



# Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum  
Sekundarstufe I

BILDUNGSLAND  
Hessen 

Sport



# Leitfaden

Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum  
Sekundarstufe I

## Impressum

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

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

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

## Inhalt

Vorwort 4

### A Allgemeiner Teil

1	Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen	5
1.1	Schulinterne curriculare Planung	5
1.2	Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern	9
1.3	Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln	13
2	Rechtliche Grundlagen	14

### B Fachbezogener Teil

1	Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach	15
2	Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung	19
2.1	Formatvorschlag Fachcurriculum	20
2.2	Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht	26
3	Fachbezogene Materialien	43

### C Anhang

1	Glossar	I
2	Materialien	IV
3	Literaturhinweise/Links	VI

# Vorwort

## Liebe Kolleginnen und Kollegen!

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

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

Diese und weitere Merkmale guten Unterrichts leiten viele erfahrene und engagierte Lehrerinnen und Lehrer bei ihrer Unterrichtsplanung. Hieran gilt es anzuknüpfen. Gleichwohl geht es bei der Umsetzung des Kerncurriculums auch darum, bewährte Vorgehensweisen und Schwerpunkte des eigenen Unterrichtens zu sichten und zu prüfen: Hat die gezielte Förderung von Kompetenzen (im Sinne nachweisbaren und anwendungsbezogenen Könnens) in der täglichen Unterrichtspraxis bereits den ihr angemessenen Stellenwert oder müssen hier gegebenenfalls Akzente und Prioritäten verstärkt oder neu gesetzt werden?

Für diese Prozesse der Bestandsaufnahme und Vergewisserung, aber auch der veränderten Perspektive und Neuausrichtung, soll das neue Kerncurriculum für Hessen auf Landesebene zur wichtigen Grundlage werden. Darin sind zwar die Ziele in Form von Könnensbeschreibungen festgelegt, nicht aber die Wege, wie diese erreicht werden. Insbesondere hier liegt der Gestaltungsspielraum der Schulen. Diese haben dadurch die Möglichkeit, regionale und schulspezifische Besonderheiten vor Ort in ihren schulinternen curricularen Planungsentscheidungen zu berücksichtigen.

Die unterschiedlichen Aspekte, die im Umgang mit dem Kerncurriculum und seiner Konkretisierung auf Fachkonferenz- und Unterrichtsebene eine Rolle spielen, werden in den einzelnen Kapiteln des Leitfadens erläutert. Diese praxisnahen Hinweise können – besonders im fachbezogenen Teil B – nur exemplarischen Charakter haben und müssen den Bedingungen und Gegebenheiten vor Ort angepasst werden. Insofern sind die Beispiele lediglich als Anregungen und Impulse zu verstehen.

Bitte schreiben Sie uns, wenn Sie Anregungen, Ergänzungsvorschläge und auch kritische Hinweise haben.

Mit den besten Wünschen für eine erfolgreiche Arbeit

**Bernd Schreier**  
Direktor  
[b.schreier@iq.hessen.de](mailto:b.schreier@iq.hessen.de)

**Axel Görisch**  
Abteilungsleiter  
[a.goerisch@iq.hessen.de](mailto:a.goerisch@iq.hessen.de)

**Dr. Gunther Diehl**  
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula  
[g.diehl@iq.hessen.de](mailto:g.diehl@iq.hessen.de)

**Petra Loleit**  
Arbeitseinheit Bildungsstandards und Curricula  
[p.loleit@iq.hessen.de](mailto:p.loleit@iq.hessen.de)

# A Allgemeiner Teil

## 1 Zum Umgang mit dem neuen Kerncurriculum für Hessen

### 1.1 Schulinterne curriculare Planung

Die schulinterne curriculare Entwicklungs- und Planungsarbeit hat das Ziel, das neue Kerncurriculum für Hessen in Form von Fachcurricula zu konkretisieren. Die Aufgabe der Fachkonferenzen bzw. Planungsgruppen in den einzelnen Schulen besteht darin, sich über die Leitlinien pädagogischen Handelns und den Kompetenzaufbau in den einzelnen Fächern – aber auch über die Fächergrenzen hinweg – zu verständigen, Vereinbarungen darüber herbeizuführen und diese zu dokumentieren. Die Fachcurricula sind die wesentlichen Elemente eines Schulcurriculums<sup>1</sup>.



Abb. 1: Elemente des Schulcurriculums

Bildungsstandards und Inhalte sind im hessischen Kerncurriculum bewusst getrennt aufgeführt, denn Kompetenzen entwickeln sich nachhaltig in der Auseinandersetzung mit variablen Inhalten. In der schulischen Planung werden Kompetenzen dann mit konkreten Inhalten, die sich aus den Inhaltsfeldern ableiten lassen, verbunden. Dadurch wird es möglich, die unterschiedlichen schul- und lerngruppenspezifischen Bedingungen vor Ort zu berücksichtigen. Die Vielfalt möglicher Verknüpfungen, ihre Passung zu den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie ihre Anschlussfähigkeit bezogen auf weitere Lernprozesse – all das ist eine wesentliche Grundlage dafür, dass vernetztes und auf Anwendung bezogenes Wissen in unterschiedlichen inhaltlichen Zusammenhängen erworben werden kann.

<sup>1</sup> vgl. hierzu die Ausführungen in der Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, [www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)

Indem Kompetenzen und Inhalte miteinander verknüpft werden, wird es möglich, inhaltsbezogene Kompetenzen zu formulieren<sup>2</sup>. Diese überfachlichen und fachlichen Anforderungen beschreiben, was die Lernenden in den Kompetenzbereichen, bezogen auf ausgewählte Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen und Inhalte, nach einer bestimmten Lernzeit in der Regel wissen und können sollen. Mit zunehmender Lernzeit werden die formulierten Anforderungen immer komplexer.

Die für zielgerichtete Kompetenzentwicklung geeigneten Inhalte werden nach fachsystematischen bzw. fachdidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt, strukturiert und inhaltlich-thematisch konkretisiert. Zugleich ist die Auswahl der Inhalte aber immer auch an die übergeordneten inhaltlichen Konzepte eines Faches gebunden. Inhaltliche Konzepte repräsentieren Wissensmodelle, die die grundlegenden Prinzipien und Erkenntnisse sowie die Fachsystematik vereinfacht abbilden (ausgenommen Moderne Fremdsprachen). Sie helfen zudem, Wissensnetze aufzubauen (vgl. Kap. 5 in den Kerncurricula der Fächer). Wissensnetze entwickeln sich, wenn neue Inhalte an Vorwissen anknüpfen, wenn Erfahrungen, Vorstellungen, Fragen der Kinder und Jugendlichen einbezogen und neu gewonnene Erkenntnisse in übergreifende Zusammenhänge eingebettet werden.

Zur Auswahl geeigneter Inhalte können die an den Schulen bereits vorhandenen Fachcurricula mit einer erweiterten Zielstellung herangezogen, überprüft und neu bewertet werden. Dabei sollten die folgenden beiden Fragen berücksichtigt werden:

- (1) Inwieweit können die Setzungen im bereits vorliegenden Fachcurriculum den Inhaltsfeldern und inhaltlichen Konzepten des Kerncurriculums zugeordnet werden?
- (2) Inwieweit können über die bisher festgelegten Themen, Inhalte und Methoden die im Kerncurriculum beschriebenen Kompetenzen erworben werden?

Die curriculare Planungsarbeit ist einem zweifachen Anspruch verpflichtet. Zum einen müssen selbstverständlich und unverzichtbar fachbezogene Strukturen des Wissensaufbaus berücksichtigt werden – die Schwerpunktsetzung im Inhaltlichen richtet sich nach sachlogischen Aspekten des Faches. Zum anderen – so belegt es die Lernforschung – sollte neues Wissen immer an bereits vorhandenes anschließen bzw. in bestehende Wissensmodelle integriert werden können. Vor allem aber ist das (neu) erworbene Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu erproben, zu sichern und anzuwenden.

In der Fachkonferenz werden auf diese Weise ausgewählte Unterrichtsschwerpunkte<sup>3</sup> – auf die Jahrgangsstufen bzw. Doppeljahrgangsstufen bezogen – erarbeitet und schulintern verbindlich vereinbart. Sie stellen die wesentlichen Elemente eines Fachcurriculums dar. Ergänzend trifft die Fachkonferenz Vereinbarungen darüber, wie die Schwerpunkte im Unterricht umgesetzt werden können. Die Fachcurricula sind als entwicklungs offene Arbeitspläne angelegt.

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

<sup>2</sup> vgl. Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen (Teil C Anhang, Materialien)

<sup>3</sup> vgl. Teil C Anhang, Glossar

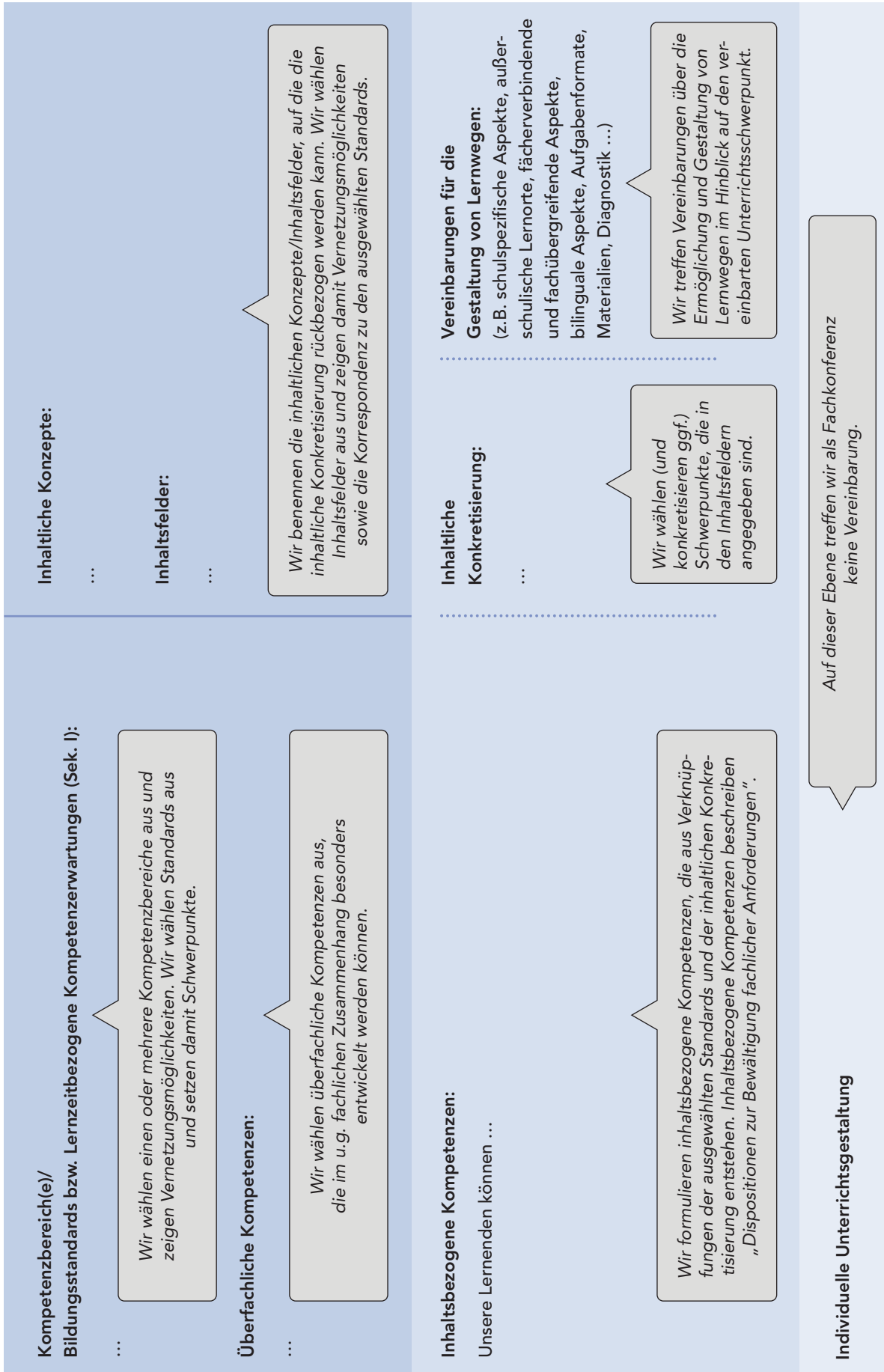


Kerncurriculum – hessenweit verbindlich

Fachcurriculum – schulintern verbindlich

Wir dokumentieren unsere Vereinbarungen und führen einen Fachkonferenzbeschluss darüber herbei.

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



\* längerfristig angelegt

Abb. 2: Formatvorschlag Fachcurriculum

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

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

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

## 1.2 Unterrichten mit Bildungsstandards und Inhaltsfeldern

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

### Lernsituationen gestalten

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

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

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

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

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

Welche Lernsituationen sind geeignet, um Kompetenzen langfristig aufzubauen? Entscheidend sind kognitiv herausfordernde Lernumgebungen sowie Lernaufgaben<sup>4</sup>, die – ausbalanciert zwischen Strukturiertheit und Offenheit – lebensnahe Zusammenhänge, variable Zugänge und unterschiedliche Verarbeitungstiefen bieten. Darüber hinaus ermöglichen kompetenzorientierte Lernaufgaben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen, Ziele zu klären und eine Sinn- oder Bedeutungsvorstellung bezüglich der jeweiligen Lerninhalte zu entwickeln. Diese Aspekte sind eine wesentliche Voraussetzung dafür, dass Lernende die Anforderungen, die mit ihrem Lernen im schulischen Unterricht verbunden sind, aktiv angehen.

---

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

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

### Leistungssituationen gestalten

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

Leistungsbeurteilung als Kompetenzeinschätzung

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

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

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

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

### Lehr- und Lernprozesse gestalten

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

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

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

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

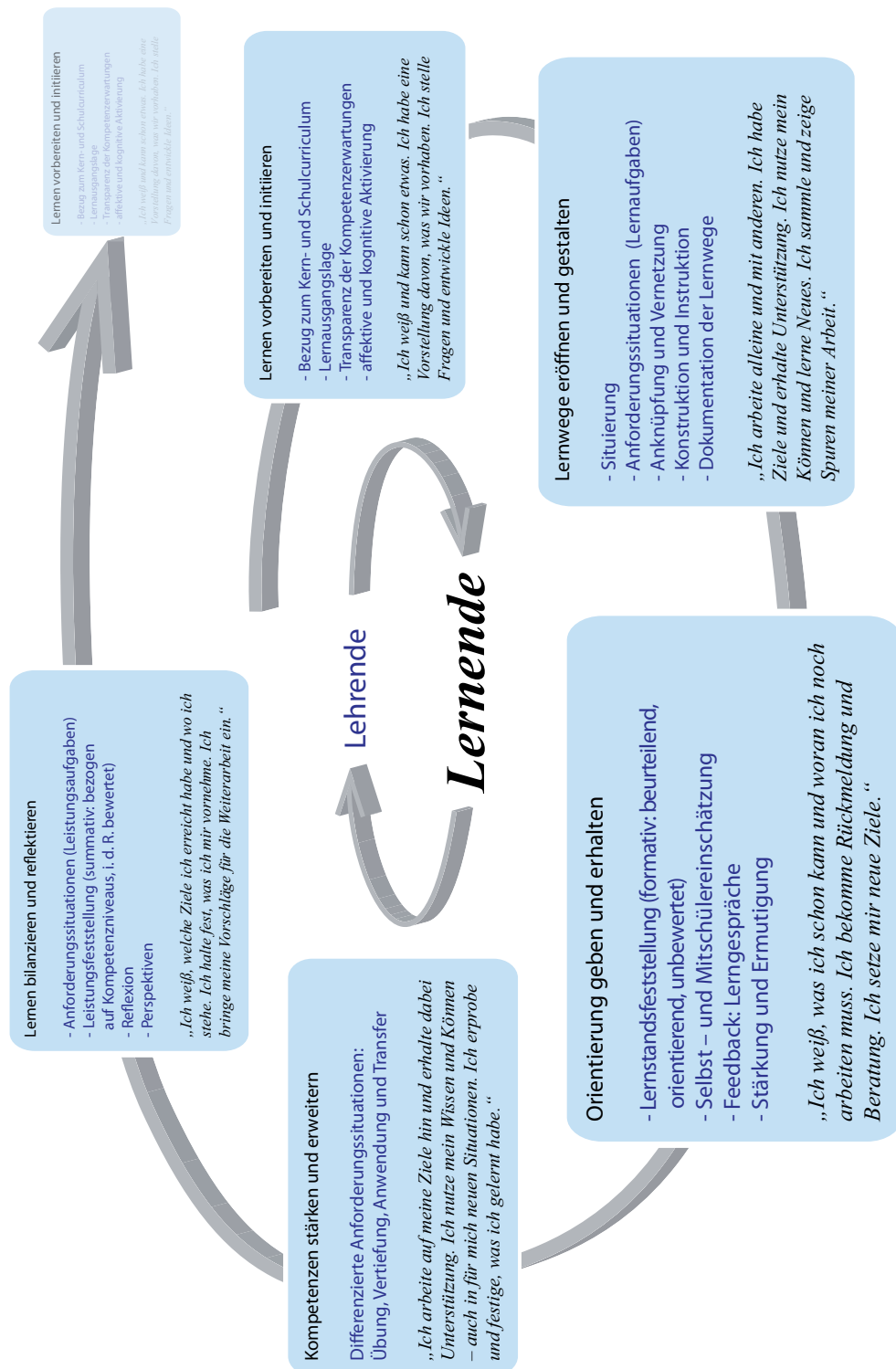


Abb. 3: Prozessmodell (© Amt für Lehrerbildung, Frankfurt / Institut für Qualitätsentwicklung, Wiesbaden)

### 1.3 Unterricht auswerten und gemeinsam weiterentwickeln

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

Unterricht zu evaluieren und weiterzuentwickeln heißt,

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

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

---

<sup>5</sup> vgl. „Handreichung vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“, [www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)

## 2 Rechtliche Grundlagen

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

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



## B Fachbezogener Teil

### 1 Das Kerncurriculum nutzen – Kompetenzaufbau im Fach

#### Überblick

Der vorliegende Leitfaden soll Kolleginnen und Kollegen – zum einen in ihrer Rolle als unterrichtende Lehrperson, zum anderen aber auch in ihrer Rolle als Mitglied der Fachkonferenz Sport – dabei unterstützen, das neue Kerncurriculum in der Schule zu konkretisieren und umzusetzen.

Die Umsetzung zielt dabei auf den Aufbau von Kompetenzen – ausgehend von den erwarteten Lernergebnissen –, die Konzeption von Lernaufgaben sowie die Gestaltung geeigneter Lernumgebungen. Diesbezüglich gibt der Leitfaden eine Orientierung.

So zeigt er in diesem Kapitel (Kap. 1) am Beispiel des thematischen Zusammenhangs „Springen in die Weite“ (Technik des Schrittweitsprungs, Absprung aus der Absprungzone) und „Springen in die Höhe“ (Technik des Schersprungs), wie die Kompetenzentwicklung in zwei Entwicklungsstufen – am Ende der Jahrgangsstufen 5/6 und am Ende der Jahrgangsstufen 7–10 – strukturiert sein kann, damit die erwarteten Ergebnisse zum Abschluss hin erreicht werden.

Des Weiteren enthält der Leitfaden in Kapitel 2 Beispiele für die Erstellung eines Fachcurriculums. Sie zeigen die Konkretisierung des Kerncurriculums auf der schulintern verbindlichen Ebene. Dabei sind der Ausgangspunkt für alle zu treffenden Festlegungen der Fachkonferenz die Kompetenzbereiche und Inhaltsfelder des neuen Kerncurriculums für das Fach Sport. Auf vielfältige Weise werden so in einem ersten Schritt überfachliche Kompetenzen, fachliche Kompetenzbereiche und Standards sowie Inhaltsfelder und Struktur gebende Leitideen sinnvoll miteinander verknüpft. Diese Verknüpfungen stellen eine Auswahl und gleichzeitig eine Schwerpunktsetzung dar, welche durch die Fachkonferenz vereinbart werden. In einem auf dieser Grundlage erstellten schuleigenen curricularen Plan können Aussagen zur Profilbildung, die sich u. a. im Schulprogramm zum Sportunterricht finden, aufgenommen werden.

Im Leitfaden erfolgt dies *exemplarisch* in der Verknüpfung der drei Kompetenzbereiche mit den Inhaltsfeldern „Fahren, Rollen, Gleiten“ (Faszination Rollen – Fortbewegung auf Inline-Skates), „Spielen“ (Sportspielübergreifende Interaktionen in Kleinfeldspielen) und „Laufen, Springen, Werfen“ (Leistungen bewerten und relativieren – Entwicklung und Erprobung einer aus Sicht der Lernenden gerechten Bewertung für einen Hochsprungwettbewerb) unter den ausgewählten, die inhaltliche Auswahl strukturierenden Leitideen. Zur Dokumentation der Arbeitsergebnisse in der Fachkonferenz wird ein Beispielformat vorgeschlagen.

Beispiele für Lernaufgaben zeigen, wie Lernsituationen gestaltet sein können, die sich an den Kompetenzen der Lernenden und den Kompetenzerwartungen orientieren. Diese Beispiele sind unterschiedlichen Jahrgängen, Schulformen und -stufen zugeordnet. Sie dienen zur Veranschaulichung des Unterrichtens mit dem Kerncurriculum. Gleichzeitig akzentuieren und konkretisieren sie die wesentlichen Strukturelemente des Modells von Lehren und Lernen (Prozessmodell, vgl. A Allgemeiner Teil).

Das Kapitel 3 enthält fachbezogene Anregungen zur Leistungsbewertung sowie Literaturhinweise und Links.

## Kompetenzaufbau im Fach

### *Grundsätze eines kompetenzorientierten Sportunterrichts*

Durch die Entwicklung von Bewegungskompetenz, Urteils- und Entscheidungskompetenz sowie Teamkompetenz erschließen sich die Lernenden die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur und erfahren damit die Sinnhaftigkeit ihres sportlichen Handelns. Im Prozess des Genießens der eigenen Bewegung liegen besondere Möglichkeiten, die Umwelt intensiv zu erfahren und den Umgang mit anderen zu erleben. Die Freude an der Bewegung und ihrem Gelingen sind die Grundlage dafür, sich weiteren Anforderungen zu stellen.

Ein zentrales didaktisches Prinzip des Sportunterrichts ist die Hinführung zum selbstständigen Lernen und Arbeiten sowie zur Reflexion über das eigene Lernen, Denken, Urteilen und Handeln. Der Unterricht soll Phantasie und Kreativität ebenso fördern, wie Konzentrationsfähigkeit und Durchhaltevermögen. Auch Rücksichtnahme und Solidarität gegenüber Partnern, Kooperation und Teamfähigkeit haben zentrale Bedeutung für ein erfolgreiches gemeinsames Arbeiten. Somit trägt der Sportunterricht maßgeblich zum Aufbau von Personaler Kompetenz und Sozialkompetenz bei.

Der koedukative Sportunterricht in der Mittelstufe ermöglicht die Entwicklung von Kompetenzen im bewussten Umgang mit geschlechtsbedingten Unterschieden im Sportunterricht. Reflexive Koedukation als Unterrichtsprinzip respektiert diese Unterschiede und integriert sie gleichberechtigt in das gemeinsame Handeln von Jungen und Mädchen. Dabei orientiert sich der Unterricht nicht an Geschlechterhomogenität als Unterrichts- und Erziehungsziel, sondern an der Stärkung einer geschlechtsgebundenen Identität, die Differenzen und Unterschiede zwischen Geschlechtern zulässt. Um Mädchen und Jungen gleichermaßen die ganze Vielfalt der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu eröffnen, schafft der Sportunterricht ein Bewusstsein für die Gleichwertigkeit aller Inhaltsbereiche jenseits von Geschlechtergrenzen.

Individuelle Erfahrungen und Voraussetzungen, in denen Bewegung, Spiel und Sport von Bedeutung sind, haben bei Kindern und Jugendlichen in der Regel eine sehr unterschiedliche Ausprägung. Dies macht im Sportunterricht ein hohes Maß an Differenzierung notwendig. Schülerorientierter Sportunterricht berücksichtigt daher die unterschiedlichen Vorerfahrungen, Einstellungen und Lernvoraussetzungen (z. B. körperliche Konstitution, geschlechtsspezifische Unterschiede, Interessen und Neigungen). Er legt die Inhalte nicht auf eine Auslegung hin fest (Erfahrungsoffenheit und Mehrperspektivität), führt nicht zwingend auf vorweg bestimmte Ergebnisse (Prozessorientierung und Ergebnisoffenheit) und erlaubt auch die Variation vorher geplanter methodischer Schritte (Verlaufsoffenheit). Bei aller Offenheit müssen die erwarteten Lernergebnisse aber langfristig im Blick bleiben, um den Lernerfolg zu sichern.

Die Anwendung und die damit einhergehende Festigung der erworbenen Kompetenzen im Wiederholen und Üben sowie die Vertiefung und Erweiterung in vielfältigen Bewegungsaufgaben tragen zum Kompetenzerwerb bei.

Neben dem Sportunterricht bieten sich in der Schule weitere Möglichkeiten zur Kompetenzentwicklung im Handlungsfeld Bewegung und Sport, wie zum Beispiel im Wahlunterricht, in Arbeitsgemeinschaften oder in der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Sportvereinen. Darüber hinaus lassen sich Bewegung, Spiel und Sport in der Schule auch als Pausensport, im Rahmen von Nachmittagsangeboten, von Schulsport- und Spielfesten sowie von Schulfesten und Projekttagen bzw. -wochen,

bei Schulsportwettkämpfen sowie an Sporttagen im Rahmen von Schulfahrten mit sportlichem Schwerpunkt verankern.

Der außerunterrichtliche Schulsport bietet mit seiner Öffnung zum schulischen Umfeld den Lernenden die Möglichkeit, selbstbestimmt ihren sportlichen Neigungen nachzugehen sowie Einstellungen und Werte für ein lebenslanges Bewegen und Sporttreiben zu erwerben. Diese Möglichkeiten sind besonders bedeutungsvoll, weil die Lernenden hier ihre Kompetenz im Sinne eines anwendungs- und lebensweltbezogenen Könnens erfahren.

Auch durch die Vernetzung mit anderen Fächern bzw. mit deren Kompetenzbereichen entstehen Synergieeffekte, die für den Kompetenzaufbau von Bedeutung sind (z. B. Naturwissenschaften, Mathematik, Musik).

#### *Kompetenzentwicklung am konkreten Beispiel*

Das Können und Wissen der Lernenden im Fach Sport entwickelt sich in der Auseinandersetzung mit immer komplexer werdenden Anforderungen, wie sie in den Inhaltsfeldern für die Jahrgangsstufen 5/6 und 7–10 im Kerncurriculum formuliert sind. Die unterschiedlichen Kompetenzniveaus lassen sich nur in Verbindung mit unterschiedlich komplexen inhaltlichen Anforderungen differenziert beschreiben. Daher sind im Kerncurriculum keine lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen – bezogen auf Doppeljahrgangsstufen und Bildungsgänge – formuliert, sondern gleichlautende allgemeine fachliche Kompetenzen jeweils am Ende der Bildungsgänge (abschlussbezogene Bildungsstandards).

Am Beispiel der Verknüpfung der Kompetenz „Grundformen der Bewegungen bezogen auf die jeweilige Zielsetzung anwenden und gezielt im Rahmen der eigenen Möglichkeiten verbessern“ (Kompetenzbereich *Bewegungskompetenz*) mit dem Inhaltsfeld „Laufen, Springen, Werfen“ wird im Folgenden der Kompetenzaufbau exemplarisch verdeutlicht.

Gegenstand des Lernens in diesem Inhaltsfeld ist das Springen, das in den Jahrgangsstufen 5/6 durch das Experimentieren mit Bewegungsmöglichkeiten sowie das Suchen nach neuen Bewegungsformen des Springens erprobt wird. Der Leitidee „Körperwahrnehmung“ wird durch das Konzept „Spieleichtathletik“ Rechnung getragen. Unter der Leitidee „Leisten“ lassen sich soziale oder kriterienorientierte Bezugsnormen und Gütemaßstäbe akzentuieren. Die Leitideen repräsentieren wesentliche übergeordnete Konzepte und Prinzipien des Sports, die im Unterricht immer wieder aufgegriffen, mit neuen Erkenntnissen und der Erfahrungswelt der Jugendlichen verknüpft und damit vertieft und erweitert werden (vgl. Kerncurriculum Kapitel 5).

Inhaltliche Anforderungen sind in dieser Jahrgangsstufe das „Springen in die Weite“ (Technik des Schrittwettsprungs, Absprung aus der Absprungzone) und das „Springen in die Höhe“ (Technik des Schersprungs). Die Lernenden wenden diese Grundform gezielt an und verbessern durch Wiederholen und Üben ihre eigene Leistungsfähigkeit.

Bezogen auf den Lerninhalt verfügen die Lernenden am Ende der Jahrgangsstufen 5/6 über folgende Kompetenzen:

Die Lernenden können ...

- mit 9–11 druckvollen Anlaufschritten, deren Frequenz zum Absprung hin zunimmt, aus der Absprungzone nach vorn-oben abspringen, dabei das hohe Schwungbein fixieren, die Fußspitze anziehen und beidbeinig landen,
- mit 5–7 Anlaufschritten geradlinig im Winkel von ca. 30° zur Latte anlaufen, mit dem lattenfernen Bein nach vorn-oben abspringen, durch schnelles Nachscheren des Absprungbeines die Latte überqueren und auf dem Schwungbein parallel zur Latte landen,
- verschiedene Bewegungsmöglichkeiten (-formen) des Springens, z. B. Additionsweitsprung, Stabweitsprung, Hockhochsprung, Watussisprung (vgl. BJS Wettbewerb) in die Weite/Höhe anwenden,
- die Erfahrungen, die sie bei den ausgeführten Bewegungsmöglichkeiten (-formen) gemacht haben, beschreiben,
- soziale und kriterienorientierte Gütemaßstäbe in Wettkampf- und/oder Übungsformen anwenden,
- die Technik des Schrittweitsprungs mit Absprung aus der Absprungzone ausführen,
- die Technik des Schersprungs beim Springen in die Höhe ausführen.

Die Bewegungsgrundform „Springen“ ist in den Jahrgangsstufen 7–10 in der Weise durch die Leitidee „Leisten“ bestimmt, dass die individuelle – meist fremd gesetzte – Bezugsnorm in den Vordergrund rückt.

Zielsetzung beim Springen in die Weite ist das Umsetzen von Anlaufgeschwindigkeit in Weite, der betonte Absprung vom Balken (Schwungbeineinsatz) und die zweckmäßige Landung. Beim Hochsprung ist es die Floptechnik. Auch hier verbessern die Lernenden ihre eigenen Möglichkeiten durch Wiederholung und Übung.

Bezogen auf den Lerninhalt verfügen die Lernenden am Ende der Jahrgangsstufen 7–10 über folgende Kompetenzen:

Die Lernenden können ...

- mit zunehmender Geschwindigkeit zum Absprung hin druckvoll anlaufen, mit einem schnellen, etwas verkürzten letzten Schritt und einer explosiven Streckung des Sprungbeines nach vorn-oben abspringen und beidbeinig landen,
- die Technik des Flops beim Springen in die Höhe ausführen,
- in Wettkampf- und/oder Übungsformen im Rahmen ihrer Möglichkeiten möglichst weit/hoch springen.

## 2 Anregungen für die schulinterne Planung und Umsetzung

Im Folgenden zeigen drei Beispiele Möglichkeiten der Verknüpfung von Kompetenzen, Leitideen und Inhaltsfeldern jeweils unter einer bestimmten Schwerpunktsetzung. Diese stellen Unterrichtsschwerpunkte dar, die zum Aufbau von Kompetenzen in einer bestimmten Doppeljahrgangsstufe geeignet sind. Diese Schwerpunkte sind exemplarisch für die Arbeit in der Fachkonferenz. Die Tabellen, in die die Schwerpunkte eingefügt sind, stellen Formatbeispiele dar, wie die Arbeitsergebnisse in der Fachkonferenz dokumentiert und so allen Fachkolleginnen und Fachkollegen zugänglich gemacht werden können. Das Beispielformat ist aber auch für die Dokumentation der längerfristigen Unterrichtsplanung unter bestimmten Schwerpunktsetzungen geeignet. Diese ergänzen die verbindlichen Unterrichtsschwerpunkte, die in der Fachkonferenz festgelegt werden.

Die Unterrichtsschwerpunkte nehmen Bezug auf das Kerncurriculum und werden schulspezifisch konkretisiert (vgl. auch A Allgemeiner Teil, Kap. 1.1). Sie sind auf einen längeren Unterrichtszeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen.

Der erste Unterrichtsschwerpunkt „Faszination Rollen – Fortbewegung auf Inline-Skates“ knüpft an die beiden Unterrichtsschwerpunkte „Fahren, Rollen, Gleiten“ der Primarstufe an. Die dort erworbenen Kompetenzen können durch den Einsatz von Inline-Skates spezifiziert und erweitert werden. Die Anbindung an die Jahrgangsstufen 7–10 soll verdeutlichen, dass das Inhaltsfeld „Fahren, Rollen, Gleiten“ aufgrund besonderer Rahmenbedingungen situativ platziert werden kann.

Die Vernetzung der Bereiche innerhalb eines Unterrichtsschwerpunktes ist für den Lernprozess von Bedeutung und sollte immer auf diese Weise erfolgen. Die Standards, die aus diesen Kompetenzbereichen ausgewählt wurden, werden hier besonders angesprochen. Diese Schwerpunktsetzung ist für eine gezielte Kompetenzentwicklung notwendig. Die Schwerpunkte im Inhaltsfeld „Fahren, Rollen, Gleiten“ bilden den geeigneten inhaltlichen Rahmen für den Kompetenzerwerb (vgl. Formatvorschlag: Leitideen/Inhaltsfelder).

Der zweite Unterrichtsschwerpunkt „Sportspielübergreifende Interaktionen in Kleinfeldspielen“ zeigt Möglichkeiten des Kompetenzerwerbs im Inhaltsfeld „Spielen“ auf. In den Jahrgangsstufen 5/6 muss sichergestellt werden, dass grundlegende Kompetenzen des Angriffs- und Abwehrverhaltens unter sportspielübergreifenden Gesichtspunkten erworben werden.

Im dritten Unterrichtsschwerpunkt soll am Beispiel des Hochsprungs unter der Leitidee „Leisten“ der Umgang mit standardisierten Bezugswerten problematisiert werden. Dabei soll deutlich werden, dass die Lernenden der Jahrgangsstufen 9/10 ihre im Laufe der Mittelstufe erworbenen Kompetenzen nutzen und gezielt einsetzen können, um damit ihre Urteils- und Entscheidungskompetenz in besonderem Maße zu erweitern.

## 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Faszination Rollen – Fortbewegung auf Inline-Skates“ (Jg. 7 – 9, Hauptschule)

<p><b>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</b></p> <p><b>Bewegungskompetenz</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bewegung anforderungsgemäß steuern und variieren,</li> <li>■ grundlegende Möglichkeiten der Fortbewegung, des Richtungswechsels und Anhaltens auf situationsspezifische Erfordernisse anwenden,</li> <li>■ Vortrieb erzeugen.</li> </ul> <p><b>Urteils- und Entscheidungskompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Risiken benennen, Gefahren vermeiden, Wagnisse kontrolliert eingehen, verantwortungsbewusst sichern und helfen,</li> <li>■ das eigene Bewegungsvermögen realistisch einschätzen und dementsprechend handeln,</li> <li>■ Bewegungs- und Körpererfahrungen situationsbezogen reflektieren.</li> </ul> <p><b>Teamkompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ anforderungsbezogen kooperieren und angeleitet Arbeits-, Gruppen- und Bewegungsprozesse konstruktiv reflektieren.</li> </ul> <p><b>Überfachliche Kompetenzen:</b> Personale Kompetenz: Selbstkonzept, Selbstregulierung Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität</p>	<p><b>Leitideen:</b> Körperwahrnehmung Wagnis</p> <p><b>Inhaltsfeld:</b> Fahren, Rollen, Gleiten</p>	<p><b>Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:</b> Das Inhaltsfeld „Fahren, Rollen, Gleiten“ ist von situativen Bedingungen abhängig. Geschwindigkeit, labiles Gleichgewicht und witterungsabhängiger Untergrund erfordern eine realistische Selbsteinschätzung, um Gefahr und Unsicherheit zu akzeptieren und als Herausforderung zu interpretieren. Freiwilligkeit, Selbstwählbarkeit der Aufgaben und Vergegenwärtigung des Erlebten sind zentrale Strukturelemente.</p> <p>Wenn Rollen auf Inline-Skates im Sportunterricht der Sekundarstufe I thematisiert wird, ist Folgendes zu beachten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– vielfältige Anreizstationen schaffen,</li> <li>– Aufgabenorientierung vor Technikorientierung stellen,</li> <li>– Vorerfahrungen und Kenntnisse der Lernenden einbeziehen,</li> <li>– kooperatives Arbeiten und offene Aufgabenstellung bevorzugen,</li> </ul>
---	--	---

**Inhaltsbezogene Kompetenzen:**

Unsere Lernenden können ...

- aus dem Bewegungsfluss heraus Widerstand entwickeln, um Antrieb zu erzeugen,
- Richtungsänderungen situationsangemessen vornehmen,
- anforderungsgemäß stoppen,
- das eigene Fahrverhalten einschätzen und im Hinblick auf das von anderen und/oder die Situation abstimmen und ggf. verändern,
- die erforderliche Schutzausrüstung verwenden,
- die sportartspezifischen Gefahremomente analysieren und entsprechende Verhaltensregeln beschreiben,
- Bewegungsanforderungen individuell verändern,
- Unterstützungsbedarf äußern und helfen,
- Bewegungserfahrungen mit Fachbegriffen beschreiben,
- unterschiedliche Geländeformen adäquat nutzen.

**Inhaltliche Konkretisierung:**

Experimentieren mit

Bewegungsmöglichkeiten auf In-line-Skates unter der Leitidee Körpererfahrung:

- Erzeugen von Antrieb
- Beschleunigen
- Kurven fahren
- Ausweichen
- Bremsen und Stoppen
- Befahren unterschiedlicher Geländeformen

- wichtige Fachbegriffe einführen, den Schwerpunkt nicht auf Bewegungsanalyse legen,
- Hilfestellung zur Selbsteinschätzung durch gezielte Fragestellung leisten,
- Situationsanlässe zulassen und reflexionsbezogen nutzen,
- Risiken und Gefahren thematisieren (Praxis-Theoriebezug) und Wagnissituationen ermöglichen.

**Fächerverbindende Aspekte**

Physik: Inhaltsfeld Fortbewegung und Mobilität, Kompetenzbereiche:

- Erkenntnisgewinnung (Durchführung geeigneter Experimente zu Bewegungen)
- Kommunikation (Beschreibung von Bewegungsabläufen anhand verschiedener Darstellungsformen, Veranschaulichung von Wechselwirkungen)
- Bewertung (Beurteilung eigener Erfahrungen der Mobilität mit physikalischen Erkenntnissen)
- Nutzung fachlicher Konzepte (Analyse und Strukturierung von Bewegungsvorgängen)

**Leistungsbewertung**

Die Leitidee Körperwahrnehmung akzentuiert qualitative Bewegungsmerkmale des Rollens.

Als Leistungsnachweis bietet sich z. B. an, unsere Lernenden Erfahrungsberichte (Leitfrage: „Welche Voraussetzungen brauchst du, um gut rollen zu können?“) schreiben zu lassen.

**Individuelle Unterrichtsgestaltung**

## Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Sportspielübergreifende Interaktionen in Kleinfeldspielen“ (Jg. 5/6, Realschule)

<p><b>Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:</b></p> <p><b>Bewegungskompetenz</b> Die Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ in sportlichen Handlungssituationen – auch wettkampfbezogen – anforderungsgemäß reagieren,</li> <li>■ mit- und gegeneinander spielen.</li> </ul> <p><b>Urteils- und Entscheidungskompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ das eigene Bewegungsvermögen realistisch einschätzen, reflektieren und situationsbezogen handeln,</li> <li>■ Strategien zur Affektbeherrschung und -kanalisierung bei der unmittelbaren körperlichen Auseinandersetzung im Mit- und Gegeneinander benennen und situationsbezogen einsetzen.</li> </ul> <p><b>Teamkompetenz</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ sich fair verhalten auch bei Erfolgs- und Misserfolgslebnissen,</li> <li>■ die den betriebenen Sportarten zu Grunde liegenden elementaren Regeln und Wettkampfvorschriften erläutern, einhalten und gezielt verändern,</li> <li>■ sportliche Wettbewerbssituationen organisieren und regeln,</li> <li>■ Konflikte analysieren und konstruktiv lösen.</li> </ul>	<p><b>Leitidee:</b> Soziale Interaktion</p> <p><b>Inhaltsfeld:</b> Spielen</p>
---	--



### Überfachliche Kompetenzen:

- Personale Kompetenz: Selbstkonzept, Selbstregulierung
- Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Rücksichtnahme und Solidarität, Kooperation und Teamfähigkeit, Umgang mit Konflikten
- Sprachkompetenz: Kommunikationskompetenz

### Inhaltsbezogene Kompetenzen:

- Unsere Lernenden können ...
- unter Einhaltung der Regeln miteinander gegen ein anderes Team spielen,
  - sportspielübergreifendes Angriffs- und Abwehrverhalten bezogen auf die zugrunde liegenden Spiele anwenden,
  - ihre Mitspieler ins Spiel bringen und aktiv in Spielabläufe einbeziehen,
  - sich im Spiel gegenüber den Mitspielern und der gegnerischen Mannschaft fair verhalten,
  - sich aktiv an der Lösung spieltaktischer Probleme beteiligen.

### Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:

- Sportspielübergreifendes Spielen beinhaltet komplexe Spielsituationen. Dazu können vorzugsweise spielerisch-situationsorientierte Herangehensweisen gewählt werden. Um die Freude am Spiel zu fördern, das Übernehmen von spieltragenden Rollen und die Erweiterung des Spielverständnisses zu ermöglichen, ist Folgendes vorrangig zu beachten:
- Komplexität reduzieren
  - Austauschmöglichkeiten vorsehen, um (spieltaktische) Lösungen gemeinsam besprechen und finden zu können
  - Regeltransparenz herstellen
  - Kleinfeldspiele bevorzugen
  - Spiele auswählen, die unterschiedliche Schwerpunkte akzentuieren
  - Spielerfahrungen in unterschiedlichen Spielen (Interessenslage und Motivation) sichern
  - Konfliktlösungsstrategien aufzeigen und unterstützen
- Leistungsbewertung**  
Als Leistungsnachweise bieten sich Spielüberprüfungen an, in denen die Lernenden ihr sportspielübergreifendes Angriffs- und Abwehrverhalten demonstrieren können.

### Inhaltliche Konkretisierung:

- Sportspielübergreifendes Angriffs- und Abwehrverhalten (Leitidee „Soziale Interaktion“):
- ins Ziel treffen
  - Ball zum Ziel bringen
  - Vorteil herausspielen
  - Zusammenspiel
  - Lücke erkennen, Freiräume nutzen
  - mit Gegnerbehinderung umgehen
  - Anbieten und Orientieren im Spielraum
  - Tore/Punkte verhindern
  - Zusammenspiel stören/verhindern
  - Freiräume zustellen
  - Kenntnisse zum fairen Verhalten (miteinander spielen, Konflikte lösen)
- Regeln und Schiedsrichtertätigkeit

### Individuelle Unterrichtsgestaltung

Vereinbarer Unterrichtsschwerpunkt „Leistungen bewerten und relativieren – Entwicklung und Erprobung einer aus Sicht der Lernenden gerechten Bewertung für einen Hochsprungwettbewerb“ (Jg. 9/10, Gymnasium)

**Kompetenzbereiche/Bildungsstandards:**

**Bewegungskompetenz**

Die Lernenden können ...

- Grundformen der Bewegungen bezogen auf die jeweilige Zielsetzung anwenden und gezielt im Rahmen der eigenen Möglichkeiten verbessern,
- in sportlichen Handlungssituationen Kraft, Ausdauer, Schnelligkeit und Beweglichkeit anforderungsgemäß anwenden.

**Urteils- und Entscheidungskompetenz**

- sich im handelnden Umgang mit Bewegung persönliche Ziele setzen, diese konsequent verfolgen und Strategien zu deren Erreichung ableiten und reflektieren,
- Bewegungsausführungen nach vereinbarten Kriterien beurteilen und dabei die Möglichkeiten zur Verwendung verschiedener Gütemaßstäbe und Bezugsnormen bei der Leistungsbewertung aufzeigen,
- das eigene Bewegungsvermögen realistisch einschätzen, reflektieren und situationsbezogen handeln.

**Teamkompetenz**

- die den betriebenen Sportarten zu Grunde liegenden Regeln und Wettkampfvorschriften erläutern, einhalten und gezielt verändern,
- anforderungsbezogen kooperieren, Arbeits-, Gruppen- und Bewegungsprozesse konstruktiv reflektieren,
- sportliche Wettbewerbssituationen selbstständig organisieren und regeln,
- Interessen- und Leistungsunterschiede auch unter Genderaspekten konstruktiv berücksichtigen.

**Leitidee:**

Leisten

**Inhaltsfelder:**

Laufen, Springen, Werfen

**Vereinbarungen für die Gestaltung von Lernwegen:**

Die Entwicklung und Durchführung eines geeigneten Hochsprungwettbewerbs mit der ganzen Klasse, bei der die Tragfähigkeit eines Konzeptes unter Beweis

### Überfachliche Kompetenzen:

- Personale Kompetenz: Selbstkonzept, Selbstregulierung
- Sozialkompetenz: Soziale Wahrnehmungsfähigkeit, Kooperation und Teamfähigkeit
- Lernkompetenz: Arbeitskompetenz
- Sprachkompetenz: Kommunikationskompetenz

### Inhaltsbezogene Kompetenzen:

- Unsere Lernenden können ...
- unter Berücksichtigung der räumlichen und sächlichen Bedingungen unter Anleitung angemessene Übungsbedingungen für den Hochsprung herstellen,
  - je nach Technik einen geraden oder bogenförmigen Anlauf auswählen, mit dem lattenfernen Bein abspringen und nach der Lattenüberquerung auf dem Schwungbein bzw. auf dem Rücken landen,
  - ihr eigenes und das Sprungvermögen der Gruppenmitglieder realistisch einschätzen,
  - Gütemaßstäbe und Bezugsnormen, die für den Hochsprungwettbewerb in Frage kommen, beschreiben und erklären,
  - Möglichkeiten anwenden, mit denen sich die absolute Leistung relativieren lässt,
  - unterschiedliche Lösungsansätze ausprobieren und deren Eignung vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung bewerten,
  - den Hochsprungwettbewerb mit der gesamten Klasse auf der Grundlage eines entwickelten Konzeptes durchführen, bewerten und prüfen, ob es eine gerechte Vergleichsgrundlage darstellt.

gestellt wird, verlangt von den Lernenden, sich umfassend mit der Leitidee Leisten auseinanderzusetzen. Daher ist Folgendes vorrangig zu beachten:

- Aufgabenorientierung vor Technikorientierung stellen,
- kooperatives Arbeiten und offene Aufgabenstellung bevorzugen,
- Vorerfahrungen und Kenntnisse der Lernenden einbeziehen,
- Schwerpunkt ist nicht die Bewegungsanalyse, sondern die Leistungsbewertung,
- Gelegenheiten bieten, um gezieltes Üben für den Erfolg einschätzen zu können,
- die Bedeutung von Erfolg und Misserfolg relativieren,
- Experimentieren mit Gütemaßstäben ermöglichen und ihre Auswirkungen auf das Bewegungshandeln reflektieren, Hilfen zur Festlegung des individuellen Anspruchsniveaus geben

### Leistungsbewertung

Als Leistungsnachweise bietet sich neben der Durchführung des Hochsprungwettbewerbs die Bewertung der Prozessleistung auf der Grundlage der erwarteten inhaltsbezogenen Kompetenzen an.

### Inhaltliche Konkretisierung:

Gütemaßstäbe und Bezugsnormen beim Hochsprung

- Schersprung- oder Floptechnik
- Bewertungsmaßstäbe
- Kriterien, die die Leistung im Hochsprung bedingen (z. B. Körpergröße, Gewicht, Technik)
- Prüfung und Bewertung eines Hochsprungwettbewerbs
- Entwicklung eines Konzeptes für einen Hochsprungwettbewerb

### Individuelle Unterrichtsgestaltung

## 2.2 Lernaufgabe und Anregungen zur Umsetzung im Unterricht

Die folgenden Lernaufgaben stellen Umsetzungsbeispiele für den Unterricht in den Bildungsgängen dar. Sie beziehen sich auf die vereinbarten Unterrichtsschwerpunkte (s. Kapitel 2.1). Die Anregungen zur Umsetzung der Lernaufgaben beziehen sich auf das Prozessmodell „Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten“ (vgl. Kap. 1.2, S. 11).

### Lernaufgabe für die Hauptschule (Jahrgangsstufen 7 bis 9)

#### „Rollen in der zweiten Dimension – Bewältigung eines selbstentwickelten Parcours“

Aufgabenstellung:

Die Lernenden sollen die Möglichkeit haben, grundlegende Bewegungen wie Antriebserzeugung, Richtungsänderungen, Stoppen und Veränderung des eigenen Fahrverhaltens auf Inline-Skates individuell zu erlernen und anzuwenden. Dabei erproben und verwerfen sie verschiedene Lösungsmöglichkeiten für selbst entwickelte Aufgaben. Neben dem sicheren Gelingen der Bewegungen steht der Reflexionsprozess für die Lernenden unter der Fragestellung: „Wie kann ich die vorgegebenen Kriterien bei der Bewältigung eines Parcours und bei der Erstellung der Aufgaben erfüllen?“ Die Antworten auf diese Frage entstehen – unter Anleitung – im Reflektieren über die eigenen Erfahrungen – allein und in der Gruppe.

## Lernen vorbereiten und initiieren

Bezug zum Kerncurriculum

Bei der Umsetzung der Lernaufgabe steht die folgende Verknüpfung im Fokus (Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes: Faszination Rollen – Fortbewegung auf Inline-Skates):

Überfachliche Kompetenzen	Die Lernenden ...
<b>Personale Kompetenz</b>  <b>Sozialkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ haben Zutrauen in ihre Fähigkeiten (...),</li> <li>■ (...) steuern und reflektieren ihre Arbeitsprozesse von den kognitiven und psychischen Voraussetzungen her (Eigenmotivation, Konzentrationsbereitschaft),</li> <li>■ versetzen sich in die Lage anderer (Empathie, Perspektivenübernahme), erfassen und reflektieren den Stellenwert ihres eigenen Handelns,</li> <li>■ sind aufmerksam gegenüber ihren Interaktionspartnern, nehmen Anteil an deren Wohlergehen und zeigen Solidarität.</li> </ul>
Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards	Die Lernenden können ...
<b>Bewegungskompetenz</b>  <b>Urteils- und Entscheidungskompetenz</b>  <b>Teamkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bewegung anforderungsgemäß steuern und variieren,</li> <li>■ grundlegende Möglichkeiten der Fortbewegung, des Richtungswechselns und Anhaltens auf situationsspezifische Erfordernisse anwenden,</li> <li>■ Vortrieb erzeugen.</li> <li>■ Risiken benennen, Gefahren vermeiden, Wagnisse kontrolliert eingehen, verantwortungsbewusst sichern und helfen,</li> <li>■ das eigene Bewegungsvermögen realistisch einschätzen und dementsprechend handeln,</li> <li>■ Bewegungs- und Körpererfahrungen situationsbezogen reflektieren.</li> <li>■ anforderungsbezogen kooperieren und angeleitet Arbeits-, Gruppen- und Bewegungsprozesse konstruktiv reflektieren.</li> </ul>
<b>Leitideen</b>	Körperwahrnehmung, Wagnis
<b>Inhaltsfeld</b>	Fahren, Rollen, Gleiten

Die oben genannten Kompetenzen werden durch die Auseinandersetzung mit Inhalten aus dem Inhaltsfeld „Fahren, Rollen, Gleiten“ erworben. Die Leitideen „Körperwahrnehmung“ und „Wagnis“ sind Grundlage für die inhaltlich-thematische Konkretisierung und Strukturierung.

Mit Blick auf die Leitidee „Körperwahrnehmung“ rückt der Erfahrungsbezug ins Zentrum dieser Lernaufgabe. Die Lernenden modellieren aufgrund ihrer Vorerfahrungen ihre Anforderungen selbst und entwickeln die Kompetenzen so im praktischen Tun und durch Reflexion stets weiter. Im Erproben der eigenen Bewegungen auf Inline-Skates werden einerseits Techniken unmittelbar angewendet und andererseits über die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers neue Bewegungsmöglichkeiten gefunden.

#### *Lernausgangslage*

Die Bedingungen vor Ort sind für die Umsetzung der Lernaufgabe von Bedeutung. Fahren mit Inline-Skates bedingt ein labiles Gleichgewicht und erfordert aufgrund eines witterungsabhängigen Untergrundes eine realistische Einschätzung des eigenen Könnens. Die Kenntnisse über die Verwendung der Schutzausrüstung, das Wissen um bestimmte Sicherheitsaspekte und deren Berücksichtigung sind weitere Voraussetzungen für den Kompetenzerwerb.

Für die erfolgreiche Bewältigung der Lernaufgabe sollten die Lernenden über folgende inhaltsbezogene Kompetenzen bereits verfügen:

Die Lernenden können ...

- Antrieb mit dem Fuß erzeugen,
- Richtungsänderungen durch Lenktechnik und durch Gewichtsverlagerung vornehmen,
- stoppen mit Bremse und durch gezieltes Fallen (unter Nutzung der Schutzausrüstung),
- das eigene Fahrverhalten einschätzen und auf das anderer abstimmen,
- Gefahrenmomente und entsprechende Verhaltensregeln beschreiben,
- Unterstützungsbedarf äußern,
- Unterstützung geben und annehmen,
- in Gruppen Kriterien für Bewegungsverhalten entwickeln und sich darauf einigen.

Bei der Prüfung der Lernausgangslage ist außerdem zu berücksichtigen, ob mit dem Sportgerät Inline-Skates bereits Vorerfahrungen vorhanden sind oder das Sportgerät überhaupt bekannt ist. Sollten solche Vorerfahrungen fehlen, muss ggf. ein „Basislehrgang“ vorgeschaltet werden. Möglicherweise gibt es auch Vorbehalte oder Ängste, die Berücksichtigung finden müssen. Deshalb sollten Erwartungshaltungen, Fragen und Interessenlagen der Lernenden in Erfahrung gebracht werden.

#### *Zieltransparenz*

Das Unterrichtsvorhaben ist so konzipiert, dass die Lernenden sehr große Spielräume haben, Vorerfahrungen einzubringen und Lernprozesse selbst zu gestalten. Damit rückt u. a. der Aspekt „Leistungsbewertung“ ins Zentrum.

Den Lernenden muss zunächst ein Überblick gegeben werden, ob und wie die Leistungen am Ende bewertet werden sollen (z. B. Kompetenzraster mit Niveaustufen). Fragen der Leistungsbewertung müssen von Anfang an mitgedacht werden und den Lernenden transparent sein („Das könnt ihr lernen, so wird eure Leistung später bewertet.“).

Die hier akzentuierte Leitidee „Körperwahrnehmung“ rückt qualitative Bewegungsmerkmale des Rollens in den Mittelpunkt. Deshalb bietet sich als Grundlage für die spätere Leistungsbewertung an, z. B. Erfahrungsberichte (Leitfrage: „Welche Voraussetzungen brauchst du, um gut rollen zu können?“) schreiben zu lassen. Die ausschließliche Bewertung des Fahrkönnens würde der zugrunde liegenden Lernaufgabe nicht gerecht. Die Reflexionsprozesse sollten auch in die Bewertung einfließen.

Den Lernenden kann in Aussicht gestellt werden, dass sie nach der erfolgreichen Bewältigung der Lernaufgabe über folgende inhaltsbezogene Kompetenzen verfügen werden:

Sie können ...

- ihren eigenen (einen fremden) Parcours sicher unter Beachtung aller aufgestellten Regeln und Vorgaben durchrollen (Richtungswechsel vornehmen, Tempo dosieren, anforderungsgemäß stoppen, unterschiedliche Geländeformen gezielt nutzen),
- aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres Fahrvermögens einschätzen, unter welchen Voraussetzungen ihnen das Durchrollen eines Parcours besonders gut gelingt,
- innerhalb der Regeln geschickte Bewegungslösungen finden,
- sich aktiv am Arbeitsprozess in der Gruppe beteiligen,
- Hilfe geben und Rücksicht üben,
- anforderungsgemäß mit neuen Bewegungsaufgaben umgehen,
- ihre Schutzausrüstung sachgerecht tragen, die sportartspezifischen Gefahrenmomente analysieren und entsprechende Verhaltensregeln ableiten.

#### *Kognitive Aktivierung*

Die Lernaufgabe hat einen hohen Aufforderungscharakter, weil das Fahren auf Inline-Skates an sich bereits eine Herausforderung darstellt und das Spiel mit der Geschwindigkeit genussvoll erlebt werden kann – wenn die entsprechende Bewegungskompetenz vorhanden ist. Die Lernenden sollten von Beginn an aktiv in die Gestaltung der Lernsituation eingebunden werden, indem sie erste eigene Versuche unternehmen oder etwas vorführen können. Dabei darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Lernenden auch Ängste überwinden müssen und sich möglicherweise scheuen, ihr Können zu präsentieren. Dies sollte thematisiert, keinesfalls jedoch ohne vorherige Gelegenheit zur Übung erzwungen werden. Durch entsprechende mediale Gestaltung der Ausgangssituation (z. B. durch Filme, Fotoausstellungen, Besuch eines Skate-Parks etc.) könnte ein erster Eindruck vermittelt und ein Einblick in die „Geheimnisse“ des Skatens gegeben werden.

### Lernwege eröffnen und gestalten

Es ist davon auszugehen, dass das Leistungsniveau der Lernenden sehr unterschiedlich ist. Daher müssen die Lernvoraussetzungen bei der Gestaltung des Lernarrangements berücksichtigt werden. Möglichkeiten der Differenzierung (z. B. bewältigbare, an der Aufgabe orientierte Fahrsituationen für Ungeübte, Anfänger) sollten von Anfang an mitgedacht werden. „Könnner“ variieren diese Aufgaben und begleiten den Lernprozess der „Anfänger“ durch Demonstrationen, Tipps und Hilfestellung.

Auch wenn die Aufgabenstellung unterschiedliche Vorerfahrungen berücksichtigt und aufgreift, so sind Geschicklichkeit, Risikobereitschaft und Mut erforderlich, um sie zu erfüllen. Durch individualisierte Spielformen und eine allmähliche Steigerung der Anforderungen können alle Lernenden zum Erfolg kommen.

Bei der Gestaltung der Lernwege sollte Folgendes Beachtung finden:

- Gelegenheiten bieten, in vielfältigen, herausfordernden Aufgaben verschiedene Bewegungsformen auf Inline-Skates ausprobieren zu können,
- Reflexionsmöglichkeiten bieten, um durch das Nachdenken über die eigene Bewegungspraxis zu einer Erweiterung der Handlungskompetenz für sich selbst und andere zu kommen.

Auf dieser Grundlage sollten Anforderungssituationen und Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es Lernenden ermöglichen,

- in Spielen und Spielformen mit hohem Aufforderungscharakter grundlegende Bewegungskompetenzen wie Beschleunigen, Kurven fahren, Ausweichen und Bremsen durch Anwenden zu erlernen („Auf einem Bein fahren“, „Spiele mit Übergabesituationen“, „Spiele auf engem Raum“),
- in Übungsformen bestimmte „Techniken“ anzuwenden („Slalom fahren“, „Linien übersteigen“, „Achter fahren“, „Hintereinander fahren“, „Fahren mit Partner“, „Short Track“),
- das eigene Bewegungsverhalten auf die spezifischen Anforderungen verschiedener Untergründe und Geländeformen einstellen zu können,
- Lösungen für die Übungssituationen zu thematisieren,
- einen Parcours mit der Gruppe aufzubauen, der die Anwendung verschiedener Grundtechniken akzentuiert und dennoch im Sinne der Differenzierung unterschiedliche Bewegungslösungen zulässt,
- die Bedeutung für das Tragen der Schutzausrüstung zu erkennen.

Die Anforderungen (z. B. Parcours fahren auf Zeit, Hindernisse verdoppeln) können möglicherweise auch erleichtert werden, um neue Bewegungsanreize zu schaffen und Erfolge erleben zu lassen. Zur Dokumentation der Lernprozesse bieten sich z. B. Videoaufzeichnungen an, die zusätzlich als Grundlage zur Bilanzierung der Lernergebnisse, vor allem der Fortschritte, dienen können.



### Orientierung geben und erhalten

Durch die offene Aufgabenstellung, die eine natürliche Differenzierung beinhaltet, werden die Lernfortschritte und Lernergebnisse auf unterschiedlichem Niveau liegen, auch in Abhängigkeit von den individuellen Vorerfahrungen.

Im Verlauf der Auseinandersetzung mit der Lernaufgabe erhalten die Lernenden eine Rückmeldung (ohne Bewertung) zum Lernstand und werden zur Kooperation und Selbstreflexion angeregt. So haben sie unter anderem die Möglichkeit, über eine Fremdeinschätzung zur Selbsteinschätzung zu kommen.

Die Lehrpersonen unterstützen die Lernenden und leiten sie an,

- ihre Stärken zu erkennen und darüber zu reflektieren, was ihnen leicht fällt und was sie tun, damit es ihnen gelingt,
- ihre Erfahrungen zu formulieren und an andere weiterzugeben,
- notwendige Hilfe und Unterstützung von anderen einzufordern,
- ihr Bewegungskönnen durch Umgestaltung der Aufgaben (Übungen, Spiele) zu erweitern,
- neuen Mut zu finden, etwas wiederholt zu üben,
- Kriterien für weitere Aufgabenstellungen herauszustellen,
- sich selbst Ziele zu setzen und wieder neue Zielsetzungen zu finden.

Ein Kompetenzraster, wie im Beispiel unten gezeigt, bietet zum einen Orientierung für die Selbsteinschätzung, zum anderen kann es aber auch eine Grundlage für die spätere Bewertung sein:

Ich kann ...	sehr gut – gut	mithilfe von Tipps oder aktiver Unterstützung	noch nicht fehlerfrei oder ohne zu stürzen
die Schutzausrüstung ohne Hilfe anlegen und die Bedeutung beschreiben.			
mich mit den Inline-Skates so fortbewegen, dass ich beim Fahren schneller werde.			
Kurven fahren, Ausweichen und Bremsen.			
bestimmte Techniken beim Fahren anwenden: („Slalom fahren“, „Linien übersteigen“, „Achter fahren“, „Hintereinander fahren“, „Fahren mit Partner“, „Short Track“).			
mich auf verschiedenen Untergründen und Geländeformen sicher auf Inline-Skates fortbewegen.			
anderen Hilfestellung geben und auf sie Rücksicht nehmen.			
beim Fahren mit Inline-Skates mögliche Gefahren erkennen und darauf reagieren.			
einen eigenen (einen fremden) Parcours sicher unter Beachtung aller aufgestellten Regeln und Vorgaben durchrollen.			

### **Kompetenzen stärken und erweitern**

Auf der Grundlage der in der Phase der Orientierung gewonnenen Erkenntnisse schließt sich in dieser Phase die differenzierte, möglichst individuelle Förderung an. Diese kann in einem Parcours erfolgen, der bestimmten, von der Gruppe formulierten Kriterien genügen muss (z. B. „mindestens drei Bewegungsformen“, „wechselndes Gelände, ggf. mit Umfahrungsmöglichkeit“, „einem Stopp“, „einer Teamaufgabe“).

Aus dem spielerisch-gestalterischen Umgang mit eigenen Bewegungsvorgaben entwickelt sich ein individuell unterschiedlich intensiver Übungsprozess. So können die Lernenden z. B. eine singuläre Übungsstation aus dem vorangegangenen Lernweg aufgreifen, mehrfach durchfahren und anschließend schrittweise um neue Elemente erweitern (z. B. Rückwärtsaufgaben, Fahren mit Zusatzaufgaben).

Im Parcours selbst ergeben sich viele Möglichkeiten der Selbstdifferenzierung für die Lernenden. Sie können nach eigenem Ermessen und Fahrkönnen die geeigneten Techniken weitestgehend selbstständig auswählen. Die Gruppe steht hilfreich zur Seite entweder durch Tipps, Tandemfahrten, Helfergriffe oder auch durch eine Neuordnung oder einen Umbau des Parcours. Mit Blick auf die Bilanzierung des Lernprozesses sollten die Lernenden immer wieder zu neuen Bewegungen herausgefordert werden, deren Gelingensbedingungen sie selbst bestimmen können.

### **Lernen bilanzieren und reflektieren**

Am Ende des längerfristigen Unterrichtsvorhabens steht die summative Bilanzierung, die Leistungsbewertung. Neben der reinen Leistungsfeststellung („Kann ein Parcours sicher und geschickt durchrollt werden?“) erfolgt mit Blick auf den angestrebten Kompetenzerwerb eine Bewertung der Lernergebnisse und der Prozessleistung. Grundlage dafür sind die vorab genannten inhaltsbezogenen Kompetenzen und Niveaustufen, die für die Bewertung noch ausdifferenziert werden müssen.

### Lernaufgabe für den mittleren Bildungsgang (Jahrgangsstufen 5/6)

„Angriffsverhalten und Orientierung im Spielraum – Erprobung von Taktikbausteinen“

Aufgabenstellung:

Die Umsetzung soll schwerpunktmäßig und exemplarisch am Beispiel des Spiels „Kopfhandball“ erfolgen. Dieses Spiel aus der Gruppe der Zielschussspiele eignet sich besonders deshalb, weil die Spielstruktur grundlegende taktische Anforderungen akzentuiert und nur im Zusammenspiel erfolgreich agiert werden kann. Kennzeichnend für das Kopfhandballspiel ist, dass der Torabschluss nur in Kooperation mit dem Spielpartner erfolgen kann und darüber hinaus als adäquate Torverhinderung besonders eine Mann-Mann-Verteidigung sinnvoll ist.

Die Mannschaftsgröße (4–5 Spieler pro Spielteam), die Möglichkeit, auch im Halbfeld (3:3) spielen zu können, die Größe der Tore (die beiden Stirnwandseiten eines Spielfeldes dienen als Tor) und das Spielgerät (1 Softhand- oder Softvolleyball) bieten sehr günstige Rahmenbedingungen für die Lernenden.

Die Anforderungen knüpfen an die Bewegungskompetenzen der Lernenden an (individuelle Ballfertigkeiten, wie gezielte Kraft- und Winkelsteuerung, Spielpunkt des Balles, Laufwege und Lauftempo zum Ball, Zuspielrichtung und -weite, Ballsicherung), die sie bereits im Inhaltsfeld „Spielen“ erworben haben. Diese individuellen Ballfertigkeiten müssen mit Blick auf das Zielspiel „Kopfhandball“ situationsbezogen abgerufen und angewendet werden, um folgende Regeln einhalten zu können:

- Mit dem Ball in der Hand darf nicht gelaufen werden.
- Fängt ein Spieler den Ball im Lauf, darf er zum Abstoppen noch ein bis zwei Schritte machen oder er muss den Ball dribbeln.

Da der Spieler, der in Ballbesitz ist, von einem Gegenspieler nicht berührt bzw. gefoult werden darf (bei Regelverstoß erfolgt Freiwurf), haben die Lernenden genügend Zeit, Spielhandlungen durchzuführen. Das Spiel kommt ohne lange Unterbrechungen aus: Überquert der Ball die Seitenauslinie, erhält die gegnerische Mannschaft Einwurf. Solange kein gültiges Tor erzielt worden ist, darf der von den Stirnwandseiten der Halle zurückprallende Ball ohne Spielunterbrechung weiter gespielt werden.

Mit Blick auf den angestrebten Kompetenzerwerb und im Hinblick auf sportspielübergreifendes Angriffs- und Abwehrverhalten bietet Kopfhandball vielfältige Möglichkeiten:

- Der Ball darf regelgerecht erobert werden.
- Ein gültiges Tor ist erzielt, wenn der ballführende Spieler den Ball so zuspielt, dass der Mitspieler ihn direkt an die Stirnwand der Angriffsseite köpfen kann.
- Ein Tor ist ungültig, wenn nach dem Kopfball der Ball vor dem Auftreffen an der Stirnwand von einem Spieler berührt oder indirekt (z. B. Bodenberührung) gespielt wird.

Darüber hinaus kann durch gezielte Änderungen (z. B. es darf nur ohne Dribbling gespielt werden, d. h., der Ball muss nach dem Abstoppen sofort weiter gepasst werden) die Spielhandlung so gesteuert werden, dass alle Lernenden aktiv einbezogen sind. Die so erworbenen taktischen Spielkompetenzen sind grundlegend für alle Zielschussspiele.

## Lernen vorbereiten und initiieren

Bezug zum Kerncurriculum

Bei der Umsetzung der Lernaufgabe steht folgende Verknüpfung im Fokus (Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes: Sportspielübergreifende Interaktionen in Kleinfeldspielen):

Überfachliche Kompetenzen	Die Lernenden ...
<b>Personale Kompetenz</b>  <b>Sozialkompetenz</b>  <b>Sprachkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ haben Zutrauen in ihre Fähigkeiten,</li> <li>■ (...) steuern und reflektieren ihre Arbeitsprozesse von ihren kognitiven und psychischen Voraussetzungen her (Eigenmotivation, Konzentrationsbereitschaft).</li> <li>■ (...) versetzen sich in die Lage anderer (Empathie, Perspektivenübernahme), erfassen und reflektieren den Stellenwert ihres eigenen Handelns,</li> <li>■ sind aufmerksam gegenüber ihren Interaktionspartnern, nehmen Anteil an deren Wohlergehen und zeigen Solidarität,</li> <li>■ bauen tragfähige Beziehungen zu anderen auf, respektieren die bestehenden sozialen Regeln und arbeiten produktiv zusammen,</li> <li>■ tauschen Ideen und Gedanken mit anderen aus, bearbeiten Aufgaben in Gruppen und entwickeln so eine allgemeine Teamfähigkeit,</li> <li>■ vertreten ihre Interessen in Konflikten engagiert, aber nicht aggressiv und verletzend.</li> <li>■ (...) beteiligen sich konstruktiv an Gesprächen, sie reflektieren kommunikative Prozesse (...).</li> </ul>
Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards	Die Lernenden können ...
<b>Bewegungskompetenz</b>  <b>Urteils- und Entscheidungskompetenz</b>  <b>Teamkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Bewegung anforderungsgemäß steuern und situationsadäquat variieren,</li> <li>■ in sportlichen Handlungssituationen – auch wettkampfbefogen – anforderungsgemäß reagieren,</li> <li>■ Bewegungsanforderungen unter Präzisions-, Zeit- und Variabilitätsdruck bewältigen,</li> <li>■ mit- und gegeneinander spielen.</li> <li>■ ein fachbezogenes Repertoire an Methoden und Strategien zur Gestaltung von Bewegungssituationen nutzen,</li> <li>■ Strategien zur Affektbeherrschung und -kanalisierung bei der unmittelbaren körperlichen Auseinandersetzung im Mit- und Gegeneinander benennen und situationsbezogen einsetzen.</li> <li>■ anforderungsgemäß Rollen einnehmen, ausfüllen und akzeptieren,</li> <li>■ sich fair verhalten auch bei Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen,</li> <li>■ die den betriebenen Sportarten zu Grunde liegenden elementaren Regeln und Wettkampfvorschriften erläutern, einhalten und gezielt verändern,</li> <li>■ sportliche Wettbewerbssituationen organisieren und regeln,</li> <li>■ Konflikte analysieren und konstruktiv lösen.</li> </ul>
<b>Leitidee</b>	Soziale Interaktion
<b>Inhaltsfeld</b>	Spielen

### Lernausgangslage

Die Lernenden verfügen am Ende der Jahrgangsstufe 4 über folgende Kompetenzen:

Die Lernenden können ...

- Regeln und Vorschriften benennen, einhalten, aufstellen und variieren,
- verschiedene Rollen einnehmen, ausfüllen und akzeptieren,
- sich fair verhalten, auch bei Erfolgs- und Misserfolgserlebnissen,
- situationsbedingt kooperieren,
- Interessen- und Leistungsunterschiede berücksichtigen.

Im Inhaltsfeld „Spielen“ waren bisher folgende Inhalte Gegenstand des Lernens:

- Grundtechniken Fangen und Passen, Dribbeln, Zielwurf und Schuss,
- Grundtechniken zum Lösen von Spielaufgaben (Zuspielen und Annehmen, Vorantreiben und zum Abschluss kommen),
- Umgang mit unterschiedlichen Spielgeräten,
- Fang-, Kraft-, Gewandtheits- und Rückschlagspiele sowie Entwicklung eigener Spiele,
- Entwickeln von Spielideen, Spielregeln, Rolle der Spielenden in „kleinen Spielen“,
- Schiedsrichterentscheidungen,
- Konfliktlösung unter Anleitung.

In den Jahrgangsstufen 5/6 stehen beim Spielen mit dem Ball altersgemäße Formen des Angriffs- und Abwehrverhaltens unter sportspielübergreifenden Gesichtspunkten im Mittelpunkt. Dabei geht es vorrangig darum, auf der Grundlage bereits erworbener technischer Fertigkeiten (z. B. Ballannahme und -abgabe, Ballsicherung, Zuspiel) erste taktische Strategien für ein erfolgreiches Zusammenspiel anzuwenden und damit Voraussetzungen zu schaffen, komplexe Spielsituationen zu erfassen und zu antizipieren.

Unter der Leitidee „Soziale Interaktion“ wurden bereits die Grundformen des Kooperierens im Spiel (z. B. Anbieten und Freilaufen) thematisiert. Am Beispiel geeigneter Kleinfeldspiele ging es vorrangig darum, Handlungsstrategien zu entwickeln, um Freiräume für erfolgreiche Abschlussaktionen nutzen und die Orientierung im Spielraum erweitern zu können.

### *Zieltransparenz*

Im Sinne der Zieltransparenz muss den Lernenden deutlich werden, dass es im Verlauf des Unterrichts darum geht, das Zielspiel „Kopfhandball“ zu erlernen und nach einer bestimmten Lernzeit folgende inhaltsbezogene Kompetenzen erwartet und auch überprüft werden:

Die Lernenden können ...

- unter Einhaltung der Regeln (z. B. ein Tor kann nur erzielt werden, wenn ein Pass des Mitspielers direkt in das Tor geköpft wird) miteinander gegen ein anderes Team spielen,
- die erfolversprechenden Ballfertigkeiten adäquat einsetzen,
- grundlegende taktische Kompetenzen („Ins Ziel treffen“, „Vorteil herausspielen“, „Anbieten und Orientieren“, „Lücke erkennen“, „Mit Gegnerbehinderung umgehen“, „Zusammenspiel“) zeigen und anforderungsgemäß Spielpositionen einnehmen,
- ihre Mitspieler akzeptieren, indem sie diese ins Spiel bringen und aktiv in Spielabläufe einbeziehen,
- sich gegenüber den Mitspielern und der gegnerischen Mannschaft fair verhalten,
- sich aktiv an der Lösung spieltaktischer Probleme beteiligen,
- mit Konfliktsituationen angemessen umgehen und sich um Lösungen bemühen.

Die Spielsituationen sollten so gestaltet werden, dass alle Lernenden aktiv einbezogen sind und eine Rolle übernehmen.

### *Kognitive Aktivierung*

Das Zielspiel „Kopfhandball“ hat zwar einerseits einen hohen Aufforderungscharakter, stellt aber andererseits hohe gruppentaktische Anforderungen, weil die Spielidee nur gemeinsam umgesetzt werden kann. Die Reduzierung der Spielkomplexität (kleine Spielfelder, z. B. nur zwei Spieler pro Team) bietet allen Lernenden aktive Handlungsmöglichkeiten. Gleichzeitig müssen die Ballfertigkeiten immer wieder eingesetzt und situationsangemessen abgerufen werden, wodurch das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten steigt und die Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung zunimmt. Diese Ausgangssituation kann genutzt werden, um die Lernenden aktiv in die Gestaltung des Lernprozesses mit einzubinden. Mit zunehmendem Spielverständnis lassen sich taktische Lösungen (z. B. den Ballbesitzer nicht verteidigen, im Angriff „give and go“ spielen) finden und ausprobieren, die immer wieder reflektiert werden müssen.

### **Lernwege eröffnen und gestalten**

Der Kompetenzerwerb erfolgt in spielerischer Form und an der jeweiligen Situation orientiert. Bei der Gestaltung von Lernprozessen sollte gewährleistet sein, dass der Sportunterricht den Lernenden

- genügend spielerisch-situationsorientierte Möglichkeiten bietet, ihr spiel-taktisches Wissen und Können zu erweitern,
- Spiele und Spielformen bietet, sportlichen Erfolgen und Misserfolgen einen angemessenen Stellenwert einzuräumen und sie in ihrer Bedeutung zu relativieren.

Auf dieser Grundlage müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es den Lernenden im Sinne einer aktiven Mitgestaltung des eigenen Lernprozesses ermöglichen,

- Spiele und Spielformen zu erproben, die grundlegende taktische Kompetenzen („Ins Ziel treffen“, „Vorteil herausspielen“, „Anbieten und Orientieren“, „Lücke erkennen“, „Mit Gegnerbehinderung umgehen“, „Zusammenspiel“) erfordern,
- Handlungssituationen erfolgreich zu bewältigen und Lösungskonzepte („Taktikbausteine“) zu erwerben,
- Lösungen für Spielsituationen gemeinsam mit den Mitspielern zu besprechen,
- das Zielspiel „Kopfhandball“ erfolgreich zu bestreiten und dabei unterschiedliche Rollen zu übernehmen,
- Spiele selbst zu organisieren, Regeln gemeinsam auszuhandeln und einzuhalten, fair miteinander umzugehen und mögliche Konflikte konstruktiv zu lösen.

### **Orientierung geben und erhalten**

Beim Erlernen eines Sportspiels besteht grundsätzlich die Gefahr, dass die Spielsituationen nur von wenigen Lernenden dominiert werden und der angestrebte Kompetenzerwerb somit nicht von allen erreicht werden kann. Die Lernenden erhalten daher in den unterschiedlichen Spielsituationen eine Rückmeldung (ohne Bewertung) zum Könnensstand und werden zur Selbstreflexion angeregt.

Die Lehrperson unterstützt die Lernenden und leitet sie an,

- ihre Stärken bewusst zu nutzen und diese auch gezielt zur Verbesserung des Zusammenspiels einzusetzen,
- die Spielsituationen zu besprechen, um taktische Handlungsschritte bewusst zu machen,
- Spielsituationen gemeinsam und fair zu regeln,
- Probleme und Konflikte offen anzusprechen und gemeinsam tragfähige Lösungen zu finden,
- sich mit dem Zielspiel „Kopfhandball“ so auseinanderzusetzen, dass möglichst erfolgreich (im Angriff) agiert werden kann.

### **Kompetenzen stärken und erweitern**

Auf der Grundlage des in den Lern- und Feedback-Gesprächen ermittelten Lernstandes schließt sich eine differenzierte, möglichst individuelle Förderung an. Diese basiert auf einer kriterienorientierten Rückmeldung mit dem Ziel, das Lernverhalten und die Qualität der Ergebnisse auf die zugrunde liegende Zielstellung der Aufgabe zu orientieren. Beim Spielen sind einerseits die individuellen Ballfertigkeiten (insbesondere unter Präzisions-, Variabilitäts- und Zeitdruck) leistungslimitierend, wenn in komplexen Spielsituationen erfolgreich agiert werden soll. Deshalb sollten den Lernenden z. B. durch Reduzierung der Komplexität Gelegenheiten eröffnet werden, ihre Ballfertigkeiten zu optimieren. Beim Kopfhandball betrifft das besonders das zielgenaue Werfen, das Fangen und Passen des Balles, das Dribbeln und den Abschluss mit dem Kopf. Andererseits ist es wichtig, diese individuellen Ballfertigkeiten immer wieder in die spieltaktischen Anforderungen des Kopfhandballspiels einzubinden und so die Teamfähigkeit zu fördern.

### Lernen bilanzieren und reflektieren

Neben der reinen Leistungsfeststellung (durch Demonstration des Kopfhandballspiels) im Hinblick auf das Lernergebnis erfolgt auch eine Bewertung der Prozessleistung auf der Grundlage der vorab genannten inhaltsbezogenen Kompetenzen und Niveaustufen.

### Lernaufgabe für den Übergang in die gymnasiale Oberstufe (Jahrgangsstufe 9)

„Leistungen bewerten und relativieren – Entwicklung und Erprobung – einer aus Sicht der Lernenden gerechten Bewertung für einen Hochsprungwettbewerb“

Aufgabenstellung:

Die Entwicklung und Durchführung eines Hochsprungwettbewerbs, an dem die gesamte Klasse teilnimmt, verlangt von den Lernenden, ein Konzept für die Durchführung zu erarbeiten und es zu erproben. Der Charakter des Wettbewerbs erfordert eine kritische Auseinandersetzung mit der Leitidee „Leisten“. Die Lernenden sehen sich der Problematik gegenüber, gerechte Bewertungsmaßstäbe für einen Hochsprungwettbewerb zu erstellen. So kann den Lernenden unmittelbar bewusst werden, dass Leistungen nicht nur durch körperliche Voraussetzungen bestimmt werden, sondern darüber hinaus z. B. auch psychische, geschlechtsspezifische und intellektuelle Komponenten zum Tragen kommen, die die individuelle Leistungsfähigkeit mehr oder weniger stark determinieren.

Die Entwicklung und Durchführung eines geeigneten Hochsprungwettbewerbs mit der ganzen Klasse, bei der die Tragfähigkeit des gewählten Konzepts unter Beweis gestellt wird, verlangt von den Lernenden, sich umfassend mit der Leitidee „Leisten“ auseinanderzusetzen. Deshalb ist es wichtig, zunächst praktische Versuche zu ermöglichen, um den Lernenden prinzipielle Lösungswege mithilfe der in der „Spieleleichtathletik“ erworbenen Bewegungskompetenzen zu eröffnen.

Erschwerend ist die Forderung nach einer gerechten Bewertung für einen Hochsprungwettbewerb der gesamten Klasse. Denn damit wird offenkundig, dass die individuelle Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft der einzelnen Gruppenmitglieder möglicherweise deutlich differiert, so dass hier standardisierte Bezugsnormen (Wertetabellen aus dem Wettkampfbereich) nur bedingt geeignet sind. In den unterschiedlichen Lösungskonzepten der Kleingruppen müssen sich nicht nur der Prozess der individuellen Leistungsentwicklung (als Resultat des gezielten Übens) angemessen widerspiegeln, sondern auch die zugrunde gelegten Kriterien transparent werden. Mögliche Bezugspunkte hierbei könnten sein: eigene Leistungsentwicklung (Sprunghöhe bei ersten Versuchen im Vergleich zur Sprunghöhe nach der Übungsphase), Entwicklung der Sprungleistungen anderer, in Relation zur Körpergröße u. a.



## Lernen vorbereiten und initiieren

Bezug zum Kerncurriculum

Bei der Umsetzung der Lernaufgabe steht folgende Verknüpfung im Fokus (Konkretisierung des Unterrichtsschwerpunktes: Leistungen bewerten und relativieren – (...):

Überfachliche Kompetenzen	Die Lernenden ...
<b>Personale Kompetenz</b>  <b>Sozialkompetenz</b>  <b>Sprachkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ haben Zutrauen in ihre Fähigkeiten (...),</li> <li>■ (...) steuern und reflektieren ihre Arbeitsprozesse von ihren kognitiven und psychischen Voraussetzungen her (Eigenmotivation, Konzentrationsbereitschaft).</li> <li>■ versetzen sich in die Lage anderer (Empathie, Perspektivenübernahme), erfassen und reflektieren den Stellenwert ihres eigenen Handelns,</li> <li>■ respektieren die bestehenden sozialen Regeln und arbeiten produktiv zusammen,</li> <li>■ tauschen Ideen und Gedanken mit anderen aus, bearbeiten Aufgaben in Gruppen und entwickeln so eine allgemeine Teamfähigkeit,</li> <li>■ begründen ihre Position und tragen zu konstruktiven Lösungen bei.</li> <li>■ (...) beteiligen sich konstruktiv an Gesprächen, sie reflektieren kommunikative Prozesse (...).</li> </ul>
Kompetenzbereiche/ Bildungsstandards	Die Lernenden können ...
<b>Bewegungskompetenz</b>  <b>Urteils- und Entscheidungskompetenz</b>  <b>Teamkompetenz</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>■ Grundformen der Bewegungen bezogen auf die jeweilige Zielsetzung anwenden und gezielt im Rahmen der eigenen Möglichkeiten verbessern,</li> <li>■ in sportlichen Handlungssituationen Kraft, Schnelligkeit und Beweglichkeit anforderungsgemäß anwenden.</li> <li>■ Bewegungsausführungen nach vereinbarten Kriterien beurteilen und dabei die Möglichkeiten zur Verwendung verschiedener Gütemaßstäbe und Bezugsnormen bei der Leistungsbewertung aufzeigen,</li> <li>■ sich im handelnden Umgang mit Bewegung persönliche Ziele setzen, diese konsequent verfolgen und Strategien zu deren Erreichung ableiten und reflektieren,</li> <li>■ das eigene Bewegungsvermögen realistisch einschätzen, reflektieren und situationsbezogen handeln.</li> <li>■ die den betriebenen Sportarten zu Grunde liegenden Regeln und Wettkampfvorschriften erläutern, einhalten und gezielt verändern,</li> <li>■ sportliche Wettbewerbssituationen selbstständig organisieren und regeln,</li> <li>■ anforderungsbezogen kooperieren, Arbeits-, Gruppen- und Bewegungsprozesse konstruktiv reflektieren,</li> <li>■ Interessen- und Leistungsunterschiede auch unter Genderaspekten konstruktiv berücksichtigen.</li> </ul>
<b>Leitidee</b>	Leisten
<b>Inhaltsfeld</b>	Laufen, Springen, Werfen

### *Lernausgangslage*

Als Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung der Lernaufgabe verfügen die Lernenden am Ende der Jahrgangsstufe 6 über folgende inhaltsbezogene Kompetenzen:

Die Lernenden können ...

- vielfältige Erfahrungen des Anlaufens, Springens und Landens anwenden,
- mit 5–7 Anlaufschritten geradlinig im Winkel von ca. 30° zur Latte anlaufen, mit dem lattenfernen Bein nach vorn-oben abspringen, durch schnelles Nachscheren des Absprungbeines die Latte überqueren und auf dem Schwungbein parallel zur Latte landen.

Unter der Leitidee „Leisten“ wurden am Beispiel „Spieleichtathletik“ soziale und kriterienorientierte Bezugsnormen und Gütemaßstäbe akzentuiert und damit Basiswissen über Kriterien der Leistungsbewertung erworben.

### *Zieltransparenz*

In den Jahrgangsstufen 9–10 rückt die individuelle – meist fremd gesetzte – Bezugsnorm in den Vordergrund, ohne aber die Möglichkeiten der Verabredung sozialer oder kriterienorientierter Bezugsnormen und Gütemaßstäbe auszublenden. Da der Prozess der individuellen Leistungsentwicklung im schulischen Rahmen die weitaus größere Bedeutung als das Resultat hat, soll am Beispiel dieser Lernaufgabe das Wissen über Kriterien der Leistungsbewertung im Sinne von Verabredungen betont werden. Im Sinne der Zieltransparenz muss den Lernenden deutlich werden, dass es darum geht, ausgehend von individuellen Kompetenzen im Hochspringen, gruppenbezogenen Kriterien für die Leistungsbewertung zu finden. Dabei stehen folgende Fragestellungen im Vordergrund:

- Welche Kriterien (individuelle, fremd gesetzte, ...) bestimmen eine Leistung im Hochsprung?
- Wie lässt sich die eigene Leistung mit Blick auf die gruppenbezogene Zielstellung einstufen?
- Welche individuellen und gruppenbezogenen Kriterien der Leistungsbewertung sind zielführend?

Diese inhaltsbezogenen Kompetenzen werden nach der Bearbeitung der Lernaufgabe erwartet:

Die Lernenden können ...

- unter Berücksichtigung der räumlichen und sächlichen Bedingungen unter Anleitung angemessene Übungsbedingungen für den Hochsprung herstellen,
- je nach Technik einen geraden oder bogenförmigen Anlauf auswählen, mit dem lattenfernen Bein abspringen und nach der Lattenüberquerung auf dem Schwungbein bzw. auf dem Rücken landen,
- ihr eigenes und das Sprungvermögen der Gruppenmitglieder realistisch einschätzen,
- Gütemaßstäbe und Bezugsnormen, die für den Hochsprungwettbewerb in Frage kommen, beschreiben und erklären,
- Möglichkeiten anwenden, mit denen sich die erzielte absolute Leistung relativieren lässt (z. B. Verrechnung von Körpergröße und Körpergewicht, Gruppenwertung),
- unterschiedliche Lösungsansätze ausprobieren und deren Eignung vor dem Hintergrund der Aufgabenstellung bewerten,
- den Hochsprungwettbewerb mit der gesamten Klasse auf der Grundlage eines der entwickelten Konzepte durchführen, bewerten und prüfen, ob es eine gerechte Vergleichsgrundlage darstellt.

### *Kognitive Aktivierung*

Die Entwicklung und Durchführung eines geeigneten Hochsprungwettbewerbs mit der ganzen Klasse hat einen hohen Aufforderungscharakter. Die Lernenden können aktiv in die Gestaltung der Lernsituationen eingebunden werden, selbstständig und auf der Grundlage ihrer Erfahrungen lernen. Sie können die in der „Spieleleichtathletik“ erworbenen Bewegungskompetenzen für neue Bewegungslösungen nutzen. In den Austausch über das erarbeitete Konzept für den Wettbewerb und die Bewertungsmaßstäbe können sie sich aktiv und gestaltend einbringen.

### **Lernwege eröffnen und gestalten**

Die offene Lernaufgabe (vgl. Aufgabenstellung) greift das Problem der unterschiedlichen Bezugsnormen und Gütemaßstäbe auf. Die Problematik wird bei der Gestaltung eines Wettbewerbs offenkundig. Den Lernenden muss transparent werden, dass es zum einen darum geht, einen gemeinsamen Rahmen für den Wettbewerb zu finden. Zum anderen müssen Bewegungsanforderungen gefunden werden, die bewältigbar sind und von einer vergleichbaren Bezugsnorm ausgehen.

In Kleingruppen müssen hierzu unterschiedliche Lösungsvorschläge erarbeitet werden, die in der Bewertung nicht nur den Prozess der individuellen Leistungsentwicklung (als Resultat des gezielten Übens) angemessen widerspiegeln, sondern auch an Kriterien ausgerichtet sind, die transparent werden. Mögliche Bezugspunkte hierbei könnten die eigene Leistungsentwicklung (Sprunghöhe bei ersten Versuchen im Vergleich zur Sprunghöhe nach der Übungsphase), Entwicklung der Sprungleistungen anderer in Relation zur Körpergröße u. a. sein. Die Lernenden sollen eigene Einstellungen, Motive, Verfahren und Ziele einbringen können. Phasen des Austausches und der Reflexion muss Raum gegeben werden.

Darüber hinaus sollten die Lernsituationen so gestaltet sein, dass sie den Lernenden

- genügend Gelegenheiten bieten, die Bedeutung des langfristigen, gezielten Übens für den Erfolg einzuschätzen,
- transparent machen, dass sportliche Erfolge und Misserfolge einen angemessenen Stellenwert erhalten und dass sie in ihrer Bedeutung relativiert werden müssen,
- das Experimentieren mit Gütemaßstäben (vergleichende Erprobung unterschiedlicher oder Entwicklung neuer Gütemaßstäbe) und die Reflexion möglicher Auswirkungen auf das Bewegungshandeln ermöglichen,
- Hilfen zur Festlegung (kurzfristig, mittelfristig, langfristig) individueller Anspruchsniveaus geben.

Auf dieser Grundlage müssen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es den Lernenden ermöglichen, den Lernprozess selbständig zu initiieren und zu steuern:

Das durch die Kleingruppenarbeit akzentuierte dialogische Lernen kann einerseits zur Strukturierung der eigenen Wahrnehmung (Beobachtungsbogen zur Dokumentation des Lernprozesses) eingesetzt werden und andererseits dazu beitragen, Lernprozesse zu individualisieren und zu differenzieren.

In der Zusammenführung der Kleingruppenergebnisse begründen die Lernenden ihre Position und tragen so zu einer Lösung bei. Nach der Durchführung des Klassenwettbewerbs reflektieren sie ihr gemeinsam gefundenes Konzept.

### **Orientierung geben und erhalten**

Bei der Entwicklung und Erprobung einer aus der Sicht der Lernenden gerechten Bewertung für einen Hochsprungwettbewerb besteht grundsätzlich die Gefahr, dass wenige Schüler den Gruppenprozess dominieren und der angestrebte Kompetenzerwerb somit nicht von allen erreicht werden kann. Die Lernenden erhalten daher prozessorientiert zu ihren Gruppenergebnissen Rückmeldungen und werden zur Selbstreflexion angeregt.

Die Lehrperson unterstützt die Lernenden und leitet sie an,

- sich ihrer Stärken bewusst zu werden und sie zu nutzen,
- geeignete Verfahren zur Bilanzierung auszuwählen,
- der Gruppe insgesamt und Einzelnen förderliche Rückmeldungen zu geben,
- Fehler zu analysieren und zu nutzen,
- sich Transparenz bezüglich des bisherigen Lernweges und bezogen auf die jeweiligen Ziele zu verschaffen.

### **Kompetenzen stärken und erweitern**

An den in der Phase der Orientierung gewonnenen Erkenntnissen richtet sich die differenzierte, möglichst individuelle Förderung aus. Diese basiert auf einer kriterienorientierten Rückmeldung mit dem Ziel, das Lernverhalten und die Qualität der Ergebnisse auf die zugrunde liegende Aufgabenstellung zu orientieren. Gerade an diesem Beispiel haben die Lernenden der einzelnen Kleingruppen die Möglichkeit, sich ihre Entscheidungen bewusst zu machen, gezielt Veränderungen zu erproben und einzelne Lernende zu beraten und zu unterstützen. Dies kann auch dazu führen, dass die Lernarrangements umgestaltet werden müssen, um bessere (lernförderliche) Bedingungen zu erhalten.

### **Lernen bilanzieren und reflektieren**

Die Durchführung des Hochsprungwettbewerbs steht zeitlich am Ende des Lernarrangements. Neben der Bewertung der individuellen Leistungsergebnisse (Gesamtsprungleistung der Gruppe/Klasse) kann eine Bewertung der Prozessleistung auf der Grundlage der erwarteten inhaltsbezogenen Kompetenzen (vgl. *Lernen vorbereiten und initiieren*) erfolgen.

### 3 Fachbezogene Materialien

#### Anregungen zur Leistungsbewertung im Fach Sport

Regelungen zur Leistungsbewertung und Lernerfolgsüberprüfung werden von der Sportfachkonferenz getroffen: Die Lernerfolgsüberprüfungen im Fach Sport der Jahrgangsstufen 5 bis 9 (10) beziehen sich auf die Bildungsstandards und Inhaltsfelder des Kerncurriculums für das Fach Sport.

Die Leistungsbewertungen im Sportunterricht dokumentieren die Lernergebnisse in den ausgewiesenen Kompetenzbereichen bezogen auf die inhaltlichen Aussagen in den Inhaltsfeldern. Die Leistungsbewertung spiegelt den erreichten Könnensstand und Lernfortschritt wider. Darüber hinaus sind aber auch der Grad der individuellen Anstrengung und der Bereitschaft, die Grenzen der eigenen Leistungsfähigkeit zu erweitern, beurteilungsrelevant.

Neben den verbindlichen Vorgaben des Kerncurriculums können auch Leistungstabellen (z. B. für die Bundesjugendspiele, das Sportabzeichen oder die Anforderungen des Jugendschwimmabzeichens) als Orientierungsgrundlage für altersspezifische Leistungsanforderungen dienen. Diese allein können aber nicht als Beurteilungskriterien gelten, denn es ist zu berücksichtigen, dass sportliches Können auch von den individuellen körperlichen Voraussetzungen abhängig ist. Bei der Leistungsbewertung sind die Inhaltsfelder angemessen zu berücksichtigen.

Beurteilungsrelevant sind einerseits die *im Unterrichtsprozess kontinuierlich erbrachten Leistungen*.

Hierzu gehören insbesondere:

- anwendungsbezogenes Bewegungskönnen und -wissen (z. B. Beherrschung der Technik, Taktik und der Regeln in den einzelnen Inhaltsbereichen unter Einbeziehung des individuellen Lernfortschritts)
- koordinative, konditionelle, gestalterische Kompetenzen
- Selbst- und Mitverantwortung, Anstrengungsbereitschaft, Aushalten von Frustrationen
- Selbstständigkeit, Mitverantwortung, Beiträge zur gemeinsamen Planung und Gestaltung von Lern-, Übungs-, Spiel- und Wettkampfsituationen
- Fairness, Kooperationsbereitschaft und -fähigkeit, sich auf die Unterrichtssituation einzulassen
- strukturierte Wiedergabe von Kenntnissen, Erfahrungen und Einsichten
- sachgerechte und ggf. kritisch reflektierte Erläuterung von Sachzusammenhängen

Andererseits wird der Kompetenzerwerb *punktuell* überprüft und das *motorische Handeln* bewertet auf der Grundlage von:

- quantitativ messbaren Leistungen (z. B. im C-G-S-System)
- qualitativ messbaren Leistungen des Bewegungskönnens bezogen auf die behandelten Unterrichtsschwerpunkte

Hierbei können als Kriterien zugrunde gelegt werden:

- konditionelle und koordinative Fähigkeitsentwicklung
- Funktionalität und Präzision der Bewegungsausführung
- Vielfalt und Varianz der gezeigten motorischen Lösungen
- Schwierigkeitsgrad
- situative Angemessenheit
- ästhetisch-gestalterischer Ausdruck

Als Überprüfungsform eignen sich in diesem Bereich besonders Demonstrationen, Wettkämpfe, Tests, Lernberichte, Präsentationen.

### Literaturhinweise

*Aschebrock, H. / Stibbe, G. (2008): Standards, Kerncurricula und schuleigene Lehrpläne. In: sportpädagogik 3/2008. Seelze: Friedrich Verlag, S. 1–4.*

– Beispielhafte Ausarbeitung eines schuleigenen Curriculums

*Bader, R. et al. (2001): Leichtathletik in der Schule – Band 1: Laufen – Sprinten; Band 2: Springen – Werfen. DLV.*

*Balz, E. (2008): Erarbeitung akrobatischer Figuren – 10 Minuten Dauerlauf. Zwei Aufgabenbeispiele. In: sportpädagogik 3/2008. Seelze: Friedrich Verlag, S. 17.*

*Dietrich, K. (1995): Leistungen individuell ermitteln und bewerten. In: sportpädagogik, Sonderheft: Laufen, Springen, Werfen im Schulsport, 1995. Seelze: Friedrich Verlag, S. 126–127.*

*Kastrup, V. (2009): Spiele erfinden, erproben und weiterentwickeln – Ein Unterrichtsvorhaben im 4. Schuljahr zur Förderung der Spielkompetenz. In: Sportunterricht 4/2009 (Grundschule). Schorndorf: Hofmann, S. 111–117.*

*Krick, F. (2008): Bildungsstandards am Beispiel Bewegen an Geräten. In: Standards, Themenheft Sportpädagogik, 3/2008. Seelze: Friedrich Verlag, S. 24–29.*

### Links

[www.institut-beatenberg.ch](http://www.institut-beatenberg.ch)

[www.schulsport-nrw.de/info/02\\_schulsportpraxis/scomprod/vorhaben/zusammenfassung/1232](http://www.schulsport-nrw.de/info/02_schulsportpraxis/scomprod/vorhaben/zusammenfassung/1232)

[www.sportunterricht.com](http://www.sportunterricht.com)

[www.sportpaedagogik-online.de](http://www.sportpaedagogik-online.de)

Aufgabenbeispiele in:

[www.schulsport-nrw.de/info/01\\_schulsportentwicklung/gutersportunterricht/gutersportunterricht.html](http://www.schulsport-nrw.de/info/01_schulsportentwicklung/gutersportunterricht/gutersportunterricht.html)

Aufgabenbeispiele in:

[www.schulsport-nrw.de/info/01\\_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattbericht3.pdf](http://www.schulsport-nrw.de/info/01_schulsportentwicklung/fachpolitik/pdf/werkstattbericht3.pdf)

Fußball macht Spaß .... in:

[www.uni-bielefeld.de/sport/arbeitsbereiche/ab\\_iv/lehre/methodik06/2\\_12.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/sport/arbeitsbereiche/ab_iv/lehre/methodik06/2_12.pdf)

## C Anhang

### 1 Glossar

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

#### **Allgemeine fachliche Kompetenzen:**

Könnensbeschreibungen mit eindeutig fachlichem Profil. Diese sind aber nicht bis auf die Ebene einzelner inhaltlicher Bezüge konkretisiert. Bildungsstandards und lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums beschreiben allgemeine fachliche Kompetenzen. In der Regel sind diese – da hier keine Aussagen auf Unterrichtsebene getroffen werden – (noch) nicht an konkrete Inhalte gebunden.

#### **Bildungsstandards:**

Abschlussbezogene Könnensstandsbeschreibungen als normative Vorgaben für den Unterricht. Im neuen Kerncurriculum für Hessen werden Bildungsstandards als allgemeine fachliche Kompetenzen, die weitgehend inhaltsunabhängig formuliert sind, für die Jahrgangsstufen 4, 9, 10 und 9/10 (Primarstufe, Haupt- und Realschule sowie gymnasialer Bildungsgang) festgelegt.

#### **Fachcurriculum:**

In der jeweiligen Fachkonferenz oder dem jeweiligen Planungsteam der Schule zu vereinbarendes fachbezogenes Curriculum, in dem die drei Komponenten des Kerncurriculums – Überfachliche Kompetenzen, Bildungsstandards und Inhaltsfelder – zusammengeführt werden. Dies geschieht durch die Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen festzulegender Unterrichtsschwerpunkte (vgl. Kap. 2.1 Formatvorschlag Fachcurriculum) und der Vereinbarung darüber, welche dieser Kompetenzen bezogen auf bestimmte Inhalte über die Jahrgangsstufen hinweg erwartet werden (vgl. Kap. 1 Kompetenzaufbau (Orientierungsgrundlage)). Auf diese Weise werden sowohl auf die einzelne Jahrgangsstufe oder auf Doppeljahrgangsstufen bezogen als auch in der Progression über die Jahrgangsstufen hinweg Aussagen des Kerncurriculums konkretisiert und dokumentiert. Die Festlegungen des Fachcurriculums gelten als schulintern verbindliche Umsetzung des Kerncurriculums (vgl. Handreichung „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“ (Hrsg. Hessisches Kultusministerium) sowie Teil A des vorliegenden Leitfadens).

#### **Inhaltliche Konzepte (Basiskonzepte, Leitideen, Kernbereiche, Leitperspektiven):**

Wesentliche Erkenntnisleistungen der jeweiligen Fächer für das „Verständnis von Welt“. Inhaltliche Konzepte bilden die Fachsystematik im Sinne grundlegender Prinzipien vereinfacht ab und repräsentieren die Struktur der fachlichen Inhalte. Konkrete Inhalte und inhaltliche Zusammenhänge, die mit dem Ziel Kompetenzen zu entwickeln ausgewählt werden, sind stets auf die übergeordneten jeweiligen inhaltlichen Konzepte rückbezogen.

**Inhaltsbezogene Kompetenzen:**

Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen in inhaltlichen Kontexten. Inhaltsbezogene Kompetenzen werden im Zusammenhang schulischer Planung formuliert, um eine Konkretisierung der allgemeinen fachlichen Kompetenzen unter Bezugnahme auf Aussagen in den Inhaltsfeldern zu realisieren (vgl. *Fachcurriculum*). In inhaltsbezogenen Kompetenzen sind Könnensbeschreibungen explizit an inhaltliche Zusammenhänge gebunden. Inhaltsbezogene Kompetenzen lassen sich auf der unterrichtlichen Ebene noch weitergehend konkretisieren.

**Inhaltsfelder:**

Darstellung aller für den Kompetenzerwerb innerhalb eines Faches grundlegenden Wissens Elemente in ihren Zusammenhängen. Die einzelnen Inhaltsfelder eines Faches stehen in enger Vernetzung miteinander. Die in den Inhaltsfeldern formulierten Aspekte bilden den verbindlichen Bezugspunkt für alle weiteren nötigen und sinnvollen inhaltlichen Konkretisierungen (Unterrichtseinheiten/Stundenthemen) in der unterrichtlichen Umsetzung.

**Kerncurriculum:**

Formulierung wesentlicher, unverzichtbarer Anforderungen – der „Kern“ – bezogen auf Wissen und Können, das von Lernenden in der Schule erworben werden soll. Das neue Kerncurriculum für Hessen mit seinen Bildungsstandards und Inhaltsfeldern ist die verbindliche curriculare Grundlage für den Unterricht an hessischen Schulen in allen Fächern der Primarstufe und der Sekundarstufe I. Hier finden sich Aussagen zu überfachlichen und allgemeinen fachlichen Kompetenzen sowie inhaltliche Festlegungen (vgl. hierzu auch die Ausführungen unter §4, Abs. 4 HSchG, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011).

**Kompetenz:**

Bezeichnung der „bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können.“ (Weinert 2001, S. 27 f.)

**Kompetenzmodelle:**

- (A) „(...) beschreiben (...) das Gefüge der Anforderungen, deren Bewältigung von Schülerinnen und Schülern erwartet wird (Komponentenmodell)“;
- (B) „(...) liefern (...) wissenschaftlich begründete Vorstellungen darüber, welche Abstufungen eine Kompetenz annehmen kann bzw. welche Grade oder Niveaustufen sich bei den einzelnen Schülerinnen und Schülern feststellen lassen (Stufenmodell).“ (Klieme 2007, S. 74)

**Kumulativer Kompetenzaufbau:**

Stufenweiser, systematischer Aufbau von Kompetenzen auf der Grundlage bereits erworbener sowie deren Erweiterung und Vertiefung. Damit sich Kompetenzen kumulativ aufbauen können, ist es nötig, dass sie in langfristiger Perspektive kontinuierlich und systematisch gefördert werden und der Aspekt der Anschlussfähigkeit dabei berücksichtigt wird.

**Lernaufgabe:**

Anforderungssituation, die an das Vorwissen und die Vorerfahrungen von Lernenden anknüpft und individuelle Zugangsweisen sowie Lernwege ermöglicht. Durch die Bewältigung von Lernaufgaben wird ein Kompetenzzuwachs angestrebt. Eine Lernaufgabe bietet auch Bezugspunkte dafür an, mit Lernenden den (eigenen) Lernprozess, eventuell auftretende Lernschwierigkeiten sowie auch fest-



stellbare Lernfortschritte zu reflektieren. Sie ist in der Regel unbewertet (vgl. auch Kriterien für Lernaufgaben, Teil C, Kap. 2 Materialien).

**Lernzeitbezogene Kompetenzerwartungen:**

Könnensstandsbeschreibungen, in der Regel bezogen auf Doppeljahrgangsstufen. Die lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen haben orientierende Funktion für die Gestaltung des kumulativen Kompetenzaufbaus: Sie treffen Aussagen zu erwartbaren Könnensständen – auf Lernzeitabschnitte bezogen – auf dem Weg hin zu jenen Kompetenzen, die in abschlussbezogenen Bildungsstandards ausgewiesen sind.

**Schulcurriculum:**

Das Schulcurriculum enthält nachfolgende Elemente: Leitvorstellungen – Fachcurricula (s. o.) sowie Vereinbarungen über die pädagogische Arbeit im Fach – unterstützende Organisationsstrukturen (vgl. Teil A, Kap. 1). Schulen können das Kerncurriculum in Form eines Schulcurriculums weiter konkretisieren, welches dadurch eine schulspezifische Prägung erhält. Die Erarbeitung eines Schulcurriculums geht einher mit einem Reflexionsprozess aller für den Unterricht Verantwortlichen.

Im Hessischen Schulgesetz finden sich diesbezüglich folgende Aussagen: „Schulen können mit weiteren inhaltlichen Konkretisierungen aus den Kerncurricula einschließlich der zugrundeliegenden Wissensstände ein Schulcurriculum entwickeln, in dem der Aufbau überfachlicher Kompetenzen beschrieben wird und profilbezogene Ergänzungen aufgenommen werden.

Das Schulcurriculum soll Orientierung für kompetenzorientiertes Unterrichten der einzelnen Lehrkräfte in bestimmten Fächern, Jahrgangsstufen und Lerngruppen geben. Dabei sind als zentrale Aspekte pädagogischen Handelns Individualisierung und Differenzierung, Diagnose und Förderung, Beurteilung und Bewertung sowie die Konstruktion kompetenzorientierter Aufgaben zu berücksichtigen. Die Möglichkeit der Schulen, ihr eigenes pädagogisches Konzept sowie die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer Arbeit zu entwickeln, ist dabei zu beachten.“ (HSchG §4, Abs. 4, Gesetzentwurf zur Änderung des HSchG v. 24.01.2011)

**Überfachliche Kompetenzen:**

Übergreifende Könnensdimensionen und -aspekte, die im Unterricht aller Fächer zu entwickeln sind. Im Kerncurriculum sind überfachliche Kompetenzen gegliedert nach den Bereichen: Personale Kompetenz, Sozialkompetenz, Lernkompetenz, Sprachkompetenz. Für jeden Bereich werden Kompetenzdimensionen und diese weiter konkretisierende Kompetenzaspekte entfaltet (vgl. Kap. 2, Hessisches Kerncurriculum).

**Unterrichtsschwerpunkt:**

Eine innerhalb der Fachkonferenz gefundene Einigung darüber, in welchem inhaltlichen Kontext eine gezielte Entwicklung von Kompetenzen – unter Bezugnahme auf das Kerncurriculum – stattfinden soll. Unterrichtsschwerpunkte weisen daher Bezüge zu einer überschaubaren, für einen gezielten Kompetenzaufbau sinnvollen Auswahl von Bildungsstandards und einem oder mehreren Inhaltsfeldern aus. Unterrichtsschwerpunkte sind auf einen längeren Zeitraum hin angelegt und daher auf einen größeren inhaltlich-thematischen Zusammenhang bezogen. Durch die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wird dieser weiter konkretisiert. Bezogen darauf lassen sich inhaltsbezogene Kompetenzen (s. o.) formulieren. Dabei verständigt sich die Fachkonferenz darüber, was alle Lernenden nach der Bearbeitung des Schwerpunktes im Unterricht wissen und können sollen.

## 2 Materialien

### M 1

#### Formulierungshilfen – Inhaltsbezogene Kompetenzen

<p><b>Inhaltsbezogene Kompetenzen:</b></p> <p>Unsere Lernenden können ...</p>	<p><b>Inhaltliche Konkretisierung:</b></p> <p>...</p>
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir formulieren inhaltsbezogene Kompetenzen, die aus Verknüpfungen der ausgewählten Standards und der inhaltlichen Konkretisierung entstehen. Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; width: fit-content; margin: auto;"> <p><i>Wir wählen (und konkretisieren ggf.) Schwerpunkte, die in den Inhaltsfeldern angegeben sind.</i></p> </div>

Primarstufe	Sekundarstufe I
<p><b>Definition:</b> <i>Inhaltsbezogene Kompetenzen beschreiben „Dispositionen zur Bewältigung fachlicher Anforderungen“.</i></p>	
<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Wörter und Sprachmuster in sprachlichen Anforderungssituationen (z. B. Austausch von Informationen über die Lieblingskleidung, Personenbeschreibung) korrekt verwenden.</li> </ul>	<p>Beispiel: Moderne Fremdsprachen</p> <p>Unsere Lernenden können ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>■ in einem Gespräch landeskundliches Wissen strukturiert präsentieren (Barcelona und Umgebung: Sehenswürdigkeiten, Freizeitmöglichkeiten).</li> </ul>
<p><b>Abgrenzung zu Lernzielen:</b></p> <p><b>Definition:</b> <i>Lernziele beschreiben den angestrebten Lerngewinn der Schülerinnen und Schüler bezogen auf ein aktuell relevantes Thema.</i></p>	
<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– können Vokabeln auswendig aufsagen</li> <li>– können einen Steckbrief erstellen</li> <li>– können einen Beitrag für ein Freundebuch leisten</li> </ul>	<p>Beispiel:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– können Schlüsselwörter in einem Text finden</li> <li>– können vorgegebene Textbausteine in die richtige Reihenfolge bringen</li> <li>– können eine Mind-Map zum Thema „Freizeitaktivitäten von Jugendlichen“ erstellen</li> </ul>

**Kriterien zur Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen:**

Sie ...

- stellen eine Performanzsituation dar,
- sind in Aufgabenstellungen umsetzbar,
- müssen überprüfbar sein,
- konkretisieren die ausgewählten Bildungsstandards bzw. lernzeitbezogenen Kompetenzerwartungen des Kerncurriculums,
- sind inhaltlich auf den gewählten Unterrichtsschwerpunkt bezogen,
- vermeiden Verben wie: entwickeln, erkennen, wissen, erschließen,
- haben ein eindeutiges fachliches Profil,
- zeigen einen Ausprägungsgrad.

Beispiele für geeignete Verben:

beurteilen, analysieren, deuten, einordnen, erläutern, beschreiben, erklären, rekonstruieren, übertragen, anwenden, schlussfolgern, nachvollziehen, entscheiden, vergleichen, beobachten, messen, untersuchen, interpretieren, reflektieren, Stellung nehmen, präsentieren, etc.

**M 2**

Kriterien – Lernaufgaben

**Kriterien für kompetenzorientierte Lernaufgaben**

(nach Prof. J. Leisen, Universität Mainz, [www.aufgabenkultur.de](http://www.aufgabenkultur.de))

Die nachfolgend aufgeführten Kriterien stellen eine Bewertungshilfe für die Auswahl und Konstruktion von Lernaufgaben dar. Sie erheben nicht den Anspruch auf Vollständigkeit und sind in Abhängigkeit von Lernarrangement, Kontext und Zielstellung anzuwenden.

Lernaufgaben ...

- stellen die Bewältigung bedeutsamer authentischer Anforderungssituationen ins Zentrum (Anwendungs- und Verwertungsaspekt),
- sind auf Kompetenzen hin ausgerichtet (Bezug zu den Kompetenzbereichen),
- ermöglichen schrittweise (strukturiert) den Erwerb neuen Wissens und den Umgang damit,
- sind an das Fähigkeitsniveau (Denk- und Handlungsmöglichkeiten) der Lernenden angepasst,
- haben ein eindeutiges Profil (Lernaufgabe: an Bekanntes anknüpfen – Neues lernen),
- bieten komplexe Anforderungen auf unterschiedlichen Niveaus,
- sind in einen sinnvollen Kontext eingebunden,
- zielen auf ein auswertbares Lernprodukt,
- sind durchstrukturiert oder nur anstrukturiert (Setting, Bearbeitungsaufträge),
- bieten verschiedene Bearbeitungswege,
- lassen ein variierendes Lerntempo zu,
- lassen mehr als eine Lösung zu,
- bieten Anknüpfungsmöglichkeiten an bekannte Strategien und Modelle oder stellen diese zur Verfügung,
- bieten aus unterschiedlichen Perspektiven einen Blick auf die Lerninhalte,
- erfordern eine intensive, selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- erfordern eine kommunikative und kooperative Auseinandersetzung mit der Anforderungssituation,
- haben meta-reflexive Anteile,
- lassen Fehler zu und sind nicht auf richtige Lösungen hin konzipiert,
- bieten Möglichkeiten der Selbstkorrektur,
- machen Kompetenz erfahrbar.

### 3 Literaturhinweise/Links

#### Literaturhinweise

*Bartnitzky, H. / Hecker, U.* (Hrsg.) (2009): Beiträge zur Reform der Grundschule. Band 127/128. Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

*Bartnitzky, H. / Speck-Hamdan, A.* (Hrsg.) (2004): Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 118. Leistungen der Kinder wahrnehmen – würdigen – fördern. Arbeitskreis Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband.

*Bauch, W. / Maitzen, C. / Katzenbach, M.* (2011): Auf dem Weg zum kompetenzorientierten Unterricht – Lehr- und Lernprozesse gestalten – Ein Prozessmodell zur Unterstützung der Unterrichtsentwicklung. Amt für Lehrerbildung Frankfurt/M (in Vorbereitung).

*Brunner, I. / Schmidinger, E.* (2004): Leistungsbeurteilung in der Praxis – Der Einsatz von Portfolios im Unterricht der Sekundarstufe I. Linz: Veritas.

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

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

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

*Helmke, A.* (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

*Klieme, E. et al.* (2007): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Expertise. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.).

*Lersch, R.* (2007): Unterricht und Kompetenzerwerb. In 30 Schritten von der Theorie zur Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Die Deutsche Schule (99), H. 4, S. 434–446.

*Lersch, R.* (2010): Wie unterrichtet man Kompetenzen? Didaktik und Praxis kompetenzfördernden Unterrichts. In: Eigenverantwortung in der Praxis. Tagungsdokumentation und ergänzende Beiträge. Hessisches Kultusministerium (Wiesbaden), Amt für Lehrerbildung (Frankfurt/M.), Institut für Qualitätsentwicklung (Wiesbaden), S. 147 ff.

*Mandl, H. / Gerstenmaier, J.* (Hrsg.) (2000): Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze. Göttingen: Hogrefe.

*Oelkers, J. / Reusser, K. et al.* (2008): Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Bonn, Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), Bildungsforschung Band 27.

*Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland* (Hrsg.) (2010): Konzeption der Kultusministerkonferenz zur Nutzung der Bildungsstandards für die Unterrichtsentwicklung. Bonn, Berlin.

*Wahl, D.* (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

*Weinert, F. E.* (2001): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.) Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel: Beltz.

*Winter, F.* (2004): Leistungsbewertung – Eine neue Lernkultur braucht einen anderen Umgang mit den Schülerleistungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

*Ziener, G.* (2006): Bildungsstandards in der Praxis. Seelze: Klett, Kallmeyer.

## Links

[www.aufgabenkultur.de](http://www.aufgabenkultur.de)

[www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)

- Erläuternde Begleittexte zum Ansatz: „Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen“ sowie zu einzelnen Fächern
- Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen: Kerncurricula nach Fächern für Primarstufe und Sekundarstufe I
- Leitfäden – Maßgebliche Orientierungstexte zum Kerncurriculum

[www.kultusministerium.hessen.de](http://www.kultusministerium.hessen.de)

- Handreichung: „Vom Kerncurriculum zum Schulcurriculum“

[www.kmk-format.de](http://www.kmk-format.de)

Für Ihre Notizen





HESSEN



Hessisches  
Kultusministerium



Institut für  
Qualitätsentwicklung

Walter-Hallstein-Straße 5–7  
65197 Wiesbaden  
[www.iq.hessen.de](http://www.iq.hessen.de)

BILDUNGSLAND  
Hessen