tafel usw. • Icons • elektronische Kommunikationshilfen • Auswahlverfahren (Essen, Tätigkeiten usw.) zur wechselseitigen Verhaltenssteuerung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erfassen Schriftzüge aus der realen und medialen Umwelt.	<ul style="list-style-type: none"> • Raumbeschilderung • Stundenplan, Essensplan, Busfahrplan <p><i>Signalwörter lesen</i> Orientierungshilfen im öffentlichen Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an der grafischen Gestaltung (Logos für Nahrungsmittel, Fernsehreihen, geläufige Markennamen, Einkaufsketten) • Wiedererkennen von Signalwörtern in außerschulischen Bezügen (Supermarkt, Apotheke, Polizei) • Gefahrenbewusstsein und -einschätzung durch Deuten von Hinweisschildern • Verbindung zur konkret-gegenständlichen Ebene
Die Schülerinnen und Schüler erfassen Wortbilder/Buchstabenkomplexe aus der realen und medialen Umwelt.	<p><i>Ganzwörter lesen</i> Wörter mit persönlicher Bedeutsamkeit – Lebensweltbezug</p> <ul style="list-style-type: none"> • visuelle Strategie – Wiedererkennen der gespeicherten Wortgestalt • eigener Name, Namen der Mitschülerinnen und Mitschüler, der Familie usw. • Einsatz in kommunikativen Situationen (z.B. Tagesplan, Projektthemen) • Wort-Bild-Zuordnung (Bildunterschriften, Spiele wie Domino, Lotto usw.)
Die Schülerinnen und Schüler erkennen die formalen Eigenschaften gesprochener Sprache.	<p><i>phonologische Bewusstheit</i> Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache im weiteren Sinne – bewusstes Hören</p> <ul style="list-style-type: none"> • auditive Wahrnehmung (Richtungshören, Figur-Grund-Wahrnehmung, serielle Wahrnehmung) • Heraushören von Wörtern im Sprachfluss • Wortdurchgliederung auf Silbenebene (Silbenspiele, Umsetzung von Sprachrhythmus in Bewegung) • Reimwörter <p>im engeren Sinne – bewusster Umgang mit kleinsten Einheiten gesprochenen Sprache (Phoneme)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lautanalyse (Erkennen von Lauten, Heraushören von Lauten) • Lautdifferenzierung (Unterscheidung von Lauten) • Erkennen von Buchstaben (Graphemen) als Repräsentanten für Laute (Phoneme) • Laut-Buchstaben-Zuordnung • Einsatz von Lautgebärden • Erkennen von Silben als lautbedeutsame Einheiten • Lautsynthese (Bilden von Silben, Wörtern aus einzelnen Lauten)
Die Schülerinnen und Schüler erleben Silben, Wörter, Sätze und kurze Texte.	<p><i>Schriftlesen</i> – Erwerb und Anwendung von Lesestrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> • mehrdimensionale Zugänge • visuelle Eindeutigkeit (Kontraste, Größe usw.) • Leselehrgang, individuelles Zusatzmaterial • Einsatz von Lautgebärden • Wort-Bild-Zuordnungen • Text-Bild-Zuordnungen <p>alphabetische Phase</p> <ul style="list-style-type: none"> • phonologische Strategie (akustische Differenzierung und Segmentierung eines Wortes, Phonem-Graphem-Korrespondenz, phonologische Bewusstheit) <p>orthografische Phase</p> <ul style="list-style-type: none"> • regelbezogene Strategie (Erkennen von Grundeinheiten wie Silben oder Morpheme)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	integrativ-automatisierte Phase <ul style="list-style-type: none"> • Erlesen mit größeren funktionalen Einheiten • Nutzen orthografischer Strukturen • automatisches wortspezifisches Worterkennen (strukturierte Sichtwörter wichtig)
Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Bedeutung des Gelesenen.	<i>sinnentnehmendes Lesen</i> Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Gelesenen in allen Lesearten <ul style="list-style-type: none"> • Erfassen des Bedeutungsinhalts von konkreten/bildlichen/symbolhaften Darstellungen • Erfassen der Wortbedeutung • Bilden von Sinnzusammenhängen auf Satzebene (lokale Kohärenzbildung) • Entwicklung einer inhaltlichen Gesamtvorstellung (globale Kohärenzbildung) • Erfassen von Arbeitsanweisungen, Anleitungen, Kochrezepten usw. • Mitteilungen (Einladung, Einkaufsliste usw.) • altersangemessene literarische Texte • Texte in Leichter Sprache, Texte in Einfacher Sprache • Texte in Großdruck (ggf. in Braille) • Nutzung von digitalen Medien

über Leseerfahrungen verfügen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erfahren den Gebrauchswert des Lesens.	Erfolg durch Lesen (alle Lesearten umfassend) <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung in der Umwelt • Arbeitsanweisungen • Speisekarte, Fernsehzeitung, Produktregal • in fächerübergreifenden Bezügen (z.B. → 7 Sachunterricht)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre Lesefertigkeit in Alltagssituationen.	
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Lesefreude.	alle Lesearten berücksichtigend <ul style="list-style-type: none"> • altersangemessene Auswahl • Bilderbücher mit Gebärden • Einsatz von audiodigitalen Büchern • Comics • Texte in Leichter Sprache, Texte in Einfacher Sprache • Texte in Großdruck • vielfältige Leseanlässe (Vorlesen, Lesecke, Lesekiste usw.) • in fächerübergreifenden Bezügen (→ z.B. 7 Sachunterricht)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen analoge und digitale Medienangebote und wählen interesseliegt aus.	unter Anleitung <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer Lesekultur im Hinblick auf unterschiedliche Medienangebote (im schulischen wie außerschulischen Bereich) • Bücher und Zeitschriften • Bibliothek • Internet • Lernsoftware • fächerübergreifende Bezüge (z.B. Bücherkisten zu einem behandelten Thema) (→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule)

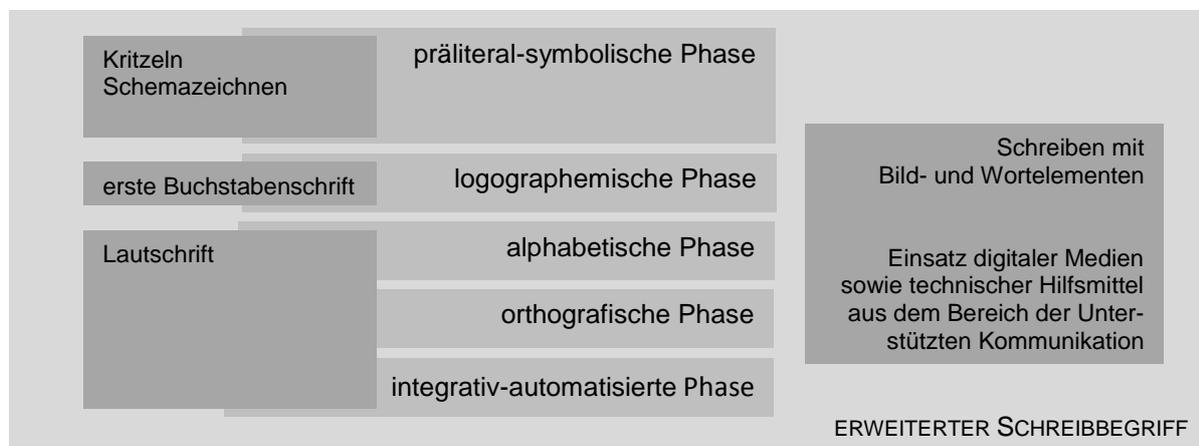
Texte erschließen und präsentieren

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
<p>Die Schülerinnen und Schüler erschließen literarische Texte.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler präsentieren literarische Texte.</p>	<p>kulturelle Teilhabe auf verschiedenen Aneignungsebenen</p> <ul style="list-style-type: none"> • sinnlich-wahrnehmende Zugänge zu literarischen Inhalten (sinnliche und sinnstiftende Erfahrungen durch verschiedene Sinne ansprechende Materialien) • handelnd-konkrete Formen der Auseinandersetzung (handelnder Umgang mit Elementen einer Geschichte anhand von konkreten Materialien/spielerische Umsetzung mit konkretem Material) • bildlich-anschauliche Form der Gestaltung (Einsatz von bildlichen Darstellungen sowie Produzieren solcher) • begrifflich-abstrakte Ebene (z.B. Unterrichtsgespräche) <p>handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • visuelle Gestaltung (z.B. Bilder zum Text) • akustische Gestaltung (z.B. Texte vertonen, Hintergrundmusik) • szenische Gestaltung (z.B. darstellendes Spiel) • textproduktive Verfahren (Schreibanlässe entsprechend des erweiterten Schreibbegriffs) <p>Ideen für den Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinderliteratur, Bilderbücher • Texte in Großdruck • Einsatz von audiodigitalen Büchern • Bilderbuchkino • Literaturwerkstätten • Buchvorstellung • Lapbook, Plakat, Wandzeitung usw.
<p>Die Schülerinnen und Schüler erschließen einfache Sach- und Gebrauchstexte.</p>	<p>verschiedene Repräsentationsniveaus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsanweisungen • informative Texte (fächerübergreifender Bezüge → 7 Sachunterricht) • Verstehenshilfen wie Überschriften, Bilder, Absätze, Schlüsselwörter, hervorgehobene Wörter

5.3.3 Schreiben

Schreiben dient der situationsüberdauernden Bewahrung von Informationen, der gedanklichen Auseinandersetzung, der Kommunikation sowie dem kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache. Schriftliche Kommunikation hat in vielfältigen Situationen des Alltags die wichtige pragmatische Funktion, Medium zur Informationsvermittlung in Abwesenheit zu sein.

Im erweiterten Schreibbegriff wird die Gesamtheit aller grafischen Möglichkeiten zur Verständigung sowie individueller Wege, um Informationen festzuhalten, beschrieben. Schreibkompetenzen in der Erstellung von Kritzeleien und Bildern können der Mitteilung von persönlichen Erlebnissen, Gefühlen oder Informationen dienen und stellen somit eine verschriftlichte Form von Inhalten dar. Ein Symbolverständnis bildet die Grundlage, Inhalte in Form unterschiedlicher Zeichen zu verschlüsseln (kodieren), die im Rahmen eines Leseprozesses wiederum entschlüsselt (dekodiert) werden müssen. Im Einsatz von Bild- und Symbol- sowie Wortmaterial werden dem EIS-Modell (enaktiv, ikonisch, symbolisch) entsprechend Möglichkeiten gegeben, den grafomotorischen Schreibprozess zu erweitern.



Schreiben kann somit anhand von vorgefertigten Materialien handschriftlich, mit digitalen Medien sowie mit technischen Hilfsmitteln aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation erfolgen. Lese- und Schreibkompetenzen sind eng miteinander vernetzt, bedingen einander und ermöglichen wechselseitig erweiternde Einsichten und Fertigkeiten. Grundlegende Schrifterfahrungen, den Lesearten und Schreibformen des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs entsprechend, erfolgen in differenzierten Unterrichtsangeboten zum individuellen Schriftspracherwerb.

Schreibkompetenzen werden ebenso wie Lesefertigkeiten über die gesamte Schulzeit hin erweitert (→ KC gE Sek.I: 5 Deutsch). Dabei sind stets altersangemessene Inhalte und Übungen zu berücksichtigen. Schreibangebote sollten den persönlich bedeutsamen Schreibinteressen der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Dabei sind die individuellen Schreibformen zu berücksichtigen und Möglichkeiten zu schaffen, diese bei der Bearbeitung von Aufgabenstellungen anzuwenden und erweitern zu können.

über Schreibfertigkeiten verfügen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen Spuren in kommunikativer Absicht ein.	<ul style="list-style-type: none"> • ausgehend vom Stadium der vorkommunikativen Aktivität, Verursachen von Spuren, wie z.B. Hand- und Fußabdrücke, Spuren im Sand, mit Farbe (→ 8 Gestalten) • lustvolles Agieren (noch keine intentionalen Zeichen) • Erfahren des kommunikativen Aspekts – Erleben der Dauerhaftigkeit eigener Äußerungen • sich entwickelnde Verknüpfung zwischen eigenem Tun und Wirkung auf andere • Produzieren von Spuren in kommunikativer Absicht
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Schreibgeräte sachgerecht.	<p><i>grafomotorische Fertigkeiten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • visuelle Wahrnehmung (Auge-Hand-Koordination, Figur-Grund-Wahrnehmung, Raumlage, Figurkonstanz) • kinästhetische Wahrnehmung (Kraftdosierung im Umgang mit Schreibgeräten, Druckanpassung) • Entwicklung einer Lateralität • Pinzettengriff • Schreibrichtung • Richtungswechsel • Umgang mit unterschiedlichen Mal-, Druck- und Schreibgeräten • Auswahl von Schreibgeräten (entsprechend den grafomotorischen sowie sensorischen Möglichkeiten) • Hilfsmittel zur Unterstützung der Stift-/Handhaltung • Nutzen einer Tastatur • Computer (ggf. mit Vergrößerungssoftware)
Die Schülerinnen und Schüler setzen Schreibgeräte in kommunikativer Absicht ein.	<p><i>Kritzeln</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vorphonetisches Stadium • Imitieren des Schreibvorgangs – Nachahmung von Schrift • Sinngehalt des Gekritzelten – Bedeutungszuweisung durch die Schülerinnen und Schüler • geordnetes Kritzeln, horizontale Tendenz, Linearität, regelmäßiges Auf und ab (Schreibrichtung) • Wiederholung einfacher Formen • Entwicklung von Formen • Kritzelpriefe, Einkaufszettel usw.
Die Schülerinnen und Schüler setzen grafische Grundformen in kommunikativer Absicht ein.	<p><i>Schemazeichnen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Symbolbewusstsein, Abstraktionsfähigkeit • erste Zeichnungen und Bilder (erst reiner Selbstzweck – Freude am Tun, dann kommunikative Funktion – Mitteilung) • Nachvollziehen von Mustern (visuell und grafomotorisch) • ikonische (anschauliche, gegenständliche) Zeichen • Analysefähigkeit (Bestandteile einer Zeichnung) • Synthesefähigkeit (Zusammenfügen einzelner Bestandteile) • räumliche Orientierung auf dem Papier • Einhalten von Begrenzungen • Entwicklung von grafischen Grundformen (Gerade, Bogen, Linie, Kreis, Schleifen usw.) • Automatisieren des Bewegungsablaufs, Schreibsprüche
Die Schülerinnen und Schüler setzen vorgefertigtes Bild- und Wortmaterial in kommunikativer Absicht ein.	<p>Einsatz von Bild-, Symbol- und Wortmaterial als Repräsentanten gesprochener Sprache</p> <ul style="list-style-type: none"> • zunehmende Abstrahierung (Fotos, Bilder, Piktogramme, sonstige grafische Zeichen, Wörter) • Verbindung zur konkret-gegenständlichen Ebene • verschiedene Formen der kommunikativen Absicht (z.B. Merkhilfe, Mitteilung, Informationsweitergabe)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Bildbriefe, Legen von Bilderfolgen (u.a. mit Klettstreifen) • Erstellen einer Einkaufsliste • Erstellen von Rezepten • Verfassen einer Einladung • Erstellung von Bilderbüchern • Nutzen von Bild-, Symbol- und Wortmaterial im Umgang mit digitalen Medien sowie Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation
Die Schülerinnen und Schüler schreiben Buchstaben.	<p><i>erste Buchstabenschrift</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Graphem-Phonem-Zuordnung noch nicht sicher vorhanden • Malen und Schreiben von grundlegenden Formelementen (Blockschrift) bis kurzen Buchstabenfolgen (z.B. eigenen Namen), bekannten Buchstaben • Orientierung an Schreibvorbildern • erweitertes Symbolbewusstsein (grafische Zeichen stehen für eine Bedeutung) • Raum-Lage-Beziehungen (Buchstabengestalten) • Analysefähigkeit (Erkennen einzelner Buchstaben innerhalb eines Wortes)
Die Schülerinnen und Schüler schreiben Buchstaben in einer Druckschrift.	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein – symbolhafte Darstellung von gesprochener Sprache durch Buchstaben • Einsicht in Graphem-Phonem-Beziehungen (Bewusstsein für die schriftliche Fixierung von Lauten durch Buchstaben) • optische und akustische Analyse- und Synthesefähigkeit (phonologische Bewusstheit) • Nachvollziehen des Schreibablaufs der Buchstaben • Einhalten der Schreibrichtung • Einhalten von Linien und Schreibbegrenzungen (ggf. in Großlineaturen) • Üben des Bewegungsablaufes • erste sinnstiftende Wörter (MAMA, PAPA, OMA) • Nachspuren • Abschreiben von Silben, einfachen Wörtern • Einsatz von individuellen Hilfsmitteln
Die Schülerinnen und Schüler verschriften Laute und Lautfolgen in Wörtern.	<p><i>Lautschrift</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Graphem-Phonem-Korrespondenz • halbphonetische Schreibweisen (z.B. Hs für Haus) • phonetische Schreibweisen (z.B. Farat für Fahrrad) • vollständige und richtige Buchstabenfolge beim Schreiben lautgetreuer Wörter • einzellautliche und silbische Analyse (Mitsprechen beim Schreiben) • Schreiblehrgang, individuelles Zusatzmaterial
Die Schülerinnen und Schüler schreiben eine verbundene Schrift.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer eigenen Handschrift entsprechend den individuellen Möglichkeiten • angepasste Materialien

richtig schreiben

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler halten beim Schreiben Wortgrenzen ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter als orthografische Einheiten erkennen (räumliche Orientierung) • Kartensatz (Sätze Wort für Wort aufbauen) • Satzstreifen (Sätze in einzelne Wörter zerlegen) • Riesenlücke (Wortgrenzen visuell deutlich machen, in Bewegung umsetzen beim Sprechen)
Die Schülerinnen und Schüler wenden erste orthografische Regeln und Rechtschreibstrategien an.	<ul style="list-style-type: none"> • einzellautliche bzw. silbische Analyse als Ausgangsstrategie (Mitsprechen beim Schreiben) • Strategie der morphologischen Analyse (Verlängern, Ableiten) • orthografische Regelmäßigkeiten (Satzschlusszeichen, Großschreibung am Satzanfang usw.) • begrenzter Wortschatz an Merkwörtern/Lernwörtern • Rechtschreibkontrolle (Nachschlaghilfe, Rechtschreibprogramm)

Texte verfassen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler verfassen eigene Texte.	<p>entsprechend dem erweiterten Schreibbegriff</p> <ul style="list-style-type: none"> • in analoger sowie digitaler Form – individuelle Schreibmöglichkeiten (Computer, ggf. mit Spracherfassung, Kommunikationshilfen, digitale Endgeräte, grafische Zeichen/Bilder) • Schreibanlässe aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler • Nutzen von Textbausteinen unterschiedlicher Quellen • freies Schreiben (z.B. Bildunterschriften) • kleine Briefe • Erlebnisberichte (z.B. zu Fotos von Klassenfahrt) • kleine Berichte zu Unterrichtsprojekten
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Schreibideen.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Schreibanlässen im Alltag (Weitergabe von Informationen, Notizen, Festhalten von Gedanken usw.) • unterrichtsbezogene Schreibanlässe (Einkaufszettel, Berichte, Lerntagebuch, Ich-Buch usw.)

5.3.4 Sprache und Sprachgebrauch

In lebensbedeutsamen Sprech-, Lese- und Schreibsituationen werden Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Nachdenkens. Dies führt zu einem zunehmenden Wissen über die Funktion und Wirkung der Sprache, welches das praktische Sprachhandeln unterstützt. Die Schülerinnen und Schüler gewinnen erste Einsichten in die grammatischen Strukturen der Sprache.

Im Unterrichtsalltag und darüber hinaus erleben die Schülerinnen und Schüler wiederkehrend Verständigungsprobleme in vielfältiger Form. Die Erweiterung von kommunikativen Kompetenzen und damit verbunden die Entwicklung eines entsprechenden Umgangs in verschiedenen Kommunikationssituationen wird im Unterricht angestrebt.

Das Erleben verschiedener Herkunftssprachen, Dialekte und Soziolekte im Schulalltag unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, sich mit Sprache bewusst auseinander zu setzen. Sie können die Vielfalt von Sprachen sowie die Vielfalt innerhalb der deutschen Sprache entdecken und dieser Vielgestaltigkeit tolerant und wertschätzend begegnen (Curriculare Vorgaben für den Unterricht – Deutsch als Zweitsprache → 14 Glossar).

Einsicht in sprachliche Strukturen und Prozesse gewinnen

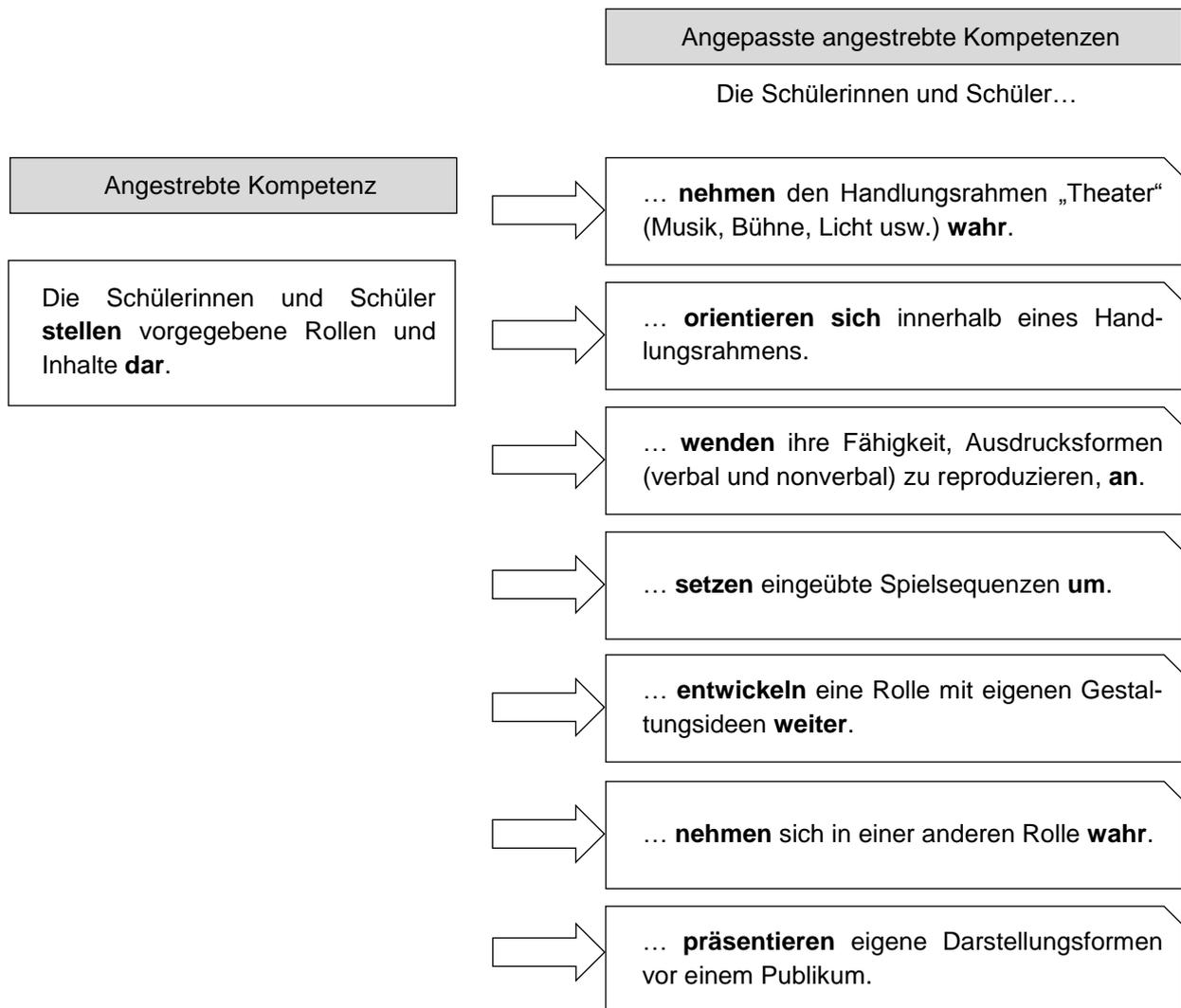
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Kommunikationssituationen.	Bewusstseinsentwicklung für Kommunikationsprozesse <ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von Beziehungsaspekten in Gesprächen (Unterscheiden von fremden und vertrauten Personen) • Sensibilisierung für das Kommunikationsumfeld (Schulhof, Klasse usw.) • angemessener Umgang mit Nähe und Distanz
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Verständigungsprobleme in Kommunikationssituationen.	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Verstehensproblemen • Einsicht in die Notwendigkeit erweiterter Kommunikationsmöglichkeiten (Gebärden, Unterstützte Kommunikation)
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen.	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit anderen Herkunftssprachen im sozialen Umfeld (Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund) • Dialekte, Soziolekte, Regional- und Minderheitssprachen, Gebärdensprache, Unterstützte Kommunikation • Interkulturelle Bildung (→ 14 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Sprache auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzaktivierung und -erweiterung (Oberbegriffe, Kategorien, Wortfelder und -familien, Gegenteile) • individuelle Wortschatzarbeit • Erkennen von Silben • Unterscheidung und Zuordnung von Lauten und Buchstaben • Erfassen von Wort- und Satzgrenzen • Bilden von einfachen Satzstrukturen (Sinneinheit) • Einsatz von Satzbauhilfen (Bildkarten, Pfeil-Lese-Methode)

5.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Kompetenzbereich Kommunizieren – Sprechen und Zuhören



6 Mathematik

6.1 Bildungsbeitrag

Schülerinnen und Schüler begegnen in vielen Bereichen ihres Lebens mathematischen Phänomenen. Für die Ordnung und Strukturierung der Umwelt sind daher mathematische Kompetenzen von großer Bedeutung. Die Orientierung in Raum und Zeit, der Umgang mit Mengen, Zahlen, Operationen und Größen sowie die Darstellung von Alltagserlebnissen anhand einfacher Modelle helfen dabei, die persönlichen Lebensumstände, Situationen und Verhältnisse wahrzunehmen und sich darin zu orientieren. Sie bilden die Grundlage für erfolgreiche Alltagsbewältigung und aktive Partizipation am gesellschaftlichen Leben.

Beim Erkunden ihrer Umwelt begegnen Kinder schon vor dem Schuleintritt mathematischen Inhalten und entwickeln erste, am eigenen Erleben orientierte Vorstellungen von Größen, Mengen und Objekten. Der Mathematikunterricht im Primarbereich greift die mathematischen Alltagserfahrungen der Schülerinnen und Schüler auf. Er erweitert Kenntnisse und Fertigkeiten, indem mathematische Inhalte entsprechend der gegebenen Sachstruktur des Fachs aufgebaut werden unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und vielfältigen Lernbedürfnisse sowie der jeweiligen altersbezogenen Lebensbedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler.

Ausgangspunkt für mathematische Auseinandersetzungen sind exemplarische Alltagssituationen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Sie dienen dazu, bewusst zu machen, dass mathematische Strukturen im Alltag vorhanden sind und dass diese sich mithilfe mathematischer Vorgehensweisen wie dem Ordnen, Vergleichen, Einteilen und Gliedern sowie mit mathematischen Begriffen und Zeichen beschreiben lassen. Durch die Bearbeitung von mathematischen Problemen in Realsituationen erwerben die Schülerinnen und Schüler anwendungsfähige fachliche Kenntnisse und Fertigkeiten, die ihnen helfen, ihre Lebenswelt zunehmend mathematisch zu durchdringen und in ihrem Alltag handlungsfähig zu sein. Sie erfahren Mathematik als nützliches Werkzeug mit vielfältigen Anwendungsmöglichkeiten.

Innerhalb der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt es eine große Anzahl an Faktoren, die eine bedarfsgerechte Lern- und Entwicklungsplanung im Fach Mathematik nötig machen. Besondere Aspekte des Erlebens und Verhaltens und der jeweilige Stand der Kommunikation und Sprachentwicklung sind zentrale Ausgangspunkte bei der Unterrichtsplanung und geben Rückschlüsse darauf, welche Zugangsmöglichkeiten eine Kompetenzentwicklung begünstigen. Zudem ergibt sich aus diesen Aspekten die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses von Bildungsinhalten des Fachs Mathematik. So werden unter anderem Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung Eindrücke der Umwelt eher auf der basalen Ebene des Erlebens oder Miterlebens unterscheiden lernen und sich dazu nicht unbedingt auf sprachlicher Ebene äußern können. Dementsprechend findet sich in diesem Kerncurriculum für das Fach Mathematik eine Vielzahl von anzubahrenden elementaren mathematischen Grundkompetenzen (→ 14 Glossar).

Der Mathematikunterricht trägt zur allgemeinen Denkentwicklung bei und schult logisches Denken sowie die Abstraktions- und Problemlösefähigkeit. Dieses kann unter anderem durch das Erkunden und Untersuchen von Zusammenhängen, das Entwickeln und Sichtbarmachen von Mustern und Strukturen, das Systematisieren und Verallgemeinern sowie das Austauschen über mathematische Inhalte geschehen.

Zudem leistet der Mathematikunterricht einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

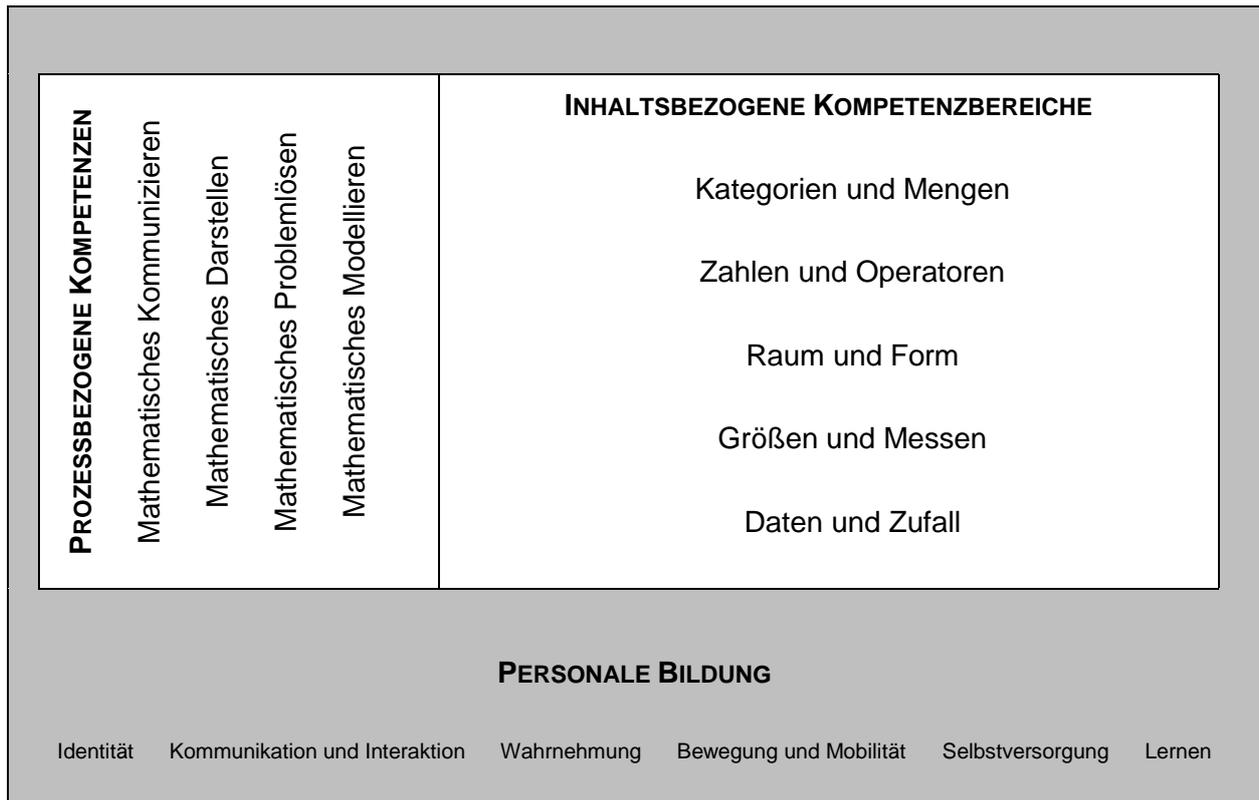
6.2 Kompetenzentwicklung

Im Kerncurriculum des Faches Mathematik werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch angestrebte Kompetenzen formuliert und in Kompetenzbereichen zusammengefasst. Hierbei wird zwischen **prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen** unterschieden. Zudem ist der Bereich der **Personalen Bildung** stets gleichberechtigt zu bedenken.

Mit den **prozessbezogenen Kompetenzbereichen** werden die Zugriffsweisen auf die Inhalte beschrieben. Sie ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, sukzessiv eigenständige Erkenntnisse über mathematische Zusammenhänge zu gewinnen, sich während des Prozesses der Erkenntnisgewinnung mit Mitschülerinnen und Mitschülern auszutauschen und Ergebnisse darzustellen sowie mathematische Sachverhalte in unterschiedlichen Kontexten zu bewerten. Mithilfe der prozessbezogenen Kompetenzen des Modellierens kann das Übersetzen von Problemen aus der Lebenswelt in die Sprache der Mathematik gelingen. Der Mathematikunterricht trägt zur Entwicklung dieser Kompetenzen bei, indem den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit gegeben wird, eigenständig oder mithilfe individueller Unterstützungsangebote Lösungen zu erarbeiten, unterschiedliche Übungsformen zu erproben sowie ihr Lernen möglichst selbstständig zu strukturieren. Prozessbezogene Kompetenzen können nur durch die Verknüpfung mit Inhalten erworben und angewendet werden.

Inhaltsbezogene Kompetenzen im Fach Mathematik befähigen die Schülerinnen und Schüler dazu, mathematische Sachverhalte zu verstehen. Die Bildungsinhalte umfassen auch elementare und grundlegende Erfahrungen und Kompetenzen. Diese elementaren mathematischen Grundkompetenzen sind sowohl im Kompetenzbereich Kategorien und Mengen als auch in den Bereichen Raum und Form sowie Größen und Messen zu finden. Mathematik wird häufig als Wissenschaft der Muster beschrieben. Daher ist der inhaltsbezogene Kompetenzbereich Muster und Strukturen als fachliches Grundkonzept aufgrund der vielfältigen Verbindungen in allen inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen enthalten.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** (→ 4 Personale Bildung) umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben. Die Entwicklung von Kompetenzen aus dem Bereich der Personalen Bildung muss somit auch im Fach Mathematik ausreichend Raum erhalten.



Die **Kompetenzentwicklung** im Mathematikunterricht geht von den Erfahrungen, Interessen und Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler aus. Sie bringen sehr unterschiedliche Voraussetzungen und Kenntnisse für das Verständnis mathematischer Zusammenhänge mit. Neben den allgemeinen Voraussetzungen für ein erfolgreiches Lernen (wie Motivation, Belastbarkeit und Lerntempo) stehen insbesondere der Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler im Bereich der elementaren mathematischen Grundkompetenzen, der basalen Wahrnehmungsleistung sowie des Spracherwerbs im engen Zusammenhang mit einem erfolgreichen Aufbau mathematischer Kompetenzen.

Damit Schülerinnen und Schüler mathematische Kompetenzen aufbauen können, ist es notwendig, dass sie Gelegenheit bekommen, Muster und Strukturen aktiv zu erforschen, zu erkennen, fortzusetzen, umzugestalten, selbst zu erzeugen und zu beschreiben.

Im Mathematikunterricht gibt es beim Erwerb einiger Kompetenzen einen mathematisch-sachstrukturell bedingten Aufbau (z.B. zunächst Orientierung im Zahlenraum bis 10 vor der Erweiterung des Zahlenraums). In anderen Bereichen erfolgt der Kompetenzerwerb nicht immer linear, sondern kann sich auch parallel entwickeln (z.B. Mengenverständnis/Eins-zu-Eins-Zuordnung und Zählprinzipien, Aufbau einer flexiblen Zahlvorstellung).

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung müssen im Unterricht elementare mathematische Grundkompetenzen (→ 14 Glossar) explizit zum Gegenstand gemacht und mit zahlbezogenen Inhalten verknüpft werden. Es gibt Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzerwerb sich längerfristig oder dauerhaft beispielsweise auf Ebene der basalen mathematischen Kompetenzen (Zusammenfassen, Klassifizieren, Zuordnung von Elementen, Reihenbildungen, Orientierung im Raum) oder in einem begrenzten Zahlenraum bewegt; dennoch ist allen Schülerinnen und Schülern der Zugang zu den unterschiedlichen inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzbereichen zu ermöglichen.

Unter Berücksichtigung verschiedener Darstellungsebenen müssen individuelle Zugänge zu den mathematischen Lerninhalten geschaffen werden. Operationen, Begriffe und Beziehungen können handelnd (enaktiv), bildhaft (ikonisch) und formal (symbolisch) dargestellt werden (EIS-Prinzip → 14 Glossar). Für ein verstehensorientiertes Lernen ist zum einen die Übertragung eines mathematischen Inhalts von einer Darstellungsebene in eine andere Darstellungsebene von Bedeutung (intermodaler Transfer, beispiels-

weise von Realgegenständen zu Abbildungen). Zum anderen ist die Übertragung eines mathematischen Inhalts innerhalb einer Darstellungsebene in eine andere Darstellungsform bedeutsam (intramodaler Transfer, beispielsweise die Übertragung der prinzipiellen Eins-zu-Eins-Zuordnung, die beim Verteilen von Bällen an Schülerinnen und Schüler ebenso erfahrbar wird wie bei der Zuordnung von Kappen zu Stiften). Es sind Lernanlässe zu schaffen, die solche Transferfähigkeiten fördern, z.B. indem konkrete Situationen in bildliche Darstellungen und in abstrakte Fachsprache übertragen oder Terme in konkretes Handeln übersetzt werden.

Für den Mathematikunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wird das EIS-Prinzip erweitert durch die Berücksichtigung verschiedener Aneignungsebenen. Sie dienen als individuelle Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsinhalten und der Gestaltung von Bildungsangeboten. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden diese auf sinnlich-wahrnehmender, handelnd-konkreter, bildlich-anschaulicher und begrifflich-abstrakter Ebene angeboten. Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

Im Mathematikunterricht sind handlungsorientierte Aufgabenstellungen von besonderer Bedeutung. Mathematische Ideen werden durch die handelnde Auseinandersetzung mit Arbeitsmitteln und Anschauungsmaterialien sowie im Austausch mit anderen Menschen konstruiert. Innere Bilder erlauben es den Schülerinnen und Schülern, mathematische Handlungen im Kopf vorwegzunehmen und Zusammenhänge zu erkennen. Geeignete Arbeitsmittel helfen nicht nur beim Aufbau einer tragfähigen Zahlvorstellung und der Veranschaulichung von Rechenoperationen, sondern auch bei der Darstellung von Mustern und Strukturen.

Zum Kompetenzerwerb ist sowohl materialgestütztes und beziehungsreiches Üben als auch aktiv entdeckendes Mathematiklernen notwendig. Wesentliche Inhalte und Methoden müssen durch wiederholtes und automatisierendes Lernen verfügbar werden. Neue Erkenntnisse werden in vielfältiger Weise mit dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler verknüpft. Auf diese Weise entsteht ein spiralartiger und kumulativer Wissensaufbau auf zunehmend höherem Niveau und in strukturell angereicherter Form.

Zahlreiche Unterrichtssituationen – etwa im Bereich Selbstversorgung (z.B. die Zubereitung von Speisen und Getränken, Tisch decken), Musik (z.B. Rhythmus), Kunst (z.B. geometrische Formen und Figuren), Sachunterricht (z.B. Klassifizieren), Sport (z.B. Raumerfahrung und Bewegung des eigenen Körpers) – bieten vielfältige Ansatzpunkte für den Erwerb mathematischer Kompetenzen. Daher ist mathematisches Lernen auch fachübergreifend umzusetzen.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen (→ 6.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz). Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Fachs sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und/oder Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Auch in der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen vorgenommen werden. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die Fachkonferenz Mathematik geregelt.

6.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

6.3.1 Mathematisches Kommunizieren

Mathematikunterricht lebt durch Sprache, und Mathematik ist auch selbst eine Sprache. Ausgehend von den kommunikativen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden die für mathematisches Kommunizieren notwendigen Fähigkeiten im Mathematikunterricht des Primarbereichs gezielt angebahnt und gefördert. Der Begriff des mathematischen Kommunizierens wird in diesem Kerncurriculum weit gefasst und umfasst auch Inhalte der Sprachbildung (→ 14 Glossar). Dies beinhaltet auch den Einbezug von Mitteln der Unterstützten Kommunikation (→ 14 Glossar). Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, sich über mathematische Inhalte auszutauschen und üben, entsprechende mathematische Fachbegriffe und Zeichen zu benutzen. Dies kann ggf. auch ohne sprachliche Ausdrucksmittel, z.B. in Form einer handelnden Präsentation oder mithilfe von Fotos oder Abbildungen von entsprechenden Aufgabenstellungen, erfolgen.

Der Mathematikunterricht soll Situationen schaffen, in denen die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit zur Kommunikation (→ 4 Personale Bildung) untereinander haben und die Bereitschaft zum Meinungsaustausch gefördert wird. Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, anderen Personen eigene Gedanken nachvollziehbar mitzuteilen und Gedankengänge anderer nachzuvollziehen. Dafür sollten Aufgabenstellungen gefunden werden, die eine gemeinsame Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler ermöglichen und somit Anlässe zum Austausch bieten.

Mathematisches Kommunizieren

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben einfache mathematische Sachverhalte.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordnen von Dingen (nach Merkmalen wie Farbe, Größe usw.) • Eins-zu-Eins-Zuordnung • Zahlwortreihe • Handlungsfolgen • mathematische Sachverhalte in Worte fassen • Zuordnungen von Größen in Sachsituationen (je mehr desto mehr, z.B. Menge \Leftrightarrow Preis) • handlungsbegleitendes Sprechen • Nutzung lautsprachlicher, lautsprachergänzender oder lautspracheretzender Kommunikationsmittel
Die Schülerinnen und Schüler treten in Dialog über mathematische Aufgaben und Sachverhalte.	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben • Vergleich von Ergebnissen in Partnerarbeit • Zeigen eigener Lösungswege • Beobachten der Lösungen anderer
Die Schülerinnen und Schüler nutzen mathematische (Fach-) Begriffe und Zeichen sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfung von Alltagssprache und mathematischer Sprache: gleich und verschieden, größer/kleiner, mehr/weniger, Rechenzeichen (plus/minus/=), Formen, Raum-Lage-Beziehungen

6.3.2 Mathematisches Darstellen

Um tragfähige Vorstellungsbilder von mathematischen Sachverhalten (z.B. Zahlen, Operationen) aufbauen zu können, brauchen insbesondere Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung den handelnden Umgang mit konkreten Materialien. Nach und nach lernen sie zu abstrahieren. Sie erfassen, nutzen und erstellen verschiedene Formen der Darstellung auf verschiedenen Darstellungsebenen. Dabei verwenden sie unterschiedliche Arbeitsmittel und didaktische Materialien.

Die mathematischen Darstellungen erfolgen gemäß dem EIS-Prinzip (→ 14 Glossar) auf enaktiver, ikonischer und symbolischer Ebene. Der flexible Wechsel zwischen verschiedenen Darstellungsformen und -ebenen (intermodaler und intramodaler Transfer) erleichtert das Verständnis von Sachzusammenhängen.

Zu den Darstellungsformen gehören u.a. konkrete Materialien, Fotos, grafische Zeichen, Bilder, Strichlisten, Tabellen sowie geometrische Figuren. Sie helfen den Schülerinnen und Schülern Denkprozesse nachzuvollziehen.

Mathematisches Darstellen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen mathematische Darstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen des eigenen Körpers (z.B. groß-klein, Raum-Lage-Beziehungen) • Wahrnehmung und Darstellung von Mengen mit unterschiedlichen Materialien • Darstellung von Mengen auf unterschiedlichen Darstellungsebenen • Zuordnung von Ziffern zu Mengen • Veranschaulichung von Handlungen auf unterschiedlichen Darstellungsebenen und von Rechengeschichten • Einsatz von Arbeitsmitteln/didaktischem Material zum Lösen einer mathematischen Aufgabe (z.B. Wendepfättchen, Zwanzigerfeld, Abakus, Zehnersystemmaterial) • selbstständige Auswahl geeigneter Arbeitsmittel zum Lösen einer Aufgabe
Die Schülerinnen und Schüler stellen mathematische Sachhalte dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Anordnung von Gegenständen (z.B. Bauklötze, Geld) nach Merkmalen (z.B. Farben, Größe) • Darstellung von Zahlen mit Arbeitsmitteln/didaktischem Material (Wendepfättchen, Zehnersystemmaterial usw.) • Anwendung von Strategien, z.B. systematisches Bündeln • Strichlisten (z.B. Klassensprecherwahl, Essensliste)
Die Schülerinnen und Schüler setzen eine mathematische Darstellung in eine andere um.	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellungsebene (EIS-Prinzip): Übertragung von Handlungen in bildliche Darstellungen oder in eine Aufgabe auf symbolischer Ebene und jeweils umgekehrt

6.3.3 Mathematisches Problemlösen

Im Mathematikunterricht müssen die Bereitschaft und die Fähigkeit schrittweise entwickelt werden, eigenständig oder mit Hilfestellungen mathematische Probleme anzugehen. Dabei erschließen die Schülerinnen und Schüler Zusammenhänge, stellen Vermutungen an, entwickeln und nutzen erste Lösungsstrategien. Problemlösen im engeren mathematischen Sinn bedeutet weitgehend selbstständiges Suchen nach Lösungen durch Anwendung zuvor erworbener mathematischer Einsichten, Kenntnisse und Fertigkeiten, besonders in neuen, unbekanntem Situationen. Zu möglichen Übungsformen zählen auch Vorgehensweisen nach dem Versuch-Irrtum-Prinzip, die durch eine zunehmende Systematisierung von Handlungserfahrungen und Zusammenhängen zu einem problemlösenden Vorgehen führen können. Zudem erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Fehler zu erkennen und ggf. zu korrigieren.

Mathematisches Problemlösen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zusammenhänge.	<ul style="list-style-type: none"> • Gleiches (z.B. Anzahl Schüler => Anzahl Stühle) • einfache lineare Zusammenhänge (z.B. mehr Schüler => mehr Teller, Farbtöpfe) • Analogiebildung (z.B. $2+3=5$, $12+3=15$)
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und beschreiben mathematische Problemstellungen und wenden erste Lösungsstrategien an.	<ul style="list-style-type: none"> • Probieren als Strategie (Versuch-Irrtum), z.B. Sortierbox: Wo passt das runde Teil? • systematische Lösungsstrategien (z.B. das Anwenden unterschiedlicher Lösungswege/Hilfsmittel) • Rückgriff auf vorhandenes Wissen und Erfahrungen • Rückgriff auf Lösungen anderer
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und korrigieren Fehler.	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. falsch gedeckter Tisch, Schuhe falsch herum anziehen • Überprüfung durch Eins-zu-Eins-Zuordnung (z.B. Anzahl Schüler => Anzahl Stühle) • Abgleich einer Lösung mit didaktischem Material

6.3.4 Mathematisches Modellieren

Mathematisches Modellieren ist das Bindeglied zwischen Lebenswelt und Mathematik. Probleme aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler werden in die Sprache der Mathematik übersetzt und innermathematisch gelöst. Die Lösung wird dann auf das reale Problem rückbezogen. Mathematische Modelle können u.a. Terme (z.B. $1+2$, $4<5$) und Gleichungen sowie geometrische Figuren sein. Im Mathematikunterricht sind der Lebensweltbezug des Fachs und die Relevanz mathematischer Modelle für die Beschreibung der Umwelt deutlich herauszustellen und aufzuzeigen. Beispielsweise lässt sich in einem Modellierungsvorgang die Schüleranzahl zweier Klassen in eine Addition mit zwei Summanden umsetzen. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geht es darum, ausgewählte Teilkompetenzen des Modellierungskreislaufes (→ 14 Glossar) anzubahnen.

Mathematisches Modellieren

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen relevante Informationen in vertrauten Alltagssituationen.	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von Alltagssituationen zum Mathematisieren (z.B. Verteilen von Arbeitsmaterial, Vergleichen von Körpergröße, Tisch decken) • Zählen und Messen
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Sachprobleme in der Sprache der Mathematik.	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung von Situationen mit Alltagsbezug mithilfe von Begriffen wie mehr, weniger, gleich viel, groß, klein • Beschreibung durch Zahlen (z.B. Wie viele Kinder sind in der Klasse?)
Die Schülerinnen und Schüler ordnen Realsituationen bekannte mathematische Modelle zu.	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung von Gegenständen zu geometrischen Formen (z.B. Rad - Kreis) • Nachspielen von Rechengeschichten • Dokumentieren von Rechengeschichten mithilfe mathematischer Zeichen

6.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

6.4.1 Kategorien und Mengen

Durch Unterrichtsangebote aus dem Bereich Kategorien und Mengen lernen Schülerinnen und Schüler, ihre Umwelt durch äußere und innere Ordnung zu strukturieren. Den Ausgangspunkt hierfür bildet eine aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen und deren Merkmalen. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen, ordnen, klassifizieren und unterscheiden. Dies schließt basale Erfahrungen ein, mit denen sie ihre Lebenswelt mathematisch wahrnehmen. So können Unterscheidungen beispielsweise auch durch körpereigene Reaktionen (wie Entspannung und Lächeln oder Anspannung und Unmutsäußerungen) ausgedrückt werden. Im Umgang mit Gegenständen und Mengen nehmen die Schülerinnen und Schüler erste Mengenvergleiche vor, ebenso erwerben sie im Bereich der Gruppen- und Reihenbildung elementare mathematische Grundkompetenzen (→ 14 Glossar).

Der Kompetenzerwerb im Bereich Kategorien und Mengen ermöglicht an vielen Stellen parallel die Entwicklung des Zählens und des Zahlverständnisses (→ Zahlen und Operationen). Aus diesem Grund verstehen sich die Kompetenzbereiche Kategorien und Mengen sowie Zahlen und Operationen nicht als Bereiche, deren Kompetenzen zwingend nacheinander zu erwerben sind. Kompetenzen beider Bereiche können wechselseitig erworben werden.

Kategorien und Mengen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und unterscheiden Merkmale von Gegenständen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung von Unterschieden (z.B. hell-dunkel) • vielfältige Übungen zum Zuordnen • mögliche Merkmale: Formen, Farben, Größenunterschiede, Oberflächenbeschaffenheit, Lautstärke usw.
Die Schülerinnen und Schüler bilden Gruppen nach festgelegten Merkmalen (Klassifikation).	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung von bekannten und unbekannt Personen • Zugehörigkeit zu einer Personengruppe (Mädchen/Jungen) • Erleben von Gleichem und Ungleichen in Handlungsabläufen und in Situationen (Rituale, Veränderungen) • Gegensatzpaare (groß und klein) • Obergruppen, Untergruppen (Ober- und Unterbegriffe), z.B. Fahrzeuge => Autos, Lastwagen, Züge • Sortieren/Ordnen nach Kriterien (ein Kriterium, mehrere Kriterien gleichzeitig, z.B. grün und rund)
Die Schülerinnen und Schüler bilden Reihen nach Gesetzmäßigkeiten (Seriation).	<ul style="list-style-type: none"> • Reihenbildung im Alltag (Aufstellen von Kindern vom Kleinsten zum Größten, Sortieren von Buntstiften nach Farben) • zentrale Positionsbegriffe (vorne, am Anfang, in der Mitte, hinten, zum Schluss) • Bilden von Reihen nach Vorlage (z.B. mit verschiedenen farbigen Bausteine oder Perlen) • visuelles oder auditives Erkennen/Fortsetzen/Bilden von Musterfolgen
Die Schülerinnen und Schüler führen Eins-zu-Eins-Zuordnungen durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnungen in Alltagssituationen (z.B. Tisch decken mithilfe von Tischsets, jede Schülerin und jeder Schüler bekommt einen Malkittel) • Zuordnungen durch Handlungen (z.B. Spielzeugautos parken => jedem Auto einen Parkplatz) • auf bildlicher Ebene: zeichnerisches Verbinden von Abbildungen (geordnete/ungeordnete Mengen)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen Mengen.	<ul style="list-style-type: none"> • Mengenvergleich durch optischen Eindruck (viel-wenig) • Mengenvergleich durch Eins-zu-Eins-Zuordnung • simultanes Erfassen von strukturierten Mengen (z.B. Würfelaugen, Fingerbilder) und unstrukturierten Mengen • Herstellen von Mengengleichheit durch Hinzufügen oder Wegnehmen • Grundsatz der Mengenerhaltung (Invarianz): räumlich veränderte Mengen als gleich erkennen

6.4.2 Zahlen und Operationen

Zahlen sind Bestandteil des täglichen Lebens. Im Bereich Zahlen und Operationen werden tragfähige Vorstellungen von Zahlen in verschiedenen Darstellungsformen, die verschiedenen Zahlaspekte sowie ihre Eigenschaften und Beziehungen untereinander ausgebildet.

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist durchdrungen von Zahlen. Sie treten ebenfalls im gesamten Unterrichtsalltag auf (z.B. Seitenzahlen im Buch, Uhr, Kalender, Anzahlermittlung beim Tisch decken). Daher sollten sich Inhalte zur Vermittlung des Zahlbegriffs auch an diesen Gegebenheiten orientieren. Bei der Entwicklung des Zahlbegriffs sollten alle Zahlaspekte berücksichtigt werden.

Mathematische Operationen sind Mengenhandlungen. Die Schülerinnen und Schüler können diese Operationen zunächst als konkrete Handlungen durchführen und dann auf abstraktere Darstellungsebenen übertragen. Es müssen zudem Lernanlässe geschaffen werden, bei denen abstrakte Darstellungen in konkretes Handeln zurückübersetzt werden. Hierdurch bilden sich nach und nach innere Vorstellungen zu den Rechenoperationen aus.

Ein vorstellungsgestützter Zahlbegriff und sicheres Operieren im jeweiligen Zahlenraum sind Grundlage des mathematischen Kompetenzerwerbs in vielen Bereichen und werden im täglichen Leben ständig benötigt. Die Erweiterung des Zahlenraums wird entsprechend den bereits erworbenen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Motivation individuell auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler durch Alltagserfahrungen, aber auch im Zuge des Kompetenzerwerbs anderer Kompetenzbereiche (z.B. Größen \rightarrow Umgang mit Geld) Erfahrungen mit größeren Zahlen sammeln können.

Zahlen und Operationen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden die <i>Zählprinzipien</i> an.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prinzip der stabilen Ordnung:</i> Zahlwortreihe in Liedern und Reimen • <i>Eindeutigkeitsprinzip:</i> Spiele, die das Abzählen erfordern (z.B. Brettspiele, bei denen eine Figur auf Punkten weiter gesetzt werden muss) • <i>Kardinalzahlprinzip:</i> Aufgaben zur Mächtigkeit (Wie viele sind es jetzt?) • <i>Abstraktionsprinzip:</i> verschiedenste Situationen im Schulalltag (vielfältiges Abzählen von verschiedenen Gegenständen) • <i>Prinzip der Irrelevanz der Anordnung:</i> Zählen ungeordneter und geordneter Mengen, veränderte Anordnung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Zahlenraum durch flexibles Zählen.	<ul style="list-style-type: none"> • Zählen: vorwärts, rückwärts, ab einer beliebigen Startzahl, in Schritten • Ordnen und Vergleichen von Zahlen im Zahlenraum (kleiner/größer als, Vorgänger/Nachfolger, Nachbarzehner)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden die Bedeutung von Zahlen hinsichtlich verschiedener <i>Zahlaspekte</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kardinalzahlaspekt:</i> Zahlen als Anzahlen (z.B. 8 Kinder) • <i>Ordinalzahlaspekt:</i> Reihenfolge bzw. Position, z.B. Erster (1.) sein, an vierter (4.) Stelle in der Reihe stehen • <i>Codierungsaspekt:</i> Datum, Telefonnummern, Autokennzeichen • <i>Operatorenaspekt:</i> noch 3x schlafen • <i>Maßzahlaspekt:</i> 7 Tage, 7 Liter • <i>Rechenzahlaspekt:</i> $1+1=2$
Die Schülerinnen und Schüler sprechen Zahlen, lesen und schreiben Ziffern.	<ul style="list-style-type: none"> • Sprechen von Zahlen durch Spiele, Zählen usw. • Nachspuraufgaben • Ziffernschreiblehrgänge
Die Schülerinnen und Schüler nutzen strukturierte Zahldarstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Würfelbilder • Fingerbilder • didaktisches Rechenmaterial (z.B. Rechenrahmen, Zwanzigerfeld) • Blitzblickaufgaben
Die Schülerinnen und Schüler setzen Zahlzerlegungen in Teilmengen um.	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Aufgaben zur Zahlzerlegung (z.B. Schüttelboxen, Kegeln) • Wendepfättchen • Entwicklung der Vorstellung, dass Zahlen in Teilmengen zerlegt werden können (Teile-Ganzes-Konzept)
Die Schülerinnen und Schüler setzen die Bündelung von Mengen um.	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung größerer Mengen durch Bündelung (jeweils 5 oder 10 zusammen) • didaktisches Rechenmaterial (z.B. Zehnerstangen der Mehrsystemblöcke, Rechenschiffchen)
Die Schülerinnen und Schüler erfassen das Grundprinzip der Addition.	<ul style="list-style-type: none"> • im Zahlenraum bis 10 • Nachspielen von Handlungen: etwas wird mehr (z.B. Kinder kommen zu anderen Kindern hinzu) • Versprachlichung einer Handlung • Aufschreiben einer Handlung als Operation bzw. Zuordnung von Kärtchen (+, später auch =) • Begriffsbildung: Plus
Die Schülerinnen und Schüler erfassen das Grundprinzip der Subtraktion.	<ul style="list-style-type: none"> • im Zahlenraum bis 10 • Nachspielen von Handlungen: etwas wird weniger (z.B. jemand legt etwas zur Seite) • Versprachlichung einer Handlung • Aufschreiben einer Handlung als Operation bzw. Zuordnung von Kärtchen (-, später auch =) • Begriffsbildung: Minus
Die Schülerinnen und Schüler erfassen das Prinzip der Umkehrbarkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Umkehrung von Handlungen: man fügt eine bestimmte Anzahl hinzu und nimmt die gleiche Anzahl anschließend wieder weg • $3+4=7$ und $7-4=3$

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler ordnen Handlungen, bildlichen Darstellungen und Rechengeschichten Operationen zu und umgekehrt.	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung von Operationszeichen (+, -, =) • Aufschreiben einer Rechenaufgabe (symbolisch) zu einer ikonischen Darstellung • zu einer Rechenaufgabe eine Geschichte erfinden und nachspielen • Aufschreiben einer Rechenaufgabe zu einer Geschichte
Die Schülerinnen und Schüler lösen Aufgaben des kleinen 1+1/1-1.	<ul style="list-style-type: none"> • mithilfe von strukturiertem Rechenmaterial (5er Strukturierung, Rechenrahmen) • Rechenstrategien: Kraft der 5, Verdoppeln • Umkehraufgabe, Tauschaufgabe, Nachbaraufgabe
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im erweiterten Zahlenraum.	<ul style="list-style-type: none"> • Übertragung bekannter Strukturen (Zahlzerlegung im Zahlenraum bis 10, 5er Strukturierung) auf größere Zahlenräume • Orientierung im Hunderterfeld (Abakus, Punktfeld, Hundertertafel, Hunderterreihe) • Mehrsystemblöcke • Fortsetzung und Vervollständigung von Zahlenreihen • Nachbarzahlen, Vorgänger/Nachfolger

6.4.3 Raum und Form

Die Wahrnehmung des eigenen Körpers, die Beziehung zum umgebenden Raum (Raum-Lage-Beziehung) sowie die Raumwahrnehmung sind grundlegend für die Erschließung der Umwelt (→ 4 Personale Bildung).

Im Kompetenzbereich Raum und Form erkennen die Schülerinnen und Schüler durch Selbstwahrnehmung und im handelnden Umgang mit konkreten Gegenständen räumliche und geometrische Strukturen in ihrer Umwelt. Auf Grundlage konkreter Erfahrungen können räumliche Vorstellungsbilder aufgebaut werden und erste Grunderfahrungen zu Eigenschaften von geometrischen Formen und Figuren gesammelt werden.

Raum und Form

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über ein Körperschema und setzen sich in Beziehung zu Gegenständen und Personen.	<ul style="list-style-type: none"> • Körperteile und deren Lage (Kopf-oben, Fuß-unten) • Bewegungsspiele zum Körperschema, zu Körperteilen • Legespiele zum Körperschema, Körperpuzzles • Zuordnungsspiele: Kleidungsstücke zu Körperteilen • Darstellungen des eigenen Körpers/von Körperteilen (umranden, ausmalen, malen, vervollständigen) (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Raum-Lage-Beziehungen wahr und wenden sie an.	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsbildung zu Lagebeziehungen: links von mir, rechts von mir, vor mir, hinter mir, neben mir, zwischen usw. • Raumlagespiele, Wegbeschreibungen • Nachfahren von Linien (Auge-Hand-Koordination) • Formen und sich überschneidende Figuren (Wahrnehmungskonstanz und Figur-Grund-Diskriminierung) • Aufgaben zum Bauen und Falten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Merkmale von Formen wahr und unterscheiden diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Formen von Alltagsgegenständen • geometrische Formen und Figuren • mögliche Merkmale: eckig-rund, Anzahl der Ecken usw. • Auslegen von Tangram-Material
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ebene geometrische Grundformen in ihrer Umwelt wahr und benennen diese.	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Sortierübungen • Begriffsbildung: Viereck, Dreieck, Kreis • Herstellung von Formen (Kneten, Legen, Ausschneiden, Punkte verbinden, Formen frei zeichnen)
Die Schülerinnen und Schüler setzen geometrische Muster fort.	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterlegen von Mustern aus geometrischen Grundformen (mit Material) • Fortsetzen von Mustern durch Zeichnen

6.4.4 Größen und Messen

Größen bestimmen das Umfeld der Schülerinnen und Schüler und strukturieren ihren Lebensalltag. Der kompetente Umgang mit Größen bietet Sicherheit und Orientierung.

Im Kompetenzbereich Größen und Messen erwerben die Schülerinnen und Schüler unter anderem Kompetenzen, die ihnen helfen, sich zeitlich zu orientieren (→ 4 Personale Bildung). Sie erfahren dabei, wie die Zeit strukturiert werden kann (z.B. zeitliche Abläufe mit dem Stundenplan, Zeitpunkte mit der Uhr, Tage, Wochen, Monate im Kalender).

Anknüpfend an ihre Lebenswelt nehmen sie Geld als Tauschmittel wahr und erwerben in handlungsorientierten Unterrichtsvorhaben ein erstes Verständnis der Wertigkeit von Münzen und Geldscheinen. Mithilfe von direkten Größenvergleichen setzen sich die Schülerinnen und Schüler exemplarisch mit dem Vergleichen und Messen auseinander. Dabei können auch standardisierte Einheiten eine erste Rolle spielen, zum Beispiel im Bereich der Personalen Bildung (Kompetenzbereich Selbstversorgung).

Größen und Messen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen unterschiedliche Phasen des Tages/der Woche/des Jahres wahr und benennen diese.	<ul style="list-style-type: none"> • zeitliche Begriffe wie Tag-Nacht, Morgen-Mittag-Abend, vorher-jetzt-nachher, früher-später usw. • zeitlich wiederkehrende Rhythmisierung (Tagesabläufe, Jahreszeiten) • Zuordnung von Aktivitäten zu Zeitpunkten und Zeiträumen • Wochentage, Monate, Jahreszahl, Jahreszeiten
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich mithilfe eines Kalenders.	<ul style="list-style-type: none"> • Datum • ritualisierter Tagesbeginn in der Schule • Geburtstage, Feiertage, Ferien, Ausflüge
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Geld als Tauschmittel im Alltag wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Bezahlen beim Einkauf in und außerhalb der Schule (z.B. Schulkiosk, Supermarkt) • Rollenspiele zum Einkaufen in der Klasse (z.B. Einkaufsläden, Flohmarkt) • Münzen und Scheine, Euro und Cent (€, ct) • Reihenbildung nach Wertigkeit • erstes Verständnis: Was ist mehr wert?
Die Schülerinnen und Schüler sortieren Größen mithilfe eines direkten Größenvergleichs.	<ul style="list-style-type: none"> • Größenvergleich anhand ausgewählter Größenbereiche (z.B. länger-kürzer, schwerer-leichter, schneller-langsamere)

6.4.5 Daten und Zufall

Im Alltag begegnen Schülerinnen und Schülern vielfältige Informationen und Daten, die in Tabellen und grafischen Darstellungen dargeboten werden. Im Mathematikunterricht entwickeln Schülerinnen und Schüler erste Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, diese Informationen zu verstehen und für sich zu nutzen. Die Schülerinnen und Schüler erheben durch Beobachtungen und Befragungen Daten aus ihrem Lebensbereich und stellen diese in geeigneter Form dar.

Daten und Zufall

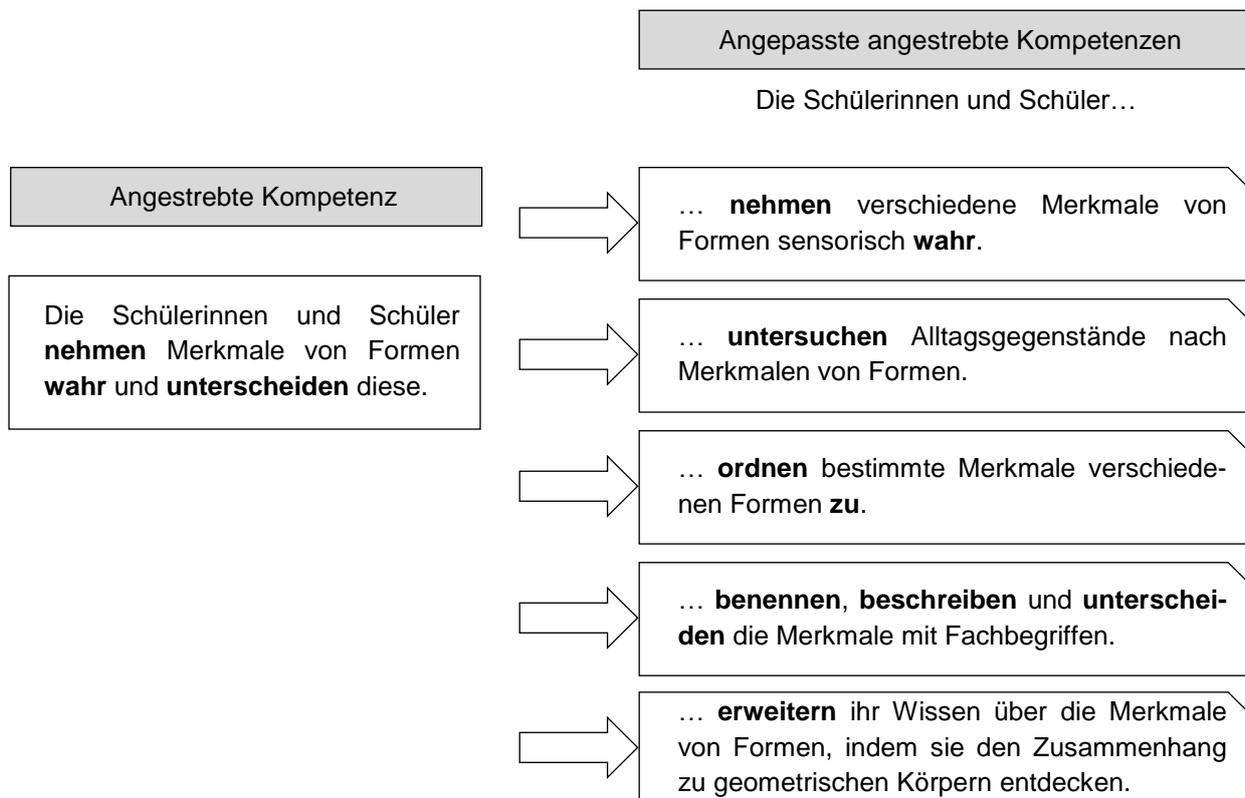
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen Informationen in einfachen Darstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Tabellen (z.B. Stundenplan) • Strichlisten (z.B. Klassensprecherwahl, Essensliste)
Die Schülerinnen und Schüler setzen einfache Verfahren der Datenerhebung um und stellen die Ergebnisse dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Strichliste: Fragen zu Häufigkeiten (z.B. Anzahl Mädchen und Jungen, Augenfarbe, Haustiere), Rangliste (z.B. beim Kickern, Boccia, Fußball-WM) • Tabelle: Datensammlung durch Beobachtung (z.B. Wetterereignisse) und Befragung (z.B. Anzahl der Geschwister)

6.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Kompetenzbereich Raum und Form



7 Sachunterricht

7.1 Bildungsbeitrag

Im Sachunterricht wird der Erwerb grundlegender Kenntnisse, Fertigkeiten und Haltungen angestrebt, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, sich in ihrer Lebenswelt zu orientieren, sie aktiv zu erschließen und Ordnungen und Strukturen in ihr zu finden. Sie sollen befähigt werden, diese Ordnungen und Strukturen auf eine individuelle Orientierung in der Welt auszuweiten und nachhaltig an der Gestaltung ihrer Zukunft mitzuwirken.

Der Sachunterricht geht von der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus und berücksichtigt ihre individuellen Interessen und Voraussetzungen (Vorwissen, individuelle Stärken und Beeinträchtigungen, kulturelle Hintergründe usw.). Er ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich zielgerichtet und aktiv handelnd mit Problemstellungen auseinanderzusetzen und die Welt zu erkunden.

Die Berücksichtigung von individuellen Vorerfahrungen und die gemeinsame Entwicklung von Fragestellungen und Vermutungen wirken sich positiv auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler aus. Neugier, Aufgeschlossenheit und eine fragende Haltung gegenüber Phänomenen der Umwelt werden geweckt und gefördert. Ängste vor Unbekanntem, das möglicherweise zunächst bedrohlich wirkt, können überwunden werden. Durch die Überprüfung der Fragestellungen und Vermutungen wird der Erwerb von sachunterrichtlich relevanten Konzepten, Methoden und Theorien angebahnt.

Der Sachunterricht ist multiperspektivisch angelegt. Er nimmt Bezug auf verschiedene fachwissenschaftliche Disziplinen, die sich inhaltlich in den fünf Perspektiven **Technik, Natur, Raum, Gesellschaft, Politik und Wirtschaft** sowie **Zeit und Wandel** widerspiegeln und diese sinnhaft verknüpfen. Ausgehend von der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist die Vernetzung der Perspektiven im Sinne einer ganzheitlichen Betrachtungsweise von Situationen und Inhalten zentrales Prinzip des Sachunterrichts. Die Möglichkeiten zur Vernetzung dieser Perspektiven tragen der Forderung nach einem interdisziplinären Denken und Handeln Rechnung und lassen die Schülerinnen und Schüler wechselseitige Abhängigkeiten erkennen, um Wertmaßstäbe für ihr eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

Die im Sachunterricht angebahnten Grundlagen für Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen werden im Unterricht der Schuljahrgänge 5 bis 9 im Fachbereich Naturwissenschaften, dem Fachbereich Gesellschaftslehre und dem Fachbereich AWT (Arbeit, Wirtschaft/Hauswirtschaft, Technik) aufgegriffen und erweitert (→ KC gE Sek.I).

Der Sachunterricht thematisiert unter anderem technische, historische, soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene und leistet somit auch einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

Die rechtlichen Regelungen zum Arbeitsschutz und die als geltendes Recht der Unfallversicherungsträger erlassenen Unfallverhütungsvorschriften sind zu beachten. Grundlegende Hinweise zur Arbeitssicherheit und Unfallverhütung finden sich in den „Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht“ und im RdErl. zur Sicherheit im Unterricht in der jeweils gültigen Fassung.

7.2 Kompetenzentwicklung

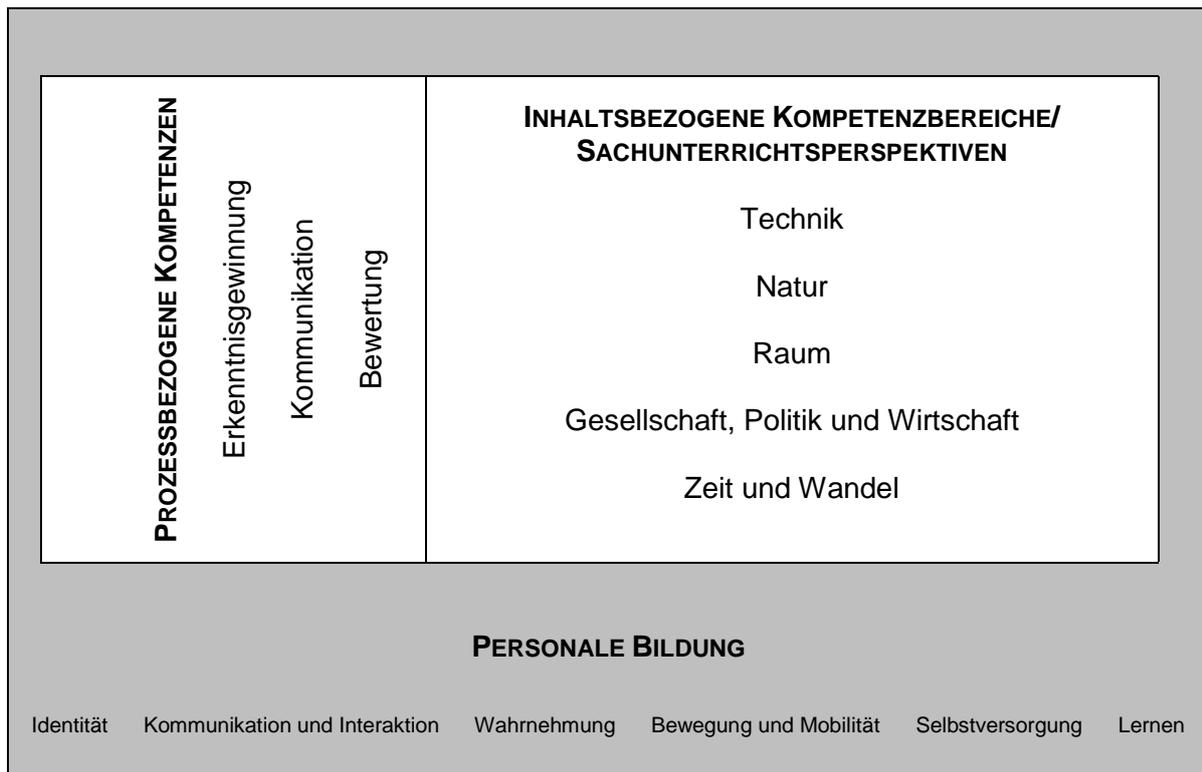
Um den Sachunterricht zu strukturieren, werden die angestrebten Kompetenzen in Kompetenzbereiche gegliedert. Der Unterricht zielt gleichermaßen auf den Erwerb **prozessbezogener Kompetenzen** und **inhaltsbezogener Kompetenzen** ab. Im Fach Sachunterricht werden die inhaltsbezogenen Kompe-

tenzbereiche in fünf **Sachunterrichtsperspektiven** dargestellt. Außerdem ist der Bereich der **Personalen Bildung** durchgehend gleichwertig zu berücksichtigen.

Prozessbezogene Kompetenzen können im weiteren Sinne als Methodenkompetenzen verstanden werden. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sukzessive selbstständiger Erkenntnisse über Sachverhalte zu gewinnen (Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung), sich während des Prozesses der Erkenntnisgewinnung mit anderen auszutauschen und Ergebnisse darzustellen (Kompetenzbereich Kommunikation) und erarbeitete Sachverhalte in unterschiedlichen Kontexten zu bewerten (Kompetenzbereich Bewertung). Durch eine Unterrichtsplanung, die auf das Formulieren von Fragestellungen und Vermutungen aufbaut, welche überprüft und ausgewertet werden, können prozessbezogene Kompetenzen im Rahmen der Vermittlung von inhaltsbezogenen Kompetenzen sinnvoll erworben werden.

Um die Anschlussfähigkeit zum einen an die Lebensweltefahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler und zum anderen an den Kompetenzerwerb im Sekundarbereich I zu gewährleisten, werden die angestrebten **inhaltsbezogenen Kompetenzen** des Sachunterrichts in fünf **Sachunterrichtsperspektiven** eingeteilt. Bei der Unterrichtsplanung macht eine ganzheitliche Betrachtung der Themen eine interdisziplinäre Vernetzung verschiedener Perspektiven erforderlich.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben (→ 4 Personale Bildung). Die Entwicklung von Kompetenzen aus dem Bereich der personalen Bildung muss somit auch im Fach Sachunterricht ausreichend Raum erhalten.



Die **Kompetenzentwicklung** im Sachunterricht geht von den Erfahrungen, Interessen und Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler aus. Sie wird besonders durch die Wahrnehmung von epochaltypischen Schlüsselproblemen (→ 14 Glossar) und die Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Phänomenen und Personen unterstützt. Der Sachunterricht vermittelt Methoden der Erkenntnisgewinnung und zielt auf die Fähigkeit zum selbstständigen und verantwortlichen Handeln.

Handlungsorientierung und Anschaulichkeit ermöglichen eine direkte Auseinandersetzung mit Inhalten, wecken das kindliche Interesse und halten es aufrecht. Diese Motivation fördert den Lernprozess und eröffnet Chancen für die weitere Auseinandersetzung mit sachunterrichtlichen Themen und das lebenslange Lernen. Verbindliche Gestaltungsmomente des Sachunterrichts sind daher das Einbeziehen von Expertinnen und Experten sowie die Einbindung außerschulischer Lernmöglichkeiten in den Unterricht. Dazu gehören beispielsweise schulnahe Spielplätze, Parks, Bachläufe, standortspezifische Besonderheiten ebenso wie ausgewählte Museen, Kultureinrichtungen, Bauwerke und Denkmäler. Des Weiteren unterstützen Angebote an außerschulischen Lernstandorten Schulen bei konkreten Vorhaben, z.B. Regionale Umweltbildungszentren (RUZ) und andere anerkannte außerschulische Lernstandorte in einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE → 14 Glossar).

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen des Sachunterrichts. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Faches sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Grundsätzlich kann eine Vernetzung der einzelnen Perspektiven des Sachunterrichts sinnvoll sein. Auch in der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. Der Unterricht im Fach Sachunterricht kann sowohl wöchentlich als auch in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften oder in ritualisierten Unterrichtsphasen stattfinden. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

Unter Berücksichtigung verschiedener **Aneignungsebenen** müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen werden. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden die angestrebten Kompetenzen daher auf folgenden Ebenen angeboten:

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-konkret
- bildlich-anschaulich
- begrifflich-abstrakt.

Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

7.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

7.3.1 Erkenntnisgewinnung/Lernstrategien entwickeln

Die Schülerinnen und Schüler nehmen gemeinsam oder einzeln Sachverhalte und Phänomene wahr und üben, Fragestellungen zu entwickeln. Sie stellen Untersuchungen und Erkundungen an und kommen zu Ergebnissen und Erkenntnissen, die sie darstellen und reflektieren. Eine Reflexion kann auch bedeuten, Arbeitsergebnisse direkt zu vergleichen. Durch die kontinuierliche Anwendung und Reflexion unterschiedlicher Arbeitsmethoden und Lernstrategien lernen die Schülerinnen und Schüler, zunehmend selbstständig mit diesen umzugehen. Das beinhaltet auch basale Lernstrategien wie das Ausprobieren nach dem Versuch-Irrtum Prinzip.

Erkenntnisgewinnung/Lernstrategien entwickeln

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Sachverhalte in ihrem Umfeld wahr und erkunden diese unter Einbezug verschiedener sinnlicher Zugänge.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundungsgänge (außerschulische Lernorte, Umfeld der Schule: Natur, Stadt usw.) • Materialerkundungen z.B. Wasser • Funktionen: Wasserhahn an-aus, Licht an-aus • Veränderungsprozesse (Jahreslauf, Alter, Lebensgeschichte, früher-heute, Aggregatzustände usw.) • Zusammenleben von Menschen (Konflikte, Regeln usw.) • Sammeln von Materialien zum Zweck der Kategorisierung, Untersuchung usw.
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Fragestellungen zu Themen aus ihrer Lebenswelt und erkunden diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Vermutungen (Wahl aus zwei Möglichkeiten, die eintreten könnten) • Befragungen, Dokumentation, Sprachaufzeichnung, Einsatzmöglichkeit für Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation (→ 14 Glossar) usw. • Bücher, Hörspiel, Filme (Internet) usw. • Nutzung oder Erstellung von Modellen als Abbild von realen Sachverhalten (Tiere nachbauen, Kaufladen/ Bauernhof/ Spielhäuser einrichten, Mitmach-Museen usw.) • Bilderreihe, Fotos usw. • Auseinandersetzung mit Vor- und Nachteilen eines Sachverhaltes mit vielfältigen Impulsen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Arbeitsmittel, Methoden und Materialien zur Erkenntnisgewinnung sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung, Befragung, Rollenspiele (zur Darstellung von Sachverhalten) usw. • Schaubilder, Fotos, Filme usw. • Verantwortungsvoller Umgang mit Geräten (Schere, Messer, Fernglas, Lupe, usw.) • Einsatz von Materialien (Sieb, Trichter, Bausteine, Zeitmesser usw.)
Die Schülerinnen und Schüler führen Experimente durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Fragestellungen und Nutzung von Material (mit und ohne konkrete Anleitung) • gemeinsame Planung eigener Experimente (Berücksichtigung von Maßnahmen zur Sicherheit)

7.3.2 Kommunikation

Im Kompetenzbereich Kommunikation bedienen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst vor allem ihrer Alltagssprache, um sich über Sachverhalte und Phänomene auszutauschen. Sie bringen ihr Vorwissen und die eigenen Vorstellungen und Ideen in den Unterricht ein. Nach und nach erwerben die Schülerinnen und Schüler einzelne fachbezogene und fachsprachliche Begriffe. Lernformen des kooperativen Lernens unterstützen den Prozess der Erkenntnisgewinnung. Zudem präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Vermutungen, Planungen und Ergebnisse ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Dabei setzen sie unterschiedliche Medien bzw. Hilfsmittel ein.

Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler stellen Sachverhalte dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Benennung und Beschreibung von Gegenständen, Abbildungen, Modellen, Situationen, Fotos usw. • anhand von konkreten Materialien, lautsprachlich, mithilfe von Piktogrammen, Einsatzmöglichkeit für Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation (→ 14 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen fachbezogene Begriffe.	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendung einzelner Fachbegriffe • Wortschatzerweiterung unter Einbezug von Fotos, grafischen Zeichen, konkreten Materialien usw. • Begriffsaufbau durch ganzheitliche Erfassung und handelnde Annäherung • Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit, DaZ (→ 14 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren im Prozess der Erkenntnisgewinnung miteinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsphasen in Partner- und Gruppenarbeit • Austausch über Sachverhalte (Zuneigung, Abneigung, Vorwissen, Motivation, Haltung usw.) • Absprachen, vorstrukturierte Arbeitsteilung • Meinungen Anderer wahrnehmen, Finden von Kompromissen (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren und präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • vorstrukturierte Dokumentationsbögen, freie Dokumentation • gemeinsame Vorbereitung einer Präsentation • Präsentationen auf unterschiedlichen Darstellungsebenen (gesammelte/produzierte Realgegenstände, Fotos, Zeichnungen, Symbole, Texte usw.) • Einsatz unterschiedlicher digitaler Medien und Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation (→ 14 Glossar)

7.3.3 Bewertung

Im Kompetenzbereich Bewertung setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Sichtweisen, Sachverhalten und Phänomenen auseinander und bewerten diese. Dazu üben sie, den Standpunkt Anderer wahrzunehmen, und erkennen eigene Interessen und Bedürfnisse. Durch die Auseinandersetzung mit Inhalten und Situationen bilden sich die Schülerinnen und Schüler eine Meinung.

Bewertung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler sortieren Gegenstände und Ereignisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Gegensätze (z.B. weich-hart, laut-leise) • reale Gegenstände und Abbilder nach Kategorien • Ereignisse/Handlungen nach chronologischem Ablauf, nach Gefallen-Nichtgefallen, auf einer Skala (→ 6 Mathematik)
Die Schülerinnen und Schüler interpretieren Ergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorausschau von Ereignissen (z.B. Turm kippt gleich um) • Zusammenhänge von Erkenntnissen (Transfer zu Vorerfahrungen, Bedeutungen für zukünftiges Handeln usw.) • Berücksichtigung verschiedener Interessen
Die Schülerinnen und Schüler bewerten Erfahrungen und Erkenntnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Kundgabe der eigenen Meinung (Signalisieren von Zustimmung und Abneigung, Daumenrunde usw.) • Einfluss von Sachverhalten aus dem Sachunterrichtsbereich auf das eigene Leben (Mülltrennung, Wetter usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden Möglichkeiten der Partizipation in ihrem Umfeld an.	<ul style="list-style-type: none"> • Klassenrat, Schülervertretung usw. • Müllsammelaktionen, Umfragen • Projekte mit Verbänden, z.B. NABU (→ 14 Glossar)

7.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen – Sachunterrichtsperspektiven

7.4.1 Perspektive Technik

In der Perspektive Technik werden die Bereiche Stabiles Bauen, Erproben von Werkzeugen, Geräten und Maschinen sowie die Auseinandersetzungen mit technischen Erfindungen zusammengefasst. Außerdem wird ein nachhaltiger Umgang mit Ressourcen angebahnt.

Die technische Entwicklung unserer Gesellschaft hat unser Leben stark beeinflusst. Die Schülerinnen und Schüler wachsen mit Technik auf und nutzen und erfahren sie in vielfältigen Zusammenhängen. Die Perspektive Technik greift das häufig vorhandene Interesse der Schülerinnen und Schüler an technischen Produkten und Prozessen auf und unterstützt sie einerseits, ihr vorhandenes Bedienungs- und Umgangswissen zu vertiefen. Andererseits bietet sie Erfahrungs- und Handlungsfelder, in denen erkennbar wird, dass die technische Entwicklung eine Erleichterung im Alltag sein kann. An konkreten Beispielen setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit negativen Auswirkungen technischer Entwicklung auseinander.

Stabiles Bauen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler bauen mit unstrukturiertem Material.	<ul style="list-style-type: none"> • Sandkasten, kinetischer Sand, Knete usw. • Bau von Türmen, Häusern, Buden, Brücken, Mauern • (drinnen: Stühle, Decken, Polster, große Kartons usw.) • draußen: Bretter, Stöcke, Blätter, Matsch usw.)
Die Schülerinnen und Schüler bauen mit strukturiertem Material.	<ul style="list-style-type: none"> • Holz-, Konstruktions-, Bausteine usw. • z.B. Türme, Häuser, Landschaften • Anfertigung von Bauwerken mit und ohne Bauplan/Anleitung/Skizzen (→ 6 Mathematik)

Erproben von Werkzeugen, Geräten und Maschinen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler untersuchen mechanische Alltagsgegenstände.	<ul style="list-style-type: none"> • Wippe, Waage, Locher, Saftpresse, Flaschenöffner, Schaukel, Türschloss usw.
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Werkzeuge, Geräte und Maschinen und setzen sich mit ihrer Funktion auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung von Haushaltsgeräten zu entsprechenden Aufgaben (mixen, saugen usw.) • Zuordnung von Funktionen und Räumlichkeiten, • Kategorienbildung (z.B. Mixer - Küche, Hammer - Werkraum) • verschiedene Stifte und Schreibwerkzeuge (Kugelschreiber, Bleistift, mechanische Schreibmaschine, PC, Tablet) • Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation (→ 14 Glossar) • Werkzeuge und Geräte aus dem Fachbereich Gestalten (→ 8 Gestalten)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen technische Geräte.	<ul style="list-style-type: none"> • Steuerungsprozesse (Licht ein- und ausschalten, Bewegungsmelder, Fahrstuhl, elektr. Türöffner, Jalousien usw.) • Bedienabfolge technischer Geräte (Spülmaschine, PC, Tablet, Musikabspielgeräte usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • sicherer Umgang mit elektrischen Geräten • elektronische Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation (→ 14 Glossar, 5 Deutsch)

Auseinandersetzung mit technischen Erfindungen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit technischen Erfindungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Räderfahrzeuge (Rollbretter, Seifenkiste usw.) • Lösen von Transportproblemen durch den Bau einfacher Räderfahrzeuge (von der Rolle zum Rad) • schiefe Ebene, Hebel usw. • Filzen von Wolle, Schöpfen von Papier, Thermosflasche, Imprägnierung usw. (→ 8 Gestalten)

Nachhaltiger Umgang mit Ressourcen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Wertstoffe.	<ul style="list-style-type: none"> • Mülltrennung im Klassenraum • Sortierung von Materialien • Wertstoffe mit unterschiedlichen Sinnen wahrnehmen (BNE → 14 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit einem nachhaltigen Umgang mit Ressourcen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Abfallvermeidung • Strom- und Wasserverbrauch • Verbrauch von Wärmeenergie • Materialverbrauch • Recycling, z.B. Pfand, Glas- und Papiercontainer (BNE → 14 Glossar)

7.4.2 Perspektive Natur

Die Begegnung mit der belebten und unbelebten Natur erfolgt in vielschichtiger Art und Weise. Eine direkte Auseinandersetzung mit dem konkreten Gegenstand steht dabei im Vordergrund und erfordert auch das Aufsuchen außerschulischer Lernorte.

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den Funktionen und der Gesunderhaltung ihres eigenen Körpers auseinander. Sie erfahren erste Gesetzmäßigkeiten und Abhängigkeiten im Tier- und Pflanzenreich. Auch die Auseinandersetzung mit ausgewählten Naturphänomenen und ihre Auswirkungen auf die Menschen sind Inhalte des Unterrichts. Die Verantwortung des Menschen für seine Umwelt kann an konkreten Beispielen verdeutlicht werden (BNE → 14 Glossar). Die Sachunterrichtsperspektive Natur stellt die Grundlage für den naturwissenschaftlichen Unterricht im Sekundarbereich I her.

Mensch

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ausgewählten Körperteilen und deren Funktionen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung des eigenen Körpers (Körperbegriff, Körperschema) • Umrisszeichnungen • Unterteilung des Körpers in Kopf, Bauch, Arme, Beine • Aufbau des menschlichen Körpers (Knochen ertasten, Muskeln spüren) • Beschweren einzelner Körperteile zur gezielten Wahrnehmung • Bedeutung der Körperteile im Alltag (Funktionen) • elementare Prozesse im Körper (z.B. Atmung, Verdauung) • Zähne (z.B. Zahnwechsel, Milchgebiss) • alltagsnahe und lebensweltbezogene Gefahren und Maßnahmen der Gesunderhaltung (Helm beim Rollerfahren, Zahnpflege) (→ 4 Personale Bildung, 6 Mathematik, 10 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Sinne.	<ul style="list-style-type: none"> • Sinne und dazugehörige Organe • Sinnesparcours, Stationen zum Hören, Sehen, Schmecken, Riechen, Fühlen • außerschulischer Sinnesparcours, Barfußpfad usw. • Fühlkästen, Hör-, Geschmacks-, Fühlmemory usw. • Schutz der Sinnesorgane (Hautpflege, Sonnenbrille, Hörschutz usw.) (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Emotionen wahr und unterscheiden diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Einordnung und Deutung der Gefühle Anderer (Empathiefähigkeit) • Zuordnung von Emotionen zu typischen Gesichtsausdrücken (z.B. Pantomime, Fotos, Smileys, Emoticons → 14 Glossar) • angemessener Ausdruck der eigenen Befindlichkeiten (verbal, Gebärden, Symbole usw.) (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den wesentlichen Aspekten der körperlichen Entwicklung des Menschen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Rekonstruktion des eigenen Lebenslaufs (Babyfotos) • Unterschiede Kinder – Erwachsene • Unterscheidung von Jungen und Mädchen hinsichtlich des biologischen Geschlechts (Geschlechterrollen) • Prävention sexuellen Missbrauchs („Nein sagen“) • Fortpflanzung, Entwicklung des Lebens • sinnliche Erfahrung des Alterns (z.B. glatte Haut, faltige Haut, graue Haare)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden einfache hygienische Maßnahmen im Alltag an.	<ul style="list-style-type: none"> • hygienische Maßnahmen im Alltag (Händewaschen, Zähne putzen, Monatshygiene usw.) • Umsetzungsbeispiele: Bildanleitung für das Händewaschen, Toilettentraining, Duschtraining usw. • Anbahnung des Zusammenhangs von Gesundheit und Hygiene • Gesundheitsförderung (→ 14 Glossar) (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Nahrungsmittel.	<ul style="list-style-type: none"> • Nahrungsmittelgruppen (Obst, Gemüse, Milchprodukte, Fleisch usw.) • verschiedene Geschmacksrichtungen (süß, sauer, bitter, salzig) • Zubereitung von gesundem Frühstück unter Berücksichtigung der Ernährungspyramide

Tiere und Pflanzen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen und unterscheiden ausgewählte Tiere anhand bestimmter Merkmale.	<ul style="list-style-type: none"> • multisensorische Wahrnehmung von Tieren: Fell, Federn, Haut, Tierlaute, Geruch usw. • Haustiere/Nutztiere: Aussehen, Pflege, Haltung, Ernährung • Säugetiere, Vögel, Fische • nachtaktive und tagaktive Tiere • lebendes Tier, Modell, Foto, Bild
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Entwicklung und die Lebensbedingungen/Lebensräume von ausgewählten Tieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundungen: Tiere in direkter Umgebung (Vögel, Käfer, Regenwurm usw.), Wiese, Wald, Teich/Bach, Luft, Bauernhof, Zoo • Nestbau, Aufzucht im Stall usw. • Tiere im Klassenraum (Schnecken, Meerschweinchen) • Schulbiologiezentrum • ausgestorbene Tiere (z.B. Dinosaurier)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ausgewählten Tierarten im Jahreslauf auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Winterschlaf, Winterruhe, Winterstarre, Winterfell, Vogelzug usw. • Fortpflanzung, Geburt und Aufzucht der Jungtiere • Nahrungsbeschaffung (Vogelhaus/Futterglocken herstellen, Nahrungsvorrat)
Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und vergleichen Teile und den Aufbau von Pflanzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Fachbegriffe (Wurzel, Zwiebel, Blätter, Nadeln, Blüte usw.) • Nutz – und Zierpflanzen • Bäume (Laubbäume, Nadelbäume), Frühblüher • Analogiebildung, Klassifizierung
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bedeutung von Nutzpflanzen für den Menschen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Vom Korn zum Brot • Verwendung von heimischen Obstsorten • Gemüse-/Obstanbau im Schulgarten oder in Kooperation mit Bauernhof usw.
Die Schülerinnen und Schüler nehmen grundlegende Bedingungen für das Leben von Pflanzen wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Pflege von Zimmerpflanzen/Schulgarten • Gärtnerei, Gewächshaus • Beobachtung und Pflege von Kresse oder anderen Nutzpflanzen im Klassenraum
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Veränderung von Pflanzen im Jahreslauf wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Knospen, Blüten, Früchte, welkende Blätter • Pressen von Blättern • Gerüche (frisches Gras, Heu, duftende Blumen, faulende Blätter usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit einem verantwortungsvollen Umgang mit Pflanzen und Tieren auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von Pflanzen und Tiere als Lebewesen • Verhaltensregeln gegenüber Tieren und Pflanzen (Achtsamkeit entwickeln) • Schulzoo, Pflege von Tieren und Pflanzen im Klassenraum usw. • außerschulische Lernorte (Zoo, Bauernhof, Schulbiologiezentrum usw.) (BNE → 14 Glossar)

Unbelebte Natur/Naturphänomene

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Wetterlagen und beschreiben daraus resultierende Konsequenzen für den Menschen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wind, Regen, Sonne, Schnee usw. • Wetter und Temperaturbeobachtungen (warm, kühl, frisch usw.) • Kenntnis und Auswahl dem Wetter entsprechender Kleidung • Wahrnehmung des Wetters mit verschiedenen Sinnen (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ausgewählten Naturphänomenen auseinander und unterscheiden sie.	<ul style="list-style-type: none"> • Sonnenlicht und Schatten • Sturm, Nebel, Gewitter usw. • Experimente zu den Elementen (Feuer, Wasser, Luft, Erde) • Ebbe und Flut
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den Eigenschaften verschiedener Stoffe auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung von Stoffen nach Kriterien: hart, weich, glatt, rau, schwer, leicht usw. • mögliche Stoffe: Metall, Holz, Stein, Erde usw. • Fühlkisten zu verschiedenen Materialien • Durchführungen von Experimenten und Versuchen • Unterscheidung fest, flüssig, gasförmig • Veränderung eines Stoffes (Aggregatzustände des Wassers) • Mischen und Trennen von Stoffen (Sieben, Trennen durch Absetzen, Filtern)

7.4.3 Perspektive Raum

Das Leben der Schülerinnen und Schüler findet in verschiedensten Lebensräumen statt. Die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler reichen von der Wahrnehmung ihrer unmittelbaren Umgebung bis hin zu Kenntnissen über andere Länder (Heimatländer, Urlaube, Berichte, Bücher usw.). In der Perspektive Raum werden Kompetenzen angestrebt, die die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, ihre lokale Umgebung aktiv zu erschließen und mitzugestalten, wie auch die eigene Umgebung als Teil der Welt zu erfassen. Zur Perspektive Raum gehören die Förderung des räumlichen Denkens, die Anbahnung des Umgangs mit Plänen und Karten sowie die Wechselbeziehung zwischen verschiedenen Räumen. Innerhalb dieser Perspektive bieten sich vielfältige Möglichkeiten, das Curriculum Mobilität (→ 14 Glossar) in die Unterrichtsgestaltung einzubeziehen.

Wahrnehmung von Räumen/Orientierung in Räumen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen Raum-Lage-Beziehungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Spiele und Übungen zur Lagebeziehung (über, unter, neben, auf, zwischen, hinter usw.) • verschiedene Körperhaltungen und Körperlagerungen (→ 6 Mathematik, 10 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in ihrer unmittelbaren Lebenswelt.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung im Klassenraum und in Fachräumen • Orientierung in der Schule und auf dem Schulhof (Versteckspielen innerhalb vorgegebener Grenzen, Schnitzeljagd) • Erkennen unterschiedlicher Räume und Flächen und deren Funktionen (Türschilder, Symbole, Wegweiser usw.) • Einschätzen von Gefahren sowohl innerhalb als auch außerhalb der unmittelbar bekannten Räume (z.B. beim Verlassen des Schulhofes, Treppen, Fenster) • Wiedererkennen markanter Gebäude zur Orientierung • Erledigungen innerhalb des Schulgebäudes, Schulhofes, Einkaufen • Schulrallye, Ortsrallye, digitale Orientierungsmittel • Aufsuchen außerschulischer Lernorte • Verkehrserziehung, Curriculum Mobilität (→ 14 Glossar) • Verebnen einfacher Modelle des Klassenraums, des Schulhofs usw. zu einer Karte (Sandkastenmodelle) • Entwickeln und Skizzieren einfacher Pläne (Schatzkarte) • situations- und ortsangemessenes Verhalten • unterschiedliche Landschaftsformen (Berge, Meer, Wüste) (→ 4 Personale Bildung)

Nutzung und Gestaltung von Räumen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden naturnahe und vom Menschen gestaltete Räume.	<ul style="list-style-type: none">• z.B. Wald, Wiese, Auen, Seen, Wüste• z.B. Stausee, Garten, Felder, Parks, Stadt usw.• Vergleichen der Lebenssituationen von Menschen in verschiedenen Lebensräumen und Kulturkreisen (Infrastruktur, Wohnqualität, gesellschaftliche Teilhabe, z.B. bei den Inuit usw.)• Interkulturelle Bildung (→ 14 Glossar)• Leben in der Stadt und auf dem Land usw.• Gestaltung von Räumen (Einrichtung des Zimmers, einer Spielecke, Basteln eines Wunschzimmers im Schuhkarton usw.)• aktive Mitgestaltung des Klassenraums (→ 8 Gestalten)

7.4.4 Perspektive Gesellschaft, Politik und Wirtschaft

Die Schülerinnen und Schüler leben in einer Gesellschaft, die sich als komplexes Gefüge aus sozialen Beziehungen, ökonomischen Aspekten und kultureller Vielfalt darstellt. Sie erleben verschiedene gesellschaftliche Ereignisse, Prozesse und deren Auswirkungen. Die Perspektive Gesellschaft, Politik und Wirtschaft hat das Ziel, dass Schülerinnen und Schüler sich selbst als Teil einer Gemeinschaft erleben. Zur aktiven Teilhabe gehört ein verantwortungsvolles und nachhaltiges Handeln, welches ein friedliches und gleichberechtigtes Zusammenleben ermöglicht (BNE →14 Glossar).

Soziale Beziehungen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden Regeln für die Klassen- und Schulgemeinschaft an.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung und Erprobung von Klassenregeln, Schulregeln, Verhalten auf dem Schulhof usw. • Vereinbarung von Konsequenzen bei Missachtung der Regeln, eventuell Verstärkerplan (→ 4 Personale Bildung) • Rollenspiele zur Veranschaulichung • Schulregeln, Schulversprechen, Schulordnung
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Notwendigkeit von Regeln für das Zusammenleben von Menschen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Verabredungen und Regeln im Alltag • Akzeptanz von Regeln und Konsequenz bei Nichtbeachtung • Verkehrsregeln • Spielregeln
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Konflikten und Konfliktlösungsstrategien auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • altersentsprechende Darstellung von Konflikten • Streit und Freundschaft, Krieg und Frieden • Streitschlichterausbildung
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln einen respektvollen Umgang.	<ul style="list-style-type: none"> • Ich und die anderen • respektvoller Umgang mit Menschen, Tieren und Gegenständen (z.B. Aufhalten von Türen, freundlicher Umgangston) • Entwicklung einer Gesprächs- und Streitkultur • eigene Grenzen und Möglichkeiten • Akzeptanz der Grenzen Anderer (→ 12 Ev. Religion, 13 Kath. Religion)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Familienformen.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorstellen der eigenen Familie, Vergleich mit anderen Familien • Verwandtschaftsbeziehungen der Großfamilie • Aufgaben und Rollen in Familien
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Vielfalt als Kennzeichen von Gemeinschaften wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Kulturen/Herkunftsländer/Sprachen der Schülerinnen und Schüler • Kinder in anderen Ländern • Stärken jeder und jedes Einzelnen • Bedeutung von Behinderung (Rollstuhlparcours, Einschränkung von Sinneswahrnehmungen, „Blinde Kuh“, Reizüberflutung usw.) (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler führen Aufgaben für die Gemeinschaft durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Rollen im Klassenrat • Klassenämter (z.B. Tafelwischen, Blumengießen) • kleine Erledigungen, Botengänge • Obstdienst, Zubereitung kleiner Speisen

Demokratie und Partizipation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Entscheidungsprozessen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Vertreten der eigenen Meinung • Auswahl aus mehreren Möglichkeiten (z.B. Tätigkeiten, Arbeitspartnerinnen und Arbeitspartner, Essenliste, Bilder, Arbeitsmaterial) • Konsequenz einer eigener Entscheidung
Die Schülerinnen und Schüler wenden Möglichkeiten der schulischen Partizipation an.	<ul style="list-style-type: none"> • Klassensprecherwahl, Schülerrat, Schülerkonferenz usw. • unterschiedliche Wahlverfahren (Wahl mit Handzeichen, geheime Wahl usw.) • Abstimmungen zu verschiedenen Alltagsthemen • Unterstützte Kommunikation, Leichte Sprache (→ 14 Glossar) • Umgang mit Wahlergebnissen (Akzeptanz des Ergebnisses, Toleranz gegenüber ungewünschtem Ausgang einer Wahl oder einer Entscheidung, z.B. als Letzter an der Reihe sein, Nachvollziehen verschiedener Sichtweisen) (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Menschenrechten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung der Kinderrechte • Rechte und Pflichten • Hilfsaktionen (z.B. Schüler helfen Leben) • Patenschaften

Konsum und Arbeit

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler treffen Kaufentscheidungen auf Grundlage ihrer Bedürfnisse und Wünsche.	<ul style="list-style-type: none"> • Wählen zwischen zwei Wünschen (Abstimmung der Klasse über Anschaffung von Spielen, Klassendekoration, Nahrungsmitteln usw.) • Prioritäten (in Bezug auf Notwendigkeit, wie z.B. Kleidung, Nahrung) • Akzeptanz, dass bestimmte Wünsche nicht erfüllbar sind
Die Schülerinnen und Schüler führen Einkäufe durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Kaufmannsladen, Tauschen • Planung (Einkaufszettel) • Durchführung (Auswahl, Bezahlvorgang, Transport) • Auswertung (Kontrolle des Einkaufszettels und des Bons) (→ 6 Mathematik)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit verschiedenen Berufen und anderen Formen von Arbeit auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsstätten in der Schule (Sekretariat usw.) • Aufsuchen außerschulischer Lernorte (z.B. Bauernhof, Feuerwehr, Polizei, Handwerksbetriebe) • Berufe der Eltern und Verwandten (→ 8 Gestalten)

7.4.5 Perspektive Zeit und Wandel

Der Alltag der Schülerinnen und Schüler ist in zeitlichen Strukturen eingebettet. Zeitliche Vorgaben prägen alle Lebensbereiche und gleichzeitig ist die Lebenswelt durchdrungen von Vergangenenem.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen sollen, Vergangenes von Gegenwärtigem zu unterscheiden und direkte Konsequenzen (z.B. durch verpasste Gelegenheiten) für ihr Leben daraus abzuleiten.

Durch die Auseinandersetzung mit ausgewählten Ereignissen/Lebensbedingungen in vergangenen Epochen werden Veränderungen deutlich.

Orientierung in der Zeit

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in den wiederkehrenden zyklischen Abfolgen im Tages-, Wochen-, Monats- und Jahresrhythmus.	<ul style="list-style-type: none"> • Orientierung im Tagesplan, Stundenplan, Wochenplan, Kalender, Geburtstagskalender usw. • Strukturierung durch Symbole, akustische Signale, Rituale usw. • Baum im Verlauf der Jahreszeiten usw.
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in linearen Prozessen.	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen in Abhängigkeit von der Zeit (z.B. brennende Kerze) • Bilder eines Prozesses in einer chronologischen Reihe • Sanduhr, Countdown-Uhr, Eieruhr, Kurzzeitwecker usw. • Umgang mit dem Kalender • Konsequenzen aus verpassten Gelegenheiten (der Bus ist weg – ich muss auf den nächsten warten) • Relativität von Zeit (z.B. gleiche Zeiträume fühlen sich unterschiedlich an, je nach Tätigkeit) (→ 6 Mathematik)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.	<ul style="list-style-type: none"> • rituelles Erzählen von vergangenen Erlebnissen (Wiederholung von Unterrichtsinhalten, Erzählen vom Wochenende, aus den Ferien usw.) • Unterscheiden von realen Begebenheiten und Wunschvorstellungen/ausgedachten Geschichten • Gefühlskarten (z.B. heute Morgen war ich noch traurig, jetzt bin ich zufrieden) • Ausblick auf zu erwartende Erlebnisse (Ferien, Wochenende, Geburtstagsgeschenke usw.) • Zeitkategorien: gestern, heute, morgen usw.

Dauer und Wandel

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Ereignissen der eigenen Lebensgeschichte auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Babyfotos, Kindergarten • Ereignisse innerhalb der Familie • Zeitleiste • wichtige Personen, Orte, Ereignisse
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Lebensbedingungen von Menschen in unterschiedlichen Zeiträumen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Erzählungen von Großeltern usw. • Spielzeug, Werkzeug, Schule früher und heute • Wohnraum früher und heute • historischer Wandel: verschiedene Bauwerke, Veränderung/Geschichte des Heimatortes usw.

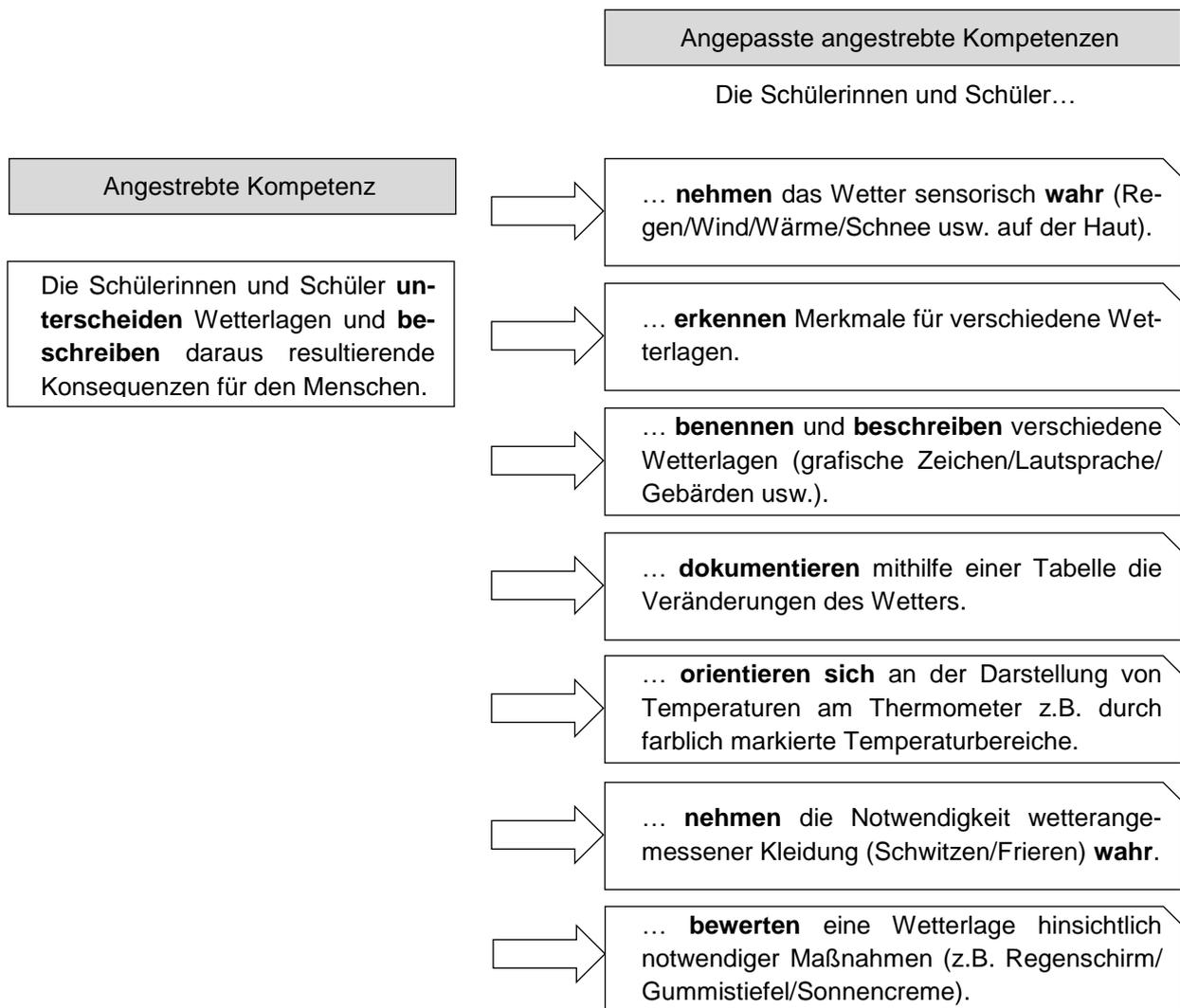
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none">• Museumsbesuch• historische Kinderbücher• Leben in anderen Epochen und Kulturen (indigene Bevölkerung Amerikas, Wikinger, Leben im Mittelalter/Ritter usw.)

7.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Sachunterrichtsperspektive Natur – unbelebte Natur/Naturphänomene



8 Gestalten

8.1 Bildungsbeitrag

Der Fachbereich Gestalten zielt auf eine ästhetische-kulturelle Erziehung und Bildung ab und fördert die Kreativität sowie Fantasie der Schülerinnen und Schüler. Er umfasst die Bezugsdisziplinen Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten.

In der Bezugsdisziplin **Kunst** strebt der Unterricht durch die Gestaltung von Bildern die Entwicklung eines eigenen ästhetischen Ausdrucksvermögens an. Bilder dienen in allen gesellschaftlichen Bereichen und in allen Unterrichtsfächern als Medium der Verständigung. Der Begriff Bilder meint nicht nur statische, zweidimensionale, sondern auch mehrdimensionale Objekte. Der Unterricht in der Bezugsdisziplin **Gestaltendes Werken** zielt auf die Fertigung und Gestaltung von Werkstücken durch die Nutzung spezifischer Bearbeitungstechniken und Werkzeuge. Neben dem funktionalen Nutzen des Werkstückes steht insbesondere die kreative Auseinandersetzung mit dem Material im Vordergrund des Unterrichts. Der Unterricht in der Bezugsdisziplin **Textiles Gestalten** zielt auf die Auseinandersetzung und Gestaltung von und mit textilen Rohstoffen und Materialien. Dabei werden der Umgang mit spezifischen Werkzeugen erprobt und textile Fertigungsverfahren angebahnt. Neben dem funktionalen Nutzen des Werkstückes steht insbesondere die kreative Auseinandersetzung mit dem Material im Vordergrund des Unterrichts.

Die Förderung der Wahrnehmung ist bedeutsamer Bestandteil der kognitiven und emotionalen Entwicklung. Daher stellt das freie und kreative Arbeiten im Fachbereich Gestalten eine wesentliche Grundlage dar. Durch den handelnden Umgang, die Auseinandersetzung und das Erproben von unterschiedlichen Materialien, Werkstoffen, Farbmitteln, Geräten und Werkzeugen wird die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise gefördert. Des Weiteren werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem ästhetischen Ausdruck bestärkt, wodurch ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet wird. Durch die vielfältigen Handlungsanlässe und Gestaltungsmöglichkeiten leistet der Unterricht im Fachbereich Gestalten einen Beitrag zur Entwicklung der Grob- und Feinmotorik, insbesondere zur Festigung und Erweiterung der visuomotorischen Koordination und Sensorik. Darüber hinaus bietet der Unterricht im Fachbereich Gestalten eine Vielzahl von Möglichkeiten der Basalen Stimulation (→ 14 Glossar) und sensorischen Wahrnehmung.

Die Würdigung und Wertschätzung des Arbeitsprozesses und -ergebnisses ist grundlegendes Prinzip des Unterrichts im Fachbereich Gestalten. Dies ermöglicht eine Anerkennung der individuellen Fertigkeiten und Möglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler.

Der Unterricht im Fachbereich Gestalten thematisiert unter anderem technische, historische, soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene und leistet somit einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

Des Weiteren ist im Fachbereich Gestalten die Orientierung sowohl im Fachraum als auch am Arbeitsplatz sowie das Einhalten von Ordnung wesentlicher Bestandteil des Unterrichts. Grundlegend für alle gestalterischen Prozesse und Fertigungsverfahren im Fachbereich Gestalten ist es, das Sicherheitsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler für sich und andere sowie ihre Bereitschaft zur Verhütung von Gefahren und Unfällen zu wecken. Die rechtlichen Regelungen zum Arbeitsschutz und die als geltendes Recht der Unfallversicherungsträger erlassenen Unfallverhütungsvorschriften sind zu beachten. Grundlegende Hinweise zur Arbeitssicherheit und Unfallverhütung finden sich in den „Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht“ und im RdErl. zur Sicherheit im Unterricht in der jeweils gültigen Fassung.

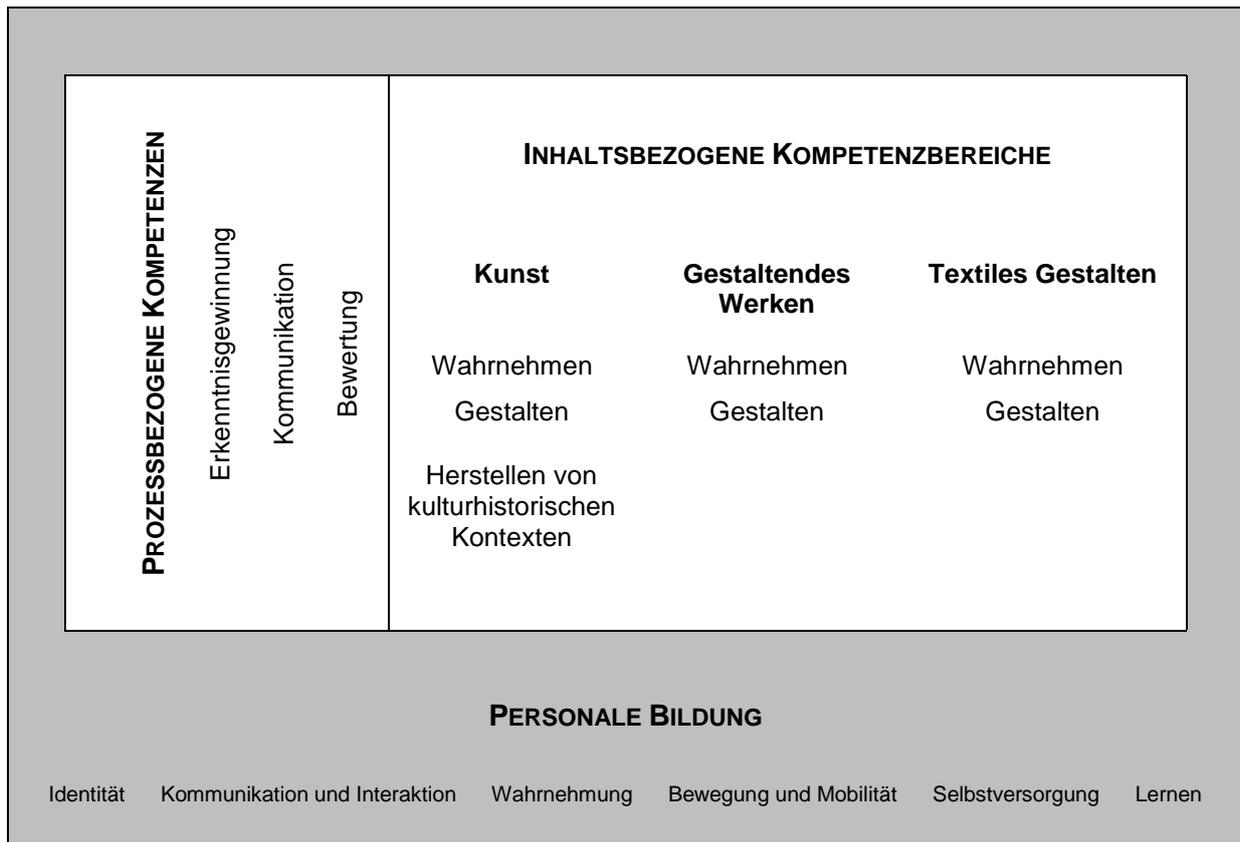
8.2 Kompetenzentwicklung

Um den Unterricht im Fachbereich Gestalten zu strukturieren, werden die angestrebten Kompetenzen in Kompetenzbereiche gegliedert. Der Unterricht zielt gleichermaßen auf den Erwerb **prozessbezogener Kompetenzen** und **inhaltsbezogener Kompetenzen** ab. Prozessbezogene Kompetenzen werden durchgehend durch die Verknüpfung mit inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben und angewendet. Außerdem ist der Bereich der **Personalen Bildung** durchgehend gleichwertig zu berücksichtigen (→ 4 Personale Bildung).

Prozessbezogene Kompetenzen können im weiteren Sinne als Methodenkompetenzen verstanden werden. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sukzessive selbstständige Erkenntnisse über ihr gestalterisches, kreatives und darstellendes Tun zu gewinnen (Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung). Während des Prozesses der Erkenntnisgewinnung kommt es zum Austausch und zur Interaktion der Schülerinnen und Schüler (Kompetenzbereich Kommunikation). Die Würdigung und Bewertung eigener Arbeitsergebnisse sowie die der Mitschülerinnen und Mitschüler ist Grundprinzip des Unterrichts im Fachbereich Gestalten (Kompetenzbereich Bewertung).

In Bezug auf **inhaltsbezogene Kompetenzen** versteht sich der Fachbereich Gestalten als interdisziplinärer Fachbereich. Der Unterricht knüpft an vor- und außerschulische Erfahrungen an, wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit Farben, Farbmitteln und Materialien jeglicher Art. Er umfasst fachwissenschaftliche Inhalte der Fächer Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten. Die Zuordnung der inhaltsbezogenen Kompetenzen zu diesen Bezugsdisziplinen dient der Übersichtlichkeit der Darstellung. Zudem erleichtert sie Anknüpfungspunkte an das Curriculum Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten der Grundschule und an den jeweiligen Fachunterricht. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen gliedern sich in den Bezugsdisziplinen jeweils in die Kompetenzbereiche **Wahrnehmen** und **Gestalten**. Zusätzlich zu diesen Kompetenzbereichen wird die Bezugsdisziplin Kunst um den Kompetenzbereich **Herstellen von kulturhistorischen Kontexten** erweitert. Alle Kompetenzbereiche einer Bezugsdisziplin werden in der Unterrichtsgestaltung miteinander verknüpft.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben (→ 4 Personale Bildung). Die Entwicklung von Kompetenzen aus dem Bereich der Personalen Bildung muss somit auch im Fachbereich Gestalten ausreichend Raum erhalten.



Die **Kompetenzentwicklung** im Fachbereich Gestalten geht von den Erfahrungen, Interessen und Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler aus. Sie wird besonders durch die Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Phänomenen und Personen unterstützt. Handlungsorientierung und Anschaulichkeit ermöglichen eine direkte Auseinandersetzung mit Inhalten, wecken das kindliche Interesse und halten es aufrecht. Diese Motivation fördert den Lernprozess und eröffnet Chancen für gestalterische Prozesse. Verbindliche Gestaltungsmomente des Unterrichts sind daher das Einbeziehen von Künstlerinnen und Künstlern sowie die Einbindung außerschulischer Lernorte in den Unterricht. Dazu gehören beispielsweise Ausstellungen, Museen und Bauwerke.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen in den Bezugsdisziplinen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Fachs sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Grundsätzlich kann eine Vernetzung der einzelnen Bezugsdisziplinen sinnvoll sein. Auch in der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht im Fachbereich Gestalten sowohl kontinuierlich wöchentlich als auch epochal, in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften oder Unterrichtsbändern stattfinden kann. Die Anbahnung der angestrebten Kompetenzen der Bezugsdisziplinen Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten erfolgt in der Regel erst ab dem 3. Schuljahrgang. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

Unter Berücksichtigung verschiedener **Aneignungsebenen** müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen werden. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden die angestrebten Kompetenzen daher auf folgenden Ebenen angeboten:

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-konkret
- bildlich-anschaulich
- begrifflich-abstrakt.

Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

8.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

8.3.1 Erkenntnisgewinnung

Im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die ihnen individuelle Zugänge zu ästhetischen Phänomenen ermöglichen und ihren individuellen Ausdruck schulen. In der kreativen Erprobung von Materialien und Arbeitstechniken entwickeln die Schülerinnen und Schüler eigene Vorlieben und Interessen. Dabei wird ein sach- und fachgerechter Umgang mit Werkzeugen und Arbeitsmitteln angebahnt.

Erkenntnisgewinnung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Zugangsweisen zu ästhetischen Phänomenen.	<ul style="list-style-type: none"> • aus Alltag, Natur, Kunst, Realität und Phantasie, Medien usw. • Wahrnehmung mit allen Sinnen (taktil, visuell usw.) • Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien und Werkstoffen (Papiere, Kunststoffe, Naturmaterialien usw.) • Nutzung analoger und digitaler Medien • Erkennen von eigenen Vorlieben und Abneigungen (Lieblingsfarbe, favorisierte Werkstoffe, Lieblingskünstlerin und Lieblingskünstler usw.) • Betrachtung nach Kriterien • Akzeptanz verschiedener Sichtweisen • Aufsuchen von außerschulischen Lernorten wie Ausstellungen oder Museen • Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten (z.B. Kunst im wohnortnahen öffentlichen Raum) • Erstellen von fächerübergreifenden Bezügen
Die Schülerinnen und Schüler setzen ihren individuellen Ausdruck gestalterisch um.	
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit gestalteten Objekten und Künstlerinnen und Künstlern auseinander.	
Die Schülerinnen und Schüler führen die Einrichtung ihres Arbeitsplatzes durch und orientieren sich an diesem.	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um die benötigten Werkzeuge, Materialien und Hilfsmittel für den Arbeitsprozess • Wissen um den Standort der Werkzeuge, Materialien, Hilfsmittel usw. • selbstständiges Bereitstellen der benötigten Werkzeuge, Materialien, Hilfsmittel usw. • Reihenfolge in der Einrichtung des Arbeitsplatzes • räumliche Strukturierung des Arbeitsplatzes für eine gelingende Umsetzung des Arbeitsprozesses • Ordnung am Arbeitsplatz • Nutzung von Hilfestellungen und Strukturierungshilfen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Werkzeuge sach- und fachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von Maßnahmen zur Arbeitssicherheit • Wissen um die Funktion und Handhabung von Werkzeugen • Wissen um die sachgerechte Reinigung und Aufbewahrung von Werkzeugen
Die Schülerinnen und Schüler setzen gestalterische Arbeitsaufträge möglichst selbstständig um.	<ul style="list-style-type: none"> • Probehandeln • visualisierte Arbeitsaufträge (bildliche bis symbolhafte Darstellung) • verbale Aufgabenstellung • Gestalten nach Modellen, Vorlagen und Beispielen

8.3.2 Kommunikation

Im Kompetenzbereich Kommunikation wird ein Austausch über gestalterische Prozesse und ästhetische Phänomene angebahnt. Vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten stellen dabei eine Bereicherung für den Gestaltungsprozess dar. Zudem präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre gestalteten Objekte und Werke ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

Der Einsatz von Lautsprache sowie die Berücksichtigung individueller Kommunikationsformen und Hilfsmittel sind grundlegend zur Aneignung dieser prozessbezogenen Kompetenzen.

Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre subjektive Wahrnehmung ästhetischer Phänomene.	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung vielfältiger Ausdrucksmöglichkeiten (Mimik, Gestik, Lautieren, Lautsprache usw.) • Bild-, Werk-, Objektbetrachtung und -wahrnehmung • eigene Sichtweisen und Meinungen
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihr gestalterisches Handeln.	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsplanung, Arbeitsabläufe, Gestaltungsprozess • Unterscheidung zwischen Alltagsbegriffen und Fachbegriffen • Präsentation von Arbeitsergebnissen (Ausstellungen, Museumsgang, Theaterstück, Vorführung usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden kooperative Arbeitsformen im Gestaltungsprozess an.	<ul style="list-style-type: none"> • wertschätzendes Verhalten im Hinblick auf die individuellen Möglichkeiten jeder und jedes Einzelnen • Arbeitsphasen in Partner- und Gruppenarbeit (→ 4 Personale Bildung)

8.3.3 Bewertung

Ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichts im Fachbereich Gestalten ist die Würdigung und Bewertung der Arbeitsergebnisse, Werke und Prozesse. Durch eine wertschätzende Auseinandersetzung mit eigenen Ergebnissen und den Ergebnissen anderer werden der ästhetische Ausdruck geschult und das Selbstbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gestärkt. Darüber hinaus führt der Prozess der Würdigung zur Entwicklung eigener ästhetischer Vorlieben, Wünsche und Bedürfnisse.

Bewertung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Wünschen und Bedürfnissen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Wünsche, Bedürfnisse und Vorlieben • Vertreten der eigenen Meinung • Respektieren der Bedürfnisse und Wünsche anderer • Akzeptanz organisatorischer Rahmenbedingungen (Arbeitsauftrag, Materialnutzung, Unterrichtsthema usw.)
Die Schülerinnen und Schüler bewerten und würdigen Arbeitsergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Wertschätzung der Arbeitsergebnisse (eigener und anderer) • wertschätzendes Verhalten im Hinblick auf die individuellen Möglichkeiten jeder und jedes Einzelnen • Bild/Werkbetrachtung, Museumsgang, Ausstellung

8.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

8.4.1 Bezugsdisziplin Kunst

Die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung von ästhetischen Phänomenen sowie die Gestaltung künstlerischer Objekte und Bilder sind wesentlicher Bestandteil des Kunstunterrichts. Durch das Nutzen verschiedener Materialien, Materialträger und Farbmittel werden individuelle Gestaltungsmöglichkeiten erprobt. Des Weiteren erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen in Bezug auf ihre ästhetische Ausdrucksfähigkeit. Dabei kommt der Gestaltung mit und der Wirkung von Farben eine zentrale Aufgabe zu. Durch die Auseinandersetzung mit Künstlerinnen und Künstlern sowie Kunststilen werden kulturhistorische Zusammenhänge angebahnt. Eine Übersicht über mögliche bildnerische Verfahren und bildnerische Mittel wird im Anschluss an die angestrebten Kompetenzen gegeben.

Wahrnehmen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Materialien, ihre Beschaffenheit und Eigenschaften wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelliermasse, Ton, Naturmaterialien, Holz, Papier, Metall, Wolle, Knete, Gips usw. • Oberflächenstruktur (rau, weich, glatt, klebrig, feucht usw.) • Erprobung von Wahrnehmungsweisen (visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch) • Experimentieren mit bildnerischen Materialien (z.B. destruktive Verfahren)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Farben wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Grundfarben, Mischfarben • Wirkung von Farben (kalte und warme Farben, assoziierte Emotionen usw.) • Farbgestaltung und -wirkung in Räumen (Snoezelenraum, Discokugel, farbiges Licht usw.)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Wirkung elementarer bildnerischer Mittel und Verfahren wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede in der Wirkung verschiedener Farbmittel (Fingerfarbe, Wachsmalkreide, Buntstifte usw.) • Unterschiede in der Wirkung verschiedener Materialien (Naturmaterialien, Kunststoffe, Modelliermassen usw.) • Unterschiede in der Wirkung verschiedener Materialträger (Papiere: Kopierpapier, Seidenpapier, Glanzpapier usw. – Pappe: Karton, Wellpappe usw. – Holz: Bretter, Rinde, Stöcker usw.) • Collage, Druck, Zufallsverfahren usw. • Auswirkungen eigener Arbeitsweisen mit verschiedenen Materialien (fester Druck, leichter Druck, Stifthaltung usw.)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten wahr und setzen sich mit diesen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung des eigenen Körpers (z.B. Basale Stimulation) • Wahrnehmung von Spuren (z.B. Wettermassage) • Fühlparcours • Spurenwirkung verschiedener Gegenstände und des eigenen Körpers (z.B. Druckspuren in Sand, Wasser, Farbe) • Wirkung von Gestik, Mimik, Stimme, Haltung usw. • Hineinversetzen in die Befindlichkeiten der dargestellten Rolle • Aufsuchen außerschulischer Lernorte (Theater, Polizeipuppenbühne, Kino usw.) (→ 5 Deutsch)

Gestalten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit bildnerischen Farbmitteln, Materialien und Werkzeugen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Farbmittel (Fingermalfarbe, Wasserfarben, Wachsmalstifte, Buntstifte usw.) • Werkzeuge (Hände, Füße, Pinsel, Scheren, Schwämme, Stempel, Bürsten usw.) • Materialträger (Papiere, Stoffe, Folien, Stein, Holz, Ton usw.) • Materialien (Modelliermasse, Ton, Naturmaterialien, Holz, Papier, Wolle, Knete, Gips usw.)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen bildnerische Farbmittel, Materialien und Werkzeuge sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Stift- und Pinselhaltung • ressourcensparendes Arbeiten • Gefahrenbewusstsein
Die Schülerinnen und Schüler wenden bildnerische Verfahren an.	<ul style="list-style-type: none"> • Malen, Stempeln, Drucken usw. • Collagen, Plastik, Mosaik, Gestaltung mit Fotos usw. • Zufallsverfahren (Abklatsch-, Marmor-, Fadenbilder usw.) • experimentell oder zielorientiert
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Möglichkeiten im Umgang mit Farben an.	<ul style="list-style-type: none"> • Farbtöne und Farbkontraste • Mischfarben • Naturfarben • zielgerichteter Einsatz von Farben als Ausdruck für Emotionen usw.
Die Schülerinnen und Schüler erproben verschiedene Darstellungsformen und gestalten eine Rolle.	<ul style="list-style-type: none"> • Nachahmung von Emotionen und Bewegungsmustern • Fingerpuppenspiel, Stab- und Handpuppen, Schattenspiel, Rollenspiel, Theater, Kooperationsspiele, Pantomime usw. • Gestaltung der Rolle durch Requisiten, Stimmlage, Gestik und Mimik usw. (→ 5 Deutsch)

Herstellen von kulturhistorischen Kontexten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Kunstwerken auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Bildbetrachtung (z.B. Was ist zu sehen? Welche Farben wurden verwendet? Welche Materialien wurden genutzt?) • Auseinandersetzung mit bildsprachlichen Aussagen von Kunstwerken (Herbstbild, Landschaftsmalerei, Portrait, Architektur usw.) • Vergleich und Wirkung verschiedener Kunstwerke (→ 5 Deutsch)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Künstlerinnen und Künstlern auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Künstlerinnen- und Künstlerbiografien • Berücksichtigung regionaler Angebote • Aufsuchen von außerschulischen Lernorten (z.B. Museums- und Ausstellungsbesuche)

Anhang Kunst

Bildnerische Verfahren	Bildnerische Mittel
<p>Grafisches Gestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spuren bilden • Ritzen • mit verschiedenen Materialien drucken oder frottieren <p>Farbiges Gestalten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mischen • Experimentieren mit Farben (Sprühen, Klecksen, Mischen, Verlaufen lassen) <p>Collagieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenfügen • Decollagieren <p>Sammeln</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ordnen • Tauschen • Suchen • Kombinieren <p>Formen/Bauen/Konstruieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Modellieren • Kombinieren • Bewegen <p>Darstellendes Spiel/Agieren</p> <ul style="list-style-type: none"> • mit dem eigenen Körper, mit Farben, Formen, Materialien und Gegenständen • Spielen • sich verkleiden • Tanzen 	<p>Kontraste und Harmonien herstellen über den Einsatz von unterschiedlichen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Farbtönen • Malweisen <ul style="list-style-type: none"> deckend – lasierend abgrenzend – verlaufend absichtsvoll – zufällig glatt – pastos • Strukturen <ul style="list-style-type: none"> dick – dünn gerade – gebogen durchgehend – unterbrochen dicht – weit nervös – ruhig leicht/zart – kräftig • Körperbewegungen • Vordergrund - Hintergrund

8.4.2 Bezugsdisziplin Gestaltendes Werken

Der kreative Umgang mit Werkstoffen ist in der Bezugsdisziplin Gestaltendes Werken von zentraler Bedeutung. Dabei werden die Wahrnehmungsweisen für unterschiedliche Werkstoffe geschult. Durch den Gestaltungsprozess werden sowohl Kenntnisse über den Umgang mit Werkzeugen als auch über Arbeitstechniken angebahnt. Eine Übersicht über mögliche zu nutzende Werkzeuge und Hilfsmittel, Werkverfahren und Gestaltungsprinzipien wird im Anschluss an die angestrebten Kompetenzen gegeben.

Wahrnehmen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Werkstoffe und Werkstoffeigenschaften wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Holz, Metall, Ton, Papier, Pappe • verschiedene Eigenschaften eines Werkstoffs (z.B. Holz in der Natur, in unbehandelter oder behandelter Form, als Möbelstück) • Oberflächenstruktur, Temperatur, Festigkeit, Geruch usw. • Erprobung von Wahrnehmungsweisen (visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch) • Experimentieren mit textilen Produkten (z.B. destruktive Verfahren)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Funktion von zu gestaltenden Objekten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Boote und Schiffe, Vogelhäuschen, Insektenhotel, Eierbecher, Frühstücksbrettchen, Windspiel, Klangspiel, Daumenschale usw.

Gestalten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Werkstoffen und Werkzeugen auseinander und nutzen sie sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Papier – Schere, Locher, Stanzer, Prickelnadel usw. • Holz – Schleifpapier, Feile, Raspel, Hammer, Säge usw. • Ton – Schwamm, Messer, Töpfernadel, Schneidedraht, Modellierinstrumente usw. • weitere Materialien (Modelliermasse, Schaumstoff, Kunststoff, Styropor usw.) • Herstellen von kulturhistorischen Kontexten (z.B. Bohren mit historischen Geräten), Aufsuchen außerschulischer Lernorte
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit dem Werkstoff Papier an.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Materialien (Papier, Pappe, Transparentpapier, Seidenpapier, Toilettenpapier usw.) • Trennverfahren (Reißen, Prickeln, Lochen, Stanzen, Schneiden usw.) • Verbinden von Papier (Kleben, Heften usw.) • Gestaltungsverfahren (Kleisterbilder, Pappmaché, Papierschnöpfen, Reißbilder, Knüllbilder usw.) • Falten und Bauen (→ 6 Mathematik, 7 Sachunterricht)
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit dem Werkstoff Holz an.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Materialien (Naturholz, Vollholz, Sperrholz, Tischlerplatte usw.) • Trennverfahren (Sägen) • Verbinden von Holz (Leimen, Nageln usw.) • Gestaltungsverfahren (Schleifen, Feilen, Raspeln usw.) • Oberflächenvergütung (Ölen, Wachsen usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit dem Werkstoff Ton an.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Materialien (Lehm, Ton usw.) • Trennverfahren (Reißen, Schneiden usw.) • Verbinden von Ton (Anfeuchten usw.) • Gestaltungsverfahren (Schlagen, Rollen, Ausstechen, Produzieren von Abdrücken usw.) • Oberflächenvergütung (z.B. Trocknen)

Anhang Gestaltendes Werken

Werkzeug/Hilfsmittel	Werkverfahren	Gestaltungsprinzipien/ Oberflächenbehandlung
Holz und Holzwerkstoffe		
<ul style="list-style-type: none"> • Sägen (Feinsäge, Laubsäge) • Holzraspel • Holzfeilen • Nagelbohrer • Schleifpapier • Holzleim 	<ul style="list-style-type: none"> • Trennen • Raspeln • Feilen • Bohren • Schleifen • Leimen 	<ul style="list-style-type: none"> • Wachsen • Lasur, Öl • Farbauftrag
Ton		
<ul style="list-style-type: none"> • Schneidedraht • Modellierhölzer • Modellierschlingen • Ritzwerkzeug • Rundhölzer 	<ul style="list-style-type: none"> • freie Gestaltungsformen • Aufbautechniken • Ankratzen • Anschlickern 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritzen • Stempeln • Schlickern • Farbauftrag
Papier- und Papierwerkstoffe		
<ul style="list-style-type: none"> • Schere • Lineal • Klebstoffe • Klebeband • Bleistifte • Prickelnadel • Locher • Stanzer 	<ul style="list-style-type: none"> • Falten • Kleben • Knüllen • Reißen • Prickeln • Lochen • Stanzen 	<ul style="list-style-type: none"> • geometrische Formen • Strukturierung • Farbauftrag

8.4.3 Bezugsdisziplin Textiles Gestalten

Die kreative Erprobung von textilen Rohstoffen und Materialien bildet die Grundlage des Unterrichts in der Bezugsdisziplin Textiles Gestalten. Dabei werden die Wahrnehmungsweisen für Eigenschaften von textilen Materialien geschult. Gestaltungsprozesse erfolgen mit unterschiedlichen Verfahren, Werkzeugen und Hilfsmitteln, so dass den individuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden kann. Eine Übersicht über mögliche Fertigungsverfahren wird im Anschluss an die angestrebten Kompetenzen gegeben.

Wahrnehmen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen textile Rohstoffe und Materialien wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • pflanzliche Fasern (Baumwolle, Leinen usw.) • tierische Fasern (Wolle, Seide, Fell usw.) sowie Leder • Erprobung von Wahrnehmungsweisen (visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch), z.B. Fühlkisten • Oberflächenstruktur (rau, glatt, weich, kratzig usw.) • Auftrennen von Geweben (gestrickter Schal, Webstoff usw.)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen verschiedene Alltagstextilien und deren Eigenschaften und Funktion wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Kleidung, Gardinen, Tischdecken, Kissen, Decken usw. • Wärme, Behaglichkeit, Abdunkelung, Schutz vor Regen usw.

Gestalten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Werkstoffen und Werkzeugen auseinander und nutzen sie sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Wolle (z.B. Märchenwolle) und Garne, Baumwollstoff, Leinen, Filz usw. • Fertigungszusammenhänge (z.B. „Vom Schaf zur Wolle“) • Umgang mit Nadel, Schere, Webrahmen usw. • weitere Materialien (Schwämme, Leder, Schaumstoff, Watte usw.) • Experimentieren mit textilen Produkten (z.B. destruktive Verfahren) • Herstellen von kulturhistorischen Kontexten (z.B. Spinnen von Wolle, Weben mit einfachen Mitteln), Aufsuchen außerschulischer Lernorte • Sortieren von textilen Materialien (→ 7 Sachunterricht)
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit Wolle und Garnen an.	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsabläufe des Auf- und Abwickelns • Auffädeln von verschiedenen Gegenständen • Drehen von Kordeln, Knoten, Flechten, Fingerhäkeln, Aufkleben, Nass- und Trockenfilzen, Weben usw. • Mustergestaltung beim Umwickeln
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit Stoffen an.	<ul style="list-style-type: none"> • Schneiden und Kleben • Nähen mit einfachen Stichen, Fädeln • Färben und Bedrucken von Stoff (Naturmaterialien, Marmorieretechnik, Stempel usw.) • Stoffmalerei

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen textile Produkte zum Spielen, Inszenieren und Agieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Höhlenbau mit Stoffen • Verkleiden, Rollenspiel • räumliche Trennung durch Tücher • sinnlich-wahrnehmende Auseinandersetzung mit textilen Materialien

Anhang Textiles Gestalten

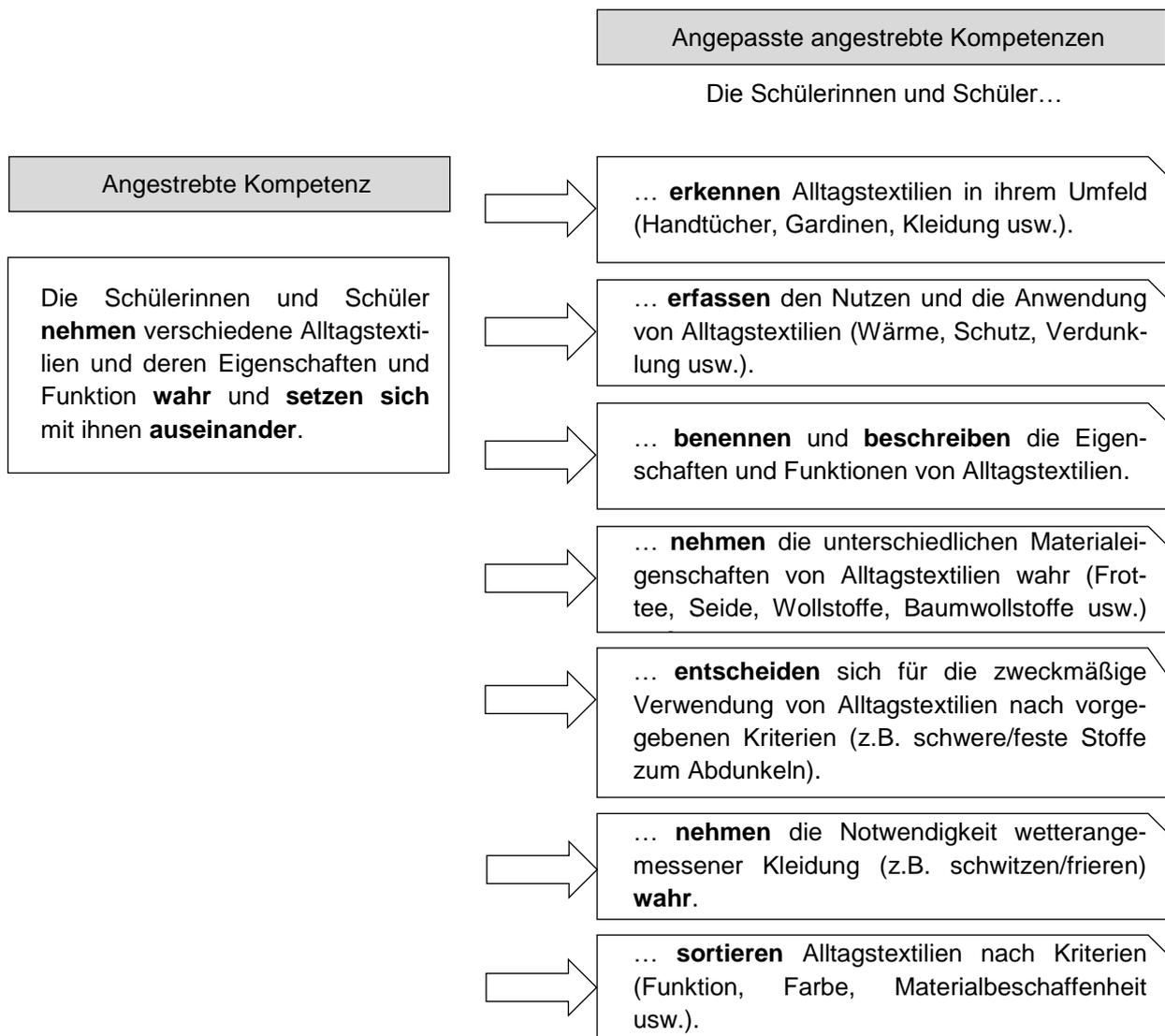
Garn- und Stoffbildungsverfahren	Faltverfahren
<ul style="list-style-type: none"> • Faser-, Fadenlegen, Pressen, Filzen • Drehen • Binden, Wickeln, Flechten, Knoten • Häkeln • Weben • Ausstopfen 	<ul style="list-style-type: none"> • Falten, Zusammenlegen, Verstauen, Aufrollen • Knittern, Stauchen, Knüllen, Knautschen, Knicken • Glätten, Dehnen • Wringen, Knoten, Abbinden, Zurren, Festziehen
Färbe-, Musterverfahren	Destruktionsverfahren
<ul style="list-style-type: none"> • Färben • Drucken • Malen 	<ul style="list-style-type: none"> • Fäden ziehen, Ausfransen • Ein-, Aus-, Auf-, Zuschneiden • Zerreißen
Verschluss- und Montageverfahren	
<ul style="list-style-type: none"> • Knöpfen, Kletten • Schnüren, Binden, Wickeln • Nähen • Tackern, Kleben, Aufbügeln 	

8.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Bezugsdisziplin Textiles Gestalten – Wahrnehmen



9 Musik

9.1 Bildungsbeitrag

Musik ist ein wesentlicher Bestandteil unserer Kultur. Sie hat einen prägenden Einfluss auf den Menschen und fordert und fördert ihn in seiner Wahrnehmung und Bewegung, seinem Denken, Fühlen und kreativen Gestalten.

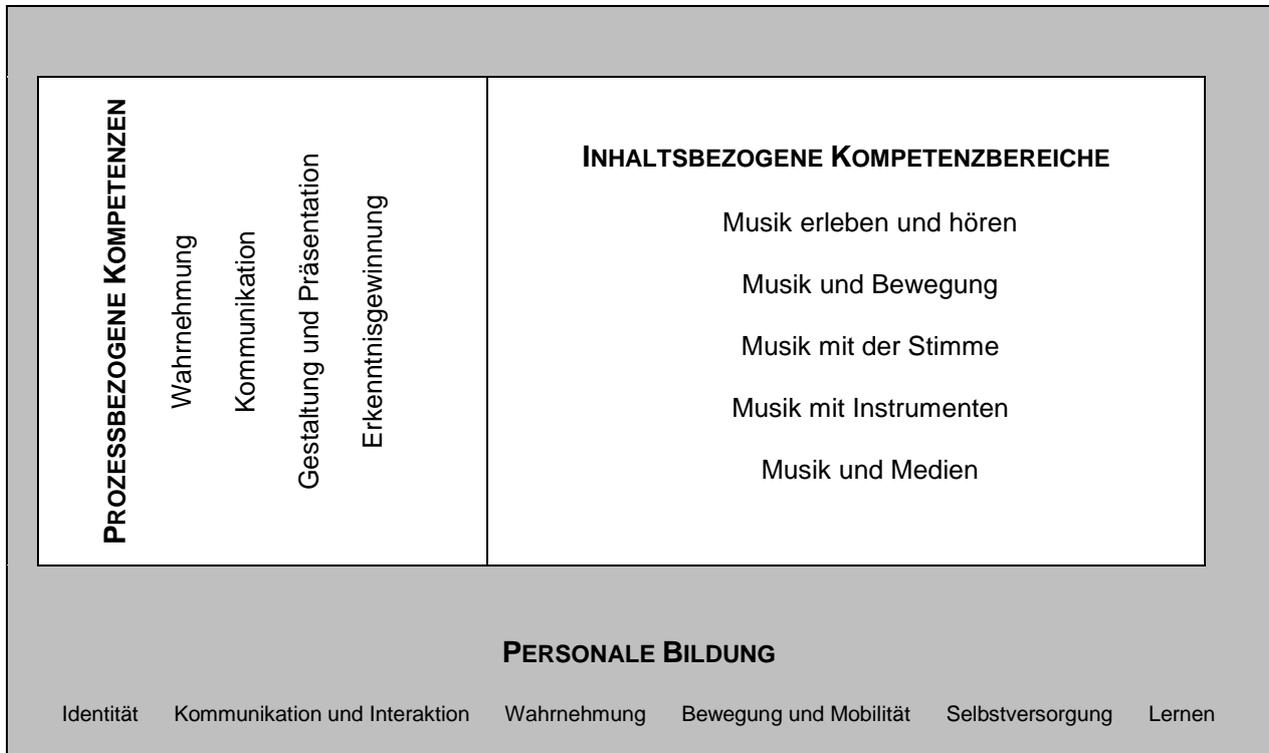
Musik hat im Leben der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert. Sie ist ständig verfügbar und dient neben ihrer Funktion als Mittel zur Unterhaltung und Gestaltung des Alltags als soziales Bindeglied zur Gruppe der Gleichaltrigen und zur Gesellschaft. Jeder Mensch verfügt über musikalische Erlebnisfähigkeit: So erschließen sich musikalische Inhalte über das Hören von Klängen und Geräuschen sowie in grundlegender Weise über das Empfinden von Vibrationen und Schwingungen.

Das Fach Musik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung leistet einen Beitrag zur künstlerisch-ästhetischen Bildung und Erziehung. Es ermöglicht ästhetische Ausdrucksmöglichkeiten, Ausbildung und Weiterentwicklung von Wahrnehmungsstrukturen sowie einen ästhetischen Zugang zur Welt über verschiedene Sinne. Der Musikunterricht hat die Aufgabe, die Freude der Schülerinnen und Schüler am Singen und Musizieren, am Musikhören und an der Bewegung zu wecken und zu erhalten. Daher steht der aktive Umgang mit Musik im Zentrum des Musikunterrichts. Neben dem Erwerb musikalischer Kenntnisse fördert das gemeinsame musikalische Gestalten die Vertiefung personaler und sozialer Kompetenzen. Dazu gehören Wahrnehmungs-, Ausdrucks- und Kommunikationsfähigkeit ebenso wie Teamfähigkeit, Ausdauer, Geduld, Kreativität und die Freude am gemeinsamen Musikerleben und an der eigenen Leistung. Musik hat in hohem Maße fächerübergreifende Bedeutung. Sie dient der Ritualisierung von Tages- bzw. Unterrichtsabläufen und bietet so Anhalts- und Orientierungspunkte für Schülerinnen und Schüler. Sie kann gemeinschafts- und identitätsbildend wirken und das Schulleben maßgeblich mitgestalten. Musik leistet wichtige Beiträge für ein Konzept der ganzheitlichen Förderung, indem die Entwicklung der Wahrnehmung, Motorik, Kommunikation und Kognition miteinander verknüpft werden.

Zudem leistet der Musikunterricht einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

9.2 Kompetenzentwicklung

Um den Musikunterricht zu strukturieren, werden die angestrebten Kompetenzen in folgende Kompetenzbereiche gegliedert:



Im Fach Musik werden Wahrnehmung, Kommunikation, Gestaltung und Präsentation sowie Erkenntnisgewinnung als **prozessbezogene Kompetenzen** ausgewiesen. Prozessbezogene Kompetenzen werden durchgehend durch die Verknüpfung mit **inhaltsbezogenen Kompetenzen** erworben und angewendet. Die Kompetenzbereiche Musik erleben und hören, Musik und Bewegung, Musik mit der Stimme, Musik mit Instrumenten, Musik und Medien beschreiben den Rahmen der Inhalte.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben (→ 4 Personale Bildung). Die Kompetenzentwicklung aus diesem übergeordneten Bereich wirkt in den Unterricht aller Fächer hinein und muss somit auch im Musikunterricht ausreichend Raum erhalten.

Der Kompetenzerwerb im Fach Musik vollzieht sich als ein die verschiedenen Kompetenzen vernetzender Prozess, in dem die Lerninhalte der einzelnen Kompetenzbereiche ineinandergreifen.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne des Herausarbeitens der thematischen Kernideen sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden.

Unter Berücksichtigung verschiedener **Aneignungsebenen** müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen werden. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden die angestrebten Kompetenzen daher auf folgenden Ebenen angeboten:

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-konkret
- bildlich-anschaulich
- begrifflich-abstrakt.

Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

Das gemeinsame Musizieren und Erleben von Musik stehen im Zentrum des Musikunterrichts. Grundlegend für den lustvollen Umgang mit Musik sind gleichermaßen Struktur und Wiederholung als wichtige formgebende Prinzipien zu nutzen als auch der Kreativität Raum zu geben. Das Bedürfnis, sich musikalisch auszudrücken und zu kommunizieren, verbindet alle Schülerinnen und Schüler. Bewegung stellt ein zentrales methodisches Prinzip zur Erschließung der Musik dar. Schülerinnen und Schüler werden immer wieder auf der sensomotorischen/kinästhetischen Ebene angesprochen und in Bewegungszusammenhänge einbezogen.

Das Fach Musik bietet in Zusammenhang mit der Gestaltung des Schullebens besonders viele Möglichkeiten für klassen- und schulformübergreifenden Unterricht, was bei der Organisation des Unterrichts Berücksichtigung findet. Die Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten können zur Folge haben, dass der Unterricht im Fach Musik sowohl wöchentlich als auch epochal, in Form von Projekten, Arbeitsgemeinschaften, Unterrichtsbändern oder in ritualisierten Unterrichtsphasen stattfindet.

In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

9.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

Im Folgenden werden angestrebte prozessbezogene Kompetenzen sowie Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb tabellarisch aufgeführt.

9.3.1 Wahrnehmung

Musikalische Wahrnehmung richtet die Aufmerksamkeit auf musikalische Kategorien (Gestalt und Ordnung, Darstellung, Ausdruck, Körperlichkeit). Grundlagen der Wahrnehmung wie Offenheit für innere und äußere Sinneseindrücke, körperliche Ansprechbarkeit, Reaktionsfähigkeit, Unterscheidungsfähigkeit sowie Aufmerksamkeit und Konzentration werden gefördert.

Wahrnehmung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler sortieren Sinneseindrücke.	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktionsfähigkeit (auditiv, motorisch, visuell, taktil) • vibrotaktiler Sinneserlebnis • Kategorienbildung • Aufmerksamkeitsspanne
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in Raum und Zeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Raumorientierung, Körperbewusstsein und Bewegungsgefühl im Zusammenspiel mit Musik • Reaktion auf akustische sowie vibrotaktile Reize und Signale • Zeitspannen ausfüllen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Musik als Strukturierung.	<ul style="list-style-type: none"> • Rituale (z.B. Signale, Aufräummusik, Pausen, Entspannung) • vgl. Bewegung zur Musik
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Musik als Stimulierung.	<ul style="list-style-type: none"> • Musik hören/Schwingungen wahrnehmen • handlungsbegleitendes Singen • rhythmisiertes Sprechen • handlungsbegleitender Einsatz von Musik • Bewegung und Tanz

9.3.2 Kommunikation

Durch musikalische Mittel werden Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken und Willensakte ausgedrückt. Dadurch können musikalische Kommunikationssituationen entstehen. Die Bereitschaft, Kommunikationsangebote zu machen und anzunehmen, die Fähigkeit, Nähe und Distanz auszuhalten, die Bereitschaft, sich mit musikalischen Mitteln auszudrücken sowie Angemessenheit, Authentizität, Vielfalt, Farbigkeit und Flüssigkeit des Ausdrucks werden gefördert.

Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Ausdrucksfähigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • musikalische Ausdrucksmittel (Stimme, Instrumente, Bewegung, Tanz) • Ausdruck von Gefühlen mit musikalischen Mitteln

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren im musikalischen Kontext.	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktaufnahme im musikalischen Kontext (Spiele, Tanz usw.) • gemeinsames Hören und Erleben von Musik • gemeinsames Erfinden und Gestalten von Musik
Die Schülerinnen und Schüler nutzen musikbezogene Sprach- und Symbolsysteme.	<ul style="list-style-type: none"> • Absprachen beim gemeinsamen Musizieren • Dirigieren und sich dirigieren lassen • Führen und Folgen
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben musikalisches Erleben.	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichen und Besprechen z.B. von Hörproben, Arbeitsergebnissen • Austausch über musikalische Vorlieben • kulturelle Teilhabe

9.3.3 Gestaltung und Präsentation

Die Ergebnisse musikalischer Gestaltungsprozesse sind in besonderer Weise geeignet, präsentiert zu werden, und leisten somit einen Beitrag zum sozialen und kulturellen Zusammenleben innerhalb und außerhalb der Schulgemeinschaft. Dadurch und durch die Auseinandersetzung mit musikalischen Kulturangeboten leistet der Musikunterricht einen Beitrag zur gesellschaftlich-kulturellen Teilhabe.

Gestaltung und Präsentation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen musikalische Gestaltungsideen um.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Gefühlen mit musikalischen Mitteln • Inhalte und Wirkung von Liedern/Musikstücken • Geschichten/Gedichte darstellen • Hörspiele, Musiktheater, Tanz, Bewegungslieder usw.
Die Schülerinnen und Schüler planen musikalische Präsentationen.	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Bewertungskriterien, angemessenes Feedback • Umsetzung (Proben, Plakate, Bühnenbild usw.)
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren sich musikalisch/gestalterisch.	<ul style="list-style-type: none"> • Auftrittsmöglichkeiten (Wochenschluss, Feste, Feiern, Schulversammlungen, Schülerkonzerte) • Präsentation durch Ton- und Bildaufnahmen
Die Schülerinnen und Schüler nehmen musikalische/kulturelle Angebote wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderkonzerte • Präsentationen von Mitschülerinnen und Mitschülern • Musikalische Produktionen auf DVD und im Internet • Video-Clips

9.3.4 Erkenntnisgewinnung

Die Schülerinnen und Schüler erwerben fachspezifische Kenntnisse und musikalischen Fertigkeiten.

Erkenntnisgewinnung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in Zeit und Raum.	<ul style="list-style-type: none"> • Richtungshören, Klangempfinden in unterschiedlichen Räumen • Anfang und Ende • Nachempfinden einer musikalischen Form/Struktur (z.B. Wiederholung, Strophe/Refrain) • Kategorien und musikalische Parameter
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene musikalische Vorlieben und Interessen.	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot vielfältiger Musikstile und Interpreten • Gestaltungsmöglichkeiten im Schulleben (Schulveranstaltungen, Geburtstagsfeiern, Auftrittsmöglichkeiten usw.) • Ausprobieren von Instrumenten
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse über musikalische Werke und Produktionen.	<ul style="list-style-type: none"> • kulturelle Teilhabe • ausgewählte Werke der Musikgeschichte, Komponistinnen und Komponisten, Epochen (Interkulturelle Bildung, 14 → Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen musikalische Eindrücke um.	<ul style="list-style-type: none"> • Körperbewusstsein, Raumorientierung, Bewegungsgefühl • Malen nach Musik • Tanzen/Bewegen zur Musik • Instrumentalspiel, Rhythmus

9.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

Im Folgenden werden angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen sowie Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb tabellarisch aufgeführt.

9.4.1 Musik erleben und hören

Die musikalische Erlebnisfähigkeit ermöglicht das Hören von Musik und die Wahrnehmung von Geräusch und Klang nicht nur über das Hören, sondern auch über vestibuläre, taktile und sensomotorische Sinneseindrücke. Musik kann also in ihren grundlegenden Formen durch Schwingungen, Vibrationen, Klänge und Bewegung jeden Menschen berühren und emotional ansprechen. Die Freude an Musik und die Entwicklung eines persönlichen Musikzugangs werden durch ein vielfältiges Angebot musikalischer Stilrichtungen gefördert.

Musik erleben und hören

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Schallquellen wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschied zwischen Stille und akustischen Ereignissen • Reaktion auf akustische Signale (Rituale, Reaktionsspiele usw.) • Einbezug verschiedener Sinneskanäle (z.B. Schwingungen/Vibrationen von Instrumenten, Klangwiegen, Musik-Wasserbetten, Lichtorgeln, Geräte zum Licht-Ton Effekt usw.) • Wahrnehmen und Deuten von Geräuschen und Klängen des Umfeldes (Telefon, Pausengong, Lautsignale) • Filtern verschiedener Höreindrücke (Figur-Grund-Wahrnehmung und -Zuordnung usw.)
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Interesse und ihre Freude an Musik.	<ul style="list-style-type: none"> • musikalische Rituale, z.B. im Morgenkreis, Lieder zu verschiedenen Tätigkeiten, z.B. „Aufräummusik“ • Musik als Gestaltungsmittel von Festen und Feiern • Entspannen zur Musik • Musik unterschiedlicher Stilrichtungen und Zeiten • Erkennungsmusik, Werbeslogans usw. • Erleben von Live-Musik
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit musikalischer Wirkung und Darstellung auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Assoziationen, Stimmungen, Gefühle • pantomimische, tänzerische oder szenische Darstellung von Musikstücken • Geschichten zur Musik, Klanggeschichten • Malen zur Musik • eigene grafische Zeichen
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden musikalische Parameter und Prinzipien.	<ul style="list-style-type: none"> • laut-leise, langsam-schnell, hoch-tief, kurz-lang • Klang-Geräusch • Form, z.B. Lied (Strophe, Refrain), Rondo

9.4.2 Musik und Bewegung

Musik ist in besonderer Weise geeignet, Eigenaktivitäten der Schülerinnen und Schüler anzuregen und zu stärken. Das Bedürfnis, sich tänzerisch und spielerisch zu bewegen und bewegt zu werden, gehört zu den elementaren kreativen Möglichkeiten des Menschen. Musik löst spontane Bewegungsreaktionen aus, führt zur Bewegungsfreude und wirkt als ordnendes Element.

Musik und Bewegung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre körperlichen Bewegungsmöglichkeiten und erfahren Musik als Bewegungsimpuls.	<ul style="list-style-type: none"> • sich zur Musik bewegen (hüpfen, springen, tanzen, schleichen, kriechen, rollen, freies Bewegen usw.) • zur Musik bewegt werden (auf dem Arm, im Rollstuhl, in der Hängematte usw.) • Material zur rhythmischen Förderung (Bänder, Tücher, Luftballons usw.) • Bewegungs-/Reaktionsspiele, auf Signale reagieren (Reise nach Jerusalem, Trommeln usw.) • Vibration und Lichtsignale • Umsetzen der Inhalte von Liedern und der Stimmungen von Musik in Bewegung
Die Schülerinnen und Schüler führen ganzkörperliche Bewegungen koordiniert aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenarten unterschiedlicher Musik aufgreifen (Tempo, Rhythmus, Lautstärke, Klangfarbe) • Bewegungsabläufe mit musikalischen Abläufen koordinieren (sich zu den Teilen eines Musikstücks unterschiedlich bewegen: z.B. Strophe-Refrain, Rondo-Form) • Bewegungslieder, rhythmische Spiele, Imitations- und Reaktionsspiele (Übernehmen von Aktionsarten wie Klatschen, Pat-schen usw.) • Raumorientierung, Körperbewusstsein, Bewegungsgefühl im Zusammenspiel mit Musik • Ausdrucksmöglichkeit durch Tanz • Gebärden
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Ausdrucksmöglichkeiten im darstellenden Spiel.	<ul style="list-style-type: none"> • körperliche, gestische und stimmliche Ausdrucksmöglichkeiten • Pantomime, Puppenspiel, Fingerspiel, Schattenspiel, Maskenspiel, Schwarzlichttheater, Rollenspiel, Szenisches Spiel, Musiktheater (→ 9 Gestalten) • musikalische Begleitung von pantomimischen und szenischen Darstellungen
Die Schülerinnen und Schüler erfahren ihre Ausdrucksmöglichkeiten durch Tanz.	<ul style="list-style-type: none"> • Anregung zu tänzerischen Bewegungen durch Musik • Körperteile im Zusammenspiel bewegen (z.B. Gehen und Klatschen) • Bewegungsformen (z.B. Roboter, Marionette) und Bewegungsqualitäten (Kraft, Raum, Zeit, Beziehung) • Materialien (z.B. Tücher, Bänder, Luftballons, Lichteffekte) • freies Bewegen im Raum • Bewegen nach Vorgaben (Richtungsvorgabe, Richtungswechsel, Bewegungs- und Schrittformen, Hindernisse usw.) • Kombinierte Bewegungselemente, freies Tanzen • einfache Tanzschritte • Kindertänze, Spiellieder

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erfahren Tanz in der Gemeinschaft.	<ul style="list-style-type: none"> • Schrittfolgen, Bewegungsmuster, Formationen • Gestaltung des Schullebens, Aufführungen • Tänze anderer Länder und Kulturen (→ 10 Sport) • einzelne Tanzelemente und Tänze erfinden

9.4.3 Musik mit der Stimme

Die Stimme drückt als körpereigenes Instrument Emotionen unmittelbar aus. Sie ist ein prägendes Merkmal der eigenen Persönlichkeit. Musikalische Gestaltung mit der eigenen Stimme ermöglicht vielfältige persönliche Erfahrungen und Freude am vokalen Ausdruck.

Rhythmus und Melodie wirken in ästhetischer Weise sowie stimm-, sprach- und artikulationsanbahnend und -unterstützend, indem die Produktion von Lauten, rhythmischen Geräuschen und Gesang angeregt wird. Musik mit der Stimme hat daher neben dem künstlerischen Ausdruck auch eine sozial-emotionale sowie kommunikationsfördernde Bedeutung.

Musik mit der Stimme

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der eigenen Stimme auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Reagieren auf vertraute Stimmen • den Atem spüren • Aufnehmen, Wiedergeben und Verändern von Lautäußerungen • Experimentieren mit der eigenen Stimme – Klang der Stimme verändern • Geräusche, Instrumente und Lieder als Anreiz zum Lautieren • Anhören der eigenen Stimme (Aufnahmegerät) • Gestalten von Geschichten, Stimmungen und Liedern durch Einsatz der eigenen Stimme
Die Schülerinnen und Schüler führen rhythmisiertes Sprechen durch.	<ul style="list-style-type: none"> • rhythmisiertes Sprechen (Laute, Wortfragmente, Wörter, Verse, Reime) • Fantasiewörter und Fantasiessprachen • Sprachrhythmen auf Instrumente übertragen
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Liedrepertoire.	<ul style="list-style-type: none"> • singend, durch Lehrperson, Medien usw. vermittelte Lieder hörend oder körperlich wahrnehmend (Unterstützte Kommunikation → 14 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Fähigkeit, gemeinsam zu singen.	<ul style="list-style-type: none"> • Begleiten gemeinsamer Gesangssituationen durch „inneres Singen“, durch Lautieren, durch Mitsingen einzelner Wörter sowie des vollständigen Textes • Stimmbildung (Haltung, Atmung, Stimmgebung, Artikulation, Erweiterung des Stimmumfangs) • aufeinander hören • Gestalten von Liedern: Wechselgesang Gruppe-Solist, Strophe-Refrain usw. • Gebärdenlieder • Singen im Chor

9.4.4 Musik mit Instrumenten

Das Spielen auf Instrumenten – allein und im sozialen Miteinander – ist selbstverständlicher Bestandteil des Musikunterrichts. Instrumentales Musizieren berücksichtigt das Orff-Instrumentarium ebenso wie selbst hergestellte Klangerzeuger, das Rock- und Popinstrumentarium, Instrumente aus anderen Kulturkreisen, digitale Klangerzeuger sowie traditionelle Orchesterinstrumente.

Elementare Erfahrungen und Einsichten über Klangerzeugung und Spielweise werden durch das Erleben von Schwingungen, Vibrationen und Klang sowie durch Experiment und Improvisation gewonnen.

Musik mit Instrumenten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen den eigenen Körper zur Klangerzeugung.	<ul style="list-style-type: none"> • Bodypercussion • Körperinstrumente erproben • Stimmübungen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Alltagsmaterialien zur Klangerzeugung.	<ul style="list-style-type: none"> • Klangmöglichkeiten von Alltagsgegenständen • Ratespiele • Zuordnungsübungen • Hörspiele, Klanggeschichten
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Klangeigenschaften.	<ul style="list-style-type: none"> • akustische Umwelterscheinungen als musikalische Anregung • Bau einfacher Instrumente (Schlag-, Schüttel-, Reib-, Blas- und Zupfinstrumente) • verschiedene Klänge erzeugen • schuleigene Instrumente spielen und vergleichen
Die Schülerinnen und Schüler benennen und beschreiben verschiedene Instrumente.	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumente ausprobieren (sachgerechter Umgang) • Klangvergleiche • Orff-Instrumente • Klavier, Gitarre • Orchesterinstrumente usw.
Die Schülerinnen und Schüler setzen Instrumente sachgerecht ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Erlernen elementarer Spieltechniken • Auf- und Abbau, sachgerechte Lagerung von Instrumenten
Die Schülerinnen und Schüler setzen musikalische Parameter um.	<ul style="list-style-type: none"> • Lautstärke, Tempo, Klangfarbe und Tonhöhe variieren im Instrumentalspiel • freies Improvisieren • gemeinsames Erfinden von Musik • Musizieren in der Gruppe, ein gemeinsames Metrum finden • grafische Notationen, Verabreden von Zeichen
Die Schülerinnen und Schüler setzen einfache Begleitungen um.	<ul style="list-style-type: none"> • Liedbegleitung (rhythmisch, harmonisch, melodisch) • Unterscheidung Strophe-Refrain • Klangstäbe, Boomwhacker, Orff-Instrumente, Perkussionsinstrumente, digitale Klangerzeuger usw.

9.4.5 Musik und Medien

Musik ist über vielfältige Medien täglich präsent. Im Unterricht werden die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen. Mediale Zugangsmöglichkeiten werden angebahnt und Orientierungs- und Handlungshilfen für den persönlichen Umgang gegeben.

Musik und Medien

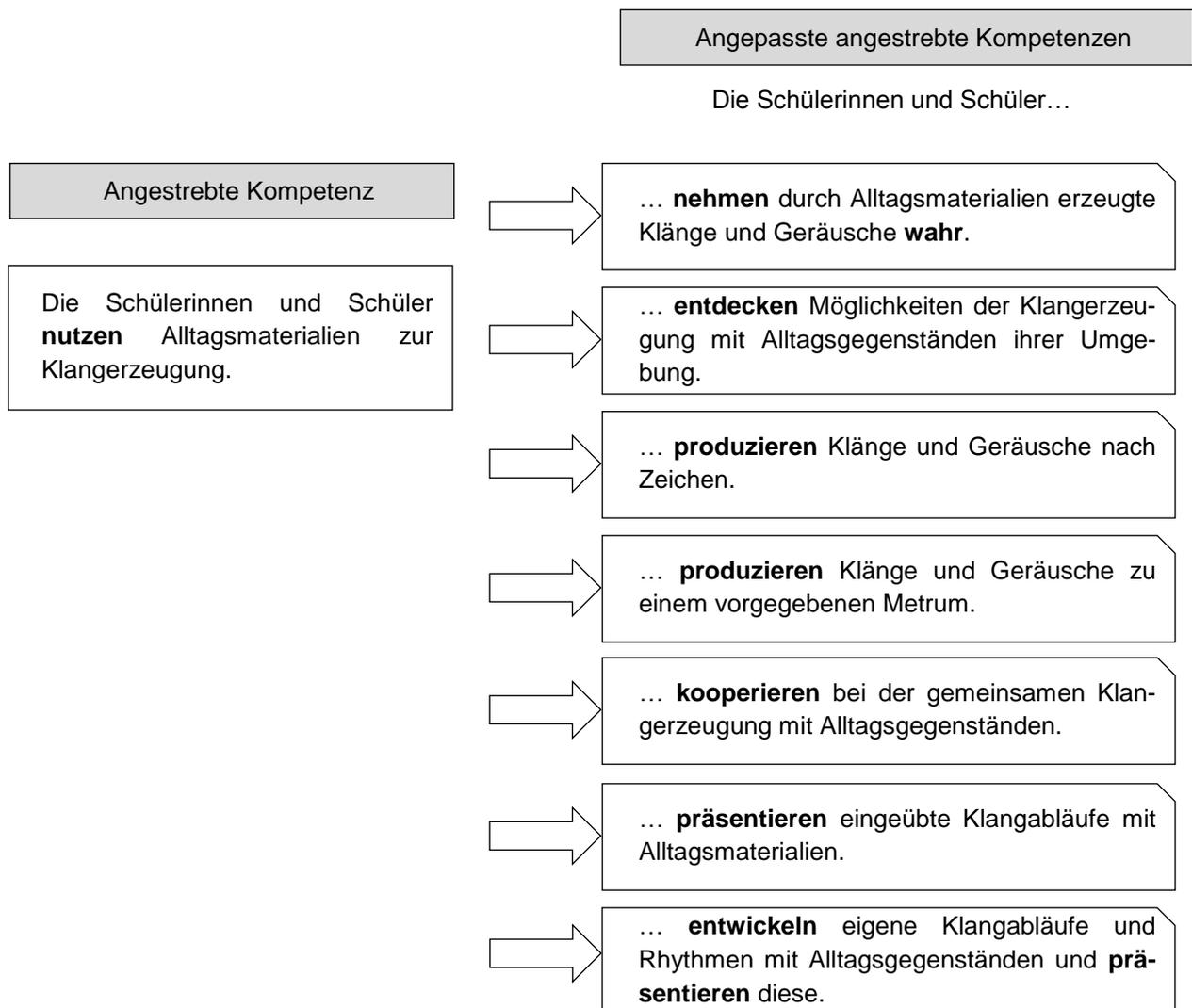
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit Medien an.	<ul style="list-style-type: none">• Bedienung vorhandener Medien zum Musikhören (ggf. Einsatz von Hilfsmitteln)• ausgewählte Musikproduktionen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich aktiv mit Musik in digitalen Medien auseinander.	<ul style="list-style-type: none">• Geräusche und Klänge aufnehmen• Videoaufnahmen• Musik-Apps

9.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden, so dass sie allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen bieten.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Musik mit Instrumenten



10 Sport

10.1 Bildungsbeitrag

Der Sportunterricht leistet einen unverzichtbaren Beitrag zur ganzheitlichen Persönlichkeitsbildung. Diese umfasst den motorischen, den kognitiven und den sozial-affektiven Bereich. Sportunterricht hat einen Doppelauftrag. Er umfasst sowohl die Erziehung durch Bewegung, Spiel und Sport als auch die Erziehung zu Bewegung, Spiel und Sport.

Bewegung und Wahrnehmung sind Grundvoraussetzungen für jedes Lernen. Sie stehen in einer engen wechselseitigen Verbindung. Motorische Handlungen sind die kindliche Form der Auseinandersetzung mit der Welt. Bewegung ist für Kinder ein Grundbedürfnis und Ausdruck ihrer Lebensfreude. Bei Schülerinnen und Schülern mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ist diese Form der Auseinandersetzung oft durch Lernbarrieren (z.B. körperlich-motorische Beeinträchtigungen oder Wahrnehmungsstörungen) erschwert. Aufgrund daraus resultierender unterschiedlicher Lernausgangslagen verfolgt Sportunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung individualisierte Zielsetzungen. Diese reichen von dem Aufbau und Erhalt der Alltagsmotorik bis hin zur Ausbildung sportmotorischer Fertigkeiten. Deshalb werden in diesem Kerncurriculum sowohl Kompetenzen zu grundlegenden Bewegungserfahrungen als auch sportartspezifische Kompetenzen ausgewiesen.

Im sozial-affektiven Bereich setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Erfolg und Misserfolg auseinander. Durch Erfolgserlebnisse entwickeln die Schülerinnen und Schüler Selbstbewusstsein und Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Sie lernen Fähigkeiten einzuschätzen, Schwächen zu akzeptieren und mit Niederlagen adäquat umzugehen (Frustrationstoleranz). Sportunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, Rücksichtnahme und Verantwortungsbereitschaft zu fördern sowie Regelverständnis und Fair Play zu entwickeln.

Sportunterricht soll die Freude an Bewegung, Spiel und Sport entwickeln, erhalten und ausbauen. Damit leistet Sportunterricht einen Beitrag zur aktiven Freizeitgestaltung und eröffnet so Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe. Bewegungsfreude ist die Grundlage für eine aktive und gesundheitsfördernde Lebensführung.

Zum Schulsport gehören der Sportunterricht und der außerunterrichtliche Schulsport. Die aktuellen Bestimmungen für den Schulsport sind zu beachten.

10.2 Kompetenzentwicklung

Um das Kerncurriculum zu strukturieren, werden die angestrebten Kompetenzen in Kompetenzbereiche und Bewegungsfelder gegliedert. Der Unterricht zielt gleichermaßen auf den Erwerb **prozessbezogener Kompetenzen** und **inhaltsbezogener Kompetenzen** ab.

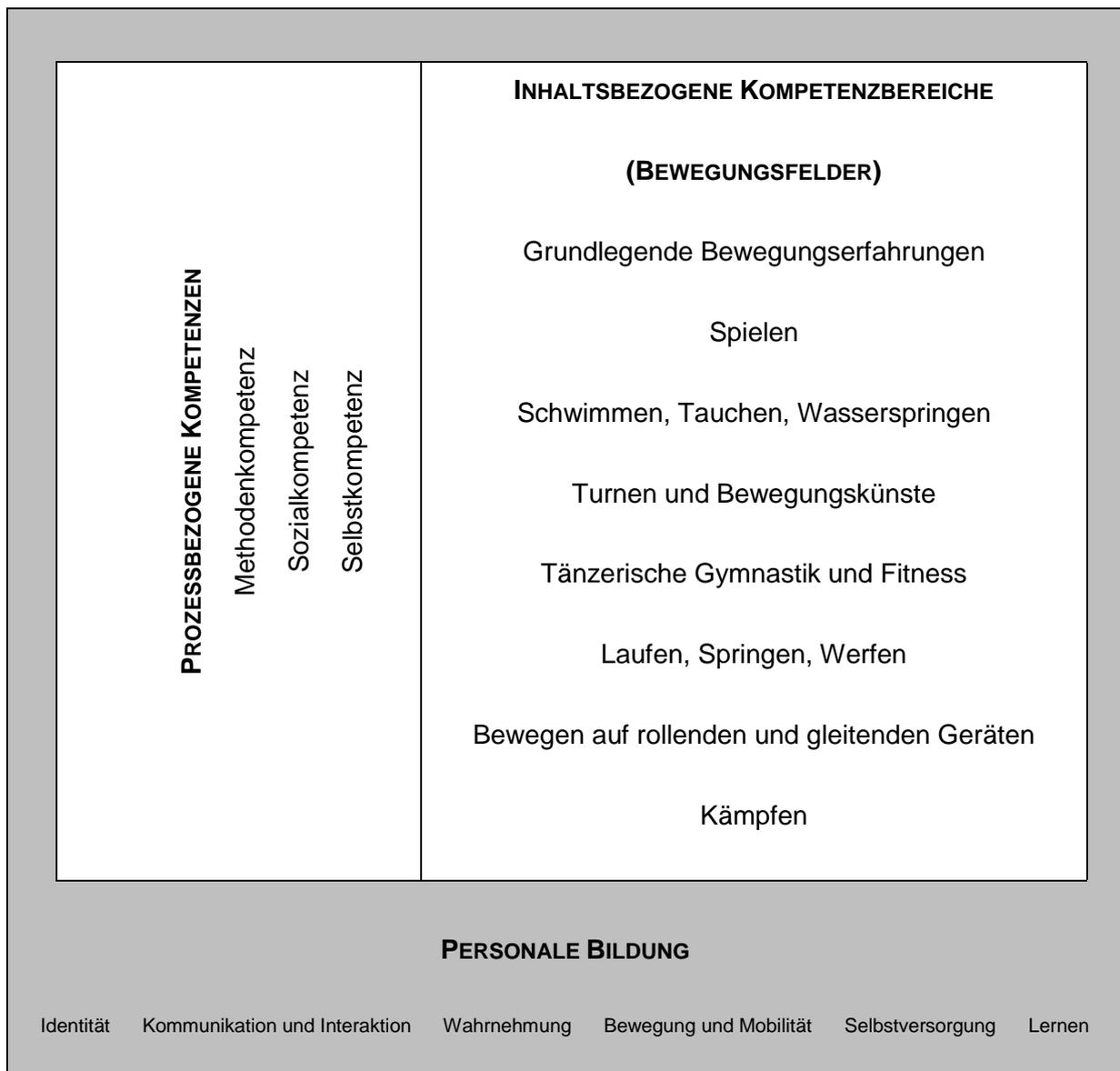
Die **prozessbezogenen Kompetenzen**, die von den Schülerinnen und Schülern im Sport erworben werden, sind in die drei Kompetenzbereiche Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gegliedert. Prozessbezogene Kompetenzen werden nur durch die Verknüpfung mit inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben und angewendet. Die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** gliedern sich in nachfolgende 8 Bewegungsfelder:

- Grundlegende Bewegungserfahrungen
- Spielen
- Schwimmen, Tauchen, Wasserspiele
- Turnen und Bewegungskünste
- Tänzerische Gymnastik und Fitness
- Laufen, Springen, Werfen

- Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten
- Kämpfen.

Im Rahmen der Bildungsaufgaben des Fachs Sport können weitere Inhalte (z.B. Voltigieren, Klettern) von der Fachkonferenz legitimiert und im Schulcurriculum festgelegt werden.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** (→ 4 Personale Bildung) umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben. Die Kompetenzentwicklung aus diesem übergeordneten Bereich muss somit auch im Fach Sport ausreichend Raum erhalten.



Der Kompetenzerwerb im Fach Sport sollte unterschiedliche pädagogische Perspektiven berücksichtigen. Diese ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, die verschiedenen Facetten des Sporttreibens zu erleben. Die pädagogischen Perspektiven sind:

- Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern
- Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten
- Etwas wagen und verantworten
- Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen
- Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen
- Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln.

In den Kompetenztabellen der Bewegungsfelder sind exemplarisch pädagogische Perspektiven ausgewiesen, die im Rahmen des jeweiligen Kompetenzerwerbs im Vordergrund stehen könnten.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen des Sportunterrichts. Eine kompetenzorientierte Förderung kann somit in der Unterrichtsplanung zu verschiedenen Lernzielen innerhalb einer Sportstunde führen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Fachs oder aber auch die Erweiterung der aufgeführten angestrebten Kompetenzen sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und/oder Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Auch mithilfe einer Schwerpunktsetzung hinsichtlich einer pädagogischen Perspektive kann eine Differenzierung im Sportunterricht vorgenommen werden. So kann für eine Schülerin oder einen Schüler beim Balancieren über eine Langbank das Gestalten von Bewegungen mit dem Ziel der Erarbeitung einer Präsentation im Vordergrund stehen. Für eine andere oder einen anderen steht die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts auf unterschiedlich breiten Unterstützungsflächen im Vordergrund. Die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit und das Erweitern der Bewegungserfahrungen wäre die dazugehörige pädagogische Perspektive.

Physiotherapeutische und motopädagogische Aspekte werden im Sportunterricht berücksichtigt.

Auch in der Organisation des Unterrichts sollte eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen vorgenommen werden. Der Sportunterricht kann im Klassenverband oder in klassen- und stufenübergreifenden Sportgruppen durchgeführt werden. Neigungs- oder interessenbezogene Arbeitsgruppen bieten sich zur Vorbereitung auf Wettkämpfe oder Turniere an. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

10.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

10.3.1 Methodenkompetenz

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Lernstrategien.	<ul style="list-style-type: none"> • Strategien: Erproben, Lernen am Modell (Demonstration, Bild) • Annehmen von Bewegungskorrekturen • Lernen über Erfolgserlebnisse, Erfolgserlebnisse bewusst machen
Die Schülerinnen und Schüler bewerten Bewegungsabläufe und Spielhandlungen.	<ul style="list-style-type: none"> • nach vorgegebenen Bewegungskriterien • erfolgreich/nicht erfolgreich (Spielverhalten) • sicher/unsicher (z.B. Sprung und Landung) • regelkonformes Spielen (Schiedsrichteraufgaben)
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Regeln und Bewegungs-ideen weiter.	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung eines Kleinen Spiels durch die Schülerinnen und Schüler (z.B. Fangspiele mit Erlöser) • aus bekannten Differenzierungsmöglichkeiten auswählen (Laufwege verändern, Zielflächen verändern) • Bewegungsaufgaben verändern (z.B. Fortbewegungsformen verändern)

10.3.2 Sozialkompetenz

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren in verschiedenen Sozialformen.	<ul style="list-style-type: none"> • von Einzelarbeit zu Partnerarbeit • von zugeordneten zu selbstgewählten Partnerinnen und Partnern oder Kleingruppen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sportlich faires Verhalten um.	<ul style="list-style-type: none"> • Einhaltung von Regeln und Absprachen • Respekt vor der Mitschülerin oder dem Mitspieler und der Gegnerin oder dem Gegner • mannschaftsdienlich spielen • Umgang mit Sieg und Niederlage • angemessene Lösung von Konflikten
Die Schülerinnen und Schüler helfen sich gegenseitig.	<ul style="list-style-type: none"> • verlässliche Hilfe geben • Verantwortung für sich und andere übernehmen • Erkennen, wo Hilfe gebraucht wird • Hilfe annehmen

10.3.3 Selbstkompetenz

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Bewegungsfreude.	<ul style="list-style-type: none"> • Fortschritte der Leistungsfähigkeit erlebbar und sichtbar machen (durch die Lehrkraft) • Spaß an Bewegung, Spiel und Sport • Motivation zum Bewegen und Sport treiben • außerschulische Sportangebote vermitteln
Die Schülerinnen und Schüler drücken sich über Bewegungen aus und präsentieren sie.	<ul style="list-style-type: none"> • Emotionen und Befindlichkeiten über Bewegung/Körpersprache ausdrücken • Kommunikation über Bewegung (Bewegungsgeschichte) • sich trauen, etwas vorzumachen: dem Lehrer, der Gruppe, dem öffentlichen Publikum

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre eigene Leistungsfähigkeit zutreffend.	<ul style="list-style-type: none">• Risiken beurteilen• Gefahrenbewusstsein entwickeln• Welche Aufgabe ist für mich angemessen?
Die Schülerinnen und Schüler zeigen Leistungsbereitschaft und Frustrationstoleranz.	<ul style="list-style-type: none">• Herausforderungen annehmen/Leistungsgrenzen erweitern• Durchhaltevermögen entwickeln• Leistungsfortschritte erkennen (Entwicklungsprotokoll, Lauf- tagebuch)• Teilnahme an Turnieren und Wettkämpfen

10.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

10.4.1 Grundlegende Bewegungserfahrungen

Schülerinnen und Schüler erfahren ihren eigenen Körper und erkunden ihre Umgebung durch verschiedene Formen der Bewegung und Fortbewegung. Die Erkundungsaktivität ist grundlegend für das Lernen in allen anderen Bereichen. Bewegungsgrundformen sind Basisfertigkeiten, die für den Aufbau von Bewegungsmustern und das Erlernen sportspezifischer Bewegungsformen elementar sind. Das Erlernen der Bewegungsgrundformen erfolgt in enger Verknüpfung mit Inhalten aus allen anderen Bewegungsfeldern und aus dem Bereich der personalen Bildung (→ 4 Personale Bildung). Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Körperwahrnehmung
- Wahrnehmung von Anspannung und Entspannung
- Anbahnung, Festigung und Sicherung der Alltagsmotorik
- Orientierung am eigenen Körper und im Raum
- Bewegungsgrundformen (Körperpositionen aufrecht erhalten, bodennahe Bewegungsformen, Greifen und Hantieren, Bewegungen der oberen und unteren Extremitäten)
- Schwingen, Schaukeln, Klettern
- Gleichgewicht kontrollieren.

Körperwahrnehmung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihren eigenen Körper wahr.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • taktile und propriozeptive Wahrnehmung des gesamten Körpers bzw. einzelner Körperteile, z.B. Massage oder Einrollen in Decken • Sitz-, Steh- und Liegepositionen in unterschiedlichen Lagen (schiefe Ebene) und auf verschiedenen Untergründen (stabil, instabil) • Aktivierung des Gleichgewichtssinns • rhythmisches Bewegtwerden (schaukeln, wippen, wiegen) • schnelle und langsame Bewegungsformen erfahren (Rollbrett, Rollstuhl)
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich am eigenen Körper.	<ul style="list-style-type: none"> • Erprobung von Bewegungsmöglichkeiten einzelner Körperteile • Wahrnehmung von Spannungszuständen in Körperteilen (Anspannung/Entspannung/Lockerung) • Stellung der eigenen Körperteile (gestreckte Arme, gebeugte Knie) • Stellung von Körperteilen bei sich und anderen verändern (Schaufensterpuppe spielen, Spiegelbild, Nachahmungsspiele) • rechte und linke Körperseite
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Raum.	<ul style="list-style-type: none"> • Little Room (→ 14 Glossar) • Körpergrenzen spüren durch direkt am Körper platzierte Lagerungshilfen • Erfahrung von Raumbegrenzungen (Kriechtunnel, Höhlen, flache durchfahrbare Hindernisse) • Entdeckung des Raumes und seiner Grenzen (Raumwege bauen, Spielraumflächen deutlich markieren) • Begrenzungen einhalten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Raum-Lage-Begriffe in Bewegung umsetzen • Bewegungsrichtungen (vorwärts, rückwärts, zick-zack, im Kreis, auf/ab, vom Start zum Ziel) • vorgegebene Raumwege (Hindernisstrecke, Linienlaufen)
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Gelände.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Bodenbeschaffenheiten und Hindernisse • Schulhof • Geländespiele • Spielplätze • außerschulische Lernorte

Bewegungsformen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen unterschiedliche Körperpositionen ein.	<ul style="list-style-type: none"> • aktive Kopfkontrolle und Kopfsteuerung anbahnen • <u>Liegen</u> in Rücken-, Bauch- und Seitenlage: verschiedene Lagerungsmöglichkeiten erproben unter Einsatz von Lagerungshilfen, Lagepositionen eigenaktiv verändern • <u>Sitzen</u> auf stabilen (Stuhl, Hocker, Bank, Rollstuhl, Boden) und instabilen (Knautschsack, Weichboden, Schaukel, Wippe) Sitzgelegenheiten: im Sitzen aktiv werden (Hantieren mit Spielmaterial, Ball rollen/fangen) • vom Sitzen zum Stehen und umgekehrt mit/ohne Hilfe (Platzwechselspiele im Sitzkreis) • Stehen mit/ohne Hilfe auf unterschiedlichen Untergründen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen individuelle bodennahe Bewegungsformen.	<p><i>Etwas wagen und verantworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Robben, Kriechen und Krabbeln (über/unter/durch verschiedene Hindernisse: Mattenberge, Kriechtunnel, Kastentreppe) • Gerollt werden • Rollen um Körperlängs- und Körperquerachse (auf der Ebene und auf der schiefen Ebene)
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Handfertigkeiten (greifen und hantieren).	<ul style="list-style-type: none"> • vom Fallenlassen über das gezielte Loslassen zum Werfen • vom zufälligen Greifen zum gezielten Greifen und Festhalten (Faustgriff, Zangengriff, Pinzettengriff) • Greifen aus verschiedenen Lagen • Koordination beider Hände (Klatschen, Halte- und Aktionshand) • feinmotorische Kompetenzen (Kraftdosierung bei Berührungen und beim Greifen, Zielen auf..., Bauen mit..., Verformen von..., alternierende Bewegungen) • Grifffestigkeit entwickeln (Übungsmöglichkeit/Voraussetzung: → 10.4.4 Turnen und Bewegungskünste)
Die Schülerinnen und Schüler wenden elementare Bewegungsformen der oberen Extremitäten an.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stützen</u>: sich auf allen Vieren fortbewegen, Liegestützpositionen halten, Schubkarre, Stützen über Hindernisse • <u>Ziehen und Schieben</u>: auf Rollbrettern, Teppichfliesen, Decken, über eine Langbank, Tauziehen, aus dem Rollstuhl an der Sprossenwand hochziehen, Schiebe- und Ziehkämpfe • <u>Drücken, Schlagen</u>: Knautschbälle drücken, schlagen mit Gegenständen oder abschlagen beim Fangspiel • <u>Werfen und Fangen</u>: unterschiedliche Gegenstände und Bälle werfen, zielgerichtetes Werfen, unterschiedlich große und schnell fliegende Bälle fangen, beid- und einhändiges Fangen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden elementare Bewegungsformen der unteren Extremitäten an.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Gehen und Laufen</u>: schnell, langsam, vorwärts, rückwärts, seitwärts, alleine, mit Partnerin/Partner, in der Gruppe, über verschiedene Untergründe und Hindernisse, rhythmisches Laufen • <u>Hüpfen, Federn und Springen</u>: beidbeinig, einbeinig, hoch, weit, schnell, über Hindernisse, Springen wie Tiere, Springseil, Trampolin, Airtrack, Reutherbrett
Die Schülerinnen und Schüler erproben das Schwingen und Schaukeln.	<ul style="list-style-type: none"> • in verschiedenen Körperpositionen (in der Mattenschaukel am Boden, auf dem Schaukelbrett) • an beweglichen Geräten (Ringe, Trapez, Klettertau)
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Bewegungsformen des Kletterns.	<ul style="list-style-type: none"> • Hindernisse überklettern (Bewegungslandschaften) • Klettern an der Sprossenwand
Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren ihr Gleichgewicht.	<p><i>Etwas wagen und verantworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • statisches Gleichgewicht z.B. sitzen und stehen auf stabilen und labilen Unterstützungsflächen • dynamisches Gleichgewicht z.B. schaukeln, laufen und balancieren über stabile/labile Untergründe, beim Abbremsen von Bewegungen, auf rollenden und gleitenden Geräten, beim Überklettern von Hindernissen, beim Springen und Landen. • Gegenstände in der Fortbewegung im Gleichgewicht halten (Eierlaufen, Tablett tragen, Sandsäckchen auf Körperteilen transportieren)

10.4.2 Bewegungsfeld Spielen

Das Spielen im Primarbereich bezieht sich vorrangig auf das freie und erkundende Spielen, auf darstellendes Spiel sowie auf regelgeleitete Bewegungsspiele. Durch das freie Spielen haben die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, sich individuell spielend mit unterschiedlichen Materialien und Sozialformen auseinanderzusetzen. Regelgeleitete Bewegungsspiele ermöglichen das Erlernen und Anwenden von Regeln im Spiel, das Erfassen und Umsetzen einer Spielidee sowie die Erfahrung, Teil einer Mannschaft zu sein. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln dadurch Handlungsfähigkeit im Spiel.

Zudem erlernen und erweitern die Schülerinnen und Schüler im Spiel grundlegende spielbezogene Bewegungsformen. Diese werden im Sekundarbereich I sportspielspezifisch ausdifferenziert und weiterentwickelt. Dieses Bewegungsumfeld umfasst:

- freies, erkundendes Spielen mit Alltags- und sportspezifischen Materialien
- Erkennen und Umsetzen einer Spielidee (im Rahmen von Bewegungsspielen)
- Einhalten von Regeln
- Erfassen des Wettbewerbscharakters im Spiel und das Umgehen mit Sieg und Niederlage
- Anwenden spielbezogener Bewegungsformen (werfen, fangen, schießen, freilaufen, mitlaufen usw.).

Spielen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler spielen frei.	<p><i>Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Psychomotorik (Alltagsmaterialien, Bewegungsbaustelle, Rollbrett, Schaumstoffquader, Bälle mit verschiedenen Oberflächen, Kriechtunnel, Kreisel) • allein/mit Partnerinnen und Partnern • erkundendes Spiel • Fantasie- und Rollenspiele • Gelände als Spielmöglichkeit nutzen (Spielplätze, Klettergelegenheiten)
Die Schülerinnen und Schüler erkennen eine Spielidee und setzen diese um.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmungsspiele • Singspiele • Partnerspiele • Gruppenspiele • Reaktionsspiele • Laufspiele • Wettkampfspele (Staffeln, Kraft- und Gewandtheitsspiele) • Ballspiele • Geländespiel
Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Spielrollen und füllen diese aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Fänger/Erlöser/Gejagter • Gegenspielerin oder Gegenspieler/Mitspielerin oder Mitspieler („Schweinchen in der Mitte“) • Angreiferin oder Angreifer/Verteidigerin oder Verteidiger („Keulenwächterin/-wächter“)
Die Schülerinnen und Schüler erkennen sich als Teil einer Mannschaft.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zugehörigkeit über klare Kennzeichnung deutlich machen • räumliche Trennung der Mannschaften („Haltet das Feld frei“, Staffeln) • Erkennen, dass ein Spiel gemeinsam gewonnen oder verloren wird
Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Wettbewerbscharakter von Spielen.	<p><i>Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft • Entwicklung von Durchhaltevermögen • Entwicklung von Frustrationstoleranz • jeder und jedem Einzelnen Sieg und Niederlage ermöglichen
Die Schülerinnen und Schüler setzen Spielregeln um.	<ul style="list-style-type: none"> • Regeln vereinbaren und verdeutlichen • Schiedsrichterentscheidungen akzeptieren • Regelverstöße erkennen
Die Schülerinnen und Schüler wenden spielbezogene Bewegungsformen an.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • → Bewegungsgrundformen • Rollen, Werfen, Fangen, Passen, Schießen mit unterschiedlichsten Bällen • Weglaufen, Nachlaufen, Ausweichen, Mitlaufen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihr Repertoire an Bewegungsspielen.	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständiges Initiieren von Spielen im Freizeitbereich

10.4.3 Bewegungsfeld Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen

Die physikalischen Eigenschaften des Wassers, insbesondere der Zusammenhang von Vortrieb, Auftrieb und Widerstand, führt zu einem grundsätzlich anderen Bewegungserleben als an Land.

Um diese Eigenschaften des Wassers positiv erleben und nutzen zu können, ist es notwendig, sich möglichst angstfrei am und im Wasser zu bewegen. Gleichzeitig ist es von höchster Bedeutung, mögliche Gefahren am und im Wasser wahrzunehmen und sich entsprechend zu verhalten. Aus diesem Grund stellen die Wassergewöhnung und der angemessene Umgang mit Angst sowie das Einhalten von Sicherheits- und Baderegeln im Primärbereich einen Schwerpunkt dieses Bewegungsfeldes dar.

Durch die Anbahnung von Grundfertigkeiten im Schwimmen, Tauchen und Wasserspringen sowie durch die Entwicklung von Schwimmtechniken werden die Fähigkeiten erworben, sich zunehmend sicherer im Wasser zu bewegen. Dabei sind individuelle Fortbewegungsmöglichkeiten und Hilfsmittel (auch bei körperlichen Beeinträchtigungen) mit einzubeziehen. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- grundlegende Erfahrungen am und im Bewegungsraum Wasser
- angemessener Umgang mit Angst
- das Springen ins Wasser, das Tauchen im Wasser und die Orientierung im Wasser
- das Nutzen der Eigenschaften des Wassers (Schweben, Gleiten, Sich-Fortbewegen)
- Entwicklung erster Schwimmfertigkeiten und Erwerb entsprechender Abzeichen (Seepferdchen)
- die Kenntnis von Sicherheits- und Baderegeln.

Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in einem Schwimmbad.	<ul style="list-style-type: none"> • Erleben der besonderen Merkmale (Akustik, Temperatur usw.) • Unterscheidung der Funktionsräume: Umkleieraum, Dusche, Toilette, Schwimmbecken • Kleidung und Verhalten in den entsprechenden Bereichen
Die Schülerinnen und Schüler setzen Bade-, Hygiene und Sicherheitsregeln um.	<ul style="list-style-type: none"> • Baderegeln: z.B. bebilderte Regelplakate der DLRG • Hygieneregeln: Umkleiden, Duschen, Badebekleidung • Sicherheitsregeln: Nie ohne Aufsicht den Schwimmbereich betreten, nicht am Beckenrand laufen
Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Eigenschaften des Wassers spielerisch.	<ul style="list-style-type: none"> • mit Wasser in Berührung kommen: beim Duschen, am Beckenrand oder im flachen Wasser sitzend (planschen und spritzen mit Füßen und Händen, Wasser gießen) • Wasserspritzer im Gesicht ertragen • mit Wasser experimentieren: z.B. Dinge ins Wasser werfen/schwimmen lassen, Wasser transportieren • Luft ins Wasser pusten (auch mit Hilfsmitteln wie Strohhalm), Tischtennisbälle über das Wasser pusten, blubbern wie ein Fisch usw. • Ausatmung gegen den Wasserwiderstand
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich im flachen Wasser.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wassertiefe anpassen, Stufen nutzen, Plansch- oder Therapiebecken • im Wasser bewegt werden, sich schieben oder ziehen lassen (z.B. auf einer Matte, mit Auftriebshilfen) • im Wasser gehen: Bewegen entlang des Beckenrandes, mit Auftriebshilfen, Bewegen mit Partnerin/Partner, freies Bewegen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • sich im Wasser unterschiedlich fortbewegen: schnell und langsam laufen, hüpfen usw. (im Kreis, alleine, zur Musik) • Kleine Spiele
Die Schülerinnen und Schüler tauchen.	<ul style="list-style-type: none"> • Gesicht ins Wasser legen • mit dem Kopf untertauchen und die Augen öffnen (etwas unter Wasser ansehen) • Druckausgleich • unter einem Gegenstand hindurchtauchen (z.B. einer Schwimmnudel) oder etwas Schwimmendes mit dem Kopf hochheben (z.B. ein Schwimmbrett) • Gegenstände vom Boden holen • eine längere Strecke tauchen (z.B. durch die Beine der Mitschülerinnen und Mitschüler hindurch)
Die Schülerinnen und Schüler erfahren den Auftrieb des Wassers.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mit Auftriebs- und Schwimmhilfen (z.B. Schwimmnudel, Schwimmbrett, Schwimmmatte, Schwimmgurt): diverse Spiele, wie z.B. auf der Nudel reiten, „Motorboot“ fahren mit Nudel und Brett • mit Auftriebshilfen auf das Wasser legen • Erfahren des Schwebens: zunächst mit Festhalten am Beckenrand (Arme strecken, lang machen, Kopf im Wasser) • Schweben mit einer Partnerin/einem Partner in der Gruppe: z.B. im Kreis Beine hochnehmen und schweben, „Baumstamm flößen durch eine Gasse“ • freies Schweben wie: Seestern, Qualle, „toter Mann“
Schülerinnen und Schüler bewegen sich gleitend durch das Wasser.	<ul style="list-style-type: none"> • von einer Partnerin/einem Partner angeschoben werden, Abstoßen vom Beckenrand/von den Stufen in Bauchlage
Die Schülerinnen und Schüler springen ins Wasser.	<p><i>Etwas wagen und verantworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Hilfestellungen: zunächst abrutschen vom Rand, ggf. dabei an einer Hand festhalten, in Richtung einer Partnerin/eines Partners (Erwachsene oder Erwachsener) springen • vom Beckenrand aus dem Sitz, aus der Hocke, aus dem Stand, vom Startblock • Delfinsprung mit anschließendem Tauchen • Beachten der Bade- und Sicherheitsregeln zum Springen
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich schwimmend im Wasser fort.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung erster schwimmender Fortbewegung: individuelle Arm- und Beinbewegungen zulassen (Strampeln, Paddeln, „Hundeln“ usw.) • Entwicklung von Grundfertigkeiten des Schwimmens: Teilbewegungen der Beine und Arme • Erzeugung des Vortriebs unter Ausnutzung des Wasserwiderstands • Anbahnung einer individuellen Schwimmtechnik und Schwimmlage (Brustschwimmen, Kraulschwimmen oder Schwimmen in Rückenlage, Mischtechniken) • Einsatz unterschiedlichster Auftriebs- und Schwimmhilfen und allmähliche Reduktion

10.4.4 Bewegungsfeld Turnen und Bewegungskünste

Turnen und Bewegungskünste umfassen Bewegungserfahrungen und erlebnisreiches Bewegen in Bewegungsarrangements (Bewegungslandschaften, Bewegungsspiele usw.), im Rahmen von Akrobatik, Bewegungstheater sowie durch das Klettern und Hangeln in gesicherten Bereichen. Dabei werden die Grundformen des Turnens auf dem Boden sowie an Geräten im Primärbereich spielerisch erworben und angewandt. Das Bewegungsfeld ermöglicht damit vielfältige Verknüpfungen zum Bewegungsfeld 10.4.1 Grundlegende Bewegungserfahrungen. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Erfahrungen mit und Erweiterung der turnerischen Grundfertigkeiten (Rollen, Drehen, Stützen, Überschlagen, Schwingen, Springen, Balancieren und Klettern)
- Bewegungserlebnisse im Sinne außergewöhnlicher Körpererfahrungen
- Erfahrungen des Vertrauens, Helfens und Gesichert-Werdens
- den Umgang mit Wagnis und Risiko, Entwicklung eines Gefahrenbewusstseins
- den akrobatischen Umgang mit Partnerinnen und Partnern und Geräten.

Turnen und Bewegungskünste

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden turnerische Grundfertigkeiten auf dem Boden an.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Balancieren</u>: Standpositionen (einbeinig/beidbeinig, Knie- und Standwaage, Hockstand, Grätschstand, Vierfüßlerstand) • <u>Springen</u>: einbeinig/zweibeinig, Strecksprung, Schrittsprung, Schlussprung, sichere Landung • <u>Rollen und Drehungen</u>: um die Körperlängs- und Körperquerschse, Anbahnung von Kopfüberbewegungen • <u>Stützen</u>: Liegestützvariationen, Zappelhandstand • Anbahnung im Rahmen von spielerischen Bewegungsaufgaben (hüpfen wie ein Frosch, stehen wie ein Storch, rollen wie ein Baumstamm usw.) • Einsatz von Gerätehilfen (z.B. schiefe Ebene zum Rollen) oder personellen Hilfen (Hilfestellung beim Landen nach Sprüngen), materiale Hilfen (optische Markierungen für das Abspringen)
Die Schülerinnen und Schüler wenden Grundfertigkeiten des Turnens an Turngeräten an.	<p><i>Etwas wagen und verantworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Balancieren</u>: Langbank, Schwebebalken, Barrenholme, Slackline • <u>Springen auf/über/runter</u>: Sprungkasten (Höhe variieren): Niedersprünge, Hockwende, Sprünge über kleine Hindernisse, auf dem Trampolin • <u>Rollen und Drehungen</u>: Aufschwung mit Hilfe, Abschwung am Reck • <u>Stützen</u>: Sprung in den Stütz am Barren/Reck • <u>Schwingen</u>: im Barren, am Reck, am Trapez, am Tau, an den Ringen • <u>Klettern</u>: an der Sprossenwand/Gitterwand, über Hindernisse • Hinführung über Bewegungslandschaften/Hindernisturnen (überklettern, hindurchkriechen, balancieren, springen, hangeln, schaukeln, schwingen, rollen usw.) • Schülerinnen und Schüler leisten unterstützende Hilfestellung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Turnverbindungen und akrobatische Kunststücke.	<p><i>Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolle vorwärts-Strecksprung, Handstand abrollen, Sitzsprung-Drehsprung auf dem Trampolin, Balancieren-Niedersprung, Schwingen und Abspringen an den Ringen • mit Partnerin/Partner, in der Kleingruppe, über Hindernisse • Präsentation einfacher akrobatischer Kunststücke • ausdrucksvolle Gestaltung von Bewegungsformen • Jonglage (z.B. Chiffontücher, Sandsäckchen, Tennisringe)
Die Schülerinnen und Schüler benennen Turngeräte und führen Teile des sachgerechten Aufbaus durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Helfen ihren individuellen Möglichkeiten entsprechend mit • Arbeiten im Team beim Transport von schweren Geräten (z.B. Weichboden) • Regeln für den Transport von Turngeräten (tragen oder schieben, Anzahl der benötigten Personen usw.)

10.4.5 Bewegungsfeld Tänzerische Gymnastik und Fitness

Tänzerische Gymnastik stellt die kreative Auseinandersetzung mit den gymnastisch-tänzerischen Grundformen (Gehen, Laufen, Federn, Hüpfen, Springen usw.) und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten dar.

Die Entwicklung der körperlichen Fitness beinhaltet die Förderung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten als Basiskompetenzen. Diese sind Voraussetzungen zur Erschließung sportspezifischer Bewegungszusammenhänge. Funktionale Aspekte der Haltungs- und Bewegungsschulung sind wesentliche Inhalte. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Veränderung von Bewegungen unter räumlichen, zeitlichen und dynamischen Gesichtspunkten
- Umsetzung von Rhythmen in Bewegung
- Gymnastische und tänzerische Bewegungen mit und ohne Handgerät
- Bewegung als Ausdrucksmöglichkeit erfahren und nutzen
- Auseinandersetzung mit Kindertänzen und Trend-Tänzen
- Präsentation kleiner Choreografien
- Ausbildung der koordinativen Fähigkeiten (kinästhetische Differenzierungsfähigkeit, räumliche Orientierungsfähigkeit, Gleichgewichtsfähigkeit, Reaktionsfähigkeit, Rhythmusfähigkeit)
- Ausbildung der konditionellen Fähigkeiten (Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit).

Tänzerische Gymnastik und Fitness

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden Bewegungsgrundformen unter veränderten räumlichen, zeitlichen und dynamischen Gesichtspunkten an.	<ul style="list-style-type: none"> • schnell/langsam, vorwärts/rückwärts/seitwärts, rechts/links, groß/klein, kurz/weit, flach/hoch, Kraftimpulse verändern • in der Ebene/auf der schiefen Ebene • auf unterschiedlichen Unterstützungsflächen oder Untergründen • Musik hören, Bewegungsimpulse aufnehmen, bewegt werden bzw. sich frei nach Musik bewegen
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Bewegungen mit und ohne Handgerät.	<p><i>Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Körpersprache als Ausdrucksmittel, Pantomime • Bewegungsgrundformen mit Seil, Gymnastikreifen oder Ball
Die Schülerinnen und Schüler führen tänzerische und gymnastische Bewegungselemente aus und setzen Rhythmen in Bewegung um.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • bekannte Bewegungselemente (z.B. gehen, laufen, hüpfen) zu tänzerischen Schrittkombinationen verbinden

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Aerobicsschritte • Nachahmung von Bewegungen zur Musik • Kindertanz • Trendtanz
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Bewegung als Ausdrucksmöglichkeit und präsentieren kleine Choreografien.	<p><i>Sich körperlich ausdrücken und Bewegungen gestalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewegungsgeschichten • Rollenspiel (Tiere darstellen) • Erfahrung eigener Kreativität • allein, mit Partnerin/Partner, in der Kleingruppe • anhand vorgegebener Bewegungsformen mit/ohne Gerät
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre körperliche Fitness.	<p><i>Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln</i></p> <p>Koordinative Fähigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kinästhetische Differenzierungsfähigkeit • Reaktionsfähigkeit • Kopplungsfähigkeit • Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit • Gleichgewichtsfähigkeit • Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit • Rhythmisierungsfähigkeit <p>Konditionelle Fähigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausdauer • Kraft • Schnelligkeit • Beweglichkeit <p>Förderung durch turnerische und gymnastische Bewegungsformen mit Geräten und Materialien</p>

10.4.6 Bewegungsfeld Laufen, Springen, Werfen

Laufen, Springen und Werfen sind grundlegende Bewegungsformen, die sowohl für die Erschließung alltäglicher Bewegungszusammenhänge als auch für die Ausübung zahlreicher anderer Sportarten von Bedeutung sind. Auf der Basis einer breiten Entwicklungsförderung werden in diesem Bewegungsfeld leichtathletische Disziplinen kindgemäß vermittelt. Dabei geht es im Primarbereich in erster Linie darum, vielfältige Bewegungserfahrungen in den Bereichen Laufen, Springen und Werfen zu ermöglichen. Eine enge Verknüpfung zum Bewegungsfeld 10.4.1 Grundlegende Bewegungserfahrungen ist gegeben. Erlernte Bewegungsfertigkeiten werden in den Disziplinen der Kinderleichtathletik angewandt. Dabei steht das Wettkämpfen im Team im Vordergrund. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Laufen in Anpassung an äußere Bedingungen, Zeit und Streckenlänge
- Springen in die Weite und in die Höhe in unterschiedlicher Ausprägung (beidbeinig/einbeinig, mit/ohne Anlauf, über Hindernisse, rhythmisiert)
- Werfen in unterschiedlicher Ausprägung (Schlagwurf/Schleuderwurf/Stoßen, mit/ohne Vorbeschleunigung, zielgenau/auf Weite)
- Anregungen zum Wetteifern (leichtathletische Wettkämpfe: Bundesjugendspiele, Erwerb Kinderleichtathletikabzeichen, DLV-Mehrkampfabzeichen, Deutsches Sportabzeichen, DLV-Laufabzeichen, DLV-Walkingabzeichen).

Laufen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler passen das Laufen/Rollstuhlfahren an unterschiedliche Bedingungen an.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Untergründe • Anpassung an Partnerin/Partner, Gruppe • Anpassung an Zeit/Streckenlänge
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein gleichmäßiges Lauf-/Fahrtempo.	<p><i>Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • spielerische Ausdauerschulung (Intervallspiel, Fahrtspiel) • Laufen/Fahren mit Musik • Hindernisläufe, Hindernisfahrten • DLV-Lauf-, Walking-, Nordic-Walkingabzeichen • Wettbewerbsformen (s. Kinderleichtathletik)
Die Schülerinnen und Schüler setzen verschiedene Formen des Laufens um.	<ul style="list-style-type: none"> • Laufen wie die Tiere, ein Roboter, ... • Laufen mit hohen Knien, langen Beinen • kleine/große Schritte • schnell/langsam • auf dem Ballen laufen/über den ganzen Fuß laufen
Die Schülerinnen und Schüler laufen/fahren eine kurze Strecke in maximalem Tempo.	<p><i>Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Sprintfähigkeit mithilfe von z.B. Fang- und Laufspielen, Wettläufen, Staffelspielen
Die Schülerinnen und Schüler wenden eine für sie geeignete Startposition an.	<ul style="list-style-type: none"> • Erprobung verschiedener Starttechniken (Hochstart, Kauerstart) • adäquate Reaktion auf Startkommandos • Anwendung von Wettkampffregeln • Übungen zur Steigerung der Reaktionsfähigkeit auf visuelle, taktile oder akustische Signale

Springen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen verschiedene Formen des Springens um.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln vielfältiger Sprungerfahrungen • Übungsrepertoire Sprung-ABC (z.B. Hopslerlauf, Seitgalopp, Sprunglauf, Prellsprünge) • Springen über Hindernisse • beidbeinig/einbeinig abspringen • in die Weite/in die Höhe springen • Standweitsprung
Die Schülerinnen und Schüler springen einbeinig aus dem Anlauf weit/hoch.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Springen über Zonen, Gräben, Hindernisse, Zauberschnur, Hochsprunglatte • Springen auf den Mattenberg, Kasten • Weithochsprung • Wettkampfformen der Kinderleichtathletik zum Springen in die Weite/in die Höhe • Anwendung von Wettkampffregeln

Werfen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Formen des Werfens.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln vielfältiger Wurferfahrungen (Schlagwurf, Schleuderwurf, Stoßen) • in die Weite, in die Höhe, auf Ziele • Werfen mit verschiedenen Materialien (Bälle, Reifen, Ringe, Minispeere, Wurfstäbe, Vortex-Heuler, Medizinball, Keulen...)
Die Schülerinnen und Schüler werfen zielgenau.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Schlagwurf beidhändig/einhändig • auf hohe Ziele • auf große/kleine Ziele • auf bewegliche Ziele • Wurfstaffeln (s. Kinderleichtathletik)
Die Schülerinnen und Schüler werfen aus der Wurfauslage.	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der Grobform des Schlagwurfs ggf. aus dem Dreier-Rhythmus • Anwendung in Wettbewerbsformen (s. Kinderleichtathletik, Schulwettkämpfe) • Anwendung von Wettkampffregeln

10.4.7 Bewegungsfeld Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten

In diesem Bewegungsfeld werden das Bewegen auf Rädern und Rollen und das Gleiten auf Schnee thematisiert. Das Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten (Rollbrett, Dreirad, Kettcar, Roller, Therapie-Rad, Fahrrad, Laufrad, Rollstuhl als Sportgerät, Schlitten) umfasst geschwindigkeits- und gleichgewichtsabhängige Bewegungsformen, mit denen spezifische Körper- und Bewegungserfahrungen verbunden sind und die auf Rädern und Rollen und auf Schnee gemacht werden können. Die Aktivitäten erfordern z.T. besondere Schutzmaßnahmen (Tragen eines Helms, Verkehrsregeln), die im Lernbereich Mobilität zu verorten sind. Die Fachkonferenz wählt unter Berücksichtigung der sächlichen und räumlichen Gegebenheiten die Geräte und Organisationsformen aus, mit denen die angestrebten Kompetenzen erworben werden können.

Die Qualifikation der Lehrkraft und die von den Schülerinnen und Schülern zu erbringenden Voraussetzungen (→ siehe Bestimmungen für den Schulsport) sind zu berücksichtigen.

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Fördern der dynamischen Gleichgewichtsfähigkeit
- Erleben und das Beherrschen der Geschwindigkeit sowie der Flieh- und der Beschleunigungskräfte
- situationsangemessenes Beherrschen des Geräts.

Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erfahren Geschwindigkeit und Fliehkräfte auf rollenden Geräten.	<ul style="list-style-type: none"> • im Rollstuhl geschoben werden • auf dem Rollbrett gezogen/geschoben werden • Dreirad, Roller, Kettcar fahren • Mitfahrer auf diversen Fahrzeugen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler kontrollieren das Gleichgewicht auf rollenden Geräten.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <p><i>Etwas wagen und verantworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rollbrett, Dreirad, Kettcar, Roller, Therapie-Rad, Fahrrad, Laufrad, Rollstuhl als Sportgerät usw. • Schutzmaßnahmen kennen und anwenden (Helm)
Die Schülerinnen und Schüler fahren sicher auf rollenden Geräten.	<ul style="list-style-type: none"> • Richtungsänderungen, Bremsen, Beschleunigung • Bewältigung von Hindernissen und diversen Bodenbeschaffenheiten • Rollbrettführerschein • Üben in geschützten Bereichen
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich mit Gleithilfen im Schnee fort.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen im Schnee (Schnee am Körper spüren, im Schnee fortbewegen, mit Schnee spielen) • winterliche Gefahren der Natur kennen und erkennen • auf dem Schlitten gezogen werden • mit dem Schlitten fahren • Sicherheitsregeln beachten

10.4.8 Bewegungsfeld Kämpfen

Dieses Bewegungsfeld beinhaltet insbesondere das Wahrnehmen der eigenen Kraft und der Kraft anderer sowie das Erfahren von körperlicher Auseinandersetzung. Bei Durchführungen von Inhalten aus diesem Bewegungsfeld sind die Unversehrtheit der Partnerin oder des Partners und der respektvolle Umgang miteinander grundlegende Voraussetzung.

Im Primarbereich werden die angestrebten Kompetenzen spielerisch und in der Regel noch ohne Sportartbezug angebahnt. Beim Kämpfen gilt dabei das Freiwilligkeitsprinzip, um Schülerinnen und Schülern drohende Blamagen mit einer ungewollten Gegnerin oder einem ungewollten Gegner oder den Ganzkörperkontakt zu ersparen. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Sich-Einlassen auf die direkte körperliche Auseinandersetzung
- Wahrnehmen und situationsangemessenes Einsetzen der eigenen Kraft
- Wahrnehmen und Beherrschen von Emotionen im Kampf und Ausschließen aggressiver Handlungen
- Einhalten von Regeln und faires Verhalten.

Kämpfen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler lassen sich auf Körperkontakt ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Spiele zur Anbahnung von Körperkontakt in der Gruppe, in der Kleingruppe, mit Partnerin oder Partner • vertrauensbildende Maßnahmen (z.B. Vertrauens- und Kooperationsspiele)
Die Schülerinnen und Schüler kämpfen fair.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Regeln frühzeitig einführen • Rituale entwickeln: z.B. zu Beginn und zum Ende der Sportstunde gegenseitiges Grüßen durch Verbeugung • wichtigste Regel: Stopp-Regel (verbales Stopp rufen und Alternative, wie z.B. 2x auf den Boden schlagen) • Umgang mit Sieg und Niederlage • aggressive Handlungen ahnden • Stärken und Schwächen thematisieren, verantwortungsvoller Umgang damit

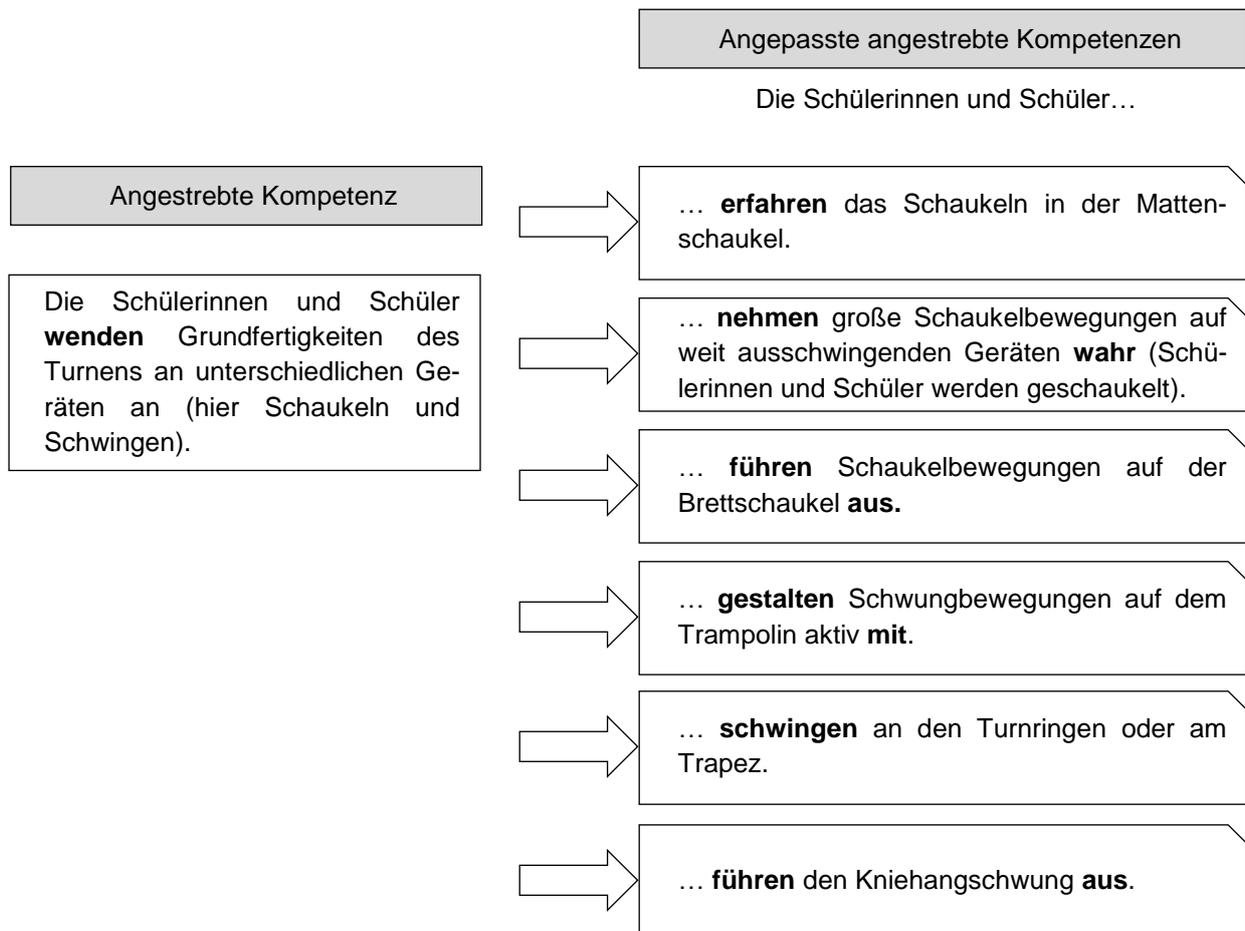
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Kräfte situationsangemessen ein.	<p><i>Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiele zum Kräfteressen in der Gruppe, Kleingruppe oder mit Partnerin/Partner („Prinzessinenklau“, „Gefängnisaustrich“) • Kampf um Raum: Ziehkämpfe, wie z.B. „Schritt über die Grenze“, Tauziehe, Schiebekämpfe, wie z.B. Rückenschieben • Kämpfen am Boden und im Stand um Gegenstände (z.B. Kampf um den Ball)
Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Kräfte beim Kämpfen in der Rolle der Angreiferin/des Angreifers und Verteidigerin/Verteidigers ein.	<p><i>Etwas wagen und verantworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kämpfen um eine Körperlage: Gleichgewicht der Partnerin oder des Partners brechen, das eigene Gleichgewicht halten (z.B. „Eidechsenkampf im Vierfüßlerstand“ oder Liegestütz, Kampf auf der Langbank) • Rolle der Angreiferin oder des Angreifers und der Verteidigerin oder des Verteidigers durch klare Rollenverteilung gezielt erproben: z.B. „Mausefalle“, „Schildkröte umdrehen“ • Spiele, die beide Rollen erfordern: Partnerin oder Partner aus verschiedenen Körperpositionen in die Rückenlage bringen • die Partnerin oder den Partner aus einer markierten Fläche schieben/ziehen und dabei selbst nicht daraus geschoben/gezogen werden (Kampf um Raum: z.B. „Mattenkönig“)

10.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Bewegungsfeld Turnen und Bewegungskünste



11 Englisch

11.1 Bildungsbeitrag

Die Schülerinnen und Schüler werden ab dem dritten Schuljahrgang auf spielerische Weise an die englische Sprache herangeführt. Ziel ist es, das Interesse für und die Neugier auf die englische Sprache zu wecken.

Lieder, Reime und Spiele bieten die Möglichkeit, ungezwungen mit der englischen Sprache zu experimentieren. In der freudvollen Auseinandersetzung mit einer fremden Sprache entwickelt sich eine erste Sprachbewusstheit.

Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule (→ z.B. 7 Sachunterricht, 9 Musik), zu der fremdsprachlicher Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Die Schülerinnen und Schüler werden für kulturelle Vielfalt sensibilisiert und setzen sich handelnd mit verschiedenen Bräuchen und Traditionen auseinander. Sie werden darin unterstützt, sich auf Unbekanntes einzulassen und eine offene, tolerante Haltung gegenüber anderen Kulturen zu entwickeln.

Zudem leistet der Unterricht im Fach Englisch einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

11.2 Kompetenzentwicklung

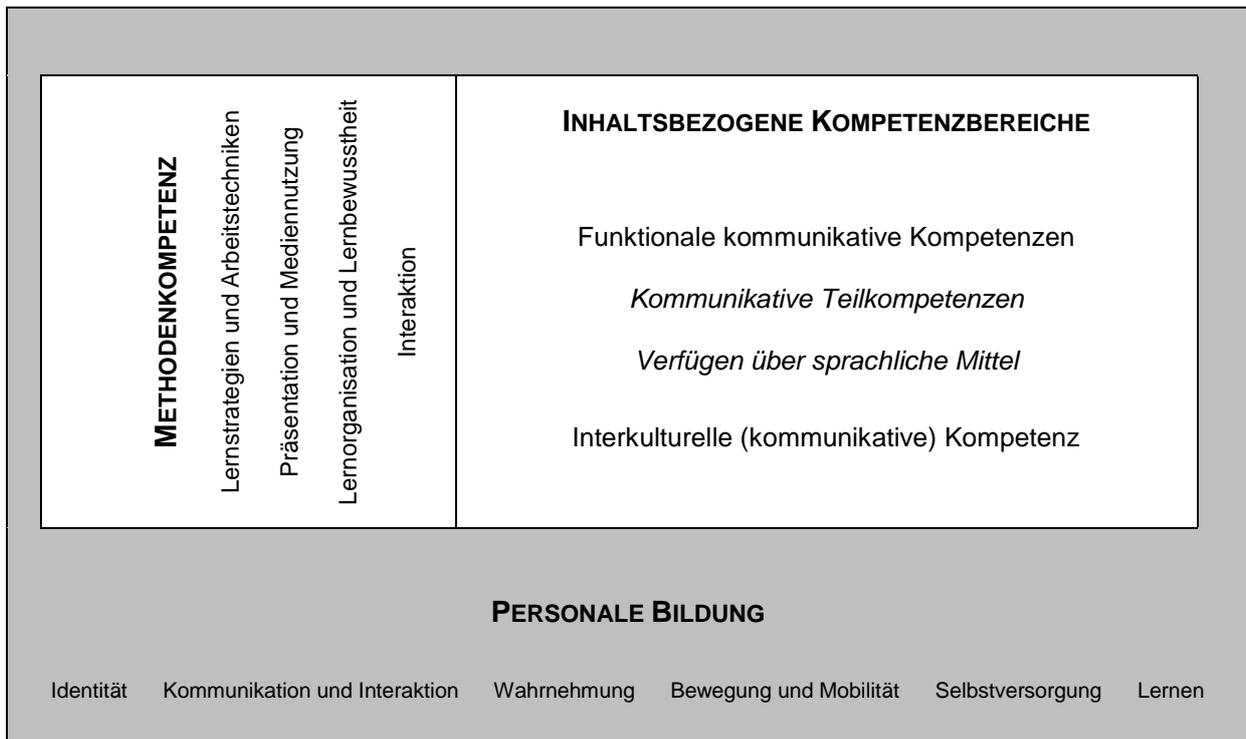
Das Fach Englisch gliedert sich in folgende **Kompetenzbereiche**:

- Funktionale kommunikative Kompetenzen
 - Kommunikative Teilkompetenzen
 - Verfügen über sprachliche Mittel
- Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz
- Methodenkompetenz.

Sprache stellt Gegenstand und Medium des Englischunterrichts zugleich dar. Die **Methodenkompetenzen** werden nicht isoliert, sondern stets im Zusammenhang mit den funktionalen kommunikativen Kompetenzen trainiert.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben (→ 4 Personale Bildung). Die Entwicklung von Kompetenzen aus dem Bereich der Personalen Bildung muss somit auch im Fach Englisch ausreichend Raum erhalten.

Die zu erwerbenden Kompetenzen im Englischunterricht des Primarbereichs bewegen sich in der Regel noch nicht im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen (→ 14 Glossar).



Schülerinnen und Schülern wird die englische Sprache über Lieder, Spiele, Reime und kurze Redewendungen nahegebracht. Diese können in Alltagssituationen eingebunden sein. Über das Hören der Sprache und das Mitsingen, Imitieren sowie Mit- und Nachsprechen bekommen die Schülerinnen und Schüler einen ersten Zugang zur Fremdsprache. Die ausgewählten Inhalte sollten in konkreten Handlungssituationen vermittelt werden. Die Auswahl der Themen orientiert sich an den Lebensbezügen, Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Eine positive Lernatmosphäre ermutigt sie, mit Sprache zu experimentieren. Dem Üben kommt im Englischunterricht eine große Bedeutung zu. Durch abwechslungsreiches und spielerisches Wiederholen werden Lerninhalte gefestigt. Der Unterricht knüpft an die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an und greift in der Lerngruppe vorhandene Mehrsprachigkeit auf.

Die Teilkompetenz Leseverstehen sowie das Verfügen über sprachliche Mittel (Aussprache, Intonation, Wortschatz und Grammatik) spielen eine untergeordnete Rolle. Die Teilkompetenz Schreiben wird erst im Sekundarbereich I bedeutsam.

Unter Berücksichtigung verschiedener **Aneignungsebenen** müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen werden. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden die angestrebten Kompetenzen daher auf folgenden Ebenen angeboten:

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-konkret
- bildlich-anschaulich
- begrifflich-abstrakt.

Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Faches sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Auch in der Organisation des Unter-

richts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht im Fach Englisch sowohl kontinuierlich in ritualisierten Unterrichtsphasen, wöchentlich als auch epochal, in Form von Projekten oder Arbeitsgemeinschaften stattfinden kann. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

11.3 Angestrebte Kompetenzen

11.3.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen

Bei den funktionalen kommunikativen Kompetenzen wirken die **kommunikativen Teilkompetenzen** und die **sprachlichen Mittel** zusammen.

Die **kommunikativen Teilkompetenzen** sind Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Sprachmittlung. Die Teilkompetenz Hör- und Hör-/Sehverstehen meint die Sensibilisierung für den Klang der englischen Sprache sowie das Wiedererkennen einzelner Wörter und Satzmuster. Die Teilkompetenz Sprechen beinhaltet neben dem Sprechen einzelner Wörter oder Satzmuster das ungezwungene Experimentieren mit der englischen Sprache, z.B. anhand von Liedern, Reimen oder Spielen. Auf die ganzheitliche Erfassung regelmäßig wiederkehrender Wortbilder im Sinne von Schlüsselwörtern zielt die Teilkompetenz Leseverstehen. Die Teilkompetenz Sprachmittlung beinhaltet die sinngemäße Übertragung von in Alltags- und Begegnungssituationen geübten Wörtern und Satzmustern von der Fremdsprache in die deutsche Sprache.

Im Bereich **Verfügen über sprachliche Mittel** wird ein elementarer Wortschatz aus einzelnen Themenfeldern erworben, der in bekannten Situationen reproduziert werden kann. Intonation und Aussprache werden in spielerischen Zusammenhängen eingeübt.

Kommunikative Teilkompetenzen

Hör- und Hör-/Sehverstehen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen englische Sprache in unterschiedlichen Situationen.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung Deutsch – Englisch • Anglizismen in der Alltagssprache • Lieder, Reime usw. • Englisch in Alltagssituationen, z.B. Mahlzeiten, Spiele, Begrüßung, Verabschiedung • Einsatz von Hilfsmitteln aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation • Einsatz von Medien, z.B. CDs, Videos, Apps
Die Schülerinnen und Schüler verstehen häufig wiederholte einfache Anweisungen, Satzmuster und Fragen.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>classroom phrases</i> (→ 14 Glossar) • Begrüßungs- und Abschiedsformeln • Reaktion auf Fragen wie <i>What's your name? How are you?</i>

Sprechen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler sprechen/singen zuvor eingeführte, gefestigte kurze Texte und Lieder.	<ul style="list-style-type: none"> • Lieder, Reime, Sprechchöre, Spiele, Bewegungslieder
Die Schülerinnen und Schüler nutzen einfache geübte Redemittel.	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen und Antworten im Rollenspiel: • <i>How are you? – I am fine. What's your name? – My name is...</i> • <i>What colour is...? – It's...</i> • <i>What is this? – This is...</i> • <i>classroom phrases</i> (→ 14 Glossar) • Gruß- und Abschiedsformeln • Einsatz von Hilfsmitteln aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation

Leseverstehen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen bekannte Wortbilder wieder.	<ul style="list-style-type: none"> • Umwelt, z.B. Werbung im Ortsbild • Medien, z.B. Fernsehsendungen • Bildwörterbuch
Die Schülerinnen und Schüler ordnen das Schriftbild vertrauter Wörter dem Klangbild zu.	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl passender Wortkarten auf Zuruf, z.B. Wochentage im Morgenkreis • Einsatz von Hilfsmitteln aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation • Einsatz digitaler Medien, z.B. Apps

Sprachmittlung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler geben Wörter und Satzmuster auf Deutsch wieder.	<ul style="list-style-type: none"> • spielerisches Üben des erarbeiteten Wortschatzes • ggf. Übertragung in die eigene Erstsprache

Verfügen über sprachliche Mittel

Wortschatz

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen elementare Wörter und Redewendungen, die sich auf vertraute Situationen beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> • mögliche Themenfelder: <i>me and my family, food and drinks, my body, my clothes, pets and animals, throughout the year, at school</i>

Aussprache und Intonation

Die Schülerinnen und Schüler sprechen häufig geübte Wörter und Redewendungen verständlich aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Nachsprechen • Lieder, Reime
--	---

11.3.2 Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Interesse an kulturellen Traditionen englischsprachiger Länder. Es wird eine offene, tolerante Haltung gegenüber verschiedenen Kulturen unterstützt.

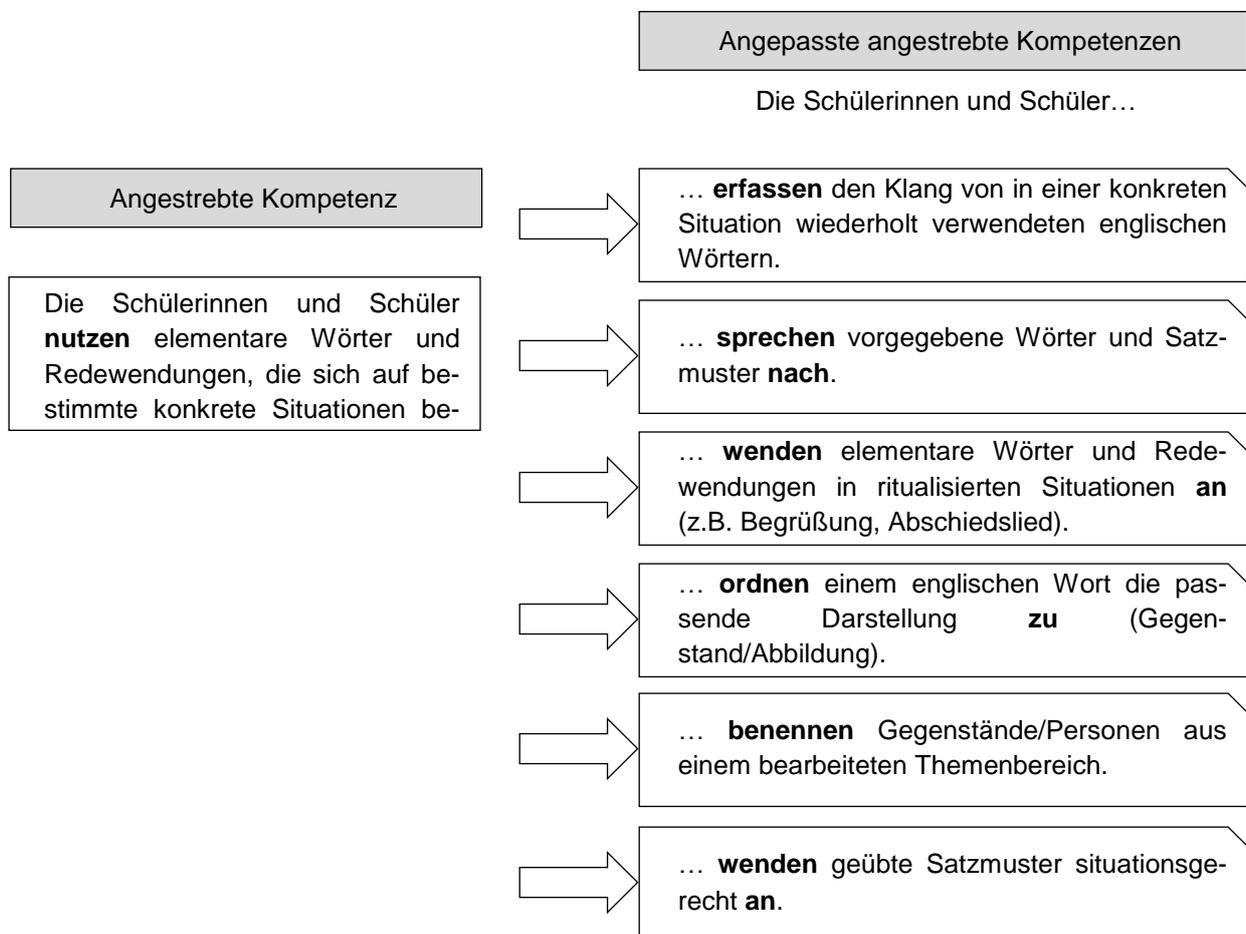
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen interkulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • kulturell gebundene Feste und zugehörige Bräuche • Lieder, Spiele und Reime aus verschiedenen Ländern • Erleben von Alltagssituationen wie <i>English breakfast, tea time</i> • auf fremde Situationen einlassen • ggf. Einbezug unterschiedlicher Erstsprachen (→ 7 Sachunterricht)

11.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Funktionale kommunikative Kompetenzen – Verfügen über sprachliche Mittel – Wortschatz



12 Evangelische Religion

12.1 Bildungsbeitrag

Kinder begegnen in unserer Kultur und Gesellschaft vielfältigen Spuren von christlicher Religion und auch anderen Religionen. Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fragen, ebenso wie alle anderen, bewusst oder unbewusst nach dem Sinn des Lebens, nach Gott, der Freiheit und der Begrenztheit des Menschen sowie dem Selbstwert des Einzelnen. Der evangelische Religionsunterricht greift diese religiöse Dimension des Menschseins auf. Er nimmt die Schülerinnen und Schüler in ihrer konkreten Lebenssituation wahr, macht sie mit ihrer eigenen Konfession und anderen Religionen vertraut und unterstützt sie in ihrer Identitätsfindung. Ziel des Religionsunterrichts ist es, zur Bildung religiöser Sprach-, Orientierungs- und Pluralitätsfähigkeit (→ 14 Glossar) der Schülerinnen und Schüler beizutragen.¹

Konfessioneller Religionsunterricht gemäß Art. 7.3 Grundgesetz (GG) ist deutlich zu unterscheiden von einem religionskundlichen Unterricht bzw. Religionsunterricht „für alle“. Konfessionelle Identität und Offenheit gegenüber anderen Glaubensüberzeugungen bilden die komplementären Pole eines evangelisch verantworteten Religionsunterrichts.

Die Kenntnis der Inhalte und Traditionen des Christentums, das in seinen verschiedenen Konfessionen zu den prägenden geistigen Überlieferungen unserer Kultur und Gesellschaft gehört, bildet einen wichtigen Bestandteil allgemeiner Bildung. Im Religionsunterricht des Primarbereichs soll die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, indem diese auf entwicklungs- und altersgemäße Weise mit geistigen Überlieferungen und kulturgeschichtlichem Wissen vertraut gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der christlichen Konfessionen und anderen Religionen kennen. In der wertschätzenden Wahrnehmung unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen fördert der Religionsunterricht die religiöse Dialogfähigkeit und leistet einen wichtigen Beitrag zur Verständigungsaufgabe der Schule.

Der Religionsunterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, eine eigene religiöse Identität im Sinne kritisch-reflexiver individueller Bildung zu entwickeln. Er geht daher von den Bedürfnissen, Interessen, Lebenslagen, Biografien, Vorerfahrungen und Vorkenntnissen sowie Fragen der Schülerinnen und Schüler aus und begleitet ihre Entwicklung. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich selbst, die menschlichen Grunderfahrungen, die Beziehungen, in denen sie leben, und das kulturelle Umfeld, in dem sie aufwachsen, besser wahrzunehmen und zu reflektieren. Der Religionsunterricht begleitet die religiöse Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Sie werden darin unterstützt, Zusammenhänge zwischen ihrer Lebenswelt und der christlichen Glaubenstradition herzustellen, sich religiöse Lerninhalte mithilfe verschiedener Sinne zu erschließen, dabei konkrete Handlungsmöglichkeiten und -perspektiven zu entdecken sowie eine eigene Position zu beziehen.

Das Fundament bildet das reformatorische Verständnis der Rechtfertigung allein durch den Glauben, welche sich in der unbedingten Annahme des Menschen durch Gott ausdrückt. Dieses enthebt den Menschen des Zwangs zur Selbstrechtfertigung und Selbstbehauptung seines Lebens. Sie stellt ihn in die Freiheit und befähigt ihn zu einem Leben in Verantwortung.

¹ vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD). Gütersloh, München 2014; vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover 2006.

Der Religionsunterricht ist nach evangelischem Verständnis konstitutiv auf die Theologie bezogen. In ihm werden auch die Grenzen wissenschaftlicher Betrachtung und Analyse thematisiert und die spezifische Differenz zwischen Beherrschbarem und grundsätzlich Nicht-Beherrschbarem, Verfügbarem und grundsätzlich Nicht-Verfügbarem beachtet.

Der Religionsunterricht fördert die Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und hilft ihnen, eine religiöse Sprache zu finden. Zudem bietet er vielfältige Möglichkeiten für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen und bringt sich in die Mitgestaltung von Festen, Feiern und Gottesdiensten ein. Er kann darüber hinaus wichtige Impulse für Schulleben und Schulentwicklung bieten, etwa beim Aufbau einer religionssensiblen Schulkultur (→ 14 Glossar), durch diakonische Projekte sowie durch interkulturelle und interreligiöse Projekte. Der Beitrag von Religion wird nicht zuletzt erkennbar in den Regeln und Ritualen des Zusammenlebens, im Umgang mit Konflikten, im Einsatz für Schwächere und im Einspruch gegen einen undifferenzierten Leistungsbegriff.

Der Unterricht im Fach Evangelische Religion leistet außerdem einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist gemäß Art. 7 Abs. 3 GG und § 124 Abs. 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) „ordentliches Lehrfach“. Er leistet einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule nach § 2 NSchG. Zugleich sichert er für den Einzelnen das Grundrecht der positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG); das bedeutet einerseits das Recht auf religiöse Bildung, andererseits das Recht der Erziehungsberechtigten, ihr Kind vom Religionsunterricht abzumelden (s. unten). Regelung und Durchführung des Religionsunterrichts sind staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Damit ist der Religionsunterricht staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Gleichzeitig gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Nach Maßgabe ihrer Grundsätze entscheiden sie über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion mit. Hierbei bleiben die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt. „Lehrkräfte, die nicht in einem kirchlichen Dienst- oder Arbeitsverhältnis stehen, benötigen für die Erteilung von evangelischem Religionsunterricht eine kirchliche Bestätigung“² (Vokation). Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen verstehen die Vokation als ein explizites Wahrnehmen ihrer Mitverantwortung für den Religionsunterricht als einer *res mixta* von Kirche und Staat. In diesem Sinne „verpflichten sich die Kirchen der Konföderation, die Lehrkräfte durch begleitende Fortbildungsangebote, durch das Angebot von persönlicher Begleitung und Beratung und durch Bereitstellung von didaktischen und methodischen Hilfen zu unterstützen.“³

Evangelischer Religionsunterricht ist konfessionsgebunden und deutlich zu unterscheiden von einem religionskundlichen Unterricht oder einem Religionsunterricht „für alle“. Schülerinnen und Schüler, die einer Religionsgemeinschaft angehören, sind grundsätzlich verpflichtet, am Religionsunterricht dieser Religionsgemeinschaft teilzunehmen. Die Verpflichtung zur Teilnahme entfällt bei schriftlicher Erklärung zur Nichtteilnahme durch die Erziehungsberechtigten.

Der evangelische Religionsunterricht ist offen für Schülerinnen und Schüler anderer Konfessionen, anderer Religionen oder für solche ohne Bekenntnis, wenn die Fachkonferenz der Schule dies ermöglicht und die Erziehungsberechtigten dies wünschen. Kooperationen zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht können auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Auf Antrag besteht die Mög-

² Kirchengesetz der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen über die kirchliche Bestätigung von Religionslehrkräften (Vokationsgesetz) vom 01.02.2018, §1 (1).

³ a.a.O., §1 (2).

lichkeit eines gemeinsamen Religionsunterrichts in konfessionell-kooperativer Form.⁴ Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Konfession, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Bei den Lehrkräften beider Konfessionen erfordert die konfessionelle Kooperation eine wechselseitige vertiefte theologische Wahrnehmung, eine intensive Klärung und Abstimmung über die angestrebten Kompetenzen und Inhalte des Religionsunterrichts. Der Unterricht wird neben dem Gemeinsamen des christlichen Glaubens auch die Unterschiede zwischen den Konfessionen thematisieren. Der konfessionell-kooperative Religionsunterricht erfordert insofern eine sensible Rücksichtnahme auf die Eigenheiten der jeweils anderen Konfession, besonders auf die der konfessionellen Minderheit.

Kooperation zwischen Schule und Kirche

Der Religionsunterricht ist auf außerschulische und in besonderer Weise auf kirchliche Lebensformen und –räume bezogen. Er muss deshalb den schulischen Binnenraum überschreiten und auf Orte gelebten Glaubens zugehen. Kirchliche Gemeinden eröffnen Betätigungsfelder und Gestaltungsräume, sie bieten einen unmittelbaren Erfahrungszugang, den die Schule so nicht bieten kann. Andererseits wird auch die kirchliche Gemeinde durch den schulischen Religionsunterricht belebt. Religionsunterricht ist weder „Kirche in der Schule“ noch ist er „Religion ohne Kirche“. Er hat seine eigene Gestalt, weiß sich aber seiner kirchlichen Wurzeln verbunden. Er vermittelt den Glauben in einer Reflexionsgestalt, die den Bedingungen des Lernortes Schule entspricht. In diesem Bemühen, der Religion unter schulischen Bedingungen Gestalt zu geben, sind Schule und Kirche wechselseitig aufeinander bezogen.

⁴ vgl. RdErl. d. MK vom 10.05.2011 – 3382105 (SVBl. S. 226) – VORIS 22410: Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz; Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Würzburg, Hannover 1998;; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn 2016; vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen. Hannover 2018.

12.2 Kompetenzentwicklung

Um die angestrebten Kompetenzen zu strukturieren, werden diese in Kompetenzbereiche gegliedert. Der Unterricht zielt gleichermaßen auf den Erwerb **prozessbezogener Kompetenzen** und **inhaltsbezogener Kompetenzen** ab. Außerdem ist der Bereich der **Personalen Bildung** durchgehend gleichwertig zu berücksichtigen.

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** leiten sich aus unterschiedlichen Zugängen zu Inhalten des Religionsunterrichts ab. Sie beschreiben Wege innerhalb des Lernprozesses, welche den Fragen der Schülerinnen und Schüler nachgehen und so zum Erwerb von religiöser Orientierungs- und Handlungsfähigkeit führen. Sie sind miteinander vernetzt und bedürfen eines langfristigen Aufbaus über den gesamten Primarbereich und darüber hinaus. Die prozessbezogenen Kompetenzen lassen sich in folgende Bereiche gliedern:

- Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz
Wahrnehmung religiöser Phänomene und existenzieller Fragen im Alltag; Entwicklung von Ausdrucksformen für das eigene Wahrnehmen, Fühlen und Denken
- Deutungskompetenz
Handlungsorientierte Erschließung und Deutung biblischer Inhalte und anderer Glaubenszeugnisse; Kennenlernen von unterschiedlichen Wegen der Welt- und Lebensdeutung
- Urteilskompetenz
Entwicklung eines eigenen Standpunkts in religiösen und ethischen Fragen; Begründung der eigenen Meinung
- Dialogkompetenz
Kommunikation über Fragen und Glaubensüberzeugungen; Nachvollzug anderer Sichtweisen; respektvolle Begegnung mit Anderen im Dialog
- Gestaltungskompetenz
Erprobung unterschiedlicher Möglichkeiten des religiösen Ausdrucks; Handeln im Sinne eines sozialen und menschenfreundlichen Miteinanders.

In der Kompetenzentwicklung stehen prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie sind so miteinander zu verknüpfen, dass durch das Erwerben mehrerer inhaltsbezogener Kompetenzen der langfristige Erwerb prozessbezogener Kompetenzen gefördert wird.

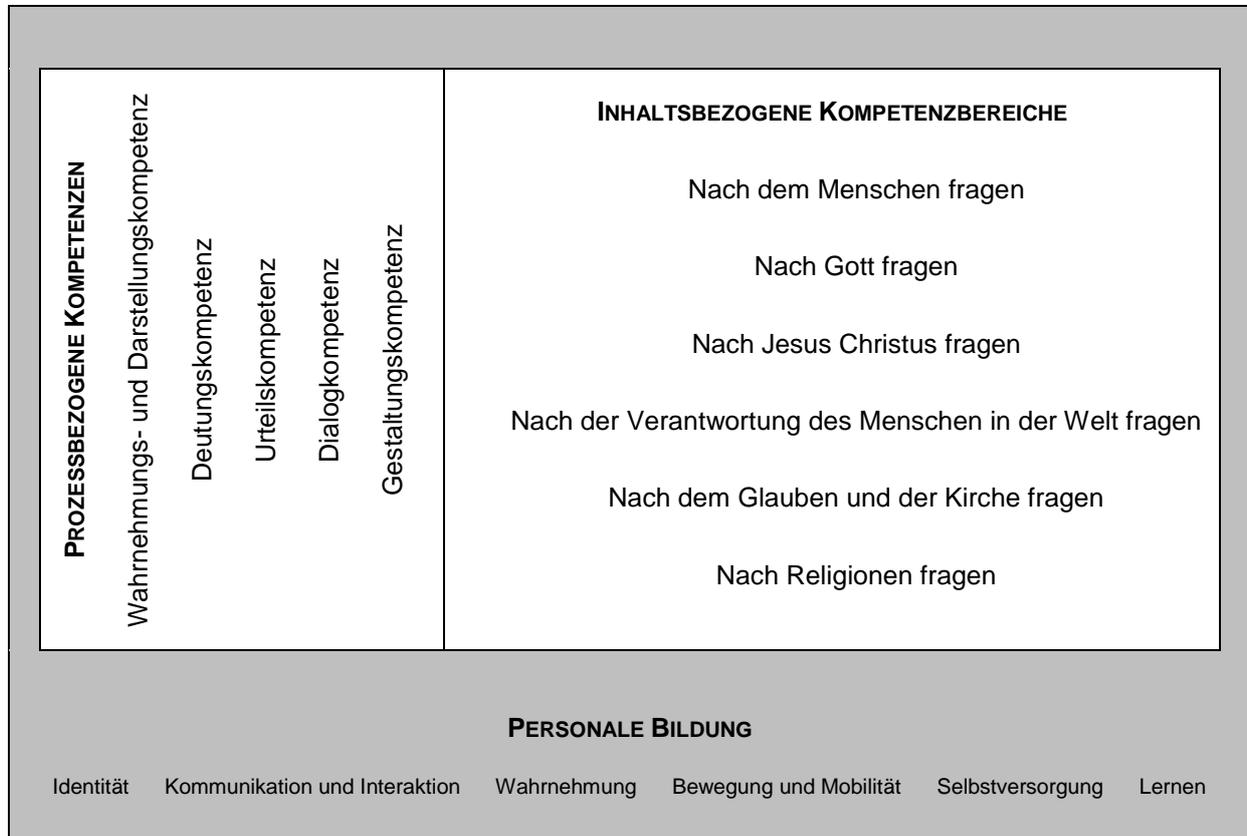
Die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** werden nach sechs Leitfragen gegliedert:

- Nach dem Menschen fragen
- Nach Gott fragen
- Nach Jesus Christus fragen
- Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen
- Nach dem Glauben und der Kirche fragen
- Nach Religionen fragen.

Die Leitfragen ergeben sich aus der Wechselbeziehung zwischen der biografisch-lebensweltlichen Perspektive der Schülerinnen und Schüler, den Bezugsfeldern der gesellschaftlichen Vielfalt und den Perspektiven des christlichen Glaubens. Den inhaltsbezogenen Kompetenzen beigeordnet sind mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb, mittels derer die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben werden können.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** (→ 4 Personale Bildung) umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben. Die Kompetenzentwicklung aus diesem übergeordneten Bereich muss somit auch im Religionsunterricht ausreichend Raum erhalten. Der

Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur Personalen Bildung, indem er stets sinnorientierende, affektive und soziale Zielsetzungen intendiert, die unverzichtbar, aber nicht unbedingt schulisch evaluierbar sind. Daher kann Religionsunterricht nicht auf Kompetenzorientierung reduziert werden. Seine Bildungsaufgabe weist darüber hinaus.



Das dargestellte Strukturmodell ist als Grundlage für den evangelischen und katholischen Religionsunterricht zu verstehen. Damit orientiert sich die Formulierung angestrebter Kompetenzen an einer gemeinsamen Struktur, in die sich beide Konfessionen in ihrer Identität einbringen können. Gleichzeitig eröffnet es auch die Möglichkeit zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht.

Der Unterricht im Fach Evangelische Religion ist darauf ausgerichtet, exemplarische religiös relevante Lebenssituationen zu identifizieren und diese als Lernanlässe didaktisch nutzbar zu machen. Der Religionsunterricht ist ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen zu Wort kommen. Der Unterricht zielt daher nicht nur auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern ist in erster Linie durch eine Didaktik des Fragens, des In-Frage-Stellens, des Entdeckens und Staunens gekennzeichnet. Es werden weniger vorschnelle Antworten gesucht oder gegeben, vielmehr werden Prozesse der aktiven individuellen Auseinandersetzung mit religiösen Aspekten des Lebens angestoßen. In den Leitfragen wird berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in den Primarbereich unterschiedliche religiöse Erfahrungen mitbringen.

Der Religionsunterricht ist immer wieder auf die Bibel zu beziehen, die sowohl als literarisches Dokument als auch als maßgebendes Buch für Glauben und Handeln der Christen erschlossen wird. Daher sind der Umgang und die Auseinandersetzung mit der Bibel eine wesentliche Grundlage des Faches Evangelische Religion. Die didaktische Aufbereitung biblischer Inhalte folgt dem Prinzip wechselseitiger Erschließung: Es geht darum, den kindlichen Erfahrungs- und Fragehorizont mit dem Deutungsangebot der biblisch-christlichen Tradition in Beziehung zu setzen und den Schülerinnen und Schülern Zugänge zur lebensdeutenden und befreienden Kraft des Wortes Gottes in den biblischen Überlieferungen anzubie-

ten. Ausgehend von den Erfahrungen und der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler nimmt die handlungsorientierte Auseinandersetzung im Prozess des Kompetenzerwerbs eine wichtige Stellung ein. Da Religion nur dort greifbar wird, wo sie konkrete Gestalt annimmt, gilt es, immer wieder Ausdrucksformen des Glaubens für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen und mit ihnen gemeinsam zu reflektieren. Hierfür ist auch das Aufsuchen außerschulischer Lernorte zentral sowie die Begegnung mit Kirche und Gemeinde.

Unter Berücksichtigung verschiedener **Aneignungsebenen** müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen werden. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden die angestrebten Kompetenzen daher auf folgenden Ebenen angeboten:

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-konkret
- bildlich-anschaulich
- begrifflich-abstrakt.

Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Faches sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und/oder Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Auch in der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht im Fach Evangelische Religion sowohl kontinuierlich wöchentlich als auch epochal stattfinden kann. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

12.3 Angestrebte Kompetenzen

12.3.1 Nach dem Menschen fragen

Schülerinnen und Schüler im Primarbereich verfügen über Erfahrungen von Freude und Angenommensein, aber auch von Angst und Ablehnung. Sie beginnen darüber nachzudenken: Wer bin ich? Woher komme ich? Was unterscheidet mich von Anderen? Bin ich wichtig? Was macht mich traurig, wütend, froh? Müssen alle Menschen sterben? Was kommt nach dem Tod? Diese Fragestellungen, bewusst oder unbewusst ausgedrückt durch Sprache oder Handeln, verweisen auf das menschliche Bedürfnis nach Geborgenheit und Hoffnung sowie auf die beginnende Suche nach Identität und Sinn. Im Religionsunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler Ausdrucks- und Verstehenswege für diese Fragen und Erfahrungen kennen. Erzählungen von Gott als dem Schöpfer und Erhalter des Lebens können ihnen Selbstvertrauen und Geborgenheit vermitteln. Sie lernen, andere Menschen in ihrer Individualität wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Nach dem Menschen fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Freude, Trauer, Angst, Wut und Geborgenheit als Erfahrungen menschlichen Lebens bei sich und anderen wahr und drücken sie aus.	<ul style="list-style-type: none"> eigene Emotionen und emotionale Bedürfnisse sowie die der anderen wahrnehmen Mimik, Gestik, Sprache, Musik, Farben, Helligkeit und Dunkelheit als Ausdruck von Emotionen gestalterischer und verbaler Ausdruck von Erfahrungen Zuordnung von Mimikkarten und Szenen (→ 4 Personale Bildung, 5 Deutsch, 8 Gestalten, 9 Musik)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihren Bedürfnissen entsprechend Anteilnahme und Zuwendung an oder lehnen sie ab. Sie drücken Anteilnahmen an Freude und Trauer aus.	<ul style="list-style-type: none"> eigene Bedürfnisse und die der anderen achten Erfahrung von Anteilnahme und Zuwendung Geschenke, Glückwünsche Trostworte, tröstende Gesten (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit religiösen Formen, in denen Erfahrungen wie Freude und Trauer zum Ausdruck kommen, auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> Lob, Dank und Klage in religiösen Formen wie Gebet, Musik, Gebärde und Tanz gestalterische und darstellerische Auseinandersetzung mit Psalmen
Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass Leben Anfang und Ende hat.	<ul style="list-style-type: none"> Werden und Vergehen in der Natur, z.B. Beobachtungen bei Unterrichtsgängen Geburt und Tod Darstellung eines Lebensweges, z.B. mit Bildern von Lebensstationen Begegnungen mit Menschen verschiedener Altersstufen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der biblischen Zusage auseinander, dass Leben und Tod in Gottes Hand liegen sowie der Verheißung neuen Lebens nach dem Tod.	<ul style="list-style-type: none"> Erzählungen/Bilderbücher Gleichnis vom Weizenkorn (Joh 12,24) Umgang mit Symbolsprache: Symbole und Zeichen auf Grabsteinen und in Todesanzeigen, z.B. Kreuz, Symbol Licht Betrachtung und Gestaltung von Bildern Musik und Lieder

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass nach biblischer Aussage jeder Mensch in seiner Einmaligkeit ein von Gott geliebtes Geschöpf ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Jesus segnet die Kinder (Mk 10,13-16) • Ps 139 in Auszügen • Taufe • Betrachtung von individuellen Merkmalen im Spiegel, Fingerabdruck • der eigene Name • Erstellung eines Ich-Buchs
Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie und ihre Mitmenschen Gaben und Stärken, sowie Grenzen und Schwächen besitzen.	<ul style="list-style-type: none"> • „Das kann ich ...“ (z.B. Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern fotografieren, Spiele) • Bilderbuch/Erzählung/Lieder zum Thema • ein Leib und viele Glieder (1.Kor 12) • kooperative Spiele • Steckbrief (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit menschlichen Beziehungen auseinander und gestalten sie.	<ul style="list-style-type: none"> • Familie, Freundschaft, Klassengemeinschaft • Teilnahme an einem Spiel, das nur in Gemeinschaft gespielt werden kann • Gestalten eines gemeinsamen Bildes mit Handabdrücken (→ 4 Personale Bildung)

12.3.2 Nach Gott fragen

Viele Schülerinnen und Schüler bringen Bilder und Vorstellungen von Gott mit. Im Religionsunterricht werden sie darin unterstützt, Fragen zu entwickeln oder bereits bestehende auf vielfältige Weise auszudrücken: Wo ist Gott? Gibt es Gott wirklich? Wie ist Gott? Wie kann ich mit Gott reden? Schülerinnen und Schüler werden an die unterschiedlichen biblischen Gottesvorstellungen herangeführt und haben teil an deren Vielfalt. Sie lernen Geschichten von Gott mit den Menschen kennen und vollziehen sie nach. Sie beteiligen sich am Reden von Gott in verschiedenen Ausdrucksformen. Der Umgang mit metaphorischer und symbolischer Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle für das Entwickeln tragfähiger Gotteskonzepte. Die Schülerinnen und Schüler werden darin bestärkt, eigene Vorstellungen (weiter) zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen. Der Glaube an Gott wird als Grundlage eines zuversichtlichen Lebens angeboten.

Nach Gott fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand von biblischen Geschichten mit verschiedenen Gottesvorstellungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen biblischer Geschichten, z.B. Erzählung, szenisches Spiel, Bilder, Legematerialien • z.B. Abraham und Sara (1.Mose 17-18; 21,1-19), Noah (1.Mose 6-9), Josef (1.Mose 37-50), Schöpfungsgeschichte (1.Mose 1), Der Verlorene Sohn (Lk 15,11-32), Mose (2.Mose 3,2-8), Jona (Jona), Der gute Hirte (Ps 23) • Nachempfinden der Erfahrungen und Emotionen biblischer Charaktere, z.B. Noah in der Arche, Josef in Höhen und Tiefen seines Lebens verschiedene Gottesvorstellungen: der begleitende, bewahrende, helfende Gott, Gott, der Schöpfer, der liebende und vergebende Gott, der verborgene und mitgehende Gott, Gott als wichtiger Partner des Menschen • Reden von Gott in metaphorischer und symbolischer Sprache, z.B. Bilder, Vergleiche (Gott ist wie ...), Gleichnisse
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen sich lobend, dankend oder bittend an Gott wenden.	<ul style="list-style-type: none"> • Vaterunser (Mt 6,9-13), z.B. in Liedform, Gebärden, Zuordnung von Bildern, Standbilder, szenische Darstellung einzelner Verse • Ausdruck von Lob, Dank und Bitte durch Körperhaltungen, Gebetshaltungen • Formulieren eigener Gebete (auch aus Sicht biblischer Figuren) • Auseinandersetzung mit Psalmworten, z.B. körperliche Erfahrung von Schutz oder Weite, gestalterische Zugänge, Zuordnung zu Alltagssituationen • Vorbereitung und Durchführung einer Feier, z.B. ein Fest zur Feier der Schöpfung, Erntedank
Die Schülerinnen und Schüler drücken ihre Fragen nach Gott und ihre Vorstellungen von Gott aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgreifen von Alltagserfahrungen und Fragen nach Gott, z.B. Gibt es Gott wirklich? Hört Gott Gebete? • Staunen, z.B. über die Natur, als möglicher Zugang zu Gott • Darstellung eigener Gottesvorstellungen, z.B. in Sprache, Formen, Farben, Bewegungen, Standbild (→ 8 Gestalten, 9 Musik) • Anbieten von Gotteskonzepten, die sich weiterentwickeln können

12.3.3 Nach Jesus Christus fragen

Schülerinnen und Schüler besitzen unterschiedliche Vorkenntnisse über Jesus Christus. Für einige findet im Religionsunterricht die erste Begegnung statt. Andere haben in der Familie, durch kirchliche Bindung oder durch die Medien Vorstellungen von Jesus entwickelt. Die Erzählungen von Jesus laden sie ein, neugierig auf seine Person und sein Leben zu werden: Wer war Jesus? Wie hat er gelebt? Was ist das Besondere an Jesus? Was hat er erzählt? Indem Aspekte des Lebens und Wirkens Jesu handelnd nachvollzogen werden, trägt der Unterricht dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Vorstellungen von Jesus Christus (weiter) entwickeln können. Sie setzen sich damit auseinander, dass er von der Liebe Gottes erzählt und diese Liebe an Menschen weitergibt.

Nach Jesus Christus fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Menschen „Jesus von Nazareth“ in seinem Lebensumfeld wahr und beschreiben Situationen aus seinem Leben.	<ul style="list-style-type: none"> • sinnliche Erfahrung der Lebensumstände in Palästina zur Zeit Jesu, z.B. Wetter, Pflanzen, Tiere, Landschaft, typische Kleidung, Speisen, Leben ohne technische Geräte, Nachbau eines Dorfes • biblische Geschichten (Jesu Geburt, Taufe, Passion, Auferstehung usw.): Erzählung, szenisches Spiel, Zuordnung von Bildern, Legematerialien • Bezug zu eigenen Lebensstationen: Wie war es bei meiner Geburt und Taufe? • Bezug zu christlichen Festen und Brauchtum (Ostern, Weihnachten usw.) • Menschen, die Jesus begleiteten und nachfolgten (Berufungs- und Begegnungsgeschichten, z.B. Mk 1,16-20)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Jesus von Gott gesprochen hat, Gottes neue Welt verkündet hat und eng mit Gott verbunden ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,3-7): Vertrauensspiele, Suchspiele • Gleichnis vom Senfkorn (Mt 13,31-32): Aussaat und Beobachtung des Wachstums • Wundergeschichten, z.B. Heilung am Teich Bethesda (Joh 5,1-18) • Jesus betet zu seinem Vater, Taufe Jesu (Mk 1,9-12): Gott ist wie ein Vater für Jesus. Wie stelle ich mir gute Eltern vor?
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der vorbehaltlosen Zuwendung Jesu zu anderen Menschen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Bartimäus (Mk 10,46-52), Zachäus (Lk 19,1-10) • Jesu Zuwendung vor allem zu ausgegrenzten Menschen • szenisches Spiel: Nachempfinden der emotionalen Ebene • Situationen eigener Einsamkeit, Hilfsbedürftigkeit, Zuwendung und Geborgenheit
Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Kreuz als Symbol christlichen Glaubens wahr und setzen es zu Tod und Auferstehung Jesu Christi in Bezug.	<ul style="list-style-type: none"> • gestalterische Auseinandersetzung mit dem Symbol Kreuz • Die Frauen am Grab (Mk 16,1-8)/Emmausgeschichte (Lk 24,13-35): eine Frau/ein Emmausjünger berichtet über die Erlebnisse, Darstellung der Veränderung der Jünger durch Körpersprache, Farben, Symbole • Erwachen neuen Lebens: Kreuzwegstationen, Osterbotschaft, Osterbräuche (Frühlingszweige, Ostereier usw.)

12.3.4 Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

Die Schülerinnen und Schüler leben in vielfältigen Beziehungen zu ihrer Umwelt. Sie erleben ihr Umfeld mit allen Sinnen. Sie machen Erfahrungen mit Menschen, Tieren, Pflanzen und der dinglichen Umwelt. Im Religionsunterricht werden sie für die Schönheit der Schöpfung sensibilisiert und nehmen diese bewusst wahr. Sie setzen sich damit auseinander, dass die Schöpfung durch den Menschen gefährdet ist und dass Menschen untereinander in Konflikte geraten. Mögliche Ängste und Gefühle der Ohnmacht erhalten den notwendigen Raum. Im Unterricht werden Wege des verantwortungsvollen Umgangs mit Mitmenschen und der Umwelt thematisiert. Die Schülerinnen und Schüler werden darin bestärkt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu einem friedlichen Zusammenleben und der Bewahrung der Schöpfung beizutragen.

Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Schönheit der Schöpfung wahr und setzen sich mit religiösen Ausdrucksformen, die Gott als den Schöpfer loben, auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • sinnliche Wahrnehmung der Schönheit der Welt, z.B. Bilder von Neugeborenen, Pflanzen, Tiere, Wetterphänomene • Ps 104 in Auszügen (Standbilder, gestalterische Auseinandersetzung, eigene Schöpfungspsalmen formulieren usw.) • Lieder zur Schöpfung (auch mit Bewegungen, Gebärden) • Vorbereitung und Durchführung eines Erntedankfestes
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der biblischen Aussage auseinander, dass dem Menschen Verantwortung zutraut und übergibt.	<ul style="list-style-type: none"> • Schöpfungsgeschichte, insbesondere 1.Mose 1,26-31 • gestalterische Umsetzung der Schöpfungsgeschichte, z.B. Erstellung eines Gemeinschaftsbildes, Leporello, Nachbau mit Naturmaterialien • Verantwortung im Lebensumfeld (kleinere Geschwister, Haustiere usw.), Verantwortung als Chance und Pflicht
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Handlungsmöglichkeiten zur Bewahrung der Schöpfung.	<ul style="list-style-type: none"> • respektvoller Umgang mit Tieren und Pflanzen • Umweltschutz in der Schule und zu Hause, z.B. Energiesparen, Mülltrennung und -vermeidung • Projekte/Vorhaben zum Erhalt der Umwelt, z.B. Baumpatenschaften, Müllsammelaktionen, → 7 Sachunterricht (BNE → 14 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Bedingungen, Regeln und biblischen Geboten für ein gelingendes Zusammenleben auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktsituationen im Umfeld der Kinder, gewaltfreie Konfliktlösungen, Worte und Gesten der Versöhnung • Regeln für ein gelingendes Zusammenleben in der Schule und Familie • Jakob und Esau (1.Mose 25,19-24), Josef und seine Brüder (1.Mose 37): Umgang mit Gefühlen wie Wut oder Neid • Doppelgebot der Liebe (Mt 22,34-40), Zehn Gebote (2.Mose 20,1-17), Goldene Regel (Mt 7,12) • Anwendung der biblischen Regeln auf Alltagssituationen Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Regeln, → 4 Personale Bildung
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand von Beispielen damit auseinander, dass Menschen sich aus ihrem Glauben heraus für die Welt und andere Menschen einsetzen.	<ul style="list-style-type: none"> • historische oder biblische Personen, z.B. St. Martin, St. Nikolaus, Franz von Assisi, Mutter Teresa, Barmherziger Samariter (Lk 10,25-37) • Nachfolge Jesu, z.B. Nächstenliebe im Alltag, diakonisches Handeln • diakonische Einrichtungen, Eine-Welt-Aktionen, Brot für die Welt • Durchführung einer Spendenaktion

12.3.5 Nach dem Glauben und der Kirche fragen

Die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Erfahrungen mit Glauben und Kirche. Einige verfügen über eigene Erfahrungen in der Familie, im Freundeskreis und in der Kirchengemeinde, andere sind damit wenig oder gar nicht in Berührung gekommen. Im Religionsunterricht werden anknüpfend an die Fragen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler die Themenfelder Glaube und Kirche erschlossen. Dort und auch an außerschulischen Lernorten lernen die Schülerinnen und Schüler Gestaltungsformen des Glaubens und deren Bedeutungen kennen. Sie setzen sich auf vielfältige Weise mit christlicher Glaubenspraxis auseinander und können an grundlegenden Ausdrucksformen teilhaben. Dabei werden auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen christlichen Konfessionen thematisiert (*Beispiele hierfür sind kursiv gesetzt*).

Nach dem Glauben und der Kirche fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit zentralen Festen und Zeiten des Kirchenjahres auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Planung und Durchführung eines Festes in der Klassen- und Schulgemeinschaft, z.B. Erntedankfeier, Adventsfeier • <i>zentrale Feste des Kirchenjahres und ihr Brauchtum: Advent und Weihnachten, Fastenzeit, Karfreitag und Ostern, Christi Himmelfahrt, Pfingsten, Erntedank, Reformationstag, Ewigkeitssonntag</i> • <i>Bezeichnung von Festen, Ursprungsgeschichten, szenisches Spiel, Erzählungen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler, Zuordnung von Bildern und Zeichnungen</i> • <i>Darstellung des Kirchenjahres, z.B. mit liturgischen Farben, Symbolen, mit einem Kirchenjahreskreis, Führen eines Kirchenfestkalenders</i>
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Formen christlicher Glaubenspraxis auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>gemeinsame Gestaltung von Ritualen</i> • Angebote der Teilhabe an Liedern, Gebeten, Tänzern, Psalmworten, Segensworten (auch mit Gesten und Bewegungen), <i>Auseinandersetzung mit diesen Formen christlicher Glaubenspraxis</i> • Anlässe zum Gebet wie Danken, Bitten, Klagen • <i>Gebetsrituale, z.B. Tischgebet</i> • Gebetsformen/-haltungen • <i>verschiedene Gottesdienstformen und -anlässe, z.B. Sonntagsgottesdienst, Kindergottesdienst, Taufe, Hochzeit, Schulgottesdienste und -andachten, Einschulungsgottesdienst</i> • <i>Ablauf, wesentliche Elemente und Liturgie eines Gottesdienstes</i> • Teilnahme an und/oder Mitgestaltung von einer gottesdienstlichen Feier • Sonntag als besonderer Tag: Feier des Gottesdienstes
Die Schülerinnen und Schüler erkunden eine Kirche in ihrer Umgebung und nehmen den Kirchenraum mit seinen Gestaltungselementen als besonderen Raum wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Atmosphäre einer Kirche, z.B. Orgelmusik, Akustik von Sprache und Gesang, Auswahl eines Lieblingsplatzes • handelndes Erkunden des Kirchenraums, z.B. Zuordnung von Bildern zu realen Gegenständen, gegenseitige Vorstellung ausgewählter Gegenstände, Wahrnehmen von Größen und Proportionen, Licht, Farben, Architektur • <i>wichtige Gegenstände und Bauelemente, z.B. Kreuz, Altar, Kanzel, Taufbecken, Orgel, Kerzen, Glocken, besondere Gegenstände und Bauelemente der besuchten Kirche</i>

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Bedeutung, Funktion und Symbolik der Einrichtung und Ausstattung, z.B. Licht, Wasser, Kreuz, Fenster, Bilder</i> • <i>Entwicklung von Sensibilität, angemessenem Verhalten und Rücksichtnahme in Bezug auf religiöse Praxis, besondere Gegenstände und Bauelemente usw.</i> • <i>Bericht von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen im Kirchenraum, z.B. Gottesdienst, Taufe, Hochzeit, Beerdigung</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der grundlegenden Bedeutung von Taufe und Abendmahl auseinander.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>biblische Erzählungen als Grundlage der Sakramente</i> • <i>Taufe als Zusage Gottes an den Menschen (Nähe, Verbundensein) und als Aufnahme in die Gemeinschaft der Christen</i> • <i>Tauffeier: Bedeutung des Wassers, des Kreuzzeichens, Taufspruch, Taufkerze, gegebenenfalls Taufpaten</i> • <i>Abendmahl als Feier der bleibenden Gemeinschaft der Gläubigen mit Jesus und miteinander</i> • <i>Kennenlernen von Handlungen und Elementen der Abendmahlsfeier: Brot, Wein/Traubensaft</i> • <i>eigene Taufe</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass christlicher Glaube in Kirchengemeinden vor Ort gelebt wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wissen um die Zugehörigkeit zu einer Kirchengemeinde</i> • <i>Kennen von Angeboten der Kirchengemeinde, z.B. Kindergottesdienst, Freizeitangebote, Gemeindefest, Weihnachtsbasar</i> • <i>Zusammenarbeit mit den Kirchengemeinden im Hinblick auf inklusive Konfirmandenarbeit (Hoyaer Modell → 14 Glossar)</i> • <i>Aufgaben, Dienste und Funktionen in der Gemeinde, z.B. Pfarrer/in, Pfarrsekretär/in, Diakon/in, Küster/in, Kirchenmusiker/in, Kirchenvorstand/-rat o.Ä., Ehrenamtliche</i>
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass der gemeinsame christliche Glaube in verschiedenen Konfessionen gelebt wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Wissen um die eigene Konfessionszugehörigkeit</i> • <i>grundlegende Gemeinsamkeiten und Besonderheiten/Unterschiede der Konfessionen, z.B. im Kirchenraum, Geruch von Weihrauch, im Gottesdienst, in Bezug auf die Sakramente, Heiligenverehrung, Papsttum, Reformatoren, Martin Luther (Rechtfertigungslehre)</i> • <i>Besuch und Vergleich von Kirchen der verschiedenen Konfessionen</i> • <i>Vielfalt der christlichen Kirchen</i> • <i>Beispiele für Ökumene (z.B. Gottesdienste, Feiern, ökumenische Kirchentage), Erkundigungen in den Kirchengemeinden</i>

12.3.6 Nach Religionen fragen

Die Schülerinnen und Schüler leben und lernen mit Menschen aus unterschiedlichen Religionen. Ihnen begegnen auch Menschen, in deren Leben Religion wenig oder keine Bedeutung hat. Das Erleben dieser Vielfalt kann sie zu Fragen herausfordern: Glauben alle Menschen an Gott? Zu welcher Religion gehöre ich? Woran glauben Muslime, woran glauben Juden? Warum gibt es verschiedene Religionen? Sie nehmen wahr, dass der Glaube an einen Gott in den Religionen unterschiedlichen Ausdruck findet. Ausgehend von den Religionen der Mitschülerinnen und Mitschüler und von den abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam lernen sie wesentliche Elemente anderer Religionen kennen, entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie setzen sich mit ihrer eigenen Religion und der anderer Menschen auseinander und lernen, Menschen anderer Religionen in Offenheit und Aufgeschlossenheit zu begegnen und respektvoll mit ihrer Verschiedenheit umzugehen.

Nach Religionen fragen

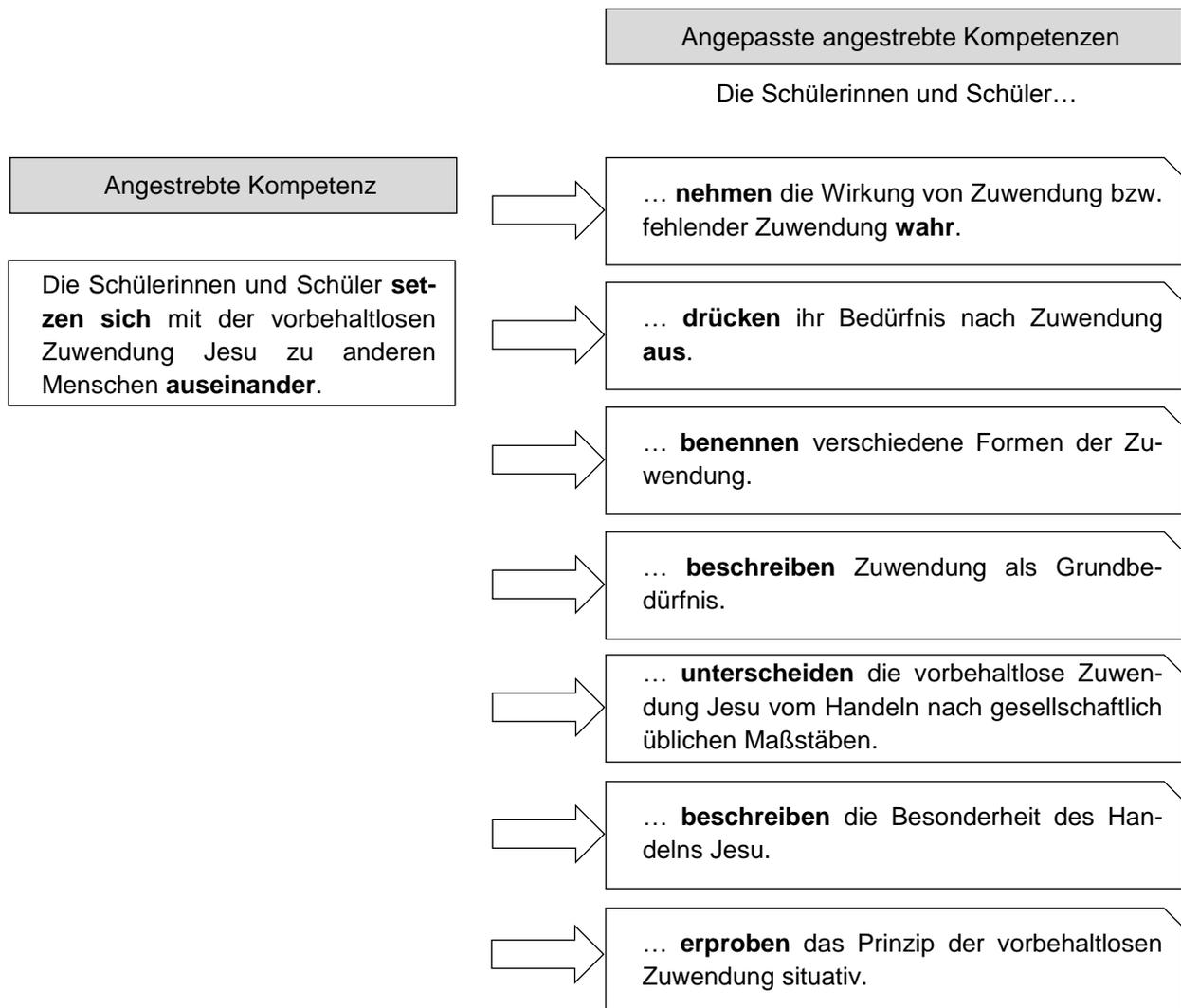
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen verschiedenen Religionen angehören und dass es Menschen gibt, die keiner Religion angehören.	<ul style="list-style-type: none"> • Angabe der eigenen Religionszugehörigkeit • Aufzählung der in der Klassengemeinschaft vorhandenen Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen • Feste der Weltreligionen, besonders die der Schülerinnen und Schüler, Erzählen von Festvorbereitungen und Festdurchführungen • Veranschaulichung der Weltreligionen durch Bilder und Symbole, zentrale Gegenstände, Speisen, Getränke usw.
Die Schülerinnen und Schüler benennen und vergleichen einige wichtige Elemente von Judentum, Islam und weiteren Weltreligionen.	<ul style="list-style-type: none"> • Weltreligionen entdecken (Islam, Judentum, Alevitentum, Bahá'í-Religion, Buddhismus, Christentum, Hinduismus), z.B. Religionslexika für Kinder im Internet • Feste der Weltreligionen • religiöse Orte, z.B. Synagoge, Moschee • typische Gegenstände, Symbole religiöser Orte und Rituale • Gottesvorstellungen • Heilige Schriften • Regeln und Bräuche, z.B. Speisegebote, Kleidung • Beten, Gebete • Dazugehörigkeit, Aufnahmearten • Versammlungen • Lebensfragen, z.B. Fragen nach dem Tod • Verbreitung • Gemeinsamkeiten verschiedener Religionen
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine respektvolle Haltung gegenüber Menschen, die sich aus religiösen Gründen anders verhalten als sie selbst.	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale gelebten Glaubens, z.B. verschiedene Lebensgewohnheiten, Riten, Feste, Regeln, Speisen und Speisegebote, Kleidung, religiöse Orte – auch verschiedene Ausprägungen innerhalb der jeweiligen Religion • Begegnungen mit Menschen anderer Religionen • Besuch von Begegnungsorten, Ausstellungen, religiösen Orten • Lebensgewohnheiten verschiedener Religionen in den Medien (Buch, Film, Internet usw.) • Vorbereitung einer Speise, die alle Schülerinnen und Schüler der Klasse essen dürfen • Problematisierung von Fundamentalismus und religiös begründeter Gewalt • Vorurteile, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit

12.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Nach Jesus Christus fragen



13 Katholische Religion

13.1 Bildungsbeitrag

Kinder begegnen in unserer Kultur und Gesellschaft vielfältigen Spuren von christlicher Religion und auch anderer Religionen. Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung fragen, ebenso wie alle anderen, bewusst oder unbewusst nach dem Sinn des Lebens, nach Gott, der Freiheit und der Begrenztheit des Menschen sowie dem Selbstwert des Einzelnen. Der katholische Religionsunterricht greift diese religiöse Dimension des Menschseins auf. Er nimmt die Schülerinnen und Schüler in ihrer konkreten Lebenssituation wahr, macht sie mit ihrer eigenen Konfession und anderen Religionen vertraut und unterstützt sie in ihrer Identitätsfindung. Sein Ziel ist es, Schülerinnen und Schüler „zu verantwortlichem Denken und Handeln in Hinblick auf Glaube und Religion“⁵ zu befähigen.

Die Kenntnis der Inhalte und Traditionen des Christentums, das in seinen verschiedenen Konfessionen zu den prägenden geistigen Überlieferungen unserer Kultur und Gesellschaft gehört, bildet einen wichtigen Bestandteil allgemeiner Bildung. Im Religionsunterricht des Primarbereichs soll die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, indem diese auf entwicklungs- und altersgemäße Weise mit geistigen Überlieferungen und kulturgeschichtlichem Wissen sowie mit strukturiertem und lebensbedeutungsvollem Grundwissen⁶ über den Glauben der Kirche vertraut gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler lernen Gemeinsamkeiten und Unterschiede innerhalb der christlichen Konfessionen und anderer Religionen kennen. In der wertschätzenden Wahrnehmung unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen fördert der Religionsunterricht die religiöse Dialogfähigkeit und leistet einen wichtigen Beitrag zur Verständigungsaufgabe der Schule.

Der Religionsunterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, eine eigene religiöse Identität im Sinne kritisch-reflexiver individueller Bildung zu entwickeln. Er geht daher von den Bedürfnissen, Interessen, Lebenslagen, Biografien, Vorerfahrungen und Vorkenntnissen sowie Fragen der Schülerinnen und Schüler aus und begleitet ihre Entwicklung. Die Schülerinnen und Schüler sollen lernen, sich selbst, die menschlichen Grunderfahrungen, die Beziehungen, in denen sie leben, und das kulturelle Umfeld, in dem sie aufwachsen, besser wahrzunehmen und zu reflektieren. Der Religionsunterricht begleitet die religiöse Entwicklung der Schülerinnen und Schüler. Sie werden darin unterstützt, Zusammenhänge zwischen ihrer Lebenswelt und der christlichen Glaubenstradition herzustellen, sich religiöse Lerninhalte mithilfe verschiedener Sinne zu erschließen, dabei konkrete Handlungsmöglichkeiten und -perspektiven zu entdecken sowie eine eigene Position zu beziehen. Somit fördert er die Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und hilft ihnen, eine religiöse Sprache (→ 14 Glossar) zu finden.

Zudem bietet der Religionsunterricht vielfältige Möglichkeiten für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen und bringt sich in die Mitgestaltung von Festen, Feiern und Gottesdiensten ein. Er kann darüber hinaus wichtige Impulse für Schulleben und Schulentwicklung bieten, etwa beim Aufbau einer religionssensiblen Schulkultur (→ 14 Glossar), durch karitative Projekte sowie durch interkulturelle und interreligiöse Projekte. Der Beitrag von Religion wird nicht zuletzt erkennbar in den Regeln und Ritualen des Zusammenlebens, im Umgang mit Konflikten, im Einsatz für Schwächere und im Einspruch gegen einen undifferenzierten Leistungsbegriff.

Der Unterricht im Fach Katholische Religion leistet außerdem einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, In-

⁵ vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland: Der Religionsunterricht in der Schule. 1974, 2.5.1. In: Sekretariat der Deutschen Bischöfe (Hrsg.): Texte zu Katechese und Religionsunterricht (Arbeitshilfe 66), Bonn 1998.

⁶ vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2017 (6. überarb. Aufl.).

terkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 14 Glossar).

Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist gemäß Art. 7 Abs. 3 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland (GG) und § 124 Abs. 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) „ordentliches Lehrfach“. Er leistet einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule nach § 2 NSchG. Zugleich sichert er für den Einzelnen das Grundrecht der positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG); das bedeutet einerseits das Recht auf religiöse Bildung, andererseits das Recht der Erziehungsberechtigten, ihr Kind vom Religionsunterricht abzumelden (s. unten). Regelung und Durchführung des Religionsunterrichts sind staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Damit ist der Religionsunterricht staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Gleichzeitig gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Nach Maßgabe ihrer Grundsätze entscheiden sie über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion. Hierbei bleiben die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt. Lehrkräfte, die katholischen Religionsunterricht erteilen, bedürfen dazu der kirchlichen Bevollmächtigung (*Missio Canonica*).⁷

Katholischer Religionsunterricht ist konfessionsgebunden und deutlich zu unterscheiden von einem religionskundlichen Unterricht oder einem Religionsunterricht „für alle“. Schülerinnen und Schüler, die einer Religionsgemeinschaft angehören, sind grundsätzlich verpflichtet, am Religionsunterricht dieser Religionsgemeinschaft teilzunehmen. Die Verpflichtung zur Teilnahme entfällt bei schriftlicher Erklärung zur Nichtteilnahme durch die Erziehungsberechtigten.

Der katholische Religionsunterricht ist offen für Schülerinnen und Schüler anderer Konfessionen, anderer Religionen oder für solche ohne Bekenntnis, wenn die Fachkonferenz der Schule dies ermöglicht und die Erziehungsberechtigten oder die religionsmündigen Schülerinnen und Schüler dies wünschen. Kooperationen zwischen dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht können auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Auf Antrag besteht die Möglichkeit eines gemeinsamen Religionsunterrichts in konfessionell-kooperativer Form.⁸ Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Konfession, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Bei den Lehrkräften beider Konfessionen erfordert die konfessionelle Kooperation eine wechselseitige vertiefte theologische Wahrnehmung, eine intensive Klärung und Abstimmung über die angestrebten Kompetenzen und Inhalte des Religionsunterrichts. Der Unterricht wird neben dem Gemeinsamen des christlichen Glaubens auch die Unterschiede zwischen den Konfessionen thematisieren. Der konfessionell kooperative Religionsunterricht erfordert insofern eine sensible Rücksichtnahme auf die Eigenheiten der jeweils anderen Konfession, besonders auf die der konfessionellen Minderheit.

⁷ vgl. Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz: Rahmenrichtlinien für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio Canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas „Katholische Religionslehre“ vom 15. März 1973; vgl. Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz: Rahmengeschäftsordnung zu den Rahmenrichtlinien für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas „Katholische Religionslehre“ vom 24. bis 27. September 1973; vgl. *Codex Iuris Canonici* 1983.

⁸ vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz; Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Würzburg, Hannover 1998; vgl. RdErl. d. MK vom 10.05.2011 – 3382105 (SVBl. S. 226) – VORIS 22410; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn 2016; vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen. Hannover 2018.

Kooperation zwischen Schule und Kirche

Der Religionsunterricht ermöglicht es, den schulischen Binnenraum zu überschreiten und auf Orte gelebten Glaubens zuzugehen. Kirchliche Gemeinden, Einrichtungen der Caritas, der katholischen Wohlfahrtsverbände, Familien- und Jugendbildungsstätten eröffnen Betätigungsfelder und Gestaltungsräume. Sie bieten einen unmittelbaren Erfahrungszugang, den die Schule in dieser Form nicht ermöglichen kann. Andererseits wird auch die kirchliche Gemeinde durch den schulischen Religionsunterricht belebt. Religionsunterricht ist weder „Kirche in der Schule“ noch ist er „Religion ohne Kirche“. Er hat seine eigene Gestalt, weiß sich aber seinen kirchlichen Wurzeln verbunden. Er vermittelt den katholischen Glauben in einer Reflexionsgestalt, die den Bedingungen des Lernortes Schule entspricht. In diesem Bemühen, auch religiösen Ausdrucksformen unter schulischen Bedingungen Gestalt zu geben, können sich Schule und Kirche aufeinander beziehen.

13.2 Kompetenzentwicklung

Um die angestrebten Kompetenzen zu strukturieren, werden diese in Kompetenzbereiche gegliedert. Der Unterricht zielt gleichermaßen auf den Erwerb **prozessbezogener Kompetenzen** und **inhaltsbezogener Kompetenzen** ab. Außerdem ist der Bereich der **Personalen Bildung** durchgehend gleichwertig zu berücksichtigen.

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** leiten sich aus unterschiedlichen Zugängen zu Inhalten des Religionsunterrichts ab. Sie beschreiben Wege innerhalb des Lernprozesses, welche den Fragen der Schülerinnen und Schüler nachgehen und so zum Erwerb von religiöser Orientierungs- und Handlungsfähigkeit führen. Sie sind miteinander vernetzt und bedürfen eines langfristigen Aufbaus über den gesamten Primarbereich und darüber hinaus. Die prozessbezogenen Kompetenzen lassen sich in folgende Bereiche gliedern:

- Wahrnehmungs- und Darstellungskompetenz
Wahrnehmung religiöser Phänomene und existenzieller Fragen im Alltag; Entwicklung von Ausdrucksformen für das eigene Wahrnehmen, Fühlen und Denken
- Deutungskompetenz
Handlungsorientierte Erschließung und Deutung biblischer Inhalte und anderer Glaubenszeugnisse; Kennenlernen von unterschiedlichen Wegen der Welt- und Lebensdeutung
- Urteilskompetenz
Entwicklung eines eigenen Standpunkts in religiösen und ethischen Fragen; Begründung der eigenen Meinung
- Dialogkompetenz
Kommunikation über Fragen und Glaubensüberzeugungen; Nachvollzug anderer Sichtweisen; respektvolle Begegnung mit Anderen im Dialog
- Gestaltungskompetenz
Erprobung unterschiedlicher Möglichkeiten des religiösen Ausdrucks; Handeln im Sinne eines sozialen und menschenfreundlichen Miteinanders.

In der Kompetenzentwicklung stehen prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie sind so miteinander zu verknüpfen, dass durch das Erwerben mehrerer inhaltsbezogener Kompetenzen der langfristige Erwerb prozessbezogener Kompetenzen gefördert wird.

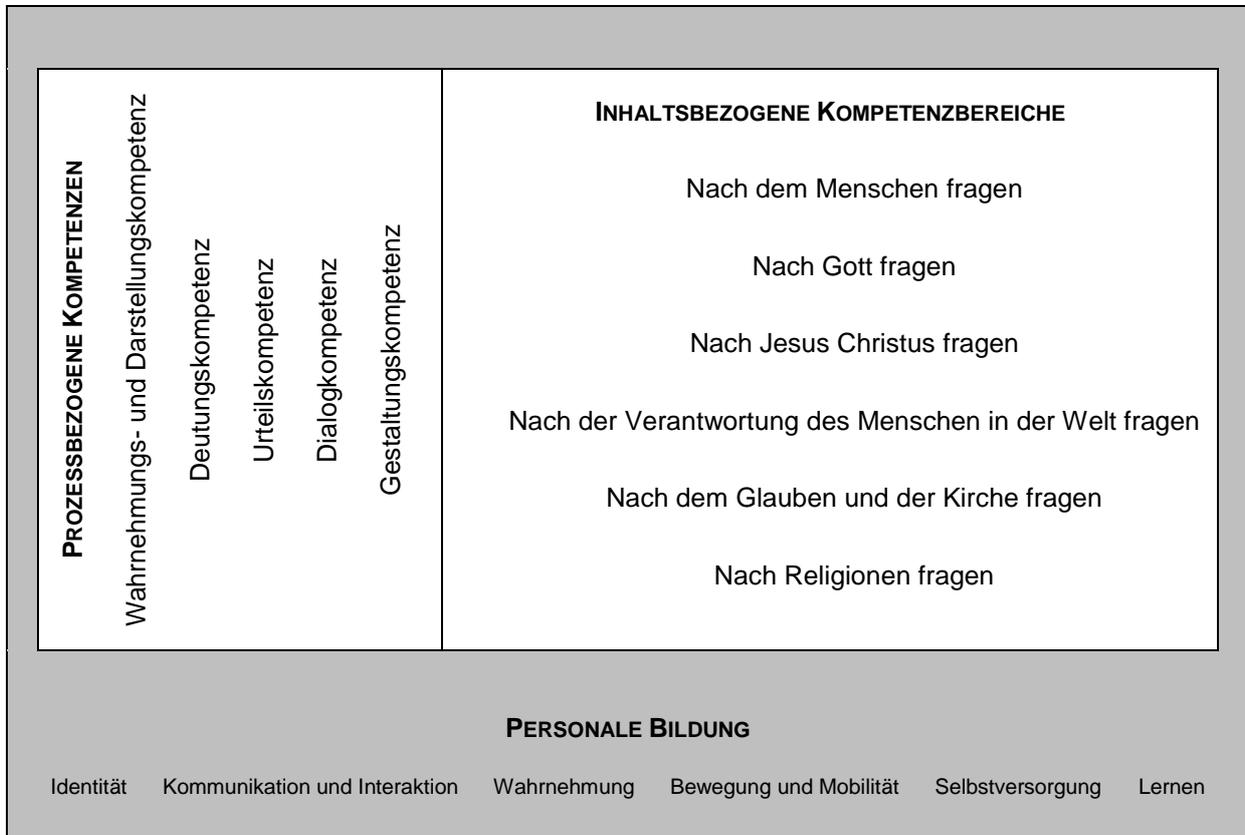
Die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** werden nach sechs Leitfragen gegliedert:

- Nach dem Menschen fragen
- Nach Gott fragen
- Nach Jesus Christus fragen
- Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen
- Nach dem Glauben und der Kirche fragen
- Nach Religionen fragen.

Die Leitfragen ergeben sich aus der Wechselbeziehung zwischen der biografisch-lebensweltlichen Perspektive der Schülerinnen und Schüler, den Bezugsfeldern der gesellschaftlichen Vielfalt und den Perspektiven des christlichen Glaubens. Den inhaltsbezogenen Kompetenzen beigeordnet sind mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb, mittels derer die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben werden können.

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** (→ 4 Personale Bildung) umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben. Die Kompetenzentwicklung aus diesem übergeordneten Bereich muss somit auch im Religionsunterricht ausreichend Raum erhalten. Der

Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur Personalen Bildung, indem er stets sinnorientierende, affektive und soziale Zielsetzungen intendiert, die unverzichtbar, aber nicht unbedingt schulisch evaluierbar sind. Daher kann Religionsunterricht nicht auf Kompetenzorientierung reduziert werden. Seine Bildungsaufgabe weist darüber hinaus.



Das dargestellte Strukturmodell ist als Grundlage für den katholischen und evangelischen Religionsunterricht zu verstehen. Damit orientiert sich die Formulierung angestrebter Kompetenzen an einer gemeinsamen Struktur, in die sich beide Konfessionen in ihrer Identität einbringen können. Gleichzeitig eröffnet es auch die Möglichkeit zur konfessionellen Kooperation im Religionsunterricht.

Der Unterricht im Fach Katholische Religion ist darauf ausgerichtet, exemplarische religiös relevante Lebenssituationen zu identifizieren und diese als Lernanlässe didaktisch nutzbar zu machen. Der Religionsunterricht ist ein Ort, an dem Schülerinnen und Schüler mit ihren Fragen zu Wort kommen. Der Unterricht zielt daher nicht nur auf die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern ist in erster Linie durch eine Didaktik des Fragens, des In-Frage-Stellens, des Entdeckens und Staunens gekennzeichnet. Es werden weniger vorschnelle Antworten gesucht oder gegeben, vielmehr werden Prozesse der aktiven individuellen Auseinandersetzung mit religiösen Aspekten des Lebens angestoßen. In den Leitfragen wird berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler beim Eintritt in den Primarbereich unterschiedliche religiöse Erfahrungen mitbringen.

Der Religionsunterricht ist immer wieder auf die Bibel zu beziehen, die sowohl als literarisches Dokument als auch als maßgebendes Buch für Glauben und Handeln der Christen erschlossen wird. Daher sind der Umgang und die Auseinandersetzung mit der Bibel eine wesentliche Grundlage des Faches Katholische Religion. Die didaktische Aufbereitung biblischer Inhalte folgt dem Prinzip wechselseitiger Erschließung: Es geht darum, den kindlichen Erfahrungs- und Fragehorizont mit dem Deutungsangebot der biblisch-christlichen Tradition in Beziehung zu setzen und den Schülerinnen und Schülern Zugänge zur lebensdeutenden und befreienden Kraft des Wortes Gottes in den biblischen Überlieferungen anzubieten. Ausgehend von den Erfahrungen und der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler nimmt die handlungsorientierte Auseinandersetzung im Prozess des Kompetenzerwerbs eine wichtige Stellung ein.

Da Religion nur dort greifbar wird, wo sie konkrete Gestalt annimmt, gilt es, immer wieder Formen des gelebten Glaubens für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen und mit ihnen gemeinsam zu reflektieren. Hierfür ist auch das Aufsuchen außerschulischer Lernorte zentral sowie die Begegnung mit Kirche und Gemeinde.

Unter Berücksichtigung verschiedener **Aneignungsebenen** müssen individuelle Zugänge zu den Lerninhalten geschaffen werden. Im Sinne eines mehrdimensionalen Lernens werden die angestrebten Kompetenzen daher auf folgenden Ebenen angeboten:

- sinnlich-wahrnehmend
- handelnd-konkret
- bildlich-anschaulich
- begrifflich-abstrakt.

Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Faches sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und/oder Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Auch in der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht im Fach Katholische Religion sowohl kontinuierlich wöchentlich als auch epochal stattfinden kann. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

13.3 Angestrebte Kompetenzen

13.3.1 Nach dem Menschen fragen

Schülerinnen und Schüler im Primarbereich verfügen über Erfahrungen von Freude und Angenommensein, aber auch von Angst und Ablehnung. Sie beginnen darüber nachzudenken: Wer bin ich? Woher komme ich? Was unterscheidet mich von Anderen? Bin ich wichtig? Was macht mich traurig, wütend, froh? Müssen alle Menschen sterben? Was kommt nach dem Tod? Diese Fragestellungen, bewusst oder unbewusst ausgedrückt durch Sprache oder Handeln, verweisen auf das menschliche Bedürfnis nach Geborgenheit und Hoffnung sowie auf die beginnende Suche nach Identität und Sinn. Im Religionsunterricht lernen die Schülerinnen und Schüler Ausdrucks- und Verstehenswege für diese Fragen und Erfahrungen kennen. Erzählungen von Gott als dem Schöpfer und Erhalter des Lebens können ihnen Selbstvertrauen und Geborgenheit vermitteln. Sie lernen, andere Menschen in ihrer Individualität wahrzunehmen und wertzuschätzen.

Nach dem Menschen fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Freude, Trauer, Angst, Wut und Geborgenheit als Erfahrungen menschlichen Lebens bei sich und anderen wahr und drücken sie aus.	<ul style="list-style-type: none"> eigene Emotionen und emotionale Bedürfnisse sowie die der anderen wahrnehmen Mimik, Gestik, Sprache, Musik, Farben, Helligkeit und Dunkelheit als Ausdruck von Emotionen gestalterischer und verbaler Ausdruck von Erfahrungen Zuordnung von Mimikkarten und Szenen (→ 4 Personale Bildung, 5 Deutsch, 8 Gestalten, 9 Musik)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihren Bedürfnissen entsprechend Anteilnahme und Zuwendung an oder lehnen sie ab. Sie drücken Anteilnahme an Freude und Trauer aus.	<ul style="list-style-type: none"> eigene Bedürfnisse und die der anderen achten Erfahrung von Anteilnahme und Zuwendung Geschenke, Glückwünsche Trostworte, tröstende Gesten (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit religiösen Formen, in denen Erfahrungen wie Freude und Trauer zum Ausdruck kommen, auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> Lob, Dank und Klage in religiösen Formen wie Gebet, Musik, Gebärde und Tanz gestalterische und darstellerische Auseinandersetzung mit Psalmen
Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass Leben Anfang und Ende hat.	<ul style="list-style-type: none"> Werden und Vergehen in der Natur, z.B. Beobachtungen bei Unterrichtsgängen Geburt und Tod Darstellung eines Lebensweges, z.B. mit Bildern von Lebensstationen Begegnungen mit Menschen verschiedener Altersstufen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der biblischen Zusage auseinander, dass Leben und Tod in Gottes Hand liegen sowie der Verheißung neuen Lebens nach dem Tod.	<ul style="list-style-type: none"> Erzählungen/Bilderbücher Gleichnis vom Weizenkorn (Joh 12,24) Umgang mit Symbolsprache: Symbole und Zeichen auf Grabsteinen und in Todesanzeigen, z.B. Kreuz, Symbol Licht Betrachtung und Gestaltung von Bildern Musik und Lieder

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass nach biblischer Aussage jeder Mensch in seiner Einmaligkeit ein von Gott geliebtes Geschöpf ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Jesus segnet die Kinder (Mk 10,13-16) • Ps 139 in Auszügen • Taufe • Betrachtung von individuellen Merkmalen im Spiegel, Fingerabdruck • der eigene Name • Erstellung eines Ich-Buchs
Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sie und ihre Mitmenschen Gaben und Stärken sowie Grenzen und Schwächen besitzen.	<ul style="list-style-type: none"> • „Das kann ich ...“ (z.B. Tätigkeiten von Schülerinnen und Schülern fotografieren, Spiele) • Bilderbuch/Erzählung/Lieder zum Thema • ein Leib und viele Glieder (1.Kor 12) • kooperative Spiele • Steckbrief (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit menschlichen Beziehungen auseinander und gestalten sie.	<ul style="list-style-type: none"> • Familie, Freundschaft, Klassengemeinschaft • Teilnahme an einem Spiel, das nur in Gemeinschaft gespielt werden kann • Gestalten eines gemeinsamen Bildes mit Handabdrücken (→ 4 Personale Bildung)

13.3.2 Nach Gott fragen

Viele Schülerinnen und Schüler bringen Bilder und Vorstellungen von Gott mit. Im Religionsunterricht werden sie darin unterstützt, Fragen zu entwickeln oder bereits bestehende auf vielfältige Weise auszudrücken: Wo ist Gott? Gibt es Gott wirklich? Wie ist Gott? Wie kann ich mit Gott reden? Schülerinnen und Schüler werden an die unterschiedlichen biblischen Gottesvorstellungen herangeführt und haben teil an deren Vielfalt. Sie lernen Geschichten von Gott mit den Menschen kennen und vollziehen sie nach. Sie beteiligen sich am Reden von Gott in verschiedenen Ausdrucksformen.

Der Umgang mit metaphorischer und symbolischer Sprache spielt dabei eine zentrale Rolle für das Entwickeln tragfähiger Gotteskonzepte. Die Schülerinnen und Schüler werden darin bestärkt, eigene Vorstellungen (weiter) zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen. Der Glaube an Gott wird als Grundlage eines zuversichtlichen Lebens angeboten.

Nach Gott fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand von biblischen Geschichten mit verschiedenen Gottesvorstellungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Kennenlernen biblischer Geschichten, z.B. Erzählung, szenisches Spiel, Bilder, Legematerialien • z.B. Abraham und Sara (Gen 17-18; 21,1-19), Noah (Gen 6-9), Josef (Gen 37-50), Schöpfungsgeschichte (Gen 1), Der Verlorene Sohn (Lk 15,11-32), Mose (Ex 3,2-8), Jona (Jona), Der gute Hirte (Ps 23) • Nachempfinden der Erfahrungen und Emotionen biblischer Charaktere, z.B. Noah in der Arche, Josef in Höhen und Tiefen seines Lebens • verschiedene Gottesvorstellungen: der begleitende, bewahrende, helfende Gott, Gott, der Schöpfer, der liebende und vergebende Gott, der verborgene und mitgehende Gott, Gott als wichtiger Partner des Menschen • Reden von Gott in metaphorischer und symbolischer Sprache, z.B. Bilder, Vergleiche (Gott ist wie ...), Gleichnisse
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen sich lobend, dankend oder bittend an Gott wenden.	<ul style="list-style-type: none"> • Vaterunser (Mt 6,9-13), z.B. in Liedform, Gebärden, Zuordnung von Bildern, Standbildern, szenischen Darstellungen einzelner Verse • Ausdruck von Lob, Dank und Bitte durch Körperhaltungen, Gebetshaltungen, das Kreuzzeichen, Formulieren eigener Gebete (auch aus Sicht biblischer Figuren) • Auseinandersetzung mit Psalmworten, z.B. körperliche Erfahrung von Schutz oder Weite, gestalterische Zugänge, Zuordnung zu Alltagssituationen • Vorbereitung und Durchführung einer Feier, z.B. ein Fest zur Feier der Schöpfung, Erntedank
Die Schülerinnen und Schüler drücken ihre Fragen nach Gott und ihre Vorstellungen von Gott aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgreifen von Alltagserfahrungen und Fragen nach Gott, z.B. Gibt es Gott wirklich? Hört Gott Gebete? • Staunen, z.B. über die Natur, als möglicher Zugang zu Gott • Darstellung eigener Gottesvorstellungen, z.B. in Sprache, Formen, Farben, Bewegungen, Standbild (→ 8 Gestalten, 9 Musik) • Anbieten von Gottesvorstellungen, die sich weiterentwickeln können

13.3.3 Nach Jesus Christus fragen

Schülerinnen und Schüler besitzen unterschiedliche Vorkenntnisse über Jesus Christus. Für einige findet im Religionsunterricht die erste Begegnung statt. Andere haben in der Familie, durch kirchliche Bindung oder durch die Medien Vorstellungen von Jesus entwickelt. Die Erzählungen von Jesus laden sie ein, neugierig auf seine Person und sein Leben zu werden: Wer war Jesus? Wie hat er gelebt? Was ist das Besondere an Jesus? Was hat er erzählt? Indem Aspekte des Lebens und Wirkens Jesu handelnd nachvollzogen werden, trägt der Unterricht dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler eigene Vorstellungen von Jesus Christus (weiter) entwickeln können. Sie setzen sich damit auseinander, dass er von der Liebe Gottes erzählt und diese Liebe an Menschen weitergibt.

Nach Jesus Christus fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Menschen „Jesus von Nazaret“ in seinem Lebensumfeld wahr und beschreiben Situationen aus seinem Leben.	<ul style="list-style-type: none"> • sinnliche Erfahrung der Lebensumstände in Palästina zur Zeit Jesu, z.B. Wetter, Pflanzen, Tiere, Landschaft, typische Kleidung, Speisen, Leben ohne technische Geräte, Nachbau eines Dorfes • biblische Geschichten (Jesu Geburt, Taufe, Passion, Auferstehung usw.): Erzählung, szenisches Spiel, Zuordnung von Bildern, Legematerialien • Bezug zu eigenen Lebensstationen: Wie war es bei meiner Geburt und Taufe? • Bezug zu christlichen Festen und Brauchtum (Ostern, Weihnachten usw.) • Menschen, die Jesus begleiteten und nachfolgten (Berufungs- und Begegnungsgeschichten, z.B. Mk 1,16-20)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Jesus von Gott gesprochen hat, Gottes neue Welt verkündet hat und eng mit Gott verbunden ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichnis vom verlorenen Schaf (Lk 15,3-7): Vertrauensspiele, Suchspiele • Gleichnis vom Senfkorn (Mt 13,31-32): Aussaat und Beobachtung des Wachstums • Wundergeschichten, z.B. Heilung am Teich Bethesda (Joh 5,1-18) • Jesus betet zu seinem Vater, Taufe Jesu (Mk 1,9-12): Gott ist wie ein Vater für Jesus. Wie stelle ich mir gute Eltern vor?
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der vorbehaltlosen Zuwendung Jesu zu anderen Menschen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Bartimäus (Mk 10,46-52), Zachäus (Lk 19,1-10) • Jesu Zuwendung vor allem zu ausgegrenzten Menschen • szenisches Spiel: Nachempfinden der emotionalen Ebene • Situationen eigener Einsamkeit, Hilfsbedürftigkeit, Zuwendung und Geborgenheit
Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Kreuz als Symbol christlichen Glaubens wahr und setzen es zu Tod und Auferstehung Jesu Christi in Bezug.	<ul style="list-style-type: none"> • gestalterische Auseinandersetzung mit dem Symbol Kreuz • Die Frauen am Grab (Mk 16,1-8)/Emmausgeschichte (Lk 24,13-35): eine Frau/ein Emmausjünger berichtet über die Erlebnisse, Darstellung der Veränderung der Jünger durch Körpersprache, Farben, Symbole • Erwachen neuen Lebens: Kreuzwegstationen, Osterbotschaft, Osterbräuche (Frühlingszweige, Ostereier usw.)

13.3.4 Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

Die Schülerinnen und Schüler leben in vielfältigen Beziehungen zu ihrer Umwelt. Sie erleben ihr Umfeld mit allen Sinnen. Sie machen Erfahrungen mit Menschen, Tieren, Pflanzen und der dinglichen Umwelt. Im Religionsunterricht werden sie für die Schönheit der Schöpfung sensibilisiert und nehmen diese bewusst wahr. Sie setzen sich damit auseinander, dass die Schöpfung durch den Menschen gefährdet ist und dass Menschen untereinander in Konflikte geraten. Mögliche Ängste und Gefühle der Ohnmacht erhalten den notwendigen Raum. Im Unterricht werden Wege des verantwortungsvollen Umgangs mit Mitmenschen und der Umwelt thematisiert. Die Schülerinnen und Schüler werden darin bestärkt, im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu einem friedlichen Zusammenleben und der Bewahrung der Schöpfung beizutragen.

Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Schönheit der Schöpfung wahr und erleben religiöse Ausdrucksformen, die Gott als den Schöpfer loben.	<ul style="list-style-type: none"> • sinnliche Wahrnehmung der Schönheit der Welt, z.B. Bilder von Neugeborenen, Pflanzen, Tiere, Wetterphänomene • Ps 104 in Auszügen (Standbilder, gestalterische Auseinandersetzung, eigene Schöpfungspsalmen formulieren usw.) • Lieder zur Schöpfung (auch mit Bewegungen, Gebärden) • Vorbereitung und Durchführung eines Erntedankfestes
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der biblischen Aussage auseinander, dass Gott dem Menschen Verantwortung zutraut und übergibt.	<ul style="list-style-type: none"> • Schöpfungsgeschichte, insbesondere Gen 1,26-31 • gestalterische Umsetzung der Schöpfungsgeschichte, z.B. Erstellung eines Gemeinschaftsbildes, Leporello, Nachbau mit Naturmaterialien • Verantwortung im Lebensumfeld (kleinere Geschwister, Haustiere usw.), Verantwortung als Chance und Pflicht
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Handlungsmöglichkeiten zur Bewahrung der Schöpfung.	<ul style="list-style-type: none"> • respektvoller Umgang mit Tieren und Pflanzen • Umweltschutz in der Schule und zu Hause, z.B. Energiesparen, Mülltrennung und -vermeidung • Projekte/Vorhaben zum Erhalt der Umwelt, z.B. Baumpatenschaften, Müllsammelaktionen (→ 7 Sachunterricht) (BNE → 14 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Bedingungen, Regeln und biblischen Geboten für ein gelingendes Zusammenleben auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktsituationen im Umfeld der Kinder, gewaltfreie Konfliktlösungen, Worte und Gesten der Versöhnung • Regeln für ein gelingendes Zusammenleben in der Schule und Familie • Jakob und Esau (Gen 25,19-24), Josef und seine Brüder (Gen 37): Umgang mit Gefühlen wie Wut oder Neid • Doppelgebot der Liebe (Mt 22,34-40), Zehn Gebote (Ex 20,1-17), Goldene Regel (Mt 7,12) • Anwendung der biblischen Regeln auf Alltagssituationen • Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Regeln (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand von Beispielen damit auseinander, dass Menschen sich aus ihrem Glauben heraus für die Welt und andere Menschen einsetzen.	<ul style="list-style-type: none"> • historische oder biblische Personen, z.B. St. Martin, St. Nikolaus, Franz von Assisi, Mutter Teresa, Barmherziger Samariter (Lk 10, 25-37) • Nachfolge Jesu, z.B. Nächstenliebe im Alltag, karitatives Handeln • karitative Einrichtungen, Eine-Welt-Aktionen, Misereor • Durchführung einer Spendenaktion

13.3.5 Nach dem Glauben und der Kirche fragen

Die Schülerinnen und Schüler haben unterschiedliche Erfahrungen mit Glauben und Kirche. Einige verfügen über eigene Erfahrungen in der Familie, im Freundeskreis und in der Kirchengemeinde, andere sind damit wenig oder gar nicht in Berührung gekommen. Im Religionsunterricht werden anknüpfend an die Fragen und Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler die Themenfelder Glaube und Kirche erschlossen. Dort und auch an außerschulischen Lernorten lernen die Schülerinnen und Schüler Gestaltungsformen des Glaubens und deren Bedeutungen kennen. Sie setzen sich auf vielfältige Weise mit christlicher Glaubenspraxis auseinander und können an grundlegenden Ausdrucksformen teilhaben. Dabei werden auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen christlichen Konfessionen thematisiert.

Nach dem Glauben und der Kirche fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit zentralen Festen und Zeiten des Kirchenjahres auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Planung und Durchführung eines Festes in der Klassen- und Schulgemeinschaft, z.B. Erntedankfeier, Adventsfeier • zentrale Feste des Kirchenjahres und ihr Brauchtum: Advent, St. Nikolaus, Weihnachten, Heilige Drei Könige, Aschermittwoch, Fastenzeit, Karfreitag und Ostern, Christi Himmelfahrt, Pfingsten, Erntedank, Allerheiligen, St. Martin, Marienfeste • Namenstage, Schutzpatrone • Bezeichnung von Festen, Ursprungsgeschichten, szenisches Spiel, Erzählungen aus dem Alltag der Schülerinnen und Schüler, Zuordnung von Bildern und Zeichnungen • Darstellung des Kirchenjahres z.B. mit liturgischen Farben, Symbolen, mit einem Kirchenjahreskreis, Führen eines Kirchenfestkalenders • regionales Brauchtum, z.B. Wegekreuze, Kreuzwegstationen, Prozessionen, Sternsinger
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Formen christlicher Glaubenspraxis auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Gestaltung von Ritualen • Angebote der Teilhabe an Liedern, Gebeten, Tänzern, Psalmworten, Segensworten (auch mit Gesten und Bewegungen), Reflexion dieser Formen christlicher Glaubenspraxis • Anlässe zum Gebet wie Danken, Bitten, Klagen • Gebetsrituale, z.B. Tischgebet • Gebetsformen/-haltungen • Feiern im Lebenslauf, z.B. Erstkommunion • verschiedene Gottesdienstformen und -anlässe, z.B. Sonntagsgottesdienst, Kindergottesdienst, Taufe, Hochzeit, Schulgottesdienste und -andachten, Einschulungsgottesdienst • Ablauf, wesentliche Elemente und Liturgie eines Gottesdienstes • Teilnahme an und/oder Mitgestaltung von einer gottesdienstlichen Feier • Sonntag als besonderer Tag: Feier des Gottesdienstes
Die Schülerinnen und Schüler erkunden eine Kirche in ihrer Umgebung und nehmen den Kirchenraum mit seinen Gestaltungselementen als besonderen Raum wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung der Atmosphäre einer Kirche, z.B. Orgelmusik, Akustik von Sprache und Gesang, Auswahl eines Lieblingsplatzes • handelndes Erkunden des Kirchenraums, z.B. Zuordnung von Bildern zu realen Gegenständen, gegenseitige Vorstellung ausgewählter Gegenstände, Wahrnehmen von Größen und Proportionen, Licht, Farben und Architektur

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • wichtige Gegenstände und Bauelemente, z.B. Kreuz, Altar, Tabernakel, Ewiges Licht, Ambo, Taufbecken, Weihwasserbecken, Orgel, Kerzen, Marienstatue/-altar, Heiligenfiguren, Beichtstuhl, Glocken • Bedeutung, Funktion und Symbolik der Einrichtung und Ausstattung, z.B. Licht, Wasser, Kreuz, Fenster, Bilder • Entwicklung von Sensibilität, angemessenem Verhalten und Rücksichtnahme in Bezug auf religiöse Praxis, besondere Gegenstände und Bauelemente der besuchten Kirche • Bericht von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen im Kirchenraum, z.B. Gottesdienst, Taufe, Hochzeit, Beerdigung
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der grundlegenden Bedeutung von Taufe und Eucharistie auseinander.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • biblische Erzählungen als Grundlage der Sakramente • Taufe als Zusage Gottes an den Menschen (Nähe, Verbundensein) und als Aufnahme in die Gemeinschaft der Christen • Tauffeier: Bedeutung des Wassers, des Kreuzzeichens, Taufkleid, Taufkerze, Salbung (Chrisam), Taufpaten • Eucharistie als Feier der Gemeinschaft der Glaubenden mit Jesus und miteinander • Kennenlernen von Handlungen und Elementen der Eucharistiefeier: Brot, Wein • eigene Taufe und Erstkommunion
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass christlicher Glaube in Kirchengemeinden vor Ort gelebt wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um die Zugehörigkeit zu einer Kirchengemeinde • Kennen von Angeboten der Kirchengemeinde, z.B. Kindergottesdienst, Freizeitangebote, Gemeindefest, Weihnachtsbasar • Aufgaben, Dienste und Funktionen in der Gemeinde, z.B. Priester, Ministrantinnen und Ministranten, Küster/in, Kirchenmusiker/in, Ehrenamtliche, Gemeindefereferent/in, Kirchenvorstand, Pfarrsekretär/in
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass der gemeinsame christliche Glaube in verschiedenen Konfessionen gelebt wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um die eigene Konfessionszugehörigkeit • grundlegende Gemeinsamkeiten und einige Besonderheiten/Unterschiede der Konfessionen, z.B. im Kirchenraum, Geruch von Weihrauch, im Gottesdienst, in Bezug auf die Sakramente, Heiligenverehrung, Papsttum, Martin Luther, Reformatoren • Besuch und Vergleich von Kirchen der verschiedenen Konfessionen • Vielfalt der christlichen Kirchen • Beispiele für Ökumene (z.B. Gottesdienste, Feiern, ökumenische Kirchentage), Erkundigungen in den Kirchengemeinden

13.3.6 Nach Religionen fragen

Die Schülerinnen und Schüler leben und lernen mit Menschen aus unterschiedlichen Religionen. Ihnen begegnen auch Menschen, in deren Leben Religion wenig oder keine Bedeutung hat. Das Erleben dieser Vielfalt kann sie zu Fragen herausfordern: Glauben alle Menschen an Gott? Zu welcher Religion gehöre ich? Woran glauben Muslime, woran glauben Juden? Warum gibt es verschiedene Religionen? Sie nehmen wahr, dass der Glaube an einen Gott in den Religionen unterschiedlichen Ausdruck findet. Ausgehend von den Religionen der Mitschülerinnen und Mitschüler und von den abrahamitischen Religionen Judentum, Christentum und Islam lernen sie wesentliche Elemente anderer Religionen kennen, entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede. Sie setzen sich mit ihrer eigenen Religion und der anderer Menschen auseinander und lernen, Menschen anderer Religionen in Offenheit und Aufgeschlossenheit zu begegnen und respektvoll mit ihrer Verschiedenheit umzugehen.

Nach Religionen fragen

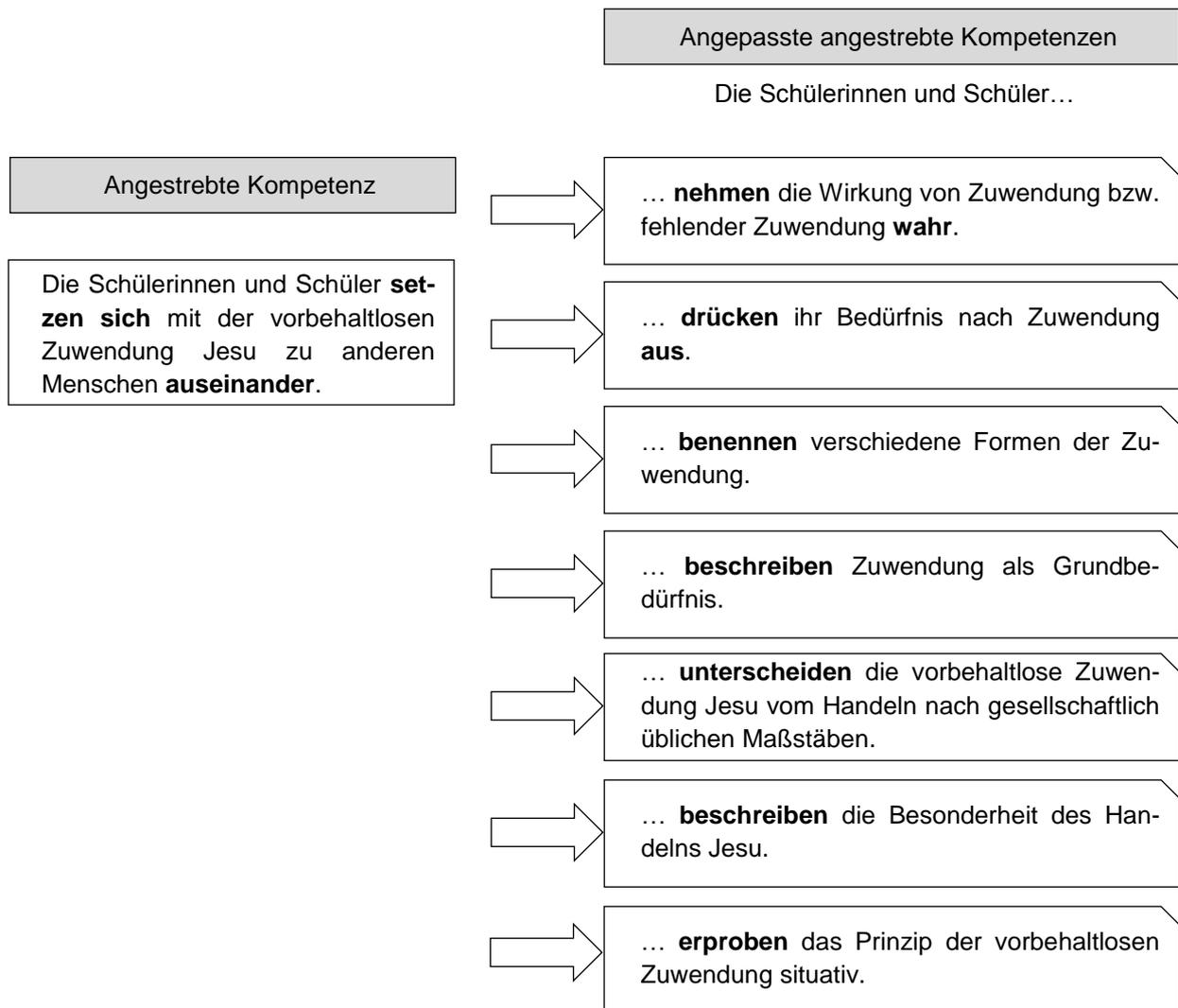
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen verschiedenen Religionen angehören und dass es Menschen gibt, die keiner Religion angehören.	<ul style="list-style-type: none"> • Angabe der eigenen Religionszugehörigkeit • Aufzählung der in der Klassengemeinschaft vorhandenen Religionen, Konfessionen und Weltanschauungen • Feste der Weltreligionen, besonders die der Schülerinnen und Schüler, Erzählen von Festvorbereitungen und Festdurchführungen • Veranschaulichung der Weltreligionen durch Bilder und Symbole, zentrale Gegenstände, Speisen, Getränke usw.
Die Schülerinnen und Schüler benennen und vergleichen einige wichtige Elemente von Judentum, Islam und weiteren Weltreligionen.	<ul style="list-style-type: none"> • Weltreligionen entdecken (z.B. Islam, Judentum, Alevitentum, Bahá'í-Religion, Buddhismus, Christentum, Hinduismus), z.B. Religionslexika für Kinder im Internet • Feste der Weltreligionen • religiöse Orte, z.B. Synagoge, Moschee • typische Gegenstände, Symbole religiöser Orte und Rituale • Gottesvorstellungen • Heilige Schriften • Regeln und Bräuche, z.B. Speisegebote, Kleidung • Beten, Gebete • Dazugehörigkeit, Aufnahmearten • Versammlungen • Lebensfragen, z.B. Fragen nach dem Tod • Verbreitung • Gemeinsamkeiten verschiedener Religionen
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine respektvolle Haltung gegenüber Menschen, die sich aus religiösen Gründen anders verhalten als sie selbst.	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale gelebten Glaubens, z.B. verschiedene Lebensgewohnheiten, Riten, Feste, Regeln, Speisen und Speisegebote, Kleidung, religiöse Orte – auch verschiedene Ausprägungen innerhalb der jeweiligen Religion • Begegnungen mit Menschen anderer Religionen • Besuch von Begegnungsorten, Ausstellungen, religiösen Orten • Lebensgewohnheiten verschiedener Religionen in den Medien (Buch, Film, Internet usw.) • Vorbereitung einer Speise, die alle Schülerinnen und Schüler der Klasse essen dürfen • Problematisierung von Fundamentalismus und religiös begründeter Gewalt • Vorurteile, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit

13.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 15 Operatoren) formuliert werden.

Im Folgenden wird ein Beispiel für die mögliche Anpassung angestrebter Kompetenzen dargestellt:

Beispiel: Nach Jesus Christus fragen



14 Glossar

Begriff	Erklärung
angemessene Vorkehrungen	Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) versteht unter angemessenen Vorkehrungen „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorweggenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (Art. 2 Unterabsatz 4 UN-BRK).
Arbeitsmittel (mathematisch)	Der Begriff Arbeitsmittel bezeichnet Gegenstände, die im Mathematikunterricht der Visualisierung dienen. Dadurch tragen sie zum Zahlen- und Operationsverständnis bei. Sie werden auch didaktisches Material oder Anschauungsmaterial genannt: <ul style="list-style-type: none"> • unstrukturierte Materialien, z.B. Wendepfättchen, Steckwürfel, Halma-Figuren, Naturmaterialien, Muggelsteine, Knöpfe, • strukturierte Materialien, z.B. Cuisenaire-Stäbe, Zwanzigerfeld, Rechenkette, Zahlenstrahl, Rechengeld, • Mischformen, z.B. Rechenschiffe, Rechenrahmen, Mehrsystemblöcke.
Audiodigitale Bücher	Bücher und Bildmaterial, bei denen die Inhalte auditiv abgerufen werden können (z.B. mithilfe eines sprechenden Lesestifts)
Auge-Hand-Koordination	Bei der Auge-Hand-Koordination werden Bewegungen unter visueller Kontrolle gezielt ausgeführt (z.B. auf einer Linie entlang schneiden).
AWT	Akronym für Arbeit/Wirtschaft, Hauswirtschaft, Technik, ein Fachbereich im Sekundarbereich I
Basale Stimulation	Basale Stimulation ist ein pädagogisches Konzept, entwickelt im Hinblick auf Menschen mit komplexer Behinderung. Es unterstützt durch körperbezogene Kommunikation die Entwicklung von Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten.
Basaler Dialog	Aufbau einer kommunikativen Beziehung über den Körper oder Körperkontakt, z.B. durch Atemrhythmus, Lautäußerungen, Tonusveränderungen, Berührungen, Bewegungen
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	„Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte, demokratischer Grundprinzipien und kultureller Vielfalt zu befähigen.“ (Aus: Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007)

Begriff	Erklärung
classroom phrases	spezifische englische Redemittel für die Steuerung von Lehr- und Lernprozessen beim Fremdsprachenlernen, z.B. <i>open the window, form a circle</i>
Curriculum Mobilität (CM)	Das Curriculum Mobilität ist ein fächerübergreifendes Bausteinkonzept für alle Schulformen. Es bietet den Schulen vielfältige Möglichkeiten, in den Fächern und über die Fächergrenzen hinaus praxisnahen, projektorientierten wie auch lehrgangsorientierten Unterricht (Verkehrserziehung) zu gestalten. Der modulare Aufbau bietet allen Schulformen und Jahrgängen Leitlinien für den Unterricht und damit einen Orientierungsrahmen für eine Weiterentwicklung der Schulqualität im Sinne von § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes. Im Rahmen ihrer Eigenverantwortung gestaltet die Schule auf der Basis des vorliegenden Curriculum Mobilität ihr eigenes internes Curriculum (→ www.curriculummobilitaet.de).
Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	Der Begriff Deutsch als Zweitsprache wird verwendet in Bezug auf Menschen, die als Nicht-Muttersprachlerin oder Nicht-Muttersprachler dauerhaft in einem deutschsprachigen Land leben und dort Deutsch lernen (→ Curriculare Vorgaben für den Unterricht – Deutsch als Zweitsprache).
Demokratiebildung	Demokratiebildung bzw. Demokratiepädagogik beinhaltet alle Bemühungen, die dazu führen, demokratische Einstellungen und Haltungen bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, d.h. Partizipation und Teilhabe zu ermöglichen, zu lernen, zu erfahren und zu leben. Demokratiebildung nimmt die ganze Schule in den Blick und geht dabei über den Politikunterricht im engeren Sinne hinaus. Sie ist stärker auf das Erlernen und Erproben demokratischer Kompetenzen und demokratischen Handelns ausgerichtet. Damit weist Demokratiebildung zugleich auch über die Schule hinaus und kann als ein Lernen für die Zivilgesellschaft verstanden werden.
EIS-Prinzip	Didaktisches Prinzip, das davon ausgeht, dass ein Inhalt auf verschiedenen Darstellungsebenen bearbeitet und angeeignet werden kann: handelnd (enaktiv), bildlich (ikonisch) und formal (symbolisch). Eine Additionsaufgabe kann z.B. durch das Legen mit Materialien wie Plättchen (enaktiv), durch ein Bild von Gegenständen, die addiert werden sollen (ikonisch) oder durch die Zahlen (symbolisch) dargestellt werden. Die Ebenen sind nicht als hierarchische Abfolge zu verstehen.
elementare mathematische Grundkompetenzen	In anderen Konzepten auch als pränumerische Grundlagen, mathematische Basisfertigkeiten oder Vorläuferfertigkeiten bezeichnet, umfassen die elementaren mathematischen Grundkompetenzen insbesondere Fertigkeiten der räumlichen und zeitlichen Orientierung, Klassifikation, Seriation und des Mengenvergleichs sowie Zählfertigkeiten. Vor allem Kompetenzen aus den Bereichen Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache und Motorik haben großen Einfluss auf diese elementaren mathematischen Grundkompetenzen.

Begriff	Erklärung
Emoticon	Als Emoticon werden einzelne Zeichen oder Folgen aus Zeichen, die auf einer Tastatur vorhanden sind, bezeichnet, welche in der schriftlichen Kommunikation Stimmungs- oder Gefühlszustände ausdrücken. Verwendet werden Emoticons sowohl im lockeren digitalen Schriftverkehr als auch gelegentlich in umgangssprachlicher handschriftlicher Kommunikation. Einige Programme erzeugen bei der Texteingabe typischer Emoticon-Zeichenkombinationen eine entsprechende grafische Darstellung.
epochaltypische Schlüsselprobleme	Hierunter sind grundlegende Problemstellungen zu verstehen, die sich aus „Themenfeldern und Aufgaben der Menschheit“ ableiten lassen. Diese sind nicht beliebig erweiterbar und müssen von jeder Generation neu überprüft werden. Ein Themenfeld ist dann relevant, wenn es sich dabei um Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung handelt, die gleichwohl jeden einzelnen Menschen zentral betreffen. Allgemeinbildungsrelevante epochaltypische Schlüsselprobleme sind z.B. Umwelt, Frieden, Ungleichheit, Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, Glücksfähigkeit und die Subjektivität der Einzelnen/des Einzelnen, Gleichberechtigung, Demokratie und das Phänomen der Ich-Du-Beziehungen.
Figur-Grund-Wahrnehmung/ -Diskriminierung	Die Figur-Grund-Wahrnehmung bzw. –Diskriminierung ist eine visuelle Wahrnehmungsfunktion. Damit ist die Fähigkeit gemeint, eine Figur vor einem Hintergrund abgrenzen zu können bzw. aus einer Mehrzahl von Reizen herausfiltern zu können.
Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen	Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen befasst sich mit der Beurteilung von Fortschritten in den Lernerefolgen bezüglich einer Fremdsprache. Ziel ist, einen einheitlichen Maßstab für den Erwerb von Sprachkenntnissen zu schaffen. Dazu werden sechs Stufen des Sprachniveaus unterschieden (→ www.europaeischer-referenzrahmen.de).
Gender-Mainstreaming	Gender-Mainstreaming ist eine Strategie, die unterschiedlichen Lebenssituationen und Interessen aller Geschlechter bei allen Entscheidungen auf allen gesellschaftlichen Ebenen zu berücksichtigen, um so die Gleichstellung zu erreichen.
Gesundheitsförderung	Ziel von Gesundheitsförderung ist die Schaffung einer gesundheitsdienlichen Lebenswelt. Im Bereich Schule versteht man darunter ein Gesamtkonzept, das Schulentwicklung, Qualität der Schule und Gesundheit sinnvoll und sich gegenseitig unterstützend verbindet (→ § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes sowie Orientierungsrahmen Schulqualität).
Grundkompetenz, elementare mathematische	siehe elementare mathematische Grundkompetenz
Hoyaer Modell	zweiphasige Konfirmandenarbeit mit Beginn im Primarbereich und Abschluss im Jugendalter

Begriff	Erklärung
Interkulturelle Bildung	Im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht, nimmt Interkulturelle Bildung die kulturellen Prägungen der Menschen und Gesellschaften in den Blick. Ziele sind das Erwerben von Kenntnissen über Kulturen, Vorurteilsbewusstheit, Vermeidung von Zuschreibungen sowie eine Haltung des gegenseitigen Respekts und der Anerkennung. Interkulturelle und interreligiöse Bildung sind eng miteinander verbunden. Ziel ist eine weltoffene Schule, die allen Personen eine erfolgreiche Bildung ermöglicht. Interkulturelle Bildung ist Querschnittsaufgabe, nicht nur in Schulen mit großer kultureller Vielfalt.
Interreligiöse Bildung	Im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht, nimmt Interreligiöse Bildung die religiösen Vorstellungen und Prägungen der Menschen und Gesellschaften in den Blick. Ziele sind das Erwerben von Kenntnissen über Religionen und Weltanschauungen, Vorurteilsbewusstheit, Vermeidung von Zuschreibungen und eine Haltung des gegenseitigen Respekts und der Anerkennung. Interreligiöse und interkulturelle Bildung sind eng miteinander verbunden. In einer Gesellschaft, die zunehmend von kultureller und religiöser Vielfalt geprägt ist, nimmt die Bedeutung Interreligiöser Bildung zu.
Komplexe Behinderung	Eine Komplexe Behinderung ist ein mehrdimensionales Bedingungsgefüge. Sie geht immer mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung sowie einer oder mehreren einander beeinflussenden weiteren Beeinträchtigungen in gravierendem Ausprägungsgrad einher. Aus der Wechselwirkung von individuellen Beeinträchtigungen und sozialen sowie materiellen Umweltfaktoren resultieren besondere Lebensumstände. Die Komplexität dieser Lebensbedingungen führt zu einer Einschränkung der gesellschaftlichen Partizipation und somit zu einer Komplexen Behinderung.
Leichte Sprache	Leichte Sprache wurde entwickelt, um Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Zugang zu komplexen Inhalten zu ermöglichen. Leichte Sprache folgt einem Regelwerk der schriftlichen und mündlichen Kommunikation. Kennzeichen Leichter Sprache sind beispielsweise kurze Sätze mit in der Alltagssprache gebräuchlichen Wörtern, bestimmte eigene grammatikalische Regeln und Schreibweisen für eine bessere Verständlichkeit, ein übersichtliches Layout und ggf. eine unterstützende Gestaltung mit Bildern.
Lernportfolio	Ein Lernportfolio bildet die Lernbiografie von Lernenden ab, indem es die im Lernverlauf erledigten Arbeiten dokumentiert und so die Entwicklung einer Lernenden oder eines Lernenden kennzeichnet. Meist stellt ein Lernportfolio auch Dokumente zusammen, die inhaltlich die Lernbiografie eines Individuums begleitet haben.
Little Room	kleiner Raum bzw. ein Kasten aus verschiedenen Materialien, der begehrbar ist oder über eine Person gestellt werden kann, behängt mit Materialien zur haptisch-taktilen, auditiven und visuellen Stimulation und Wahrnehmungsförderung
Medienbildung	Medienbildung zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler zum verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit Medien und technischen Möglichkeiten zu befähigen. Medienbildung hat fächerübergreifende Relevanz (→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule).

Begriff	Erklärung
MINT-Bildung	Akronym für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
Mobilität	siehe Curriculum Mobilität
Modelling	Sprach- und Kommunikationsvorbild im Sinne von Lernen am Modell/Vorbild
Modellierungskreislauf	realitätsbezogene mathematische Aufgabe, die grundlegende Anforderungen in Bezug auf Übersetzungsprozesse von Realität auf Modell und zurück zur Realität stellt
NABU (NaBu)	Naturschutzbund Deutschland
Religionssensible Schulkultur	Ziel ist eine weltoffene Schule, in der die Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Prägungen aller Personen wahrgenommen und im Schulleben, d.h. im Schulalltag sowie bei besonderen Anlässen und gemeinsamen Veranstaltungen berücksichtigt wird. Angestrebt werden eine respektvolle, wertschätzende Grundhaltung und religiöse Sprach- und Dialogfähigkeit.
Religiöse Sprache/religiöse Sprach- und Dialogfähigkeit	Das Reden von Gott und über religiöse Vorstellungen bedarf religiöser Ausdrucksfähigkeit. Dazu gehören nonverbale Ausdrucksformen, z.B. Körpersprache, Symbolhandlungen, Rituale, sowie verbale Ausdrucksmöglichkeiten, z.B. religiöse Begriffe, Sprach- und Textformen. Religiöse Sprachfähigkeit meint die Fähigkeit, über den eigenen Glauben und die eigenen religiösen Vorstellungen Auskunft geben zu können. Religiöse Dialogfähigkeit setzt religiöse Sprachfähigkeit voraus und schließt darüber hinaus die Fähigkeit ein, mit anderen in einen Dialog über die jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen und Prägungen treten zu können, der von einer respektvollen und wertschätzenden Grundhaltung geprägt ist.
Sexuelle Identität	Selbstdefinition der eigenen Sexualität: einerseits Selbstverständnis der eigenen Geschlechtlichkeit, andererseits die sexuelle Orientierung in Bezug auf andere Individuen
Snoezelraum	spezieller Raum zur Förderung der sensitiven Wahrnehmung und der Entspannung, in dem ein gezielt ausgesuchtes Angebot unterschiedlicher sensorischer Reize (Klänge, Lichteffekte, Gerüche, Materialien usw.) bereitgestellt wird
Sprachbildung	Förderung des Spracherwerbs, die sich an alle Kinder und Jugendlichen richtet und alle sprachlichen Ebenen umfasst. Eine „durchgängige Sprachbildung“ meint außerdem, dass eine Sprachförderung nicht ausschließlich im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern/Fachbereichen erfolgen sollte.
UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)	Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, kurz „Behindertenrechtskonvention“, der Vereinten Nationen (UN) von 2006 ist ein völkerrechtlicher Vertrag, der die Pflichten der Staaten herausstellt, die Umsetzung der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten. Für Deutschland ist die Konvention seit 2009 verbindliches Recht.

Begriff	Erklärung
Unterstützte Kommunikation (UK)	Oberbegriff für alle Kommunikationsformen, die die vorhandene Lautsprache ergänzen oder fehlende Lautsprache ersetzen. Dazu zählen körpereigene Kommunikationsformen (z.B. non-verbaler Ausdruck, Gebärden) sowie externe Kommunikationsformen, die nichtelektronisch (z.B. Bildkarten oder Kommunikationsmappen) oder elektronisch (z.B. Taster wie Step-by-Step, Talker oder Tablets) sein können. Der Einsatz von UK dient nicht ausschließlich der Erweiterung der sprachlichen und kommunikativen Möglichkeiten, sondern ebenso der Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten.
Verbraucherbildung	Ziel der Verbraucherbildung ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, ein reflektiertes und selbstbestimmtes Konsumverhalten zu entwickeln. Verbraucherbildung soll in allen Schulformen Bestandteil allgemeiner Bildung sein. Die Verbraucherbildung weist zahlreiche Anknüpfungspunkte zu bereits etablierten Schulfächern und Lerninhalten auf und ermöglicht in besonderer Weise handlungsorientiertes, interdisziplinäres und vernetztes Lernen. Sie ist in den Unterricht eines oder mehrerer Unterrichtsfächer integriert, kann außerunterrichtliche Aktivitäten einschließen und in Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnerinnen und Partnern erfolgen.
Wertebildung	Die Schülerinnen und Schüler beobachten und reflektieren ihr Handeln und ihre Begegnungen mit Mitschülerinnen und Mitschülern in alters- und entwicklungsangemessener Weise und übernehmen Verantwortung für die Klassen- und Schulgemeinschaft. Sie erfahren in ihrem schulischen Alltag die Bedeutung und Notwendigkeit eines demokratischen, achtsamen, toleranten und respektvollen Umgangs mit anderen (→ § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes sowie Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule, KMK 2015).

15 Operatoren

Operatoren werden in diesem Kerncurriculum zur Formulierung von angestrebten Kompetenzen genutzt. In der folgenden Operatorenliste werden Operatoren aufgeführt, die fächerübergreifend verwendet werden.

Die Operatoren dienen nicht einer (standardisierten) Bewertung.

Operator	Bedeutung
aktiv mitgestalten	eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten möglichst weitgehend nutzen
anwenden	erlernte und erarbeitete Kenntnisse und Fähigkeiten mit und ohne Unterstützung handelnd umsetzen
ausdrücken, äußern, Äußerungen produzieren	sich mittels individueller Kommunikationsmöglichkeiten mitteilen
auseinandersetzen (sich)	sich auf vielfältige Weise eingehend mit etwas beschäftigen und eine Haltung einnehmen
ausführen, durchführen	Handlungen mit geplantem Ablauf umsetzen
auswählen, entscheiden, Entscheidungen treffen	zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen
benennen	Bezeichnungen zuordnen und Informationen wiedergeben (verbal und nonverbal)
beobachten	kriteriengeleitetes Betrachten und Untersuchen
beschreiben	Wahrnehmungen, Beobachtungen und Zusammenhänge verbal und nonverbal darstellen
beurteilen, bewerten	Maßstäbe anlegen und anwenden
darstellen	Sachverhalte und Zusammenhänge veranschaulichen
deuten, interpretieren	etwas mit einer Bedeutung verknüpfen und Schlussfolgerungen daraus ziehen
dokumentieren	Festhalten von Ergebnissen, Prozessen oder Informationen (z.B. in Schrift oder Bild)
durchführen, ausführen	Handlungen mit geplantem Ablauf umsetzen
einsetzen	Hilfsmittel, Techniken, Fertigkeiten zu einem bestimmten Zweck/zielgerichtet nutzen
entscheiden, Entscheidungen treffen	zwischen verschiedenen Möglichkeiten wählen
entwickeln	schrittweise aufbauen und weiterführen
erfahren, wahrnehmen	subjektive Beobachtungen und sinnliche Empfindungen, die als Basis für weitere Informationsverarbeitung dienen können
erkennen, erfassen	sich über Zusammenhänge bewusst werden; im Sinne von Wiedererkennen: etwas wahrnehmen und mit etwas Bekanntem verknüpfen
erkunden	etwas durch die aktive Begegnung vor Ort entdecken und wahrnehmen
erproben	ausprobieren, ob und wie etwas gelingen kann

Operator	Bedeutung
erweitern	vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen
gestalten	Vorstellungen, Ideen und Prozesse entwickeln und umsetzen
interpretieren, deuten	etwas mit einer Bedeutung verknüpfen und Schlussfolgerungen daraus ziehen
kooperieren	gemeinsam an einer Sache arbeiten, sich gegenseitig unterstützen
nutzen	nach einem Handlungsplan handeln, etwas zielgerichtet gebrauchen
orientieren (sich)	sich zurechtfinden, mithilfe von Informationen einen Überblick gewinnen und Zusammenhänge erkennen
planen	Ideen entwickeln und Handlungen vorbereiten
präsentieren	Erkenntnisse, Sachverhalte und Zusammenhänge unter Verwendung geeigneter Medien darstellen und vorführen
sortieren	nach Kategorien ordnen
umsetzen	Kenntnisse und Fähigkeiten mit und ohne Unterstützung auf einen Prozess übertragen
unterscheiden	Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahrnehmen
untersuchen	zielgerichtetes, gründliches Erkunden und Prüfen
verändern	etwas Vorgegebenes mit oder ohne Unterstützung variieren oder umformen
vergleichen	etwas gegeneinander abwägen, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede festzustellen
vertreten (Standpunkt, Meinung)	begründet Position beziehen
wahrnehmen, erfahren	subjektive Beobachtungen und sinnliche Empfindungen, die als Basis für weitere Informationsverarbeitung dienen können
zuordnen	anhand von Kriterien zuweisen

16 Strukturmodell zur Umsetzung der curricularen Vorgaben

