

**Richtlinien und Lehrpläne
für die Grundschule
in Nordrhein-Westfalen**

**Deutsch
Sachunterricht
Mathematik
Englisch
Musik
Kunst
Sport
Evangelische Religionslehre
Katholische Religionslehre**

ISBN 978-3-89314-965-0

Heft 2012

Herausgegeben vom
Ministerium für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Völklinger Straße 49, 40221 Düsseldorf

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

Druck und Verlag: Ritterbach Verlag
Rudolf-Diesel-Straße 5-7, 50226 Frechen
Telefon (0 22 34) 18 66-0, Fax (0 22 34) 18 66 90
www.ritterbach.de

1. Auflage 2008

Vorwort

Zum 1.8.2003 wurden vorläufige Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung für die Grundschule in Kraft gesetzt. Im Rahmen einer landesweiten Erprobungsphase bildeten sie die verbindliche Basis für die Entwicklung und Sicherung der Qualität schulischer Arbeit in der Grundschule.

Bereits bei der Veröffentlichung der Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung wurde darauf hingewiesen, dass vor dem endgültigen In-Kraft-Treten eine Überarbeitung erfolgen soll.

Diese Überarbeitung ist nunmehr abgeschlossen. Sie basiert vor allem auf drei Faktoren:

- Zum Ersten sind in die Überarbeitung zahlreiche Rückmeldungen aus dem schulischen Erprobungsprozess eingeflossen. Alle Schulen hatten Gelegenheit, ihre im Unterricht gesammelten Erfahrungen in den Überarbeitungsprozess einzubringen. Diese Erfahrungen waren mir besonders wichtig.
- Zum Zweiten liegen seit Oktober 2004 Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zu einheitlichen Bildungsstandards in den Fächern Deutsch und Mathematik für den Primarbereich vor. Die Länder haben sich verpflichtet, die Standards zu implementieren und anzuwenden. Dies betrifft insbesondere die Lehrplanarbeit.
- Zum Dritten sind vor dem Hintergrund der grundsätzlichen Weiterentwicklung hin zu Kernlehrplänen die aus den verbindlichen Aufgabenschwerpunkten und Anforderungen heraus erwarteten Lernergebnisse als grundlegende fachbezogene Kompetenzen beschrieben worden.

Das Ergebnis liegt nun vor Ihnen. Die neuen Richtlinien und Lehrpläne lösen die Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung aus dem Jahr 2003 ab.

In Nordrhein-Westfalen erhalten die Schulen zunehmend mehr Eigenverantwortung für die Qualität ihrer Arbeit und für die erreichten Ergebnisse. Sie brauchen dazu klare Orientierungen. Die Grundschulen erhalten diese Orientierung durch die vorliegenden Richtlinien und Lehrpläne. Die Lehrpläne der einzelnen Fächer beschreiben jene grundlegenden Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler in der Grundschule erwerben sollen. Sie beschreiben somit die tragfähigen Grundlagen für das erfolgreiche Weiterlernen in der Grundschule und in den weiterführenden Schulen nach Klasse 4. Nach wie vor ist es unser Ziel, ein gutes Fundament für den weiteren schulischen Entwicklungsweg der Kinder und dessen Anforderungen zu legen und dazu die Freude und das Interesse der Kinder am Lernen zu stärken sowie jedes einzelne Kind seinen Fähigkeiten, Kenntnissen, Interessen und Neigungen entsprechend individuell zu fördern.

Der sichere Umgang mit fachlichen Arbeitsweisen ist eine wesentliche Voraussetzung für selbstständiges Lernen. Es ist deshalb entscheidend, bei der Erarbeitung von Inhalten und Themen in den einzelnen Fächern die fachlichen Methoden ausdrücklich in den Blick zu nehmen. Ihre Anwendung ist die Voraussetzung für die Durchführung fächerübergreifender Vorhaben.

Die neuen Richtlinien und Lehrpläne werden flankiert von einer Reihe wichtiger bildungspolitischer Weichenstellungen, die sich im neuen Schulgesetz für Nordrhein-Westfalen niederschlagen. Zentrale Leitidee ist die individuelle Förderung aller Schülerinnen und Schüler. Für Grundschulen, die angesichts ihrer Rahmenbedingungen vor besonderen sozialen Herausforderungen stehen, stellt die Landesregierung zusätzliche Personalressourcen wie zum Beispiel sozialpädagogische Fachkräfte (aus den ehemaligen Schulkindergärten) oder zusätzliche Lehrerinnen und Lehrer zur Verfügung.

Allen, die an der Erprobung und Überarbeitung der Richtlinien und Lehrpläne mitgearbeitet haben, danke ich für ihre engagierte Arbeit.

Ich wünsche allen Schulen, allen Lehrerinnen und Lehrern, dass sie die von den Richtlinien und Lehrplänen ausgehenden Impulse für eine Weiterentwicklung der Bildungs- und Erziehungsarbeit zum Wohle der uns anvertrauten Kinder nutzen können.



Barbara Sommer

Ministerin für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen

**Auszug aus dem Amtsblatt
des Ministeriums für Schule und Weiterbildung
des Landes Nordrhein-Westfalen
Nr. 8/08**

Grundschule – Richtlinien und Lehrpläne

RdErl. des Ministeriums
für Schule und Weiterbildung
v. 16.7.08 - 511 - 6.03.12.02 – 44191

Gemäß § 29 Abs. 1 Schulgesetz werden Lehrpläne für die Grundschule festgesetzt.

Die Richtlinien und Lehrpläne für die Fächer Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre treten zum 1.8.2008 endgültig in Kraft.

Die Veröffentlichung erfolgt als Sammelband mit der Heft-Nr. 2012 in der Schriftenreihe „Schule in NRW“. Die vom Verlag übersandten Hefte sind in der Schulbibliothek einzustellen und dort u.a. für die Mitwirkungsberechtigten zur Einsichtnahme bzw. Ausleihe verfügbar zu machen.

Zum 1.8.2008 treten außer Kraft:

RdErl. v. 21.6.1999 (BASS 15 – 11 Nr. 9), Richtlinien und Lehrpläne, Sport, Heft Nr. 2009

RdErl. v. 25.6.2003 (BASS 15 – 11 Nr. 10), Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, Englisch, Heft Nr. 2010

RdErl. v. 30.7.2003 (BASS 15 – 11 Nr. 11), Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung, Sammelband Heft Nr. 2012

Gesamtinhalt

Seite

Richtlinien	7
Lehrplan Deutsch	21
Lehrplan Sachunterricht	37
Lehrplan Mathematik	53
Lehrplan Englisch	69
Lehrplan Musik	85
Lehrplan Kunst	97
Lehrplan Sport	111
Lehrplan Evangelische Religionslehre	149
Lehrplan Katholische Religionslehre	165

Richtlinien

Inhalt	Seite
1 Funktion der Richtlinien und Lehrpläne	11
2 Aufgaben und Ziele	11
3 Vielfalt als Chance und Herausforderung	12
3.1 Individuelle Förderung	12
3.2 Sonderpädagogische Förderung	12
3.3 Reflexive Koedukation	12
4 Lernen und Lehren in der Grundschule	12
4.1 Entwicklung übergreifender Kompetenzen und Aufbau einer Wissensbasis	13
4.2 Förderung der Sprachkompetenz	13
4.3 Deutsch als Zweitsprache	14
4.4 Förderung der Lernentwicklung	14
4.5 Erziehender Unterricht	14
4.6 Medien	15
5 Kompetenzerwartungen	15
5.1 Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	15
5.2 Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4	15
6 Leistung fördern und bewerten	16
6.1 Leistung fördern	16
6.2 Leistung bewerten	16
7 Übergänge und Schuleingangsphase	16
7.1 Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule	16
7.2 Schuleingangsphase	17
7.3 Von der Grundschule zur weiterführenden Schule	17
8 Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer	17
8.1 Reflexion der Unterrichts- und Erziehungsarbeit	17
8.2 Professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte	18

9	Beiträge der Eltern	18
10	Beiträge der Schülerinnen und Schüler	18
11	Schulleben	18
11.1	Schule als Lebens- und Erfahrungsraum	18
11.2	Bedeutung des Schullebens für das Lernen	19
12	Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als kontinuierliche Aufgaben	19
12.1	Schulprogramm	19
12.2	Arbeit mit den Lehrplänen	19
12.3	Überprüfen der Ergebnisse	19
12.4	Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und außerschulischen Partnern	20

"Ehrfurcht vor Gott, Achtung vor der Würde des Menschen und Bereitschaft zum sozialen Handeln zu wecken, ist vornehmstes Ziel der Erziehung. Die Jugend soll erzogen werden im Geist der Menschlichkeit, der Demokratie und der Freiheit, zur Duldsamkeit und zur Achtung vor der Überzeugung des anderen, zur Verantwortung für Tiere und die Erhaltung der natürlichen Lebensgrundlagen, in Liebe zu Volk und Heimat, zur Völkergemeinschaft und Friedensgesinnung."

(Kap. 1 und 2 Artikel 7 Landesverfassung Nordrhein-Westfalen und § 2 Abs. 2 Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen)

1 Funktion der Richtlinien und Lehrpläne

Die Richtlinien und Lehrpläne legen Aufgaben, Ziele und Inhalte der Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Grundschule fest. Sie enthalten die verbindlichen Vorgaben für das Lernen und Lehren und sichern damit den Anspruch aller Schülerinnen und Schüler der Grundschule auf die Vermittlung und den Erwerb von Wissen und grundlegenden Kompetenzen. Sie unterstützen die Entwicklung von Werthaltungen und Einstellungen, die für das Leben in einer demokratischen Gesellschaft unverzichtbar sind, sowie die gemeinsame Arbeit und Verantwortung aller an der Schule Beteiligten.

Die Richtlinien und Lehrpläne werden ergänzt durch Vorgaben zu pädagogisch und gesellschaftlich bedeutsamen schulform- und schulstufenübergreifenden Aufgabenbereichen. Dazu gehören die Politische Bildung, die Erziehung zu umweltbewusstem Verhalten, die Erziehung zur Friedensfähigkeit und Gewaltfreiheit, die religiöse Erziehung, die interkulturelle Erziehung, die Medienerziehung, die Verkehrs- und Mobilitäts-erziehung, die Sexualerziehung sowie die Gesundheitserziehung. Ziele und Inhalte dieser Vorgaben werden in den Unterricht einbezogen und in schuleigenen Arbeitsplänen entsprechend umgesetzt.

In Gemeinschaftsgrundschulen werden Kinder auf der Grundlage christlicher Bildungs- und Kulturwerte in Offenheit für die christlichen Bekenntnisse und für andere religiöse und weltanschauliche Überzeugungen gemeinsam unterrichtet und erzogen.

In Bekenntnisschulen gemäß Art. 12 der Landesverfassung werden die Richtlinien und Lehrpläne so angewendet, dass die Grundsätze des betreffenden Bekenntnisses in Unterricht und Erziehung sowie bei der Gestaltung des Schullebens insgesamt zur Geltung kommen.

2 Aufgaben und Ziele

Das Schulgesetz formuliert das Recht auf Bildung, Erziehung und individuelle Förderung sowie den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule:

"Jeder junge Mensch hat ohne Rücksicht auf seine wirtschaftliche Lage und Herkunft und sein Geschlecht ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung. Die Fähigkeiten und Neigungen des jungen Menschen sowie der Wille der Eltern bestimmen seinen Bildungsweg. Der Zugang zur schulischen Bildung steht jeder Schülerin und jedem Schüler nach Lernbereitschaft und Leistungsfähigkeit offen." (§ 1 Schulgesetz)

Die Schule vermittelt die zur Erfüllung ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags erforderlichen Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen und berücksichtigt dabei die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Sie fördert die Entfaltung der Person, die Selbstständigkeit ihrer Entscheidungen und Handlungen und das Verantwortungsbewusstsein für das Gemeinwohl, die Natur und die Umwelt. Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten. Schülerinnen und Schüler werden in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (Koedukation).

Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen

- selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln
- für sich und gemeinsam mit anderen zu lernen und Leistungen zu erbringen
- die eigene Meinung zu vertreten und die Meinung anderer zu achten
- in religiösen und weltanschaulichen Fragen persönliche Entscheidungen zu treffen und Verständnis und Toleranz gegenüber den Entscheidungen anderer zu entwickeln
- die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten
- die eigene Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Ausdrucksfähigkeit sowie musisch-künstlerische Fähigkeiten zu entfalten
- Freude an der Bewegung und am gemeinsamen Sport zu entwickeln, sich gesund zu ernähren und gesund zu leben
- mit Medien verantwortungsbewusst und sicher umzugehen (vgl. § 2 Abs. 4 und 5 SchulG).

3 Vielfalt als Chance und Herausforderung

Die Grundschule ist eine gemeinsame Schule für alle Kinder. Neben vielfältigen individuellen Begabungen treffen hier Kinder mit und ohne Behinderungen unterschiedlicher sozialer oder ethnischer Herkunft, verschiedener kultureller Orientierungen und religiöser Überzeugungen zusammen. Aufgabe der Schule ist es, diese Vielfalt als Chance zu begreifen und sie durch eine umfassende und differenzierte Bildungs- und Erziehungsarbeit für das gemeinsame Lernen der Kinder zu nutzen. Unterricht, Erziehung und Schulleben schaffen verbindliche gemeinsame Lern- und Lebensbezüge. Diese Zielsetzung wird unterstützt durch den Ausbau von Grundschulen zu offenen Ganztagschulen. Bildung, Erziehung, individuelle Förderung und Betreuung werden als pädagogische Leitidee konzeptionell miteinander verzahnt, um Kindern mehr Bildungsqualität und Chancengleichheit zu ermöglichen.

3.1 Individuelle Förderung

Diese Vielfalt ist als Herausforderung zu verstehen, jedes Kind bezogen auf seine individuellen Stärken und Schwächen durch differenzierenden Unterricht und ein anregungsreiches Schulleben nachhaltig zu fördern. Dies schließt individuelle Hilfen für Kinder mit Lernrückständen oder besonderen Problemen beim Lernen ebenso ein wie die Förderung von besonderen Begabungen und Neigungen. Grundlegend hierfür ist die Kenntnis der individuellen Lernausgangslage. Fortlaufende Beobachtungen der Lernentwicklung als Grundlage der individuellen Förderung sind unumgänglich.

Kinder, die bis zum Eintritt in die Grundschule noch keine ausreichende deutsche Sprachkompetenz entwickeln konnten, werden durch schulische Fördermaßnahmen soweit unterstützt, dass sie im Unterricht mitarbeiten können. Das betrifft Kinder, die in einer spracharmen Umgebung aufwachsen und vor allem jene Kinder, deren Muttersprache oder Herkunftssprache nicht Deutsch ist. Ihnen wird im Rahmen der Vorgaben des Landes auch muttersprachlicher Unterricht angeboten.

3.2 Sonderpädagogische Förderung

Dort, wo die Grundschule im Rahmen der Vorgaben des Landes als Ort der sonderpädagogischen Förderung festgelegt wird, gestaltet sie den Gemeinsamen Unterricht so, dass Kinder mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gemeinsam und erfolgreich miteinander lernen können.

Gemeinsames Lernen ist auch bedeutsam für ein gemeinsames Leben behinderter und nichtbehinderter Menschen außerhalb der Schule. Es fördert gegenseitige Rücksichtnahme und Anerkennung.

3.3 Reflexive Koedukation

Die Grundschule berücksichtigt, dass unterschiedliche Interessen, Sichtweisen und Lernwege von Mädchen und Jungen sich auf den Erwerb von Wissen und Kompetenzen auswirken können.

Sie berücksichtigt dabei die Wirkungen tradiert geschlechtsstereotyper Rollenmuster und Erwartungshaltungen, von denen Mädchen und Jungen schon bei ihrem Eintritt in die Schule geprägt sind.

Die Grundschule legt ihre Arbeit daher an als eine gezielte Mädchen- und Jungenförderung im Sinne der reflexiven Koedukation. Es werden Lernarrangements geschaffen, in denen die Wissens- und Kompetenzvermittlung geeignet ist, evtl. bestehende Benachteiligungen zu beseitigen und Defizite auszugleichen. Grundsätzliches Vertrauen in die eigene Stärke und Lernfähigkeit werden auf diese Weise entwickelt. Ziel ist es, auf ein Leben in einer Gesellschaft vorzubereiten, in der Frauen und Männer ihre Lebensplanung unter Nutzung ihrer individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten gleichberechtigt verwirklichen können.

4 Lernen und Lehren in der Grundschule

Der Unterricht ist der Kern der schulischen Arbeit. Er dient der Entwicklung grundlegender allgemeiner und inhaltsbezogener Kompetenzen, dem Aufbau einer Wissensbasis und der Anbahnung von Schlüsselqualifikationen. Die Schule eröffnet zugleich Erfahrungsräume, in denen kognitives Lernen mit praktischem, künstlerisch-kulturellem, gestalterischem, sportlichem, religiösem und sozialem Lernen verknüpft ist. Der Unterricht umfasst daher gleichermaßen fachliches und fächerübergreifendes Lernen.

Es ist Aufgabe der Grundschule, die Fähigkeiten, Interessen und Neigungen der Kinder aufzugreifen und sie mit den Anforderungen fachlichen und fächerübergreifenden Lernens zu verbinden.

4.1 Entwicklung übergreifender Kompetenzen und Aufbau einer Wissensbasis

Das Lernen in der Grundschule geht über die Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten hinaus. Der Unterricht greift Alltagserfahrungen der Kinder auf, vertieft und erweitert sie. Er fördert so die Entwicklung übergreifender Kompetenzen. Diese entwickeln sich in der steten Auseinandersetzung mit fachlichen und fächerübergreifenden Inhalten. Der Erwerb übergreifender Kompetenzen ist eine Voraussetzung für die erfolgreiche Umsetzung und Anwendung erworbener Kenntnisse und Fertigkeiten.

Wahrnehmen und Kommunizieren sind wichtige Voraussetzungen für (beginnende) Lernprozesse, Fragehaltungen und inhaltliche Auseinandersetzungen. Im Mittelpunkt stehen dabei Aspekte der gerichteten Aufmerksamkeit. Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Beobachtungen, Einschätzungen und Überlegungen in unterschiedlicher aber angemessener Weise anderen mitzuteilen. Im Gespräch über ihre Beobachtungen und Einschätzungen lernen Schülerinnen und Schüler die Gültigkeit der eigenen Wahrnehmungen zu überprüfen.

Analysieren und Reflektieren beschreiben als Bearbeitungsverfahren Formen einer zielgerichteten und systematischen Auseinandersetzung mit unterrichtsbezogenen Sachproblemen und Aufgabenstellungen. Schülerinnen und Schüler lernen neue Erkenntnisse mit vorhandenen Kenntnissen und Mustern zu vergleichen, um zu neuen Bewertungen und Einschätzungen zu kommen. Zur erfolgreichen Bearbeitung werden Vorwissen, Vermutungen und Vergleiche ebenso herangezogen wie fachbezogene und fächerübergreifende Zugänge und Verfahren.

Strukturieren und Darstellen sind Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler dazu befähigen, aus der Auseinandersetzung mit einem Unterrichtsinhalt heraus Erkenntnisse, Einsichten und Ergebnisse zu formulieren und diese angemessen festzuhalten. Fachliche Konzepte und Modelle bilden dabei wichtige Orientierungshilfen; sie unterstützen Prozesse der fachlichen Einordnung. Sie zeigen, ob Schülerinnen und Schüler das, was sie erarbeitet haben, auch verstanden haben und transportieren können.

Transferieren und Anwenden umfassen solche Kompetenzen, die in besonderem Maße darauf abzielen, dass die Ergebnisse von Lernprozessen auch in neuen Lern- und Lebenssituationen genutzt werden. Schülerinnen und Schüler lernen zu beurteilen, ob sich Erkenntnisse aus einem Sachzusammenhang tatsächlich auf einen anderen übertragen lassen und ob Verfahren, die sich zum Beispiel bei der Lösung eines spezifischen Problems bewährt haben, sich auch bei anderen Fragestellungen als hilfreich erweisen.

Der Unterricht umfasst die Fächer Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre und Katholische Religionslehre sowie den Förderunterricht. In den Fächern erwerben die Kinder die für das weitere Lernen grundlegenden fachbezogenen Kompetenzen in Form von Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten. Soweit KMK-Beschlüsse dazu vorliegen, orientieren sich die grundlegenden Kompetenzen in den Fächern an den Bildungsstandards für den Primarbereich.

Fachliches Lernen ermöglicht eine strukturierte Sicht auf komplexe Phänomene der Lebenswirklichkeit und eröffnet damit einen systematischen Zugang zur Welt. Dazu dient ein Unterricht, der zum Erwerb grundlegender Kompetenzen im Sinne eines sinnvoll geordneten, flexibel verwendbaren und anschlussfähigen Wissens und Könnens beiträgt, diese Kompetenzen dauerhaft sichert und die Kinder zur Anwendung dieses Wissens und Könnens befähigt.

Der sichere Umgang mit fachlichen Arbeitsweisen ist eine wesentliche Voraussetzung für selbstständiges Lernen. Es ist deshalb entscheidend, bei der Erarbeitung von Inhalten und Themen in den einzelnen Fächern die fachlichen Methoden ausdrücklich in den Blick zu nehmen.

Kinder erleben ihre Lebenswelt ganzheitlich. Sie handeln in Sinnzusammenhängen, die Fächergrenzen überschreiten. Fächerübergreifendes Lernen versetzt sie in die Lage, in Zusammenhängen zu denken, ihre erworbenen Kompetenzen in vielfältigen Situationen des Alltags zu nutzen und neuen Erfordernissen anzupassen. Vernetztes Lernen erfordert die Kooperation mit anderen Fächern.

Aus vielen Bereichen, die in den Lehrplänen schwerpunktmäßig einem Fach zugeordnet werden, können fächerübergreifende Themen oder auch Projekte entwickelt werden, in denen mehrere Fächer ihren spezifischen Beitrag für die Bewältigung anspruchsvoller Aufgaben und komplexer Probleme leisten. Schülerinnen und Schüler nutzen ihre fachlichen Kompetenzen, lernen deren Wert einzuschätzen und erproben ihre Leistungsfähigkeit. Der Blick über das einzelne Fach hinaus schafft eine wichtige Voraussetzung, sich zunehmend sicherer in der Lebenswelt zu bewegen.

4.2 Förderung der Sprachkompetenz

Jedes Lernen ist eng mit Sprache verbunden. Der Sprache als Mittel des Verstehens und der Verständigung kommt daher eine Schlüsselstellung zu.

Fachliches und sprachliches Lernen stehen im Unterricht in enger Wechselwirkung. Da jeder Unterricht und das Lernen in der Schule in besonderer Weise auf Lese- und Schreibkompetenz der Schülerinnen und Schüler an-

gewiesen sind, entwickelt der Unterricht in allen Fächern die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder weiter und fördert sie. Ziel ist es, die alltagskommunikativen und die fachsprachlichen Kompetenzen so zu erweitern und zu festigen, dass das differenzierte Verstehen und Darstellen von Sachverhalten erweitert wird und sprachlich bedingte Lernhemmnisse abgebaut werden. Dies ist besonders erfolgreich, wenn die sprachliche Förderung in Zusammenhang mit dem übrigen Unterricht gebracht wird. Lese- und Schreiberziehung und der verstehende Umgang mit Texten sind deshalb leitende Prinzipien des gesamten Unterrichts.

4.3 Deutsch als Zweitsprache

Der besonderen Förderung bedürfen Kinder, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist und die Deutsch in der Regel als Zweitsprache erlernen. Vorschulische Maßnahmen zur Sprachförderung sind eine wichtige Unterstützung für diese Kinder. Diese Förderung wird in der Grundschule kontinuierlich fortgesetzt. Dabei muss die Grundschule die Sprachfähigkeiten so weit fördern, dass sich erfolgreiches Lernen in den weiterführenden Schulen anschließen kann. Um die jeweilige Lernausgangslage zu ermitteln, sind fortlaufende Beobachtungen der Lernentwicklungen sowie Sprachstandserhebungen in regelmäßigen Abständen als Grundlage für die individuelle Förderung unumgänglich.

Die sprachliche Förderung der Kinder erfolgt nicht nur im Deutschunterricht oder im Förderunterricht. Um thematische Abstimmungen zu erreichen oder kontrastive Spracharbeit zu ermöglichen, ist eine enge Koordinierung der Unterrichtsarbeit aller Lehrerinnen und Lehrer einschließlich der Lehrkräfte des Unterrichts in der Herkunftssprache erforderlich.

Die Lehrkräfte bringen den Kompetenzen in den Herkunftssprachen und den kulturellen Erfahrungen der Kinder Interesse und Wertschätzung entgegen. Dies stärkt das Selbstbewusstsein der Kinder und stellt eine Bereicherung für alle dar. Wo immer es möglich ist, sollte auf die Herkunftssprache(n) eingegangen werden, um die Entwicklung einer ausgebildeten und sprachbewussten Zweisprachigkeit zu fördern, um Vermittlungshilfen zu schaffen und um vorhandene Sprachfähigkeiten auch als Basis für das Deutschlernen zu aktivieren.

4.4 Förderung der Lernentwicklung

Die Aufgabe der Schule ist es, individuelles und gemeinsames Lernen zu initiieren und zu arrangieren. Der Unterricht knüpft konsequent an das vorhandene Wissen und Können der Kinder an. Er fördert die Lernentwicklung, indem er Lernsituationen so gestaltet, dass Inhalte und Themen aufeinander aufbauen, einander ergänzen und aufeinander Bezug nehmen. Der Unterricht sichert das Gelernte dauerhaft durch variationsreiche Übung und Anwendung in wechselnden Situationen. Das Lernen wird durch regelmäßige Hausaufgaben unterstützt, die von den Lehrkräften überprüft werden und in der offenen Ganztagschule in rhythmisierte Lernzeiten eingebunden werden können.

Durch eine herausfordernde und zugleich unterstützende, angstfreie Atmosphäre können die Kinder Leistungsbereitschaft, Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Zuversicht und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten entwickeln. Dabei gilt es, die natürliche Lernfreude zu erhalten und zu fördern.

Der Unterricht fördert die Fähigkeit und die Bereitschaft, das eigene Lernen bewusst und zielgerecht zu gestalten und mit anderen zusammenzuarbeiten. Die Lehrkräfte legen deshalb Wert auf eigenständiges und selbstverantwortliches Lernen. Bezogen auf die Lernentwicklung der einzelnen Schülerinnen und Schüler bietet der Unterricht sowohl Gelegenheit zum Lernen in angeleiteter Form als auch in offenen Lernformen, in denen Kinder selbst planen, entdecken, erkunden, untersuchen, beobachten, experimentieren, dokumentieren und ihre Arbeiten bewerten.

In diesen Zusammenhang gehören auch die Arbeit nach einem Wochenplan, die Freie Arbeit, Formen der Projektarbeit sowie der Einsatz von Portfolios.

Indem durch unterschiedliche fachliche Aufgabenstellungen auch das Lernen selbst zum Thema wird, gewinnen Kinder Verständnis für ihre Lernwege. Sie lernen erfolgversprechende Methoden anzuwenden, sie erwerben und setzen Lernstrategien problemlösend ein und lernen aus Fehlern. Das Lernen zu lernen und ein Leben lang lernfähig zu bleiben ist für das Leben in der heutigen Gesellschaft von besonderer Bedeutung.

Entscheidend für den Lernerfolg ist es, das jeweils individuelle Lernen und seine Ergebnisse anzuerkennen und zu bestätigen. Förderunterricht, der grundsätzlich allen Schülerinnen und Schülern offen steht, trägt dazu bei, dass sowohl Lernschwächere als auch Lernstärkere in ihrer Entwicklung zielgerichtet unterstützt werden.

4.5 Erziehender Unterricht

Die Arbeit in der Schule zielt im Sinne eines erziehenden Unterrichts darauf ab, die Kinder zu unterstützen, die Welt zunehmend eigenständig zu erschließen, tragfähige Wertvorstellungen im Sinne der demokratischen Grundordnung zu gewinnen und dadurch Urteils- und Handlungsfähigkeit zu entwickeln. Damit verbunden ist die

Aufgabe der Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler zu solidarischem Handeln in sozialer Verantwortung, zu Toleranz und Achtung der Menschenrechte und anderer, auch religiöser, Überzeugungen, zu einem friedlichen Miteinander in der Einen Welt sowie zur Achtung vor Natur und Umwelt zu erziehen. Mädchen und Jungen müssen sich deshalb angenommen fühlen und als Persönlichkeiten entfalten können.

Durch fachliches und fächerübergreifendes Lernen werden Schlüsselqualifikationen als grundlegende Kompetenzen und Einstellungen angebahnt, die den Kindern die individuelle Gestaltung ihres Lebens, die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und selbstständiges, lebensbegleitendes Lernen dauerhaft ermöglichen. Solche Schlüsselqualifikationen, die sich aus dem Zusammenspiel von fachlichen, sozialen und personalen Kompetenzen ergeben und schon in der Grundschule angebahnt werden, sind ein wesentlicher Bestandteil einer Erziehung zur Mündigkeit in einer offenen und pluralen Gesellschaft. Hierzu gehören Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Selbstständigkeit und Kreativität ebenso wie Verantwortungs- und Hilfsbereitschaft, Konfliktfähigkeit, Kooperationsfähigkeit sowie Respekt vor Mitmenschen.

Bewegung, Spiel und Sport an den Grundschulen leisten einen wichtigen Beitrag zur Entwicklungsförderung, zur Gesundheitsförderung und zur gesundheitlichen Prävention im Kindes- und Jugendalter. Ein ausreichendes Maß an Bewegung fördert die körperliche, kognitive, soziale und emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Die Grundschule kommt dem natürlichen Bewegungsdrang der Kinder entgegen, indem sie alle Möglichkeiten nutzt, das Lernen durch Bewegung zu unterstützen und das Schulleben durch Bewegung, Spiel und Sport als integrale Bestandteile des Lehrens, Lernens und des Lebens in der Grundschule zu rhythmisieren.

4.6 Medien

Die elektronischen Informations- und Kommunikationstechnologien sind ebenso wie die traditionellen Medien Hilfsmittel des Lernens und Gegenstand des Unterrichts.

Der Unterricht in der Grundschule vermittelt den Kindern eine Orientierung über wichtige Informationsmöglichkeiten und leitet sie an, vorhandene Informations- und Kommunikationsmedien sinnvoll zu nutzen.

Indem die Medien selbst zum Gegenstand der Arbeit im Unterricht werden, erfahren die Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten und Beschränkungen einer durch Medien geprägten Lebenswirklichkeit. Die systematische Arbeit mit Medien trägt dazu bei, die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln.

5 Kompetenzerwartungen

Die Lehrpläne legen die Anforderungen für das Lernen in der Grundschule fest. Diese Anforderungen sind gleichzeitig Bezugspunkt für die gezielte Förderung der Schülerinnen und Schüler und für die Überprüfung der Lernergebnisse. Die Lehrkräfte sind verpflichtet, den Schülerinnen und Schülern durch differenzierenden Unterricht jene individuelle Förderung zukommen zu lassen, die zu tragfähigen Grundlagen für das weitere Lernen führt.

5.1 Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase

In den Lehrplänen für die Fächer werden die grundlegenden Kompetenzen beschrieben, deren Erwerb bis zum Ende der Schuleingangsphase als Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen in den Klassen 3 und 4 zu sehen ist. Deshalb werden Schülerinnen und Schüler, die Gefahr laufen, die grundlegenden Kompetenzen bis zum Ende der Schuleingangsphase nicht erworben zu haben, rechtzeitig besonders intensiv in ihrer Lernentwicklung gefördert.

5.2 Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4

Mit der Beschreibung von Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 werden die Anforderungen an die Schülerinnen und Schüler hinsichtlich ihrer Nachhaltigkeit und Überprüfbarkeit konkretisiert.

Die Lehrpläne für die Fächer weisen aus, welche fachbezogenen Kompetenzen zum Ende der Grundschulzeit von den Schülerinnen und Schülern erworben sein sollen. Es ist Aufgabe der Lehrkräfte, lernschwächere Schülerinnen und Schüler möglichst weit an diese Kompetenzen heranzuführen und lernstärkeren die Möglichkeit zu geben, sie zu überschreiten.

Die weiterführenden Schulen werden durch die Beschreibung der Kompetenzerwartungen über die tragfähigen Grundlagen für ihre Arbeit unterrichtet. Sie bilden eine wichtige Basis für die Zusammenarbeit der Grundschulen mit den weiterführenden Schulen.

6 Leistung fördern und bewerten

6.1 Leistung fördern

Kinder an schulische Leistungsanforderungen und den produktiven Umgang mit der eigenen Leistungsfähigkeit heranzuführen, ist eine wesentliche Aufgabe der Grundschule. Dabei ist sie einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen, wahrzunehmen und zu fördern. Deshalb geht der Unterricht stets von den individuellen Voraussetzungen der Kinder aus und leitet sie dazu an, ihre Leistungsfähigkeit zu erproben und weiter zu entwickeln.

Die Grundschule führt ihre Schülerinnen und Schüler an eine realistische Einschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit heran. Dazu gehört es, Leistungen nicht nur zu fordern und zu überprüfen, sondern auch anzuerkennen. Durch Ermutigung und Unterstützung wird ein positives Lern- und Leistungsklima und damit die Voraussetzung für das Vertrauen in die eigene Leistungsfähigkeit geschaffen. Schülerinnen und Schüler erfahren somit, dass Anstrengung sich lohnt und zu einer positiven Leistungsentwicklung führt.

Die Erfahrung, allein oder gemeinsam mit anderen Leistungen erbringen zu können, stärkt Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen. Die Kinder lernen zunehmend, die Erfolge ihres Lernens zu reflektieren und ihre Leistungen richtig einzuordnen.

6.2 Leistung bewerten

Die Grundlagen der Leistungsbewertung sind im Schulgesetz und in der Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule verankert. Die Leistungsbewertung orientiert sich dabei grundsätzlich an den Anforderungen der Richtlinien und Lehrpläne und am erteilten Unterricht. Sie berücksichtigt auch die individuelle Lernentwicklung der einzelnen Kinder.

Als Leistung werden demnach nicht nur die Ergebnisse des Lernprozesses zu einem bestimmten Zeitpunkt im Vergleich zu den verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen gewertet, sondern auch die Anstrengungen und Lernfortschritte, die zu den Ergebnissen geführt haben. Dabei gewinnen die verbindlichen Anforderungen und Kompetenzerwartungen im Laufe der Grundschulzeit ein größeres Gewicht und stellen den entscheidenden Maßstab für die Empfehlungen der Grundschule beim Übergang in die weiterführenden Schulen dar.

In die Leistungsbewertung fließen alle von der einzelnen Schülerin oder dem einzelnen Schüler in Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten Leistungen ein. Dazu gehören schriftliche Arbeiten und sonstige Leistungen wie mündliche und praktische Beiträge sowie gelegentliche kurze schriftliche Übungen. Ebenso berücksichtigt werden den Unterricht vorbereitende und ergänzende Leistungen. Die Leistungsbewertung in den Fächern wird nach Maßgabe der Ausbildungsordnung ergänzt durch Aussagen zum Arbeitsverhalten und Sozialverhalten.

Die Anforderungen der Lernstandserhebungen werden ergänzend zu den Beurteilungsbereichen "Schriftliche Arbeiten" und "Sonstige Leistungen im Unterricht" bei der Leistungsbewertung herangezogen.

7 Übergänge und Schuleingangsphase

7.1 Von der Kindertageseinrichtung in die Grundschule

Die Kindertageseinrichtungen haben einen eigenständigen Bildungs- und Erziehungsauftrag. Dieser ist auch darauf ausgerichtet, bei allen Kindern die Voraussetzungen für schulisches Lernen zu fördern. Ein gemeinsam entwickeltes Schulfähigkeitsprofil, das die wesentlichen Voraussetzungen für das Lernen in der Grundschule beschreibt, gibt den Kindertageseinrichtungen dazu orientierende Hilfen.

Neben der Motorik und der Wahrnehmungsfähigkeit sollen auch die personalen und sozialen Kompetenzen sowie die sprachliche Kommunikationsfähigkeit und die Entwicklung des Zahlbegriffs so gefördert werden, dass die Kinder sich von Anfang an am Unterricht beteiligen können. Voraussetzung dazu ist eine kontinuierliche Zusammenarbeit zwischen den pädagogischen Fachkräften der Kindertageseinrichtungen, den Eltern und den Lehrkräften der Grundschule.

Sprache ist das wichtigste Medium für die Aufnahme, Verarbeitung und Weitergabe von Informationen. Sie ist Basis für soziale Interaktion und für die Gestaltung der individuellen Umwelt. Eine gut entwickelte Sprachkompetenz ist damit der Schlüssel für alle erfolgreichen Lern- und Bildungsprozesse. Dabei kommt der Beherrschung der deutschen Sprache eine zentrale Bedeutung zu.

Deshalb wird schon rund zwei Jahre vor der Einschulung in die Grundschule der Sprachstand jedes Kindes gezielt erhoben. Wird dabei bei einem Kind zusätzlicher Sprachförderbedarf festgestellt, so wird die Sprachkompetenz des Kindes in der Kindertageseinrichtung gezielt gefördert. Falls das Kind keine Kindertageseinrichtung besucht, werden die Eltern dahingehend beraten, ihr Kind in einer Einrichtung anzumelden. Andernfalls wird das Kind verpflichtet, an einem vorschulischen Sprachförderkurs teilzunehmen.

7.2 Schuleingangsphase

Mit der Einschulung in die Grundschule besuchen alle schulpflichtigen Kinder die Schuleingangsphase. Die Schuleingangsphase umfasst die Klassen 1 und 2 und kann auf der Grundlage des schulischen Förderkonzepts nach Beschluss der Schulkonferenz jahrgangsbezogen oder jahrgangsübergreifend organisiert werden. Aufgabe der Lehrkräfte ist es in dieser Phase, alle Kinder auf der Grundlage des festgestellten Lernstands individuell zu fördern und damit die Voraussetzung für ein erfolgreiches Weiterlernen zu schaffen. Nach der Änderung der Stichtagsregelung kommen Kinder zukünftig bis zu sechs Monate früher in die Grundschule. Daraus erwächst die besondere Verpflichtung, den Kindern entsprechend ihrer Lernentwicklung differenzierte Lernangebote zu machen und ihnen individuelle Lernzeit in der Schuleingangsphase zu ermöglichen. Mit der Einrichtung von Lernstudios und der Einbeziehung der Kompetenz sozialpädagogischer Fachkräfte können unterstützende Fördermaßnahmen auch in Form äußerer Differenzierung angelegt werden.

7.3 Von der Grundschule zur weiterführenden Schule

Eine Beschreibung der Entwicklung ihrer Kinder in der Grundschule und die Bewertung ihrer Leistungen sind wichtige Rückmeldungen für die Eltern sowie Anlass und Grundlage für rechtzeitige Beratungen zwischen der Grundschule, dem Elternhaus und der weiterführenden Schule. Vor allem eine kontinuierliche Zusammenarbeit der Grundschule mit den weiterführenden Schulformen trägt dazu bei, die Schulformempfehlung der Grundschule auf eine sichere Grundlage zu stellen. Berücksichtigt werden in diesem Zusammenhang neben den Anforderungen und Kompetenzerwartungen die gesamte Lernentwicklung des Kindes und sein Arbeits- und Sozialverhalten.

Eltern und Lehrkräfte können aber die weitere schulische Entwicklung eines Kindes durchaus aus unterschiedlichen Perspektiven betrachten. Diese gilt es in einem geregelten Übergangsverfahren zu gewichten, wobei das Wohl des Kindes entscheidend ist.

8 Aufgaben der Lehrerinnen und Lehrer

Lehrerinnen und Lehrer sind Vorbilder und Begleiter ihrer Schülerinnen und Schüler. Sie wirken über ihre Persönlichkeit – als Frauen und Männer –, ihre pädagogischen Einstellungen und ihr Handeln auf sie ein. Kernaufgabe der Lehrerinnen und Lehrer ist es, einen qualifizierten Unterricht zu erteilen. Sie führen die Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem Lernen. Dazu gestalten sie den Unterricht, leiten Lernprozesse an und fördern sie, vermitteln Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, bahnen Einstellungen und Haltungen an, beraten und beurteilen, organisieren, planen und werten ihre Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern aus. In Abhängigkeit von den Zielen, Inhalten und Themen des Unterrichts und unter Beachtung der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Mädchen und Jungen setzen sie verschiedene Strategien des Lehrens ein, bedienen sich eines breiten Methodenrepertoires und nutzen die verfügbare Zeit intensiv.

Die Lehrerinnen und Lehrer sind mitverantwortlich für die Gestaltung des Schullebens und die Kooperation mit der Schulaufsicht, dem Schulträger, den Eltern und weiteren Partnern der Schule. Sie tragen maßgeblich die Schulentwicklung im Interesse der Entwicklung und Sicherung der Qualität der schulischen Arbeit. Dies gilt auch für die Belange der offenen Ganztagschule.

8.1 Reflexion der Unterrichts- und Erziehungsarbeit

Erfolgreiches Lehren schließt die Reflexion der eigenen Unterrichts- und Erziehungsarbeit – auch hinsichtlich des eigenen weiblichen oder männlichen Rollenverhaltens – ein und veranlasst ggf. zu Korrekturen oder zur Verstärkung bisherigen Handelns. Eingeschlossen sind immer auch die sorgfältige Analyse des Lernstands und der Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Dies ist nicht nur Aufgabe der einzelnen Lehrkraft, sondern gemeinsame Verpflichtung des Kollegiums einer Schule. Aufgrund ihrer Diagnose treffen Lehrerinnen und Lehrer Entscheidungen hinsichtlich der Förderung jeder Schülerin und jedes Schülers und über die Ausrichtung ihrer weiteren unterrichtlichen Arbeit insgesamt. Dies schließt in der offenen Ganztagschule die Wechselwirkungen zwischen Unterricht und außerunterrichtlichen Angeboten ein.

8.2 Professionelle Zusammenarbeit der Lehrkräfte

Entscheidend für die Qualität der Arbeit einer Grundschule und die systematische Schulentwicklung ist die professionelle Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer bei der Wahrnehmung ihres Erziehungs- und Bildungsauftrags. Gemeinsam sind sie verantwortlich für die Regeln, Rituale, Arbeitsweisen, die Kontinuität der Unterrichtsarbeit in der ganzen Schule und in allen Klassen sowie für die Qualität der Kooperation mit außerschulischen Partnern.

Die pädagogische Führung einer Schule, kollegiale Beratung und gemeinsame Fortbildung, die wechselseitige offene Information und die Bereitschaft, den anderen Lehrkräften eines Kollegiums Einblick in den eigenen Unterricht zu ermöglichen, sind Voraussetzungen, um die schulische Arbeit nachhaltig zu entwickeln.

9 Beiträge der Eltern

Die Einbeziehung der Eltern und ihr Engagement für schulische Aufgaben sind ein wichtiger Bestandteil der schulischen Arbeit. Kinder lernen erfolgreicher, wenn sie von ihren Eltern unterstützt werden. Diese Unterstützung kann nicht immer in gleichem Maße vorausgesetzt werden. Sie muss daher im Sinne einer Erziehungspartnerschaft entwickelt werden. Die Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus schlägt sich nieder in gemeinsam erarbeiteten Vereinbarungen über Erziehungsgrundsätze und -ziele, die wechselseitige Pflichten in Erziehungsfragen festlegen.

Durch Information über die Richtlinien und die Lehrpläne sowie durch die Rückmeldungen der Lehrkräfte über den Unterricht, die Bewertungskriterien und den Leistungsstand ihres Kindes sowie die Möglichkeit am Unterricht teilzunehmen, werden die Eltern in die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule einbezogen. Sie werden dadurch in die Lage versetzt, zu Hause mit ihren Kindern über die Arbeit im Unterricht zu sprechen, sie zum Lernen anzuhalten und sich mit den Lehrkräften über Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten auszutauschen. Die Mitarbeit der Eltern in den entsprechenden Gremien der Schule, die Mitwirkung am Schulprogramm und die aktive Unterstützung der Schule sind wichtig und erwünscht.

10 Beiträge der Schülerinnen und Schüler

Im Laufe der Grundschulzeit übernehmen die Kinder zunehmend mehr Verantwortung für ihr Lernen und Handeln. Dies beginnt mit der Akzeptanz von Regeln und Absprachen und führt von der Verantwortung für die eigenen Materialien hin zur Bereitschaft zur Übernahme von Aufgaben z. B. für die Klassengemeinschaft, bei Wanderungen und sportlichen sowie künstlerischen Veranstaltungen, bei der Planung von Festen und Feiern oder Gottesdiensten sowie der Gestaltung ihrer Schul- und Klassenräume. Für die Kinder, für die es aufgrund fehlender Unterstützung oder anderer Umstände schwieriger ist, in dem erwarteten Maße Verantwortung zu übernehmen, sind besondere Geduld und Ermunterung durch die Lehrkräfte erforderlich, um auch ihnen auf Dauer selbstverantwortliches Lernen und Handeln zu ermöglichen.

Die offene Ganztagschule kann dazu beitragen, Kindern flexible Zeiträume zu eröffnen. Gleichzeitig bietet sie die Chance, die Lebenswelt der Kinder in das pädagogische Angebot einzubeziehen.

11 Schulleben

Ein abwechslungsreich gestaltetes und anregendes Schulleben unterstützt den Bildungs- und Erziehungsauftrag der Grundschule und erweitert die Formen und Möglichkeiten des Lernens.

11.1 Schule als Lebens- und Erfahrungsraum

Die Schule ist für Kinder immer auch Lebens- und Erfahrungsraum, der ihr Denken und Handeln beeinflusst. Es ist deshalb wichtig, dass Mädchen und Jungen in der Schule vertrauensvolle Bindungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern und Lehrkräften, gegenseitige persönliche Zuwendung und offenen mitmenschlichen Umgang erfahren. Solche Erfahrungen geben ihnen Sicherheit und Geborgenheit und fördern ihre Fähigkeit und ihre Bereitschaft zu sozialem Lernen und Handeln.

Seine erzieherische Wirkung wird das Schulleben voll entfalten, wenn die Eltern einbezogen werden. Indem die Eltern durch regelmäßige unterstützende Tätigkeiten das Schulleben mit prägen, wächst auch die Identifikation der Kinder mit ihrer Schule.

11.2 Bedeutung des Schullebens für das Lernen

Lernen wird von den Kindern als sinnvoll und lebensbedeutsam erfahren, wenn sie das im Unterricht Gelernte auch anwenden können. Als Schule im Stadtteil oder im Dorf eröffnen sich dafür Erfahrungsräume, in denen im Unterricht Gelerntes mit vielfältigen Tätigkeiten verknüpft wird. Gemeinsame Projekte von Schulen z. B. mit Jugendarbeit und Jugendverbänden, Sportvereinen, Kirchengemeinden und Kultureinrichtungen sowie Unterricht an anderen Lernorten eröffnen u. a. solche Erfahrungsräume. Auch die Öffnung der Schule hin zu internationalen Aktivitäten trägt dazu bei. Dies bedeutet – vor allem in der offenen Ganztagschule – auf mögliche Kooperationspartner zuzugehen und dauerhafte Vereinbarungen zu treffen. Insgesamt sollte das Schulleben dazu beitragen, die Gemeinschaft der Kinder zu stärken und ihre Lernfreude zu fördern und zu erhalten.

12 Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung als kontinuierliche Aufgaben

Schul- und Unterrichtsentwicklung bedürfen innerhalb der Schule einer Kultur der Zusammenarbeit und gegenseitigen Verantwortung und nach außen der Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und externen Partnern der Schule. Alle Schulen stehen vor der Aufgabe, die Qualität der Bildungs- und Erziehungsarbeit – und insbesondere die Qualität des Unterrichts – kontinuierlich zu entwickeln und zu sichern. Mit den Bildungsstandards der KMK für den Primarbereich sowie den Richtlinien und Lehrplänen stehen den Schulen dafür klare Orientierungen über die erwarteten Ergebnisse zur Verfügung. Sie bilden gemeinsam mit dem Schulprogramm und der internen Evaluation, den Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) sowie der Qualitätsanalyse ein umfassendes System der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung.

12.1 Schulprogramm

Das von allen Beteiligten gestaltete Schulprogramm repräsentiert das grundlegende Konzept der pädagogischen Zielvorstellungen und der Entwicklungsplanung einer Schule. In ihm legt jede Schule auf der Grundlage ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags sowie der Richtlinien und Lehrpläne die besonderen Ziele und Schwerpunkte ihrer pädagogischen Arbeit fest. Einbezogen werden die spezifischen Voraussetzungen der Schülerschaft, die Gegebenheiten der Schule und ihres regionalen Umfeldes. Das Schulprogramm bestimmt zugleich die Ziele und Handlungskonzepte für die Weiterentwicklung ihrer Arbeit.

12.2 Arbeit mit den Lehrplänen

Die Schulen erstellen Arbeitspläne, die die Vorgaben der Lehrpläne schulbezogen umsetzen sowie vorhandene Freiräume eigenverantwortlich ausgestalten. Sie beinhalten die fachbezogenen und fächerübergreifenden Vorhaben der Schulen, die auf die Situation der einzelnen Schule auch unter dem Aspekt des offenen Ganztags hin konkretisiert werden.

Es werden dabei Vereinbarungen getroffen, die für die Anpassung des Unterrichts an die Lernvoraussetzungen und Lernmöglichkeiten, Interessen und Neigungen der Kinder und an die Rahmenbedingungen der Schule erforderlich sind.

Dazu gehören auch Vereinbarungen, die die fächerübergreifende Koordinierung des Unterrichts bei gemeinsamen Unterrichtsvorhaben und Projekten sowie die Einbindung außerschulischer Partner und der Eltern betreffen.

12.3 Überprüfen der Ergebnisse

In regelmäßigen Abständen überprüft die Schule den Erfolg ihrer Arbeit, führt Verbesserungsmaßnahmen durch und schreibt auf dieser Grundlage das Schulprogramm fort. Das Ziel ist dabei die Weiterentwicklung der Qualität des Unterrichts und der Erziehungsarbeit sowie die Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler.

Die Ergebnisse der Lernstandserhebungen (Vergleichsarbeiten) dienen dazu, festzustellen, auf welchem Niveau die erwarteten grundlegenden Kompetenzen von den Schülerinnen und Schülern in den untersuchten Bereichen erreicht wurden und welcher Lern- und Förderbedarf in den Lerngruppen und Klassen besteht. Auf dieser Grundlage kann gezielt die Unterrichtsgestaltung weiterentwickelt und die Unterrichtsqualität verbessert werden. Die Qualitätsanalyse stellt den Schulen aus externer Sicht umfassende Erkenntnisse über die Qualität der schulischen Arbeit zur Verfügung und dient damit der Selbstvergewisserung der Schule, um Schwerpunkte ihrer Arbeit bestärken oder ggf. überdenken zu können.

12.4 Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht, dem Schulträger und außerschulischen Partnern

Durch den Dialog mit der Schulaufsicht wird jede Grundschule in ihrer Entwicklung unterstützt. Aufgabe der Schulaufsicht ist es vor allem die pädagogische Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schule zu pflegen. Zugleich sichert sie die Vergleichbarkeit der Anforderungen und Arbeitsergebnisse auf der Grundlage der Richtlinien und Lehrpläne und fördert damit landesweit ein hohes Qualitätsniveau aller Grundschulen. In der Folge einer Qualitätsanalyse berät und unterstützt die Schulaufsicht die Schule. Sie trifft mit ihr Zielvereinbarungen zu einem Handlungsplan, den die Schule auf Grund der Ergebnisse der Qualitätsanalyse entwickelt hat.

Der Schulträger sichert die äußeren Rahmenbedingungen für die Durchführung eines geordneten Schulbetriebs. Die enge Kooperation jeder Schule mit dem Schulträger trägt dazu bei, diese Rahmenbedingungen so auszugestalten, dass sie sich anregend auf die Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule auswirken. Aufgabe der Schule ist es, sich aktiv in das Gemeindeleben einzubringen.

Um ihre vielfältigen Aufgaben erfüllen zu können, kooperieren die Grundschulen miteinander und mit anderen Schulen sowie mit außerschulischen Partnern wie der Jugendhilfe, den Schulberatungsstellen bzw. den schulpsychologischen Diensten, den Einrichtungen der Erziehungsberatung, den Kirchengemeinden, den kulturellen Einrichtungen des Schulumfeldes, den Organisationen des gemeinnützigen Sports und Partnern aus der Arbeitswelt. Ziel dieser Kooperation ist es, den Unterricht und das Schulleben durch außerschulische Lernorte zu bereichern, die pädagogische Leistungsfähigkeit zu steigern und verlässliche Betreuungsangebote außerhalb des Unterrichts zu sichern. In der offenen Ganztagschule sind diese Kooperationen auf der Grundlage von Kooperationsvereinbarungen Voraussetzung für eine dauerhafte und alle beteiligten Professionen gleichberechtigt einbeziehende Gestaltung des Schullebens.

Lehrplan Deutsch

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	23
1.1	Der Beitrag des Faches Deutsch zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	23
1.2	Lernen und Lehren	23
1.3	Orientierung an Kompetenzen	25
2	Bereiche und Schwerpunkte	25
2.1	Sprechen und Zuhören	25
2.2	Schreiben	25
2.3	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	26
2.4	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	27
3	Kompetenzerwartungen	27
3.1	Sprechen und Zuhören	27
3.2	Schreiben	29
3.3	Lesen – mit Texten und Medien umgehen	31
3.4	Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	33
4	Leistungen fördern und bewerten	35

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Deutsch zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Sprache hat grundlegende Bedeutung für die kognitive, emotionale und soziale Entwicklung der Kinder. Aufgabe des Deutschunterrichts in der Grundschule ist es, den Schülerinnen und Schülern eine grundlegende sprachliche Bildung zu vermitteln, damit sie in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen handlungsfähig sind. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist für alle Kinder Grundlage für ihren Schulerfolg, denn Sprache ist in allen Fächern Medium des Lernens (KMK Bildungsstandards Deutsch).

Ziel ist es, Kinder zum bewussten Sprachhandeln zu ermutigen und damit die Freude am selbstständigen Umgang mit Sprache zu wecken und zu steigern. Der Deutschunterricht erweitert die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf die alltägliche Verständigung, das Erlernen des Lesens und Schreibens, die sprachliche Kreativität und Ausdrucksfähigkeit, das soziale und demokratische Handeln sowie in Bezug auf den reflektierenden Umgang mit Sprache und eine sinnvolle Mediennutzung. Der Deutschunterricht fördert zusammen mit dem Unterricht in den anderen Fächern die sprachlichen Fähigkeiten jedes einzelnen Kindes so umfassend wie möglich.

Im Deutschunterricht erleben Schülerinnen und Schüler Lesen und Schreiben als persönlichen Gewinn. Sie erfahren Freude an sprachlicher Gestaltung und sprachlichem Spiel, entwickeln ihr sprachliches Selbstvertrauen weiter und übernehmen Verantwortung im Gebrauch der deutschen Sprache. Leitidee des Deutschunterrichts ist die Entwicklung einer Erzähl- und Gesprächskultur sowie einer Lese- und Schreibkultur.

1.2 Lernen und Lehren

Die unterschiedlichen Spracherfahrungen und die vorhandenen sprachlichen Kompetenzen der Kinder sind die Ansatzpunkte für die weitere systematische Sprachentwicklung und die individuelle Förderung. Mit Hilfe von Lernstandsdiagnosen erheben die Lehrerinnen und Lehrer die Sprachstände, beobachten die Lernentwicklungen und evaluieren die Wirksamkeit der Unterrichtsarrangements und der Fördermaßnahmen.

Sprachliches Lernen, insbesondere Lesen- und Schreibenlernen, bedarf herausfordernder, bedeutsamer und lebensnaher Situationen. Anregende Gesprächs- und Erzählanlässe sowie Situationen, in denen Schülerinnen und Schüler Vorträge und Präsentationen gestalten, sind Teil des Unterrichts. In verlässlichen Lese- und Schreibzeiten erhalten sie Gelegenheit zum selbstvergessenen Lesen und zum freien Schreiben. Beim Schriftspracherwerb wird das Zusammenspiel von Lesen und Schreiben didaktisch genutzt.

Kinder lernen ihre Sprech-, Lese- und Schreibstrategien zunehmend bewusst anzuwenden, indem sie Sprache und das Sprachhandeln selbst zum Gegenstand des Nachdenkens machen.

Zur Festigung der Sprachhandlungskompetenzen dienen Lernformen des individuellen Übens sowie Formen des systematisch reflektierenden Lernens.

Damit Kinder sich sprachlich weiterentwickeln können, muss ein anregendes und akzeptierendes soziales Miteinander in gegenseitiger Wertschätzung hergestellt werden, in dem kooperative Lernformen ihren festen Platz haben. Das positive Vorbild der Lehrerinnen und Lehrer im sprachlichen und sozialen Handeln ist eine wesentliche Voraussetzung dafür.

Wichtige Inhaltsfelder des integrativen und fächerübergreifend angelegten Deutschunterrichts sind die Alltagserfahrungen der Kinder, bisherige und neue Sacherfahrungen, ein fantasievoller Umgang mit Sprache sowie kulturelle Traditionen und die Entwicklung einer kulturellen Praxis in der Schule und in der Klasse. Unter dem Aspekt interkultureller Erziehung werden dazu auch Sprachen und literarische Traditionen anderer Länder einbezogen. Kinder, die Deutsch als Zweitsprache lernen, erfahren im Deutschunterricht besondere Unterstützung beim Lernen. Ihre kulturellen Erfahrungen und sprachlichen Kompetenzen werden als eine Bereicherung des Deutschunterrichts aufgegriffen und – ebenso wie der Vergleich mit der englischen Sprache – als Anlass zur vergleichenden Sprachbetrachtung genutzt.

Deutsch als Zweitsprache

Sprachliche Schwierigkeiten von Kindern, deren Familiensprache nicht Deutsch ist, bleiben oft zunächst verdeckt. Häufig haben sie für die mündliche Alltagskommunikation hinreichende Fertigkeiten entwickelt und können sich wirkungsvoll verständigen. Erst wenn sie mit den Anforderungen der schriftlichen Kommunikation an sprachliche Ausarbeitung und sprachliche Richtigkeit konfrontiert sind, zeigen sich Einschränkungen im Wortschatz, eine Begrenztheit der verfügbaren grammatischen Muster und spezifische Fehler.

Ein eingeschränkter Wortschatz ist oft das Ergebnis von eingeschränkten Lebenserfahrungen der Kinder. Begrenztes Sprachvermögen beruht dann auf begrenztem Weltverständnis. Nur wenn die Fähigkeiten der Kinder in der Familiensprache nachweislich besser entwickelt sind, lässt sich davon ausgehen, dass die Inhalte hinter den Wörtern bekannt sind und den Kindern nur die deutschen Äquivalente fehlen. Manche Kinder müssen aber mit den deutschen Wörtern auch gleichzeitig die Inhalte lernen, die für viele andere Kinder alltägliche Erfahrungen sind. Darüber hinaus lernen sie wie die anderen Kinder auch in der Schule neue Sachverhalte und Wörter kennen.

Die Lehrerinnen und Lehrer arbeiten deshalb am Wortschatz und -verständnis der Kinder mit anderen Familiensprachen, indem sie

- das Verständnis der Wörter in ihren Kontexten gezielt anbahnen und sichern
- die Wörter sammeln, rechtschriftlich sichern und in Listen, Plakaten, Karteien o. ä. aufbewahren und angemessen wiederholen
- die Wörter mit elementaren grammatischen Kennzeichnungen versehen, wie Wortart, Geschlecht, Pluralbildung, abweichende Formen
- die Beziehungen zwischen den Wörtern deutlich machen, z. B. Wortfamilien, Ober- und Unterbegriffe, häufige Wortzusammensetzungen und gebräuchliche Wendungen.

Ein begrenztes Repertoire an grammatischen Mustern wirkt sich gleichermaßen im rezeptiven Sprachverständnis wie im aktiven Sprachgebrauch aus. Problembereiche sind Konstruktionen mit Genitiven, Passivkonstruktionen, Partizipialkonstruktionen, Nebensätze, erweiterte Satzglieder o. ä.

Die Lehrerinnen und Lehrer erweitern die Fähigkeiten der Kinder, indem sie

- Muster und Konstruktionen in Verwendungszusammenhängen herausarbeiten und einüben
- Muster und Konstruktionen verdeutlichen, z. B. durch Auflösen und neues Zusammensetzen
- Muster und Konstruktionen vereinfachen, umformen und erweitern.

Soweit von spezifischen Fehlern gesprochen werden kann, die bei Kindern mit anderen Familiensprachen vermehrt auftreten, sind diese einerseits auf Besonderheiten des Deutschen sowie andererseits auf Interferenzen zwischen dem Deutschen und der jeweiligen Familiensprache zurückzuführen.

Besonderheiten des Deutschen sind z. B.

- die Vielzahl von Möglichkeiten, den Plural von Nomen zu bilden
- die verschiedenen Deklinationstypen und ihre jeweiligen Endungen; ein besonderes Problemfeld ist hier die grammatische Kongruenz zwischen Artikeln, Adjektiven und Nomen
- die unregelmäßigen Verben
- die unterschiedliche Perfektbildung mit „haben“ und „sein“
- der Satzrahmen im Deutschen, der durch das zwei- oder mehrteilige Prädikat gebildet wird
- die von der Satzart abhängige Wortstellung mit der Zweitstellung, Spitzenstellung oder Endstellung der Personalform des Verbs
- die Vielzahl bedeutungsverändernder Morpheme (Vorsilben, Nachsilben)
- die Bildung und Bedeutung substantivischer Zusammensetzungen.

Die strukturellen Unterschiede zwischen dem Deutschen und den Familiensprachen der Kinder führen als sog. spezifische Interferenzen zu objektiven Lernschwierigkeiten für die Kinder mit anderen Familiensprachen. Sprachvergleichende Betrachtungen und Darstellungen können hier das Verständnis und die Bearbeitung manchmal scheinbar unerklärlicher Fehler erleichtern. Oft helfen auch Kontakt und Kooperation mit den Lehrkräften für den Unterricht in der Herkunftssprache.

Grundsätzlich ist für jedes Kind mit anderer Familiensprache unter Einbeziehung aller Fächer ein individueller Förderplan zu entwickeln, durchzuführen und regelmäßig zu überprüfen. Nach Möglichkeit sollen die Eltern einbezogen werden.

Ein spezifischer Förderunterricht ist erforderlich, wenn Kinder in solchen sprachlichen Bereichen Probleme haben, die den deutschen Kindern in der Regel keine Schwierigkeiten machen.

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für das Fach Deutsch benennt in Kapitel 2 verbindliche Kompetenzbereiche und Schwerpunkte und ordnet ihnen in Kapitel 3 Kompetenzerwartungen zu.

Diese legen auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenzen verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Fach Deutsch erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Deutschunterrichts.

Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird. Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet,

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen,
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen,
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen und ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.

2 Bereiche und Schwerpunkte

Der Lehrplan untergliedert das Fach Deutsch in vier Bereiche:

- Sprechen und Zuhören
- Schreiben
- Lesen – mit Texten und Medien umgehen
- Sprache und Sprachgebrauch untersuchen.

Die Bereiche und die ihnen zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich, sie stellen aber keine Unterrichtsthemen oder -reihen dar. Sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

2.1 Sprechen und Zuhören

Sprechen und Zuhören ist immer auch soziales Handeln. Es geht darum, eigene Gedanken und Gefühle auszudrücken, Informationen zu geben und zu verarbeiten, auf andere einzuwirken, Probleme zu klären und Entscheidungen zu treffen sowie Verantwortung zu übernehmen und mit anderen zusammen zu arbeiten. Die Fähigkeit, eigene Arbeits- und Lernprozesse zu entwickeln und mit anderen zu reflektieren, nimmt ebenfalls einen wichtigen Stellenwert ein. Gelingende mündliche Verständigung erfordert differenzierte Ausdrucksmöglichkeiten auf der verbalen und der nonverbalen Ebene.

Schülerinnen und Schüler lernen, sich in Gesprächen an gemeinsam erarbeitete Regeln zu halten, eigene Positionen sachlich und fair zu vertreten, die Überlegungen anderer zu bedenken und ggf. die eigene Sichtweise zu revidieren. Beim Erzählen und beim szenischen Spielen verarbeiten sie Erlebnisse und erproben vielfältige Darstellungsmöglichkeiten für Gedanken und Gefühle. Im reflektierenden Gespräch über die Wirkung der eingesetzten Mittel entwickeln sie ihre Ausdrucksmöglichkeiten und damit ihre Persönlichkeit.

Schwerpunkte sind:

- Verstehend zuhören
- Gespräche führen
- Zu anderen sprechen
- Szenisch spielen.

2.2 Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass sich durch Schreiben zusätzliche sprachliche Handlungsmöglichkeiten eröffnen. Informationen und Erfahrungen können festgehalten, Gedanken und Gefühle sprachlich gestaltet werden. Schreiben ermöglicht es, Entfernungen zwischen Kommunikationspartnern zu überwinden,

Kontakte zu erhalten und zu intensivieren sowie Sachverhalte, Erfahrungen und Beziehungen gedanklich zu klären.

Damit geschriebene Texte verständlich sind und die beabsichtigte Wirkung erzielen können, werden beim Schreiben Inhalte und Informationen, die bei der mündlichen Kommunikation durch die Situation vermittelt werden, ausgedrückt und auf die Schreibabsichten abgestimmt. Dabei müssen zusätzlich Regelmäßigkeiten und Konventionen sowie die orthografische Richtigkeit beachtet werden. Als komplexer Prozess fördert das Verfassen von Texten die sprachlich-geistige Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, weil ein Text langsam und überlegt entwickelt, ggf. gemeinsam beraten und neu gefasst werden kann. Dabei greifen die Teilprozesse Planen, Aufschreiben und Überarbeiten von Texten ineinander.

Grundlage für erfolgreiches Schreibenlernen ist die phonologische Bewusstheit, d. h. die Einsicht in die Lautstruktur der Sprache sowie in die Laut-Buchstaben-Entsprechung der Alphabetschrift. Die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Wörter auf ihre lautlichen Bestandteile hin abzuhören, ist beim Schreiblernprozess ebenso bedeutend wie die Voraussetzungen im Bereich der visuellen Wahrnehmung und der Motorik.

Im Schriftspracherwerb unterstützen sich Lesen und Schreiben gegenseitig. Ausgangsschrift für das Lesen und Schreiben ist die Druckschrift. Im Zuge der Verflüssigung des Schreibverlaufs und der individuellen Ausprägung der Schrift entwickeln alle Schülerinnen und Schüler aus der Druckschrift eine gut lesbare verbundene Handschrift. Während der gesamten Grundschulzeit sind Schreibaufgaben von Bedeutung, in denen formklares und gestaltendes Schreiben wichtig wird.

Schülerinnen und Schüler lernen das Schreiben und Rechtschreiben in einem aktiven, durch Beispiel, Reflexion und Anleitung unterstützten Prozess. Auf der Grundlage der Laut-Buchstaben-Zuordnung erwerben sie Einsichten in die Besonderheiten der deutschen Rechtschreibung. Durch den vielfältigen Umgang mit Wörtern, durch Vergleichen, Nachschlagen (Wörterbücher) und Anwenden von Regeln erwerben sie Rechtschreibstrategien, mit deren Hilfe sie Gesprochenes und Gedachtes verschriftlichen. Über verschiedene Arbeitstechniken entwickeln sie ein Rechtschreibgepür und übernehmen Verantwortung für eigene Texte.

Schwerpunkte sind:

- Über Schreibfertigkeiten verfügen
- Texte situations- und adressatengerecht verfassen (planen, schreiben, überarbeiten)
- Richtig schreiben.

2.3 Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Lesen ist ein eigenaktiver Prozess der Sinnkonstruktion. Über Lesen wird eine Vielzahl von Lebensbereichen erschlossen, neben Informationen werden Wertvorstellungen und kulturelle Inhalte vermittelt. Damit nimmt das Lesenkönnen eine Schlüsselfunktion für erfolgreiches Lernen ein.

Kernanliegen des Bereichs ist es, die Fähigkeit zum genießenden, selektierenden und kritischen Lesen zu entwickeln sowie die selbstbewusste und interessengeleitete Auswahl geeigneter Texte und Medien anzuregen.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Lesen und der bewusste Umgang mit unterschiedlichen Texten und Medien Vergnügen bereiten und zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit der Welt führen können. Beim Hören und Lesen von Texten beschäftigen die Kinder sich mit für sie bedeutsamen Fragen. Sie setzen sich in fiktionalen Texten identifizierend oder abgrenzend mit literarischen Figuren oder Inhalten, in Sachtexten mit Sachverhalten auseinander. Sie gehen handelnd mit Texten um und präsentieren ihre Produkte, indem sie Texte inszenieren, vortragen oder sprachlich umgestalten. Das Textverstehen kann durch unterschiedliche Lesestrategien unterstützt werden. Lesemotivation und Erfahrung mit unterschiedlichen Texten bedingen sich gegenseitig und führen zu einem kompetenten Umgang mit Texten. Die Förderung der Lesekompetenz berücksichtigt auch die unterschiedlichen Neigungen von Mädchen und Jungen und bezieht den angemessenen Umgang mit Medien und ihren Texten mit ein.

Beim Leselernprozess greifen unterschiedliche Teilfähigkeiten ineinander. Leseanfängerinnen und Leseanfänger übersetzen Buchstaben in Lautfolgen, erkennen mit Hilfe ihrer Leseerwartung Wörter und Sätze und konstruieren deren Sinn. Mit fortschreitender Lesefähigkeit werden Buchstabenverbindungen geläufig und auch simultan erkannt. Die ursprüngliche Sinnerwartung wird im Prozess der Texterschließung bestätigt, modifiziert, überprüft und in Beziehung zum Vorwissen gesetzt.

Schwerpunkte sind:

- Über Lesefähigkeiten verfügen
- Über Leseerfahrungen verfügen
- Texte erschließen/Lesestrategien nutzen
- Texte präsentieren
- Mit Medien umgehen.

2.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Nachdenken und Sprechen über Sprache und Sprachgebrauch sind integrative Bestandteile aller Bereiche des Deutschunterrichts. Sprachreflexion begleitet jede Spracharbeit. Das gilt gleichermaßen für gesprochene und geschriebene Sprache.

Schülerinnen und Schüler erlernen Methoden, um Sprache zu untersuchen, und gewinnen Einsicht in den Bau der Sprache. Durch die Arbeit an Wörtern, Sätzen und Texten wird ihnen bewusst, dass die Einsicht in die Wirkung sprachlicher Mittel dazu beitragen kann, Verstehensprobleme zu beheben, Verständigungsprobleme aufzudecken, Textverstehen zu vertiefen sowie situationsangemessen zu sprechen und zu schreiben. Sie erkennen, dass grammatisches Wissen ausdrucksvolles und normgerechtes Schreiben unterstützen kann.

Die Anstöße zur Reflexion resultieren aus sprachlichem Handeln – z. B. aus lebensnahen oder aus spielorientierten Kommunikationssituationen – und münden wieder in sprachliches Handeln. Fachbegriffe werden situationsbezogen als Mittel zur Verständigung über Sprache eingeführt, von der Lehrkraft konsequent und von den Schülerinnen und Schülern zunehmend sicherer als Arbeitsbegriffe beim Reflektieren, Anwenden und Üben verwendet.

Die Schülerinnen und Schüler sprechen über Erfahrungen mit anderen Sprachen und über deren Unterschiede. Sie erfahren, dass das Vergleichen von Sprachen und die gewonnenen Strukturen und Begriffe ihr Sprachverständnis weiterentwickeln und das Erlernen einer Fremdsprache unterstützen können.

Schwerpunkte sind:

- Sprachliche Verständigung untersuchen
- An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken
- Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden.

3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung führt auf, welche Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erwartet werden. Dabei wird auch deutlich, wie sich die Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit innerhalb der Bereiche und Schwerpunkte während der Grundschulzeit entwickeln.

Die Kompetenzerwartungen werden ggf. durch Beispiele illustriert.

3.1 Sprechen und Zuhören

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Fähigkeiten weiter, sich verständlich, sprachlich korrekt und adressaten- und situationsgerecht auszudrücken. Anderen zuzuhören, sich an Gesprächsregeln zu halten sowie Meinungsunterschiede und Konflikte konstruktiv zu lösen, nehmen bei der Entwicklung einer Gesprächskultur einen wichtigen Stellenwert ein. Beim Erzählen und im szenischen Spiel erwerben die Schülerinnen und Schüler wirksame Ausdrucksmittel und lernen sie kreativ einzusetzen.

Bereich: Sprechen und Zuhören Schwerpunkt: Verstehend zuhören	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• signalisieren nonverbal ihr Verstehen • stellen Fragen, wenn sie etwas nicht verstehen	• zeigen Zustimmung oder Ablehnung • stellen gezielt Rückfragen (z. B. <i>bitten um Erklärungen, fragen nach Hintergründen oder Beispielen</i>)

Bereich: Sprechen und Zuhören Schwerpunkt: Gespräche führen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• beteiligen sich an Gesprächen • entwickeln einfache Gesprächsregeln und halten sie ein (z. B. <i>andere zu Ende sprechen lassen</i>) • sprechen über eigene Gefühle (z. B. <i>Freude nach einer gelungenen Leistung</i>) • bringen eigene Ideen ein und äußern sich zu Gedanken anderer	• bringen Gesprächsbeiträge wie eigene Ideen und Meinungen ein und greifen die Beiträge anderer auf • beachten gemeinsam entwickelte Gesprächsregeln (z. B. <i>beim Thema bleiben</i>) • begründen eigene Meinungen • beschreiben eigene Gefühle (z. B. <i>Angst in Streit-situationen</i>) und reagieren auf die Befindlichkeiten anderer • begründen eigene Meinungen • diskutieren gemeinsam Anliegen und Konflikte und suchen nach Lösungen

Bereich: Sprechen und Zuhören Schwerpunkt: Zu anderen sprechen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• sprechen verständlich (z. B. <i>in angemessener Lautstärke und in angemessenem Tempo</i>) • erzählen Erlebnisse und Geschichten • sprechen situationsangemessen (z. B. <i>um Hilfe bitten, sich bedanken, sich entschuldigen</i>) • stellen eine Begebenheit oder einen Sachverhalt aus ihrem Lebensbereich verständlich dar	• sprechen artikuliert und an der gesprochenen Standardsprache orientiert • sprechen funktionsangemessen: erzählen, informieren, argumentieren • verwenden sprachliche und sprecherische Mittel gezielt: Wortschatz, Intonation, Körpersprache • planen Sprechbeiträge für Gesprächssituationen situationsangemessen (z. B. <i>Lernergebnisse vorstellen, Vorschläge für die Streitschlichtung vorbereiten</i>) • beschreiben gelernte Inhalte mit Fachbegriffen (z. B. <i>Gattungsbegriffe wie Märchen, Fabel, Gedicht</i>) • fassen gelernte Sachverhalte zusammen und tragen sie – auch durch Medien gestützt – vor • sprechen über Lernerfahrungen und unterstützen andere in ihrem Lernprozess

Bereich: Sprechen und Zuhören Schwerpunkt: Szenisch spielen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
spielen kleine Rollen (z. B. <i>im Figurenspiel</i>)	- versetzen sich in eine Rolle und gestalten sie sprecherisch, gestisch und mimisch - gestalten Situationen in verschiedenen Spielformen

3.2 Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler schreiben Sachverhalte, Erfahrungen, Gedanken und Gefühle für sich und andere auf. Sie lernen, ihre jeweiligen Schreibabsichten mit Hilfe entsprechender Sprachmittel und Textmuster bewusst zu gestalten. Sie orientieren sich dabei zunehmend an regelkonformen Schreibweisen und benutzen dazu entsprechende Strategien und geeignete Hilfsmittel.

Bereich: Schreiben Schwerpunkt: Über Schreibfertigkeiten verfügen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- schreiben flüssig und formklar in Druckschrift - können den PC als Schreibwerkzeug nutzen	- schreiben flüssig in einer gut lesbaren verbundenen Handschrift - nutzen Gestaltungs- und Überarbeitungsmöglichkeiten herkömmlicher und neuer Medien (z. B. <i>Schmuckblätter, Korrekturlinien, Clip-Art und Rechtschreibprogramme des PC</i>)

Bereich: Schreiben Schwerpunkt: Texte situations- und adressatengerecht verfassen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- sprechen über Schreibansätze und entwerfen Schreibideen - schreiben eigene Texte verständlich auf (z. B. <i>Erlebnisse, Gefühle, Bitten, Wünsche und Vorstellungen sowie Aufforderungen und Vereinbarungen</i>) - schreiben eigene Texte nach Vorgaben (z. B. <i>in Anlehnung an Bilderbücher, Kinderlyrik oder Musik</i>) - stellen ihre Texte vor und besprechen sie	- klären Schreibabsicht, Schreibsituation und Adressatenbezug und vereinbaren Schreibkriterien - planen Texte mit verschiedenen Methoden (z. B. <i>Sachinformationen zum Thema suchen, Wortmaterial zusammentragen, Erzählmuster und Textmodelle nutzen</i>) - verfassen Texte verschiedener Textsorten funktionsangemessen: - appellative Texte adressatengerecht (z. B. <i>Wünsche, Aufforderungen und Vereinbarungen</i>) - darstellende Texte verständlich und strukturiert (z. B. <i>Sachtexte, Lernergebnisse</i>) - eigene Texte unterhaltsam (z. B. <i>Fantasiegeschichten, Erlebnisse</i>) - schreiben Texte nach Anregungen (z. B. <i>nach Texten, Bildern, Musik</i>) - beraten über die Wirkung ihrer Textentwürfe auf der Grundlage der Schreibkriterien

überarbeiten Texte unter Anleitung (z. B. mit Wörterbüchern und Wortsammlungen)	- überarbeiten ihre Entwürfe in Bezug auf die verwendeten sprachlichen Mittel sowie die äußere Gestaltung (z. B. Wortwahl, Satzbau, Gliederung, grammatische und orthografische Richtigkeit) - gestalten die überarbeiteten Texte in Form und Schrift für die Endfassung (z. B. für eine Veröffentlichung oder Präsentation)
---	---

Bereich: Schreiben Schwerpunkt: Richtig schreiben	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- schreiben bekannte Texte mit überwiegend lautgetreuen Wörtern fehlerfrei ab - nutzen Abschreibetechniken - wenden beim Schreiben eigener Texte erste Rechtschreibmuster und rechtschriftliche Kenntnisse an (z. B. Einhalten der Wortgrenzen, Großschreibung nach Satzschlusszeichen, Endungen -en und -er sowie Schreibung von Wörtern mit au, ei, eu, ch, sch, st, sp, und qu) - nutzen das Alphabet beim Nachschlagen in Wörterverzeichnissen	- schreiben methodisch sinnvoll und korrekt ab - verwenden Rechtschreibstrategien zum normgerechten Schreiben (z. B. Mitsprechen, Ableiten und Einprägen) - kennen grundlegende Regelungen der Rechtschreibung und nutzen sie (s. nachfolgende Tabelle) - verwenden Hilfsmittel (z. B. Wörterbuch, Lernkartei, Rechtschreibhilfe des PC)

Wichtige Fähigkeiten und Kenntnisse im Rechtschreiben – Klassen 1 bis 4	
auf der Laut- Buchstaben-ebene	- regelmäßige Laut-Buchstaben-Zuordnungen der Schreibung kennen und anwenden - ähnliche Laute und Lautfolgen unterscheiden und sie den entsprechenden Buchstaben zuordnen - stimmhafte und stimmlose Konsonanten unterscheiden - lang und kurz gesprochene Vokale unterscheiden - Abweichungen von der regelmäßigen Laut-Buchstaben-Zuordnung erkennen und beachten
auf der Wortebene	- Wörter auf die Grundform zurückführen und in abgeleiteten oder verwandten Formen die Schreibung des Wortstamms beibehalten - Wörter aus der Grundform oder aus verwandten Formen so ableiten, dass die Umlautung und b, d, g und s bei Auslautverhärtung richtig notiert werden (z. B. sagt – sagen, die Hand – die Hände) - Wörter mit Doppelkonsonanten-Buchstaben und ck und tz schreiben - Wörter mit ß schreiben - Wörter mit h im Silbenanfang schreiben (z. B. ziehen, gehen) - Wörter mit langem i-Laut (ie) schreiben (z. B. Brief) - Wörter mit häufig vorkommenden Vor- und Nachsilben schreiben - Silbentrennung beachten - Namen und Nomen mit großen Anfangsbuchstaben schreiben (soweit das ohne Bezug zum Satz möglich ist)
auf der Satzebene	- den Satzanfang groß schreiben - Punkt, Fragezeichen und Ausrufezeichen sowie die Zeichen bei wörtlicher Rede setzen
Ausnahmen	Bei schreibwichtigen Wörtern werden Besonderheiten wortbezogen gelernt, z. B. Wörter mit V/v, gesprochen als f oder w; Buchstabenverdopplung bei lang gesprochenem Vokal (z. B. der Schnee); lang gesprochenes i ohne Längekennzeichnung (z. B. der Tiger); h zur Kennzeichnung der Vokallänge (z. B. die Bohne).

3.3 Lesen – mit Texten und Medien umgehen

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Lesefähigkeiten in einer anregenden Leseumgebung. Über das genießende und interessengeleitete Lesen erhält das Lesen im eigenen Alltag eine positive Funktion. Die Schülerinnen und Schüler machen Erfahrungen mit unterschiedlichen fiktionalen Texten sowie Sach- und Gebrauchstexten. Sie nutzen Lesestrategien, um das Verstehen von Texten und Medien zu intensivieren und verbinden das Gelesene mit ihrem Sach- und Weltwissen.

Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen Schwerpunkt: Über Lesefähigkeiten verfügen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• erlesen kurze schriftliche Arbeitsaufträge und Anleitungen und handeln danach (z. B. <i>Bastelanleitungen, Rezepte</i>) • lesen kurze altersgemäße Texte und beantworten Fragen zum Text • wählen aus Lesekisten, Klassen- oder Schulbüchereien Texte zum eigenen Lesen aus	• verstehen schriftliche Arbeitsanweisungen und handeln selbstständig danach • finden in Texten gezielt Informationen und können sie wiedergeben • wählen Texte interessenbezogen aus und begründen ihre Entscheidungen

Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen Schwerpunkt: Über Leseerfahrungen verfügen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• wählen Bücher und andere textbasierte Medien interessenbezogen aus (Klassenbücherei, Schulbücherei, öffentliche Bibliotheken) • lesen unterschiedliche Texte (z. B. <i>Gedichte, Geschichten, Sachtexte</i>) • lesen in altersgemäßen Kinderbüchern und sprechen über ihre Leseindrücke	• kennen und unterscheiden Erzähltexte, lyrische und szenische Texte und sprechen über ihre Wirkung • verstehen Sach- und Gebrauchstexte (z. B. <i>Lexikonartikel</i>) und diskontinuierliche Texte (z. B. <i>Tabellen und Diagramme</i>) • benennen Werke, Autorinnen und Autoren, Figuren und Handlungen aus der Kinderliteratur • beschreiben ihre eigene Leseerfahrung (z. B. <i>Kinderbücher vorstellen, ein Lesetagebuch führen</i>)

Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen Schwerpunkt: Texte erschließen/Lesestrategien nutzen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
• formulieren Leseerwartungen (z. B. <i>mit Hilfe der Illustrationen oder anhand von Signalwörtern und Überschriften</i>) • äußern Gedanken und Gefühle zu Texten • gestalten einfache Texte um (z. B. <i>den Schluss einer Geschichte verändern</i>)	• nutzen Strategien zur Orientierung in einem Text (z. B. <i>detailliertes, selektives und überfliegendes Lesen</i>) • erfassen zentrale Aussagen von Texten und geben sie zusammenfassend wieder (z. B. <i>als Stichwortzettel, Inhaltsangabe, Skizze, Grafik</i>) • belegen Aussagen mit Textstellen • wenden bei Verständnisschwierigkeiten Verstehenshilfen an: nachfragen, Wörter nachschlagen, Text zerlegen • formulieren eigene Gedanken, Vorstellungsbilder oder Schlussfolgerungen zu Texten und tauschen sich mit anderen darüber aus • nehmen zu Gedanken, Handlungen und Personen in Texten Stellung • finden Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Texten • setzen Texte um (z. B. <i>illustrieren, collagieren</i>)

Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen Schwerpunkt: Texte präsentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
• tragen kurze Texte auch auswendig vor (z. B. <i>Gedichte</i>) • können kurze bekannte Texte vorlesen • wirken bei Aufführungen mit (z. B. <i>Hand- oder Stabpuppenspiel</i>)	• gestalten sprechend und darstellend Texte (auch) auswendig (z. B. <i>Geschichten, Dialoge, Gedichte, Szenen</i>) • stellen Kinderbücher vor und begründen deren Auswahl • wirken bei Lesungen und Aufführungen mit

Bereich: Lesen – mit Texten und Medien umgehen Schwerpunkt: Mit Medien umgehen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- suchen unter Anleitung Informationen in Druck- und/oder elektronischen Medien - nutzen Medien als Anreiz zum Sprechen, Schreiben und Lesen - tauschen sich über Lesemotive und Gelesenes sowie über persönliche Medienerfahrungen aus	- recherchieren in Druck- und elektronischen Medien zu Themen oder Aufgaben (z. B. in <i>Kinderlexika</i>, <i>Sachbüchern</i>, <i>Suchmaschinen für Kinder</i>) - nutzen Angebote in Zeitungen und Zeitschriften, in Hörfunk und Fernsehen, auf Ton- und Bildträgern sowie im Internet und wählen sie begründet aus - nutzen Medien zum Gestalten eigener Medienbeiträge - vergleichen die unterschiedliche Wirkung von Text-, Film/Video- oder Hörfassungen - bewerten Medienbeiträge kritisch (z. B. durch <i>Unterscheiden und Trennen von Information und Werbebeiträgen</i>)

3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen Sprache und Sprachgebrauch in konkreten Situationen gezielt und entdecken dabei Muster und Strukturen. Dadurch erweitern sie ihr Wissen über Sprache und lernen dieses Wissen und die dabei gewonnenen Fähigkeiten für die bewusste Sprachproduktion und für die Analyse und Erschließung von Texten anzuwenden. Beispiele aus dem Englischunterricht und der Vergleich mit den Familiensprachen der Kinder können dabei helfen.

Bereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen Schwerpunkt: Sprachliche Verständigung untersuchen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- vergleichen die Wirkungen unterschiedlicher sprachlicher Mittel (z. B. für <i>Entschuldigungen</i>, <i>Begrüßungen</i>) - sprechen über den Sinn und die Funktion schriftlicher Mitteilungen (z. B. <i>Einkaufszettel</i>, <i>Tagebuch</i>, <i>Brief</i>)	- untersuchen sprachliche Merkmale auf ihre Wirkungen mit unterschiedlichen kommunikativen Absichten (z. B. <i>informieren</i>, <i>überzeugen</i>, <i>unterhalten</i>) - berücksichtigen die unterschiedlichen Bedingungen mündlicher und schriftlicher Kommunikation beim Sprechen und Schreiben - sprechen über Verstehens- und Verständigungsprobleme bei Missverständnissen

Bereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen Schwerpunkt: An Wörtern, Sätzen und Texten arbeiten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- sammeln und ordnen Wörter - erschließen den Sinngehalt von Wörtern im Kontext - untersuchen Schreibweisen von Wörtern durch Ableiten und Analogiebildung (z. B. <i>härter – hart, Bäume-Baum/Träume-Traum</i>)	- legen Wortsammlungen nach thematischen, grammatischen und orthografischen Gesichtspunkten an - strukturieren Wörter und kennen Möglichkeiten der Wortbildung (z. B. <i>Wörter in ihre Morpheme zerlegen, in andere Wortarten umformen</i>) - untersuchen Schreibweisen und wenden orthografische und grammatische Regelungen an - können Wörter den Wortarten zuordnen (vgl. die Liste der verbindlichen Fachbegriffe) - nutzen Sprachproben (Umstellen, Ersetzen, Ergänzen und Weglassen) und die Klangprobe im Hinblick auf Textproduktion und Textanalyse - gehen mit Sprache experimentell und spielerisch um (z. B. <i>bei der Variation von Mustern der konkreten Poesie</i>) - sprechen über den ästhetischen Wert von Sprache

Bereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen Schwerpunkt: Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen entdecken	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- finden Unterschiede in Sprachen (z. B. <i>im Klang und in der Aussprache</i>) - können einfache Sprachhandlungen in Englisch vollziehen und mit dem Deutschen vergleichen (z. B. <i>good morning</i>) - sprechen über Auffälligkeiten in unterschiedlichen Sprachen	- benennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen (z. B. <i>die unterschiedliche Verbstellung des Deutschen im Vergleich zu anderen Familiensprachen</i>) und Sprachvarianten (z. B. <i>Dialekte, Jugendsprache, Werbejargon</i>) - untersuchen und klären gebräuchliche Fremdwörter

Bereich: Sprache und Sprachgebrauch untersuchen Schwerpunkt: Grundlegende sprachliche Strukturen und Begriffe kennen und anwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
	verwenden grundlegende Fachbegriffe beim Untersuchen von Sprache und Sprachgebrauch (s. nachfolgende Tabelle)

Verbindliche Fachbegriffe – Klassen 1 bis 4	
Wort	• Buchstabe – Laut, Selbstlaut – Mitlaut, Umlaut, Silbe • verwandte Wörter/Wortfamilie – Wortstamm, Wortbaustein • Wortfamilie • Wortart • Nomen: Einzahl – Mehrzahl, Fall, Geschlecht • Artikel: bestimmter Artikel – unbestimmter Artikel • Verb: Grundform – gebeugte Form • Zeitformen: Gegenwart, Vergangenheitsformen • Adjektiv: Grundform, Vergleichsstufen • Pronomen (als Stellvertreter für Nomen)
Satz	• Satzzeichen: Punkt, Komma, Fragezeichen, Ausrufezeichen, Doppelpunkt, Redezeichen • Satzart: Aussage-, Frage-, Ausrufesatz • wörtliche Rede • Ergänzungen: Satzglied, einteilige und mehrteilige Ergänzung • Satzkern (Prädikat) – Subjekt, weitere Ergänzungen • Zeitstufen: Vergangenheit, Gegenwart, Zukunft
Text	• Textformen: Geschichte, Beschreibung, Sachtext, Gedicht, Comic, Märchen, Lexikonartikel • Textteile: Überschrift, Zeile, Abschnitt, Reim, Strophe • Buch: Kinderbuch, Lexikon, Autorin/Autor, Verlag, Titel, Inhaltsverzeichnis, Kapitel • elektronische Texte: Internet, Homepage, E-Mail, CD-ROM
Situation	• Sprecherin/Sprecher, Hörerin/Hörer, Schreiberin/Schreiber, Leserin/Leser

4 Leistungen fördern und bewerten

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet, und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen.

Im Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“ werden in den Klassenarbeiten der Klassen 3 und 4 komplexe Leistungen des Faches überprüft. Dies können sein: freie oder gebundene Texte, durch Literatur angeregte Texte, Textentwürfe und Überarbeitungen. In den schriftlichen Arbeiten können auch geübte Teilfähigkeiten gefordert werden wie Nachdenkaufgaben oder Korrekturaufgaben zum Rechtschreiben, Aufgaben zum Überarbeiten eines Textes, Beantwortung von Fragen zu einem Text. Möglich ist die Kombination verschiedener Aufgaben.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ umfasst alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen.

Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Fachbezogene Bewertungskriterien sind insbesondere:

Sprechen und Zuhören

- die Ausdrucks- und Darstellungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihre situations- und rollenangemessene Kommunikation

Schreiben

- die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, Texte in für sie schreibrelevanten Situationen zu verfassen, d. h. sie zu planen, zu schreiben und darüber zu beraten, zu überarbeiten und zu gestalten

Richtig schreiben

- die Feststellung, an welcher Stelle auf dem Weg zur normgerechten Schreibung die Schülerin oder der Schüler steht; Grundlage sind die eigenen Texte

Lesen – mit Texten und Medien umgehen

- das Verstehen von geschriebenen Texten sowie von gehörten und gesehenen Medienbeiträgen

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

- die Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, grundlegende Operationen an Wort und Satz durchzuführen und sich metasprachlich zu verständigen.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind neben punktuellen Leistungsüberprüfungen, z. B. durch schriftliche Übungen oder Klassenarbeiten, geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuelle Entwicklung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.

Lehrplan Sachunterricht

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	39
1.1	Der Beitrag des Faches Sachunterricht zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	39
1.2	Lernen und Lehren	39
1.3	Orientierung an Kompetenzen	40
2	Bereiche und Schwerpunkte	40
2.1	Natur und Leben	40
2.2	Technik und Arbeitswelt	41
2.3	Raum, Umwelt und Mobilität	41
2.4	Mensch und Gemeinschaft	42
2.5	Zeit und Kultur	42
3	Kompetenzerwartungen	43
3.1	Natur und Leben	43
3.2	Technik und Arbeitswelt	44
3.3	Raum, Umwelt und Mobilität	46
3.4	Mensch und Gemeinschaft	47
3.5	Zeit und Kultur	49
4	Leistungen fördern und bewerten	50

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Sachunterricht zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Aufgabe des Sachunterrichts in der Grundschule ist es, die Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Kompetenzen zu unterstützen, die sie benötigen, um sich in ihrer Lebenswelt zurechtzufinden, sie zu erschließen, sie zu verstehen und sie verantwortungsbewusst mit zu gestalten.

In einer Gesellschaft, die in Beruf und Arbeitswelt, im privaten und öffentlichen Bereich, in Medien und Ökologie durch zunehmende Technisierung und Industrialisierung geprägt ist, ist die intensive Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen und technischen Inhalten und Arbeitsweisen sowie mit Grundsätzen einer am Prinzip der Nachhaltigkeit orientierten Lebensführung unverzichtbar.

Durch sachunterrichtliche Fragestellungen und durch die Erarbeitung in Zusammenhängen fördert der Unterricht bei den Schülerinnen und Schülern

- die Achtung vor der Würde des Menschen
- den verantwortungsvollen Umgang mit der natürlichen und gestalteten Lebenswelt und ihren Ressourcen
- die Solidarität mit und in der sozialen Gemeinschaft
- eine kritisch-konstruktive Haltung zu Naturwissenschaft und Technik
- das Bewusstsein für die Bedeutung von Kultur und Geschichte und für die damit verbundenen Werte und sozialen Orientierungen.

Der Sachunterricht leistet so einen wesentlichen Beitrag zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung und befähigt damit zur Übernahme von Verantwortung und zur aktiven Teilnahme an der Gestaltung der Lebenswirklichkeit.

In der Auseinandersetzung mit zentralen Bereichen der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler werden im Sachunterricht darüber hinaus tragfähige Grundlagen für weiterführendes Lernen geschaffen.

Die Unterrichtsinhalte und Verfahren des Sachunterrichts orientieren sich an unterschiedlichen Bezugsdisziplinen und berücksichtigen diese in elementarer Form.

1.2 Lernen und Lehren

Die Schülerinnen und Schüler erfahren in den unterrichtlichen Arrangements, wie man Sachbereiche der eigenen Lebenswelt erkunden, erforschen und Aufgaben erfolgreich gemeinsam planen und bearbeiten kann. Teamfähigkeit, Arbeitsteilung und soziale Kooperation werden im Sachunterricht gezielt gefördert. Dazu werden die Wissbegier der Schülerinnen und Schüler, ihr Interesse und ihre Freude an der forschenden und handelnden Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt geweckt und gefördert. Bereits vorhandene Vorstellungen, Erfahrungen, Deutungsmuster und Handlungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler werden genutzt, erweitert und so ausgebaut, dass sie zu sachgerechten, nachvollziehbaren und überprüfbaren Arbeitsergebnissen kommen können. Dabei nutzen sie fachspezifische Methoden und erweitern so ihre Möglichkeiten, sachunterrichtliche Phänomene ihrer Lebenswirklichkeit zu untersuchen und zu erkunden. Auf diese Weise entwickeln sie ein Repertoire an Fähigkeiten und Fertigkeiten, das sie sowohl in unterrichtlichen Kontexten als auch an außerschulischen Lernorten sachgerecht erproben und nutzen können.

Bei aller fachlichen Eigenständigkeit des Sachunterrichts ist es notwendig und sinnvoll, Lernarrangements so zu gestalten, dass Bezüge zu anderen Fächern und damit Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten entstehen und genutzt werden können. Sachunterrichtliches Arbeiten leistet dabei durch mündliche und schriftsprachliche Bearbeitungsprozesse, durch Austausch und Erläuterung von Überlegungen und Ergebnissen und nicht zuletzt durch die Klärung von Fachbegriffen und fachlichen Zusammenhängen einen wichtigen Beitrag zur sprachlichen Entwicklung und Förderung.

In Originalbegegnungen, anregenden Lernarrangements und in kooperativen Lerngemeinschaften erproben Schülerinnen und Schüler unterschiedliche methodische Zugänge des aktiven Wissenserwerbs. Immer dann, wenn Kinder selbst Lösungen für Prozesse finden können, sollte ihnen der Raum dafür gegeben werden. Dies hilft ihnen zunehmend dabei, Lernwege selbst zu organisieren und zu gestalten. Von besonderer Bedeutung ist es, dass die Schülerinnen und Schüler dazu angeleitet werden, die eigenen Lernergebnisse zu dokumentieren, sie anderen zu erklären und sie gemeinsam auch kritisch zu reflektieren. Sachliche Erschließung und sprachliche Durchdringung bedingen dabei einander.

Der Unterricht im Fach Sachunterricht nutzt die vielfältigen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler in ihrer Lebenswirklichkeit sowie die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung, die „alte“ und „neue“ Medien bieten. Medien unterstützen in spezifischer Weise Kommunikations- und Rechercheprozesse und werden für veranschaulichende und interaktive Formen der Darstellung von Ergebnissen genutzt.

Durch Präsentationen, Ausstellungen, Lerntagebücher, Portfolios etc. bekommen Schülerinnen und Schüler Rückmeldungen zu ihren Arbeitsergebnissen und erfahren die Wertschätzung ihrer Lernanstrengungen; sie erkennen dadurch auch, dass und wo sie selber zunehmend Fortschritte machen, wie sich ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten, ihr Sachwissen und ihre sozial-kooperativen Kompetenzen erweitern. Spezifische Interessen, Zugangsweisen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Angebote sind dabei Ausgangspunkte für individuelle Förderung.

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für den Sachunterricht benennt in Kapitel 2 verbindliche Bereiche und Schwerpunkte und ordnet ihnen in Kapitel 3 Kompetenzerwartungen zu.

Diese legen auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenzen verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Sachunterricht erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Sachunterrichts.

Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird. Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen, ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen sowie neue Verarbeitungsformen entwickeln und erproben.

2 Bereiche und Schwerpunkte

Der Lehrplan bündelt die naturwissenschaftlichen, technischen, raum- und naturbezogenen, sozial- und kulturwissenschaftlichen, historischen und ökonomischen Sachverhalte zu folgenden fünf Bereichen:

- Natur und Leben
- Technik und Arbeitswelt
- Raum, Umwelt und Mobilität
- Mensch und Gemeinschaft
- Zeit und Kultur.

Die Bereiche und die ihnen zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich, sie stellen aber keine Unterrichtsthemen oder -reihen dar. Sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

2.1 Natur und Leben

Im Bereich Natur und Leben stehen Begegnungen mit belebter und unbelebter Natur, mit physikalischen Phänomenen sowie die Beobachtung der eigenen Sinneserfahrungen und der Entwicklung des eigenen Körpers im Mittelpunkt.

Die Schülerinnen und Schüler erleben, erkunden, beobachten, untersuchen und deuten Naturphänomene und erfahren dabei Möglichkeiten und Verfahren, Untersuchungen selbstständig zu planen, Beobachtungen zu ordnen, über die eigenen Wahrnehmungen mit anderen zu kommunizieren und neu gewonnene Kenntnisse für sich und andere zu sichern.

Die Vielfalt von Stoffen, Materialien, ihren Erscheinungsformen, Eigenschaften und Veränderungen fordert zum Analysieren, Sortieren und Vergleichen auf und hilft dabei, Ordnungsvorstellungen und naturwissenschaftlich begründete Muster und Modelle zu erkennen. Dabei nutzen und erstellen die Schülerinnen und Schüler Skizzen, Tabellen und andere graphische Darstellungsformen.

Die unmittelbaren Begegnungen mit Natur, mit Lebewesen und ihren Lebensbedingungen fördern das Verstehen von biologischen und ökologischen Zusammenhängen. Das ist eine Voraussetzung dafür, dass sich Achtung und Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Lebewesen entwickeln. Verantwortungsvolles Handeln im Bereich Natur und Leben schließt ein, dass die Kinder sich auch mit dem eigenen Körper, seiner Ernährung und Pflege beschäftigen und entsprechende Einstellungen und Verhaltensweisen ausprägen.

Schwerpunkte sind:

- Stoffe und ihre Umwandlung
- Wärme, Licht, Feuer, Wasser, Luft, Schall
- Magnetismus und Elektrizität
- Körper, Sinne, Ernährung und Gesundheit
- Tiere, Pflanzen, Lebensräume.

2.2 Technik und Arbeitswelt

Zentrale Inhalte dieses Bereichs sind die im Kontext von Arbeit, Produktion, Technik und Technologie entstandenen und genutzten Entwicklungen, mit denen Menschen ihre Lebenswelt verändert haben und die zu prägenden Bestandteilen unseres Alltags geworden sind. Dabei lassen sich Zusammenhänge herstellen, die die Bedeutung technischer Entwicklungen für unsere Lebenswirklichkeit aufzeigen. So wird erkennbar, welchen Stellenwert Arbeit als Grundlage zur Lebenssicherung hat und wie Menschen versuchen, mit technischen Hilfsmitteln ihre Arbeits- und Lebensbedingungen zu verbessern. Technisierungs- und Spezialisierungsprozesse verweisen ebenfalls darauf, wie sich Berufe und Berufsbereiche in Handwerk und Industrie entwickelt und verändert haben. Viele dieser neuen Technologien sind mit einem erhöhten Bedarf und Verbrauch an Energie und Ressourcen verbunden. Damit geraten auch die Risiken in den Blick, die technische Entwicklungen mit sich bringen können – für uns selbst und besonders für zukünftige Generationen.

Die Ergebnisse technologischer Entwicklungen wie Brücken, Hochhäuser, Industrieanlagen sind Zeugnisse einer Industriekultur und prägen unsere Lebenswelt. Sie eignen sich als Anschauungsobjekte für Erkundungen vor Ort und regen zum kritischen Nachdenken über den Sinn und Nutzen technologischer Entwicklungen an.

Der Bereich bietet vielfältige Möglichkeiten, im Umgang mit Werkzeugen und Materialien sowie durch die Erstellung von Modellen praktische, instrumentelle und alltagstaugliche Fertigkeiten und Fähigkeiten zu entwickeln.

Schwerpunkte sind:

- Beruf und Arbeit, Arbeit und Produktion
- Werkzeuge und Materialien, Maschinen und Fahrzeuge
- Bauwerke und Konstruktionen
- Ressourcen und Energie.

2.3 Raum, Umwelt und Mobilität

Der Bereich Raum, Umwelt und Mobilität umfasst drei Schwerpunkte. Es geht um die Orientierung und Mobilität im eigenen Nahraum, um elementare geografische Orientierungsmuster in Nah- und Fernräumen und um den Schutz von Räumen und Umwelt.

Um Räume erfahren und nutzen zu können, ist ein an Regeln orientiertes und rücksichtsvolles Verhalten notwendig. Die Kinder entwickeln in der Erkundung und Nutzung ihres direkten Umfeldes Fähigkeiten und Fertigkeiten, sich als Verkehrsteilnehmer sicher, regelgerecht und umweltschonend zu bewegen, wie z. B. durch die Nutzung von Verkehrsmitteln zur Erweiterung der eigenen Mobilität.

Durch Medien, Urlaubsreisen und Migration haben Nah- und Fernräume für viele Kinder neue Bedeutungen erhalten. Bei der Entwicklung elementarer geografischer Orientierungsmuster in Nah- und Fernräumen helfen Karten und Skizzen aus dem Nahbereich ebenso wie Klima- und Wetterkarten, Tabellen, Satellitenbilder etc., die auch länderübergreifend elementare geografische Strukturen (z. B. Landschafts- und Vegetationsformen) aufzeigen.

Im Vergleich von geografischen und sozialen Lebensräumen werden dabei auch Problemstellungen erkennbar (z. B. Zersiedelung durch Wohngebiete, Versiegelung von Naturflächen), die für Fragen des Umweltschutzes und der Wohn- und Umfeldgestaltung von Bedeutung sind. Im Sinne der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung steht dabei der Gedanke im Mittelpunkt, dass wir Verantwortung für das Leben und Überleben nachfolgender Generationen sowie von Menschen in anderen Teilen der Welt übernehmen. Informationen und Berichte in Medien über ökologische Veränderungen werden in die eigenen Überlegungen mit einbezogen.

Schwerpunkte sind:

- Schule und Umgebung
- Wohnort und Welt
- Schulweg und Verkehrssicherheit, Verkehrsräume, Verkehrsmittel
- Umweltschutz und Nachhaltigkeit.

2.4 Mensch und Gemeinschaft

Dieser Bereich des Sachunterrichts trägt in besonderer Weise dazu bei, den Erziehungsauftrag der Grundschule umzusetzen. Im Mittelpunkt stehen die Einstellungen und Verhaltensweisen, die für ein friedliches und verträgliches Zusammenleben benötigt werden. Für das Zusammenleben von Menschen und für die Entwicklung tragfähiger sozialer Beziehungen in Gruppen und Gemeinschaften sind verlässliche soziale Regelungen, Vereinbarungen und Verhaltensweisen, aber auch Möglichkeiten der Partizipation erforderlich.

Voraussetzung dafür ist eine achtsame und wertschätzende Haltung sich selbst und anderen gegenüber, die auch eine positive Einstellung zum eigenen Körper und zur Sexualität mit einschließt. In diesem Zusammenhang ist eine differenzierte Wahrnehmung der eigenen Gefühle notwendig. Sie hilft auch bei der Entwicklung von Verfahren und Mustern, um Konflikte angemessen austragen zu können. Einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung von Respekt und Toleranz gegenüber anderen Personen und Gruppen leistet die kritische Auseinandersetzung mit Rollenerwartungen und Rollenverhalten von Jungen und Mädchen, Männern und Frauen.

In der Auseinandersetzung mit eigenen Konsumwünschen, der Werbung und den entstehenden Gruppenzwängen wird den Kindern deutlich, welche Beziehungen zwischen eigenen Interessen, Wünschen und Bedürfnissen und denen anderer Personen und Gruppen entstehen.

Erkundungen der Aufgabenbereiche und der Einrichtungen des Gemeinwesens ermöglichen erste Einsichten in die Bedeutung kommunaler Institutionen. Sie helfen dabei, über Formen der Beteiligung in Vereinen bzw. an Initiativen im Stadtteil, in der Kommune nachzudenken und ermuntern dazu, Möglichkeiten altersgemäßer Partizipation anzubahnen.

Schwerpunkte sind:

- Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Familie
- Aufgaben des Gemeinwesens
- Interessen und Bedürfnisse
- Mädchen und Jungen
- Frauen und Männer
- Freundschaft und Sexualität.

2.5 Zeit und Kultur

Kinder benötigen zeitbezogene Orientierungshilfen, um sich in unterschiedlichen Alltagssituationen zurechtzufinden. Sie müssen lernen, mit Zeit, Zeiträumen und Zeiteinteilungen sachgerecht umzugehen. Eigene biografische und episodische Zeiterfahrungen sind dabei die Grundlage für ein sich entwickelndes Zeitverständnis.

Ebenso müssen Kinder die eigene kulturelle und soziale Wirklichkeit mit ihren Lebensbedingungen, Gebräuchen, Traditionen und sozialen Regeln erfahren und sich in ihr zurechtfinden. Zeitzeugnisse und Kulturgüter geben dabei Auskunft über technische, künstlerische und kulturelle Entwicklungen, über Wandel und Beständigkeit.

Schließlich steht die eigene Lebenswelt in vielfältiger Weise mit Menschen und Gruppen aus anderen Ethnien und Kulturen und auch mit zurückliegenden Epochen in Beziehung. Aufarbeitung und Vergleich anderer Epochen und Kulturen tragen dazu bei, Respekt gegenüber anderen Menschen, ihren kulturellen, religiösen Traditionen und ihren Kulturgütern sowie Verständnis für andere Lebensformen zu entwickeln.

In diesen Schwerpunkten spielen Medien als zeitgeschichtliche bzw. historische Informationsquellen und als Mittel der Kommunikation eine besondere Rolle. Die Darstellungen historischer, zeitgeschichtlicher, sozialer und kultureller Situationen in den Medien müssen dabei aber auch darauf befragt werden, ob sie historische und kulturelle Aspekte sachgerecht wiedergeben.

Schwerpunkte sind:

- Zeiteinteilungen und Zeiträume
- Früher und heute
- Ich und andere
- Viele Kulturen – eine Welt
- Medien als Informationsmittel
- Mediennutzung.

3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung führt auf, welche Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erwartet werden. Dabei wird auch deutlich, wie sich die Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit innerhalb der Bereiche und Schwerpunkte während der Grundschulzeit entwickeln.

Die Kompetenzerwartungen werden ggf. durch Beispiele illustriert.

3.1 Natur und Leben

Die Schülerinnen und Schüler nehmen Naturphänomene und Erscheinungen der belebten und unbelebten Natur mit allen Sinnen wahr, entwickeln eigene Fragehaltungen und Zugänge zum Erkunden und Untersuchen. Sie entwickeln Achtung und Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Lebewesen.

Bereich: Natur und Leben Schwerpunkt: Stoffe und ihre Umwandlung	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• legen eine Sammlung von Materialien aus der belebten und unbelebten Natur an und sortieren sie nach Ordnungskriterien (z. B. <i>Blätter, Blüten, Früchte, Steine, Muscheln</i>) • vergleichen und untersuchen Materialien und deren Eigenschaften (z. B. <i>Härte, Geruch, Farbe, Löslichkeit, belebt/unbelebt</i>) und beschreiben Ähnlichkeiten und Unterschiede	• untersuchen sichtbare stoffliche Veränderungen der belebten und unbelebten Natur, stellen Ergebnisse dar und beschreiben sie (z. B. <i>Aggregatzustände des Wassers, Trocknungsprozesse bei Früchten, Lösungsmöglichkeiten von festen Stoffen, Stoffumwandlung bei Verbrennung</i>)

Bereich: Natur und Leben Schwerpunkt: Wärme, Licht, Feuer, Wasser, Luft, Schall	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• entdecken Eigenschaften in Experimenten (z. B. <i>von Wasser und Luft, Wärme und Kälte, Licht und Schatten</i>) • untersuchen und beschreiben die Bedeutung von Wasser, Wärme und Licht für Menschen, Tiere und Pflanzen	• planen und führen Versuche durch und werten Ergebnisse aus (z. B. <i>Licht, Feuer, Wasser, Luft, Schall</i>) • beschreiben Veränderungen in der Natur und stellen Entwicklungsphasen dar (z. B. <i>Wasserkreislauf, Jahreszeiten</i>)

Bereich: Natur und Leben Schwerpunkt: Magnetismus und Elektrizität	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
untersuchen Wirkungen von Magneten und beschreiben sie	fertigen Modelle zum Stromkreislauf an, beschreiben, erklären und beachten Sicherheitsregeln im Umgang mit Elektrizität (z. B. <i>Geräte, Steckdose</i>)

Bereich: Natur und Leben Schwerpunkt: Körper, Sinne, Ernährung und Gesundheit	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- untersuchen und beschreiben die Bedeutung der eigenen Sinne in Alltagssituationen - ermitteln und beschreiben Leistungen und Aufgaben einzelner Sinnesorgane - erkunden und beschreiben unterschiedliche Ernährungsgewohnheiten und deren Folgen	- erklären Bau und Grundfunktionen des menschlichen Körpers (z. B. <i>Blutkreislauf, Atmung, Verdauung</i>) - erklären Grundsätze der Körperpflege, der gesunden Ernährung und der gesunden Lebensführung - formulieren Regeln und Tipps für eine gesunde Lebensführung (z.B. <i>Ernährung, Körperpflege, Erste Hilfe</i>)

Bereich: Natur und Leben Schwerpunkt: Tiere, Pflanzen, Lebensräume	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- erkunden Körperbau und Lebensbedingungen von Tieren und dokumentieren die Ergebnisse (z. B. <i>Haus- oder Zootiere</i>) - beobachten und benennen ausgewählte Pflanzen, deren typische Merkmale und beschreiben deren Lebensraum (z. B. <i>im schulischen Umfeld</i>)	- beschreiben die Entwicklung von Tieren und Pflanzen - beschreiben Zusammenhänge zwischen Lebensräumen und Lebensbedingungen für Tiere, Menschen und Pflanzen

3.2 Technik und Arbeitswelt

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Bewusstsein für die Bedeutung menschlicher Arbeit. Sie erkunden unterschiedliche Arbeitsbedingungen und -situationen aus ihrer eigenen Lebenswelt, vergleichen sie miteinander und nehmen Entwicklungen von Berufen wahr. Sie setzen sich mit den Chancen und Risiken von Technisierung auseinander und wägen Vor- und Nachteile ab.

Bereich: Technik und Arbeitswelt Schwerpunkt: Beruf und Arbeit	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
erkunden und beschreiben verschiedene Berufe im Umfeld der Schule (z. B. <i>Hausmeister</i>)	- erkunden, vergleichen und erklären Zusammenhänge zwischen Arbeit, Lebensunterhalt und Lebensstandard (z. B. <i>früher – heute, andere Länder</i>) - beschreiben und vergleichen Arbeitsbedingungen (z. B. <i>Handwerksbetrieb, Industriebetrieb</i>)

Bereich: Technik und Arbeitswelt Schwerpunkt: Arbeit und Produktion	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• vergleichen Arbeitsbereiche von Frauen und Männern	• erkunden, dokumentieren, vergleichen und erklären verschiedene Formen der Arbeit (z. B. <i>Produktion, Dienstleistungen</i>)

Bereich: Technik und Arbeitswelt Schwerpunkt: Werkzeuge und Materialien	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• benutzen Werkzeuge und Werkstoffe sachgerecht • untersuchen einfache mechanische Alltagsgegenstände und beschreiben ihre Funktion	• erproben unterschiedliche Lösungen für technische Problemstellungen (z. B. <i>Kraftübertragung, Statik und Stabilität, Bewegung, Beschleunigung, Bremsen, Wärme, Wärmedämmung</i>) • dokumentieren und beschreiben technische Erfindungen und bewerten die Folgen ihrer Weiterentwicklung für den Alltag und die Umwelt (z. B. <i>Brücken, Fahrzeuge, Maschinen</i>)

Bereich: Technik und Arbeitswelt Schwerpunkt: Maschinen und Fahrzeuge	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• bauen Fahrzeuge und Maschinen mit strukturiertem (z. B. <i>Baukästen</i>) und/oder unstrukturiertem Material und erproben ihre Funktionsweisen.	• untersuchen den Aufbau und die Funktion einfacher mechanischer Geräte und Maschinen und beschreiben ihre Wirkungsweise (z. B. <i>Salatschleuder, Fahrrad, Wippe</i>)

Bereich: Technik und Arbeitswelt Schwerpunkt: Bauwerke und Konstruktionen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• bauen mit einfachen Werkstoffen Modelle von Bauwerken (z. B. <i>Brücken, Türme</i>) • fertigen und nutzen einfache Modellzeichnungen	• konstruieren Bauwerke, beschreiben und dokumentieren Zusammenhänge zwischen Materialien und Konstruktionen (z. B. <i>Brücken, Türme</i>)

Bereich: Technik und Arbeitswelt Schwerpunkt: Ressourcen und Energie	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
	• sammeln und dokumentieren Beispiele für unterschiedliche Formen der Energieumwandlung (z. B. <i>Wasser, Wind, Licht, Kohle</i>)

3.3 Raum, Umwelt und Mobilität

Die Schülerinnen und Schüler kennen geografische Merkmale in Nah- und Fernräumen und nutzen diese zur Orientierung. Sie entwickeln ein Bewusstsein für den Schutz von Lebensräumen. Sie verhalten sich als Verkehrsteilnehmerinnen und -teilnehmer verantwortungsbewusst und regelgerecht.

Bereich: Raum, Umwelt und Mobilität Schwerpunkt: Schule und Umgebung	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
erkunden Schulwege und Schulumgebung sowie wichtige Einrichtungen im Wohnort, orientieren sich mit Hilfe von Wege- bzw. Lageskizzen und Hinweisschildern und beachten sie	- nutzen Karten und Hilfsmittel als Orientierungshilfen (z. B. <i>Stadtpläne, Landkarten, Kompass, Sonnenstand</i>) - erkunden und beschreiben Strukturen des eigenen Lebensraumes und der Region (z. B. <i>ländliche Gebiete, Landwirtschaft, Städte, Industriegebiete, Erholungsräume</i>)

Bereich: Raum, Umwelt und Mobilität Schwerpunkt: Wohnort und Welt	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
kennen und benennen die räumliche Struktur ihres Wohnortes (z. B. <i>Stadtteile, Wohngebiete, Gewerbegebiete, kulturelle Angebote, Freizeitangebote</i>)	- vergleichen, beschreiben und dokumentieren naturgegebene und gestaltete Merkmale (z. B. <i>Gewässer, Oberfläche, Flora, Fauna, Siedlungen, Verkehrswege, Industrie</i>) - untersuchen, beschreiben und vergleichen Veränderungen in geografischen Räumen (z. B. <i>Nordrhein-Westfalen, Deutschland, Europa, Welt</i>)

Bereich: Raum, Umwelt und Mobilität Schwerpunkt: Schulweg und Verkehrssicherheit	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- zeichnen und beschreiben ihren Schulweg mit Hilfe markanter Punkte - beobachten und dokumentieren Verkehrssituationen aus dem Schulbezirk - dokumentieren Verkehrszeichen, vergleichen sie, erklären ihre Bedeutung und beachten sie	- wenden Verkehrsregeln sicher an, verhalten sich in Verkehrssituationen normgerecht - beschreiben, reflektieren und diskutieren die Verhaltensweisen von Verkehrsteilnehmern in Bezug auf verkehrsgerechte sowie umweltfreundliche Aspekte

Bereich: Raum, Umwelt und Mobilität Schwerpunkt: Verkehrsräume und Verkehrsmittel	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• erklären optische und akustische Zeichen und geltende Verkehrsregeln und wenden diese als Fußgänger im Straßenverkehr an (z. B. <i>Verkehrszeichen, Ampel, Warnsignale</i>) • untersuchen, reflektieren und beschreiben Merkmale sicherheitsorientierter Kleidung • fahren einen Parcours im Schonraum (z. B. <i>mit Roller und Fahrrad auf dem Schulhof</i>)	• kennen und nutzen die Möglichkeiten des ÖPNV, benennen und reflektieren dessen Aufgaben und Bedeutung • beherrschen das Fahrrad motorisch sicher, nehmen an der Radfahrausbildung teil und verhalten sich verkehrsgerecht

Bereich: Raum, Umwelt und Mobilität Schwerpunkt: Umweltschutz und Nachhaltigkeit	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• sortieren die Abfälle in der Klasse und erstellen dazu eine Übersicht • ermitteln Möglichkeiten der Abfallvermeidung und erstellen dazu einen Ratgeber	• recherchieren und diskutieren die Bedeutung und Nutzung von Ressourcen und erproben den sparsamen Umgang mit ihnen (z. B. <i>Wasser, Energie, Boden, Luft, Papier</i>)

3.4 Mensch und Gemeinschaft

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eine positive Haltung zu sich selbst, nehmen eigene Interessen und Bedürfnisse sowie die Bedürfnisse anderer wahr und setzen sich mit ihnen bewusst auseinander. Sie beteiligen sich an der fairen Aushandlung von Interessen, halten Regeln und soziale Vereinbarungen ein und übernehmen Verantwortung für sich und andere. Sie informieren sich über wichtige Aufgaben und Einrichtungen des Gemeinwesens und überlegen Möglichkeiten der Beteiligung.

Bereich: Mensch und Gemeinschaft Schwerpunkt: Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Familie	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• formulieren eigene Bedürfnisse, Gefühle und Interessen • erarbeiten gemeinsame Regeln für das Zusammenleben • führen Aufgaben, die ihnen in der Klasse übertragen wurden, verantwortungsvoll aus	• versetzen sich in Bedürfnisse, Gefühle und Interessen anderer und argumentieren aus deren Sicht • entwickeln Lösungsmöglichkeiten für Konfliktsituationen, stellen diese dar und überprüfen ihre Wirkungen (z. B. <i>im Rollenspiel</i>) • beteiligen sich an der Planung und Organisation gemeinsamer Vorhaben • nutzen adäquate Verfahren, um Entscheidungen herbei zu führen (z. B. <i>Beratungen, Klassenrat, Abstimmungen, Wahlen</i>)

Bereich: Mensch und Gemeinschaft Schwerpunkt: Aufgaben des Gemeinwesens	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
	- recherchieren und erkunden die Aufgabenbereiche im Gemeinwesen und stellen diese dar (z. B. <i>Bürgermeister oder Bürgermeisterin, Polizei, Feuerwehr, Rettungswesen</i>) - erkunden Möglichkeiten der Partizipation von Kindern an Entscheidungen im Gemeinwesen und beteiligen sich daran (z. B. <i>Planung von Spielplätzen und Schulwege, Kulturprogramme für Kinder</i>)

Bereich: Mensch und Gemeinschaft Schwerpunkt: Interessen und Bedürfnisse	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- formulieren eigene Konsumbedürfnisse und setzen diese in Beziehung zur Werbung - kennen die Bedeutung von Einkommen und Geld für die Erfüllung von Konsumbedürfnissen	- beschreiben wie eigene Konsumwünsche durch Werbung beeinflusst werden - bewerten ihre Konsumgewohnheiten unter ökologischen Kriterien (z. B. <i>Abfallvermeidung, Energieverbrauch</i>)

Bereich: Mensch und Gemeinschaft Schwerpunkt: Mädchen und Jungen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
lernen ihren Körper kennen und bezeichnen ihre Körperteile einschließlich der Geschlechtsmerkmale von Mädchen und Jungen	stellen die Entwicklung vom Säugling zum Erwachsenen dar

Bereich: Mensch und Gemeinschaft Schwerpunkt: Frauen und Männer	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
beschreiben die Verhaltensweisen von Mädchen und Jungen, Freundinnen und Freunden	- beschreiben typische Rollenerwartungen an Mädchen und Jungen, Frauen und Männer - entdecken und beschreiben Beispiele für ein verändertes Rollenverständnis

Bereich: Mensch und Gemeinschaft Schwerpunkt: Freundschaft und Sexualität	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
beschreiben positive und negative Gefühle in Beziehungen und in Situationen körperlicher Nähe	- kennen Verhaltensempfehlungen in Risikosituationen (z. B. <i>sexuelle Belästigung</i>) - kennen die Bezeichnungen für die Geschlechtsorgane und wissen um deren Bedeutung für die sexuelle Entwicklung (z. B. <i>Zeugung, Schwangerschaft, Geburt, Verhütung</i>)

3.5 Zeit und Kultur

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein Bewusstsein für Zeit und Zeiträume. Sie erkunden dazu Entwicklungen und Situationen der eigenen Lebenswelt, untersuchen und vergleichen Lebensgewohnheiten von Menschen anderer Zeiten und Räume. Sie begegnen Menschen und Kulturgütern aus anderen kulturellen, religiösen und ethnischen Lebenswelten mit Verständnis und Respekt. Sie nutzen Medien als Kommunikations- und Informationsmittel und überprüfen diese auf die sachgerechte Wiedergabe historischer und kultureller Aspekte.

Bereich: Zeit und Kultur	
Schwerpunkt: Zeiteinteilungen und Zeiträume	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
• können unterschiedliche Zeiteinteilungen und Zeitmessungen sachgerecht verwenden (z. B. <i>Uhrzeit, Stundenplan, Tagebuch, Jahreszeiten, Jahreskalender</i>) • ermitteln wichtige Ereignisse und Daten zur eigenen Lebensgeschichte und stellen diese chronologisch dar • beschreiben Feste und Feiern und ordnen sie dem Jahreskreis und den Jahreszeiten zu	• erstellen eine chronologisch sortierte Übersicht zur Geschichte der eigenen Stadt (z. B. Gemeinde, Stadtteil) • gestalten gemeinsam eine Feier, ein jahreszeitliches Fest

Bereich: Zeit und Kultur	
Schwerpunkt: Früher und heute	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
	• stellen an Beispielen die Lebensbedingungen und Lebensgewohnheiten von Menschen anderer Zeiträume dar, vergleichen diese miteinander, erklären und begründen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu heutigen Lebensbedingungen (z. B. <i>Steinzeit, Mittelalter</i>)

Bereich: Zeit und Kultur	
Schwerpunkt: Ich und andere	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
• beschreiben und vergleichen Gebräuche und Gewohnheiten von Menschen aus anderen Kulturen mit eigenen (z. B. <i>Familien in anderen Kulturen</i>)	• erarbeiten und begründen Regeln und Bedingungen für ein verträgliches Zusammenleben und Zusammenarbeiten in der Schule

Bereich: Zeit und Kultur Schwerpunkt: Viele Kulturen – eine Welt	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Menschen, vergleichen deren Lebenssituationen	- stellen Lebensgewohnheiten von Menschen anderer Kulturen in Spielszenen, Bildern und Texten dar (z. B. <i>Sitten, Kleidung, Gebräuche, Esskultur, Spiele</i>) - erstellen eine Übersicht zu Fest- und Feiertagen im eigenen Umfeld und beschreiben Herkunft und Bedeutung der Festtage - erstellen Übersichten zu Orten der Begegnung (z. B. <i>religiöse und kulturelle Begegnungsstätten, Gedenkstätten</i>)

Bereich: Zeit und Kultur Schwerpunkt: Medien als Informationsmittel	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
nutzen für Berichte und deren Gestaltung ihre Kenntnisse über vorhandene Medien (z. B. <i>Nachschlagewerke, PC</i>)	recherchieren mit/in Medien (z. B. <i>Internet, Bibliothek</i>) und nutzen die Informationen für eine Präsentation

Bereich: Zeit und Kultur Schwerpunkt: Mediennutzung	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- schreiben und gestalten eigene Geschichten unter Nutzung vorhandener Medien (z. B. <i>Nachschlagewerke, PC</i>) - arbeiten am PC mit Textverarbeitungs-, Lern- und Übungsprogrammen	- vergleichen alte und neue Medien miteinander und dokumentieren ihre Ergebnisse (z. B. <i>Herstellung, Konsum, Wirkungen</i>) - untersuchen kritisch Angebote der Unterhaltungs- und Informationsmedien und begründen Regeln zum sinnvollen Umgang mit ihnen

4 Leistungen fördern und bewerten

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung sollen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Nur so werden Rückmeldungen durch die Lehrkraft und individuelle Förderhinweise nachvollziehbar und die Schülerinnen und Schüler können in die Beobachtung ihrer Lernentwicklung einbezogen werden. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen, Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren und zunehmend selbst Verantwortung für ihr weiteres Lernen zu übernehmen.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ umfasst alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen.

Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Fachbezogene Bewertungskriterien sind insbesondere:

- das Planen, Aufbauen und Durchführen von Versuchen
- das Anlegen von Sammlungen und Ausstellungen
- die Pflege von Tieren und Pflanzen
- die Nutzung von Werkzeugen und Messinstrumenten
- das Anfertigen von Tabellen, Zeichnungen, Collagen und Karten
- das Bauen von Modellen.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuelle Entwicklung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.

Lehrplan Mathematik

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	55
1.1	Der Beitrag des Faches Mathematik zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	55
1.2	Lernen und Lehren	55
1.3	Orientierung an Kompetenzen	56
2	Bereiche und Schwerpunkte	56
2.1	Prozessbezogene Bereiche	57
2.2	Inhaltsbezogene Bereiche	58
3	Kompetenzerwartungen	59
3.1	Prozessbezogene Kompetenzen	59
3.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen	61
4	Leistungen fördern und bewerten	67

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Mathematik zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Der Mathematikunterricht der Grundschule greift die frühen mathematischen Alltagserfahrungen der Kinder auf, vertieft und erweitert sie und entwickelt aus ihnen grundlegende mathematische Kompetenzen. Auf diese Weise wird die Grundlage für das Mathematiklernen in den weiterführenden Schulen und für die lebenslange Auseinandersetzung mit mathematischen Anforderungen des täglichen Lebens geschaffen. (*KMK Bildungsstandards Mathematik*)

1.2 Lernen und Lehren

Zentrale Leitideen eines Mathematikunterrichts, in dem Schülerinnen und Schüler eine grundlegende mathematische Bildung erwerben können, sind

- das entdeckende Lernen
- das beziehungsreiche Üben
- der Einsatz ergiebiger Aufgaben
- die Vernetzung verschiedener Darstellungsformen sowie
- Anwendungs- und Strukturorientierung.

Den Aufgaben und Zielen des Mathematikunterrichts und dem Wesen der Mathematik wird in besonderer Weise eine Konzeption gerecht, in der das Mathematiklernen durchgängig als konstruktiver, entdeckender Prozess verstanden wird. Fehler gehören zum Lernen. Sie sind häufig Konstruktionsversuche auf der Basis vernünftiger Überlegungen und liefern wertvolle Einsichten in die Denkweisen der Schülerinnen und Schüler.

Beziehungsreiches Üben dient der Geläufigkeit und der Beweglichkeit. Es sichert, vernetzt und vertieft vorhandenes Wissen und Können. Es fördert die Einsicht in Gesetzmäßigkeiten und Beziehungen, die Phänomene aus der Welt der Zahlen, Formen und Größen strukturieren. Deshalb sollten Übungen möglichst problemorientiert, operativ oder anwendungsbezogen angelegt sein. Die notwendigen automatisierenden Übungen bauen auf einer sicheren Verständnisgrundlage auf. Der Mathematikunterricht trägt dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler in zunehmendem Maße eigenverantwortlich üben.

Ergiebige Aufgaben haben eine zentrale Bedeutung für den Unterricht. Sie beinhalten differenzierte Fragestellungen auf unterschiedlichem Niveau, ermöglichen verschiedene Lösungswege und fördern die Entwicklung grundlegender mathematischer Bildung.

Mathematische Begriffe und Operationen können durch Handlungen mit Material, durch Bilder, Sprache und mathematische Symbole dargestellt werden. Die verschiedenen Darstellungen stellen einerseits eine wichtige Lernhilfe dar, andererseits sind sie aber auch Lerngegenstand mit eigenen Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler, die Bedeutungen und Formen des Gebrauchs erlernen müssen. Die Beziehungen zwischen verschiedenen Darstellungsformen werden nicht nur in Einführungsphasen hergestellt, um die konkreten Verständnisgrundlagen zu erhalten.

Anwendungs- und Strukturorientierung verdeutlichen die Beziehungshaltigkeit der Mathematik. Anwendungsorientierung meint einerseits, dass mathematische Vorerfahrungen in lebensweltlichen Situationen aufgegriffen und weiter entwickelt werden. Andererseits werden Einsichten über die Realität mit Hilfe mathematischer Methoden neu gewonnen, erweitert und vertieft. Das Prinzip der Strukturorientierung unterstreicht, dass mathematische Aktivität häufig im Finden, Beschreiben und Begründen von Mustern besteht. Dazu werden die Gesetze und Beziehungen aufgedeckt, die Phänomene aus der Welt der Zahlen, der Formen und der Größen strukturieren. So werden auch Vorgehensweisen wie Ordnen, Verallgemeinern, Spezifizieren oder Übertragen entwickelt und geschult.

Der Mathematikunterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler in ihrem individuellen Lernen durch ermutigende Hilfen und Rückmeldungen. Sie erfahren so, dass sie etwas können und dass ihre mathematische Aktivität bedeutungsvoll ist. Auf diese Weise entwickeln sich in zunehmendem Maße:

- Selbstvertrauen in die eigenen mathematischen Kompetenzen
- Interesse und Neugier an mathematischen Phänomenen („Entdeckerhaltung“)
- Motivation, Ausdauer und Konzentration im Prozess des mathematischen Arbeitens

- ein konstruktiver Umgang mit Fehlern und Schwierigkeiten
- Einsicht in den Nutzen des Gelernten für die Bewältigung von mathemathikhaltigen Problemen und Lebenssituationen.

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für das Fach Mathematik benennt in Kapitel 2 verbindliche Bereiche und Schwerpunkte und ordnet ihnen in Kapitel 3 Kompetenzerwartungen zu.

Diese legen für die prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Fach Mathematik erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Mathematikunterrichts.

Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird.

Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet

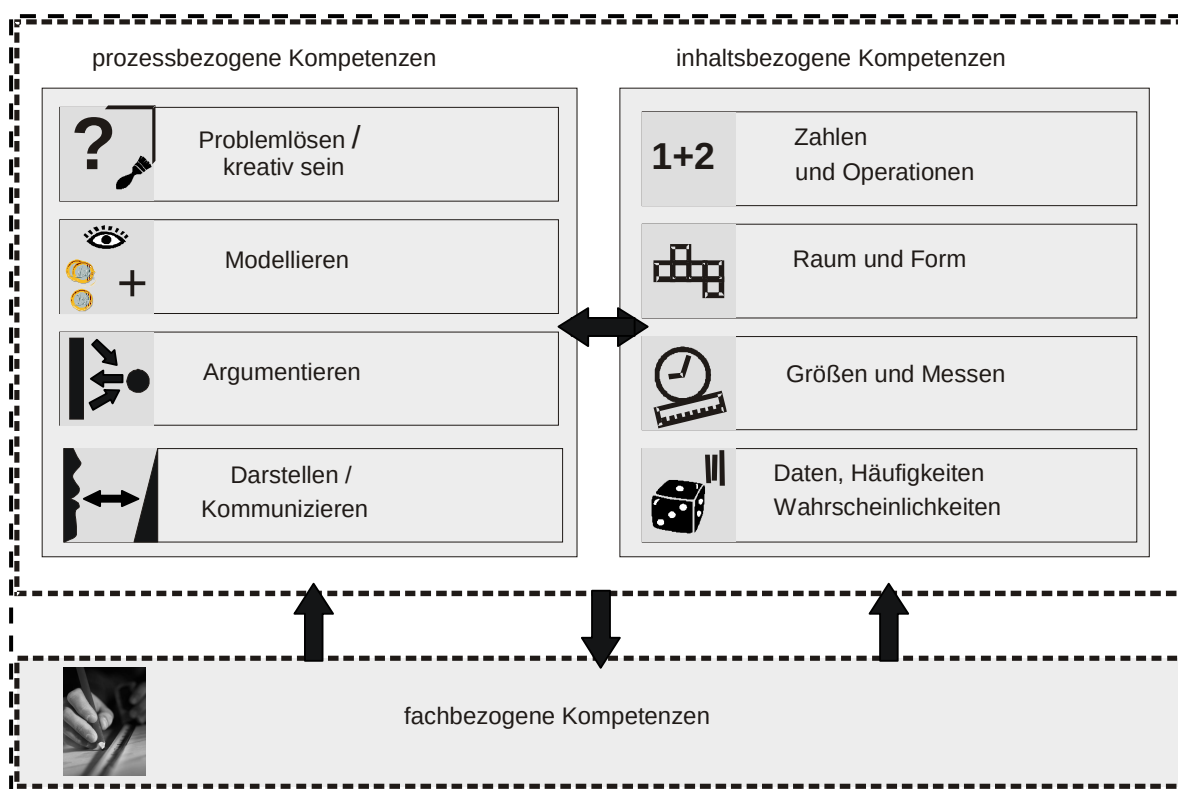
- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen und ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.

2 Bereiche und Schwerpunkte

Grundlegende mathematische Bildung zeigt sich in fachbezogenen Kompetenzen, d. h. durch das Zusammenspiel von Kompetenzen, die sich primär auf Prozesse beziehen (*prozessbezogene Kompetenzen*), und solchen, die sich primär auf Inhalte beziehen (*inhaltsbezogene Kompetenzen*). Sie entwickeln sich bei der aktiven Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit mathematischen Situationen.

Prozessbezogene Kompetenzen werden in der aktiven Auseinandersetzung mit konkreten Lerninhalten, also unter Nutzung inhaltsbezogener Kompetenzen, erworben und weiterentwickelt. Zugleich unterstützen prozessbezogene Kompetenzen den verständigen Erwerb inhaltsbezogener Fertigkeiten und Fähigkeiten. Die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen sind auf vielfältige Art miteinander verwoben.

Dem Erkennen und Nutzen von Mustern und Strukturen kommt eine wesentliche Rolle im Mathematikunterricht zu. Muster und Strukturen bestimmen häufig die einzelnen Themenbereiche und können zur Verdeutlichung zentraler mathematischer Grundideen genutzt werden. Von daher werden sie im Folgenden nicht als eigener Bereich ausgewiesen, sondern sind integraler Bestandteil aller Bereiche.



Die acht Bereiche des Faches Mathematik in der Grundschule werden im Folgenden kurz umrissen. In Kapitel 3 werden sie durch Kompetenzerwartungen zum Ende der Schuleingangsphase bzw. zum Ende der Klasse 4 konkretisiert.

Die Bereiche und die ihnen zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich. Unterrichtsthemen und –reihen sind so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler die ausgewiesenen Kompetenzerwartungen nachhaltig erreichen. Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Bereiche für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

2.1 Prozessbezogene Bereiche

Prozessbezogene Kompetenzen zeigen sich in der lebendigen Auseinandersetzung mit Mathematik. Auf die gleiche Weise werden sie in der tätigen Auseinandersetzung erworben. Die angestrebten Formen der Nutzung von Mathematik müssen daher auch regelmäßig genutzte Formen des Mathematiklernens sein. Von zentraler Bedeutung für eine erfolgreiche Aneignung und Nutzung von Mathematik sind vor allem die folgenden vier prozessbezogenen Kompetenzen.

Problemlösen/kreativ sein

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten Problemstellungen. Dabei erschließen sie Zusammenhänge, stellen Vermutungen an, probieren systematisch, reflektieren und prüfen, übertragen, variieren und erfinden.

Modellieren

Die Schülerinnen und Schüler wenden Mathematik auf konkrete Aufgabenstellungen aus ihrer Erfahrungswelt an. Dabei erfassen sie Sachsituationen, übertragen sie in ein mathematisches Modell und bearbeiten sie mithilfe mathematischer Kenntnisse und Fertigkeiten. Ihre Lösung beziehen sie anschließend wieder auf die Sachsituation.

Argumentieren

Die Schülerinnen und Schüler stellen begründet Vermutungen über mathematische Zusammenhänge unterschiedlicher Komplexität an und erklären Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten (sprachlich, handelnd, zeichnerisch).

Darstellen/Kommunizieren

Die Schülerinnen und Schüler stellen eigene Denkprozesse oder Vorgehensweisen angemessen und nachvollziehbar dar und tauschen sich darüber mit anderen aus. Dies kann sowohl verbal in mündlicher oder schriftlicher Form als auch durch den Einsatz von anderen Darstellungsformen wie Skizzen, Tabellen usw. geschehen. Sie kommunizieren im Unterricht über mathematische Gegenstände und Beziehungen in der Umgangssprache und zunehmend auch in der fachgebundenen Sprache mit fachspezifischen Begriffen.

2.2 Inhaltsbezogene Bereiche

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen orientieren sich an mathematischen Leitideen, die für den gesamten Mathematikunterricht – für die Grundschule und für das weiterführende Lernen – von fundamentaler Bedeutung sind.

Zahlen und Operationen

Auf der Grundlage tragfähiger Zahl- und Operationsvorstellungen sowie verlässlicher Kenntnisse und Fertigkeiten entwickeln und nutzen die Schülerinnen und Schüler Rechenstrategien, rechnen überschlagend und führen die schriftlichen Rechenverfahren verständlich aus.

Schwerpunkte sind:

- Zahlvorstellungen
- Operationsvorstellungen
- Schnelles Kopfrechnen
- Zahlenrechnen
- Ziffernrechnen
- Überschlagendes Rechnen
- Flexibles Rechnen.

Raum und Form

Die Schülerinnen und Schüler schulen ihre Raumorientierung und ihre Raumvorstellung und sammeln durch handelnden Umgang Grunderfahrungen zu Eigenschaften und Maßen von ebenen Figuren und Körpern (z.B. Umfang und Flächeninhalt), zu den Auswirkungen geometrischer Operationen und zu geometrischen Eigenschaften wie Symmetrie. Sie entwickeln gezielt ihre zeichnerischen Fertigkeiten.

Schwerpunkte sind:

- Raumorientierung und Raumvorstellung
- Ebene Figuren
- Körper
- Symmetrie
- Zeichnen.

Größen und Messen

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und nutzen tragfähige Größenvorstellungen ebenso wie einen Grundbestand an Kenntnissen und Fertigkeiten beim Umgang mit Größen und bei der Bearbeitung von Sachproblemen aus der Lebenswirklichkeit.

Schwerpunkte sind:

- Größenvorstellungen und Umgang mit Größen
- Sachsituationen.

Daten, Häufigkeiten und Wahrscheinlichkeiten

Die Schülerinnen und Schüler erheben Daten und stellen sie unterschiedlich dar. Sie bewerten sie in Bezug auf konkrete Fragestellungen und schätzen die Wahrscheinlichkeit einfacher Ereignisse ein.

Schwerpunkte sind:

- Daten und Häufigkeiten
- Wahrscheinlichkeiten.

3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung führt auf, welche prozessbezogenen bzw. inhaltsbezogenen Kompetenzen alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 erworben haben sollen. Die Schulung der prozessbezogenen Kompetenzen ist aber keine Aufgabe der Klassen 3 und 4 allein. Sie sind auch in der Schuleingangsphase entsprechend zu berücksichtigen.

Die prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Bereiche werden nachfolgend durch verbindliche Kompetenzerwartungen konkretisiert.

Prozessbezogene Kompetenzen



Problemlösen /
kreativ sein

Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler

- entnehmen Problemstellungen die für die Lösung relevanten Informationen und geben Problemstellungen in eigenen Worten wieder (erschließen)
- probieren zunehmend systematisch und zielorientiert und nutzen die Einsicht in Zusammenhänge zur Problemlösung (lösen)
- überprüfen Ergebnisse auf ihre Angemessenheit, finden und korrigieren Fehler, vergleichen und bewerten verschiedene Lösungswege (reflektieren und überprüfen)
- übertragen Vorgehensweisen auf ähnliche Sachverhalte (übertragen)
- erfinden Aufgaben und Fragestellungen (z. B. *durch Variation oder Fortsetzung von gegebenen Aufgaben*) (variieren und erfinden)
- wählen bei der Bearbeitung von Problemen geeignete mathematische Regeln, Algorithmen und Werkzeuge aus und nutzen sie der Situation angemessen (z. B. *Geodreieck, Taschenrechner, Internet, Nachschlagewerke*) (anwenden)



Modellieren

Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler

- entnehmen Sachsituationen und Sachaufgaben Informationen und unterscheiden dabei zwischen relevanten und nicht relevanten Informationen (erfassen)
- übersetzen Problemstellungen aus Sachsituationen in ein mathematisches Modell und lösen sie mithilfe des Modells (z. B. *Gleichung, Tabelle, Zeichnung*) (lösen)
- beziehen ihr Ergebnis wieder auf die Sachsituation und prüfen es auf Plausibilität (validieren)
- finden zu gegebenen mathematischen Modellen passende Problemstellungen und entwickeln im Rahmen von Sachsituationen eigene Fragestellungen (z. B. *in Form von Gleichungen, Tabellen oder Zeichnungen*) (zuordnen)



Argumentieren

Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler

- stellen Vermutungen über mathematische Zusammenhänge oder Auffälligkeiten an (vermuten)
- testen Vermutungen anhand von Beispielen und hinterfragen, ob ihre Vermutungen, Lösungen, Aussagen, etc. zutreffend sind (überprüfen)
- bestätigen oder widerlegen ihre Vermutungen anhand von Beispielen und entwickeln – ausgehend von Beispielen – ansatzweise allgemeine Überlegungen oder vollziehen diese nach (folgern)
- erklären Beziehungen und Gesetzmäßigkeiten an Beispielen und vollziehen Begründungen anderer nach (begründen)



Darstellen / Kommunizieren

Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4

Die Schülerinnen und Schüler

- halten ihre Arbeitsergebnisse, Vorgehensweisen und Lernerfahrungen fest (z. B. *im Lerntagebuch*) (dokumentieren)
- entwickeln und nutzen für die Präsentation ihrer Lösungswege, Ideen und Ergebnisse geeignete Darstellungsformen und Präsentationsmedien wie *Folie oder Plakat* und stellen sie nachvollziehbar dar (z. B. *im Rahmen von Rechenkonferenzen*) (präsentieren und austauschen)
- bearbeiten komplexere Aufgabenstellungen gemeinsam, treffen dabei Verabredungen und setzen eigene und fremde Standpunkte in Beziehung (kooperieren und kommunizieren)
- verwenden bei der Darstellung mathematischer Sachverhalte geeignete Fachbegriffe, mathematische Zeichen und Konventionen (Fachsprache verwenden)
- übertragen eine Darstellung in eine andere (zwischen Darstellungen wechseln)

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Sofern Kompetenzerwartungen im Folgenden nicht nach den Doppeljahrgangsstufen getrennt ausgewiesen sind, sollen die Kompetenzen bereits zum Ende der Schuleingangsphase erworben sein und im Unterricht der Klassen 3 und 4 vertieft und abgesichert werden.

1+2

Zahlen
und Operationen

Bereich: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Zahlvorstellungen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- stellen Zahlen im Zahlenraum bis 100 unter Anwendung der Struktur des Zehnersystems dar (Prinzip der Bündelung, Stellenwertschreibweise) - wechseln zwischen verschiedenen Zahldarstellungen und erläutern Gemeinsamkeiten und Unterschiede an Beispielen - nutzen Strukturen in Zahldarstellungen zur Anzahlerfassung im Zahlenraum bis 100 - orientieren sich im Zahlenraum bis 100 durch Zählen (in Schritten) sowie durch Ordnen und Vergleichen von Zahlen - entdecken und beschreiben Beziehungen zwischen Zahlen mit eigenen Worten (z. B. <i>ist Vorgänger/Nachfolger von</i>, <i>ist die Hälfte/das Doppelte von</i>, <i>ist um 3 größer</i>)	- stellen Zahlen im Zahlenraum bis 1 000 000 unter Anwendung der Struktur des Zehnersystems dar (Prinzip der Bündelung, Stellenwertschreibweise) - untersuchen und erläutern die strukturellen Beziehungen zwischen verschiedenen Zahldarstellungen an Beispielen - nutzen Strukturen in Zahldarstellungen zur Anzahlerfassung im erweiterten Zahlenraum - orientieren sich im Zahlenraum bis 1 000 000 durch Zählen in Schritten sowie durch Ordnen und Vergleichen von Zahlen nach vielfältigen Merkmalen - entdecken Beziehungen zwischen einzelnen Zahlen und in komplexen Zahlenfolgen und beschreiben diese unter Verwendung von Fachbegriffen (z. B. <i>ist Vorgänger/Nachfolger von</i>, <i>ist Nachbarzehner/Nachbarhunderter von</i>, <i>ist die Hälfte/das Doppelte von</i>, <i>ist Vielfaches/Teiler von</i>)

Bereich: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Operationsvorstellungen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- ordnen Grundsituationen (z. B. <i>dem Hinzufügen und Vereinigen oder dem Wegnehmen und Abtrennen</i>) Plusaufgaben oder Minus- bzw. Ergänzungsaufgaben zu - ordnen Grundsituationen (z.B. <i>dem wiederholten Hinzufügen oder wiederholten Wegnehmen gleicher Anzahlen</i>) Malaufgaben oder Ver- bzw. Aufteilaufgaben zu	
- wechseln zwischen verschiedenen Darstellungsformen von Operationen (mit Material, bildlich, symbolisch und sprachlich) hin und her - entdecken, nutzen und beschreiben Operationseigenschaften (z. B. Umkehrbarkeit) und Rechengesetze an Beispielen (Kommutativgesetz, Assoziativgesetz, Distributivgesetz usw.)	
verwenden Fachbegriffe richtig (plus, minus, mal, geteilt)	verwenden Fachbegriffe richtig (Summe, Differenz, Produkt, Quotient, addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren)

Bereich: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Schnelles Kopfrechnen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten beim schnellen Kopfrechnen im Zahlenraum bis 100 (z. B. <i>erfassen schnell strukturierte Anzahlen, ergänzen auf Stufenzahlen, rechnen mit Zehnerzahlen, zählen vorwärts und rückwärts in Schritten, verdoppeln und halbieren</i>) • geben die Zahlensätze des kleinen Einpluseins automatisiert wieder und leiten deren Umkehrungen sicher ab • geben die Kernaufgaben und einzelne weitere Aufgaben des kleinen Einmaleins automatisiert wieder	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • übertragen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten im schnellen Kopfrechnen auf analoge Aufgaben im erweiterten Zahlenraum • geben alle Zahlensätze des kleinen Einmaleins automatisiert wieder und leiten deren Umkehrungen sicher ab

Bereich: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Zahlenrechnen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • lösen Additions- und Subtraktionsaufgaben im Zahlenraum bis 100 unter Ausnutzung von Rechengesetzen und Zerlegungsstrategien mündlich oder halbschriftlich (auch unter Verwendung von Zwischenformen) • nutzen Zahlbeziehungen (z. B. <i>Nachbarzahlen</i>) und Rechengesetze (z. B. <i>Kommutativgesetz</i>) für vorteilhaftes Rechnen • beschreiben (eigene) Rechenwege für andere nachvollziehbar mündlich oder in schriftlicher Form	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • lösen Aufgaben aller vier Grundrechenarten unter Ausnutzung von Rechengesetzen und Zerlegungsstrategien mündlich oder halbschriftlich (auch unter Verwendung von Zwischenformen) • nutzen Zahlbeziehungen und Rechengesetze bei allen vier Grundrechenarten für vorteilhaftes Rechnen (z. B. <i>Distributivgesetz, Gesetz von der Konstanz der Summe</i>) • beschreiben und bewerten unterschiedliche Rechenwege unter dem Aspekt des vorteilhaften Rechnens und stellen sie übersichtlich schriftlich dar

Bereich: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Ziffernrechnen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • erläutern die schriftlichen Rechenverfahren der Addition (mit mehreren Summanden), der Subtraktion (mit einem Subtrahenden), der Multiplikation (mit mehrstelligen Faktoren) und der Division mit Verwendung der Restschreibweise (durch einstellige und wichtige zweistellige Divisoren, z. B. 10, 12, 20, 25, 50), indem sie die einzelnen Rechenschritte an Beispielen in nachvollziehbarer Weise beschreiben • führen die schriftlichen Rechenverfahren der Addition, Subtraktion und Multiplikation sicher aus

Bereich: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Überschlagendes Rechnen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
geben die ungefähre Größenordnung der Ergebnisse von Aufgaben im Zahlenraum bis 100 an	geben die ungefähre Größenordnung der Ergebnisse von Aufgaben im Zahlenraum bis 1 000 000 an, runden und schätzen dabei mit aufgabenabhängiger Genauigkeit

Bereich: Zahlen und Operationen Schwerpunkt: Flexibles Rechnen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
nutzen aufgabenbezogen oder nach eigenen Präferenzen eine Strategie des Zahlenrechnens (z. B. <i>stellenweise, schrittweise, Hilfsaufgabe</i>)	nutzen aufgabenbezogen oder nach eigenen Präferenzen eine Strategie des Zahlenrechnens, ein schriftliches Normalverfahren oder den Taschenrechner (z. B. <i>als Rechenwerkzeug beim Erforschen von Zusammenhängen</i>)



Raum und Form

Bereich: Raum und Form Schwerpunkt: Raumorientierung und Raumvorstellung	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- fahren Linien mit einem Stift nach (Auge-Hand-Koordination), benennen sich überschneidende Figuren (Figur-Grund-Diskriminierung) und identifizieren Formen (Wahrnehmungskonstanz) - orientieren sich nach mündlicher Anweisung im Raum (z. B. <i>zwei Schritte nach rechts</i>) - beschreiben Wege und Lagebeziehungen zwischen konkreten oder bildlich dargestellten Gegenständen	- orientieren sich nach einem Wegeplan im Raum - beschreiben räumliche Beziehungen anhand von bildhaften Darstellungen, Anordnungen, Plänen etc. und aus der Vorstellung - bewegen ebene Figuren und Körper in der Vorstellung und sagen das Ergebnis der Bewegung vorher (z. B. <i>Kippbewegungen eines Würfels</i>)

Bereich: Raum und Form Schwerpunkt: Ebene Figuren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • untersuchen die geometrischen Grundformen Rechteck, Quadrat, Dreieck und Kreis, benennen sie und verwenden Fachbegriffe wie „Seite“ und „Ecke“ zu deren Beschreibung • stellen ebene Figuren her durch Legen, Nach- und Auslegen, Zerlegen und Zusammensetzen (z. B. <i>Tangram</i>), Fortsetzen, Vervollständigen, Umformen, Falten, Ausschneiden, Spannen auf dem Geobrett	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • untersuchen weitere ebene Figuren (z. B. <i>Sechseck, Achteck, Parallelogramm</i>), benennen sie und verwenden Fachbegriffe wie „senkrecht, waagrecht, parallel, rechter Winkel“ zu deren Beschreibung • setzen Muster fort (z. B. <i>Bandornamente, Parkettierungen</i>), beschreiben sie und erfinden eigene Muster • bestimmen und vergleichen den Flächeninhalt ebener Figuren und deren Umfang (z. B. <i>durch Auslegen mit Einheitsquadraten oder Zerlegen in Teilstücke</i>) • stellen auf Gitterpapier ähnliche ebene Figuren durch maßstäbliches Vergrößern und Verkleinern her

Bereich: Raum und Form Schwerpunkt: Körper	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • erkennen und benennen die geometrischen Körper Würfel, Quader und Kugel (auch in der Umwelt) und sortieren sie nach Eigenschaften • stellen Körper (Vollmodelle) sowie einfache Würfelgebäude her	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • erkennen und benennen geometrische Körper (auch Pyramide, Zylinder), sortieren sie nach geometrischen Eigenschaften und verwenden Fachbegriffe wie „Fläche, Kante“ zu ihrer Beschreibung • stellen Modelle von Körpern (Kanten- und Flächenmodelle) und komplexere Würfelgebäude her • finden für Würfel verschiedene Netze • ordnen Bauwerken ihre zwei- oder dreidimensionalen Darstellungen zu und erstellen Bauwerke nach Plan (z. B. <i>bauen Würfelgebäude nach Bauplan</i>) • bestimmen und vergleichen den Rauminhalt von Körpern mit Einheitswürfeln

Bereich: Raum und Form Schwerpunkt: Symmetrie	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • überprüfen einfache ebene Figuren auf Achsensymmetrie (z. B. <i>durch Klappen, Durchstechen, Spiegeln mit dem Spiegel</i>) • erzeugen achsensymmetrische Figuren mit ein oder zwei Symmetrieachsen (z. B. <i>Klecks-, Loch-, Spiegelbilder</i>)	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • überprüfen komplexere ebene Figuren auf Achsensymmetrie und ziehen die Symmetrieeigenschaften wie Längentreue und Abstandstreue zur Begründung heran • erzeugen komplexere symmetrische Figuren (z. B. <i>Zeichnen von Spiegelbildern auf Gitterpapier, Spiegeln mit einem Doppelspiegel</i>) und nutzen dabei die Eigenschaften der Achsensymmetrie

Bereich: Raum und Form Schwerpunkt: Zeichnen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
zeichnen Linien, ebene Figuren und Muster aus freier Hand und mit Hilfsmitteln wie Lineal, Schablone, Gitterpapier	zeichnen Bögen und zueinander parallele oder senkrechte Geraden exakt mit Zeichengeräten wie Zirkel und Geodreieck und nutzen Gitter- und Punkteraster zum Zeichnen von ebenen Figuren und Würfelgebäuden



Größen und Messen

Bereich: Größen und Messen Schwerpunkt: Größenvorstellung und Umgang mit Größen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- messen Längen mit Messgeräten (Lineal, Zollstock) sachlich angemessen - vergleichen und ordnen Längen, Zeitspannen und Geldbeträge - geben Abmessungen von vertrauten Objekten an und nutzen diese als Bezugsgrößen beim Schätzen (z. B. <i>Höhe einer Tür: 2 m</i>) - lesen einfache Uhrzeiten (volle Stunde, halbe Stunde, Viertelstunde, Dreiviertelstunde) auf analogen/digitalen Uhren ab und stellen analoge/digitale Uhren auf vorgegebene Uhrzeiten ein bzw. tragen die fehlenden Zeiger/Ziffern ein - verwenden die Einheiten für Geldwerte (ct, €), Längen (cm, m), Zeitspannen (Sekunde, Minute, Stunde, Tag, Woche, Monat, Jahr) und stellen Größenangaben in unterschiedlichen Schreibweisen dar (umwandeln) - rechnen mit Größen (nur ganzzahlige Maßzahlen)	- messen Größen (Längen, Zeitspannen, Gewichte und Rauminhalte) mit geeigneten Messgeräten - vergleichen und ordnen Größen - geben Größen von vertrauten Objekten an und nutzen diese als Bezugsgrößen beim Schätzen (z. B. <i>großer Margarinebecher: 500 g</i>) - lesen Uhrzeiten auf analogen/digitalen Uhren ab - verwenden die Einheiten für Längen (mm, km), Zeitspannen (s, min, h), Gewichte (g, kg, t) und Volumina (ml, l) und stellen Größenangaben in unterschiedlichen Schreibweisen dar (umwandeln) - nutzen im Alltag gebräuchliche Bruchzahlen bei Größenangaben und wandeln in kleinere Einheiten um (z. B. $\frac{1}{4}l = 250 ml$) - rechnen mit Größen (auch mit Dezimalzahlen)

Bereich: Größen und Messen Schwerpunkt: Sachsituationen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- formulieren zu Spiel- und Sachsituationen sowie zu einfachen Sachaufgaben (Rechengeschichten oder Bildsachaufgaben) mathematische Fragen und Aufgabenstellungen und lösen sie - nutzen Bearbeitungshilfen wie Zeichnungen, Skizzen etc. zur Lösung von Sachaufgaben - formulieren (mündlich oder schriftlich) zu vorgegebenen Gleichungen Rechengeschichten oder zeichnen dazu passende Bildsachaufgaben	- formulieren zu realen oder simulierten Situationen (auch in projektorientierten Problemkontexten) und zu Sachaufgaben mathematische Fragen und Aufgabenstellungen und lösen sie - nutzen selbstständig Bearbeitungshilfen wie Tabellen, Skizzen, Diagramme etc. zur Lösung von Sachaufgaben (z. B. zur <i>Darstellung funktionaler Beziehungen</i>) - begründen, dass Näherungswerte (Schätzen, Überschlagen) ausreichen bzw. warum ein genaues Ergebnis nötig ist - formulieren Sachaufgaben (mündlich und schriftlich) zu vorgegebenen mathematischen Modellen (Gleichungen, Tabellen etc.)



Daten, Häufigkeiten,
Wahrscheinlichkeiten

Bereich: Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten Schwerpunkt: Daten und Häufigkeiten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- sammeln Daten aus der unmittelbaren Lebenswirklichkeit und stellen sie in Diagrammen und Tabellen dar (z.B. <i>funktionaler Zusammenhang wie: Menge – Preis</i>) - entnehmen Kalendern, Diagrammen und Tabellen Daten und ziehen sie zur Beantwortung von mathematischen Fragen heran	

Bereich: Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten Schwerpunkt: Wahrscheinlichkeiten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
bestimmen die Anzahl verschiedener Möglichkeiten im Rahmen einfacher kombinatorischer Aufgabenstellungen	beschreiben die Wahrscheinlichkeit von einfachen Ereignissen (sicher, wahrscheinlich, unmöglich, immer, häufig, selten, nie)

4 Leistungen fördern und bewerten

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet, und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung sollen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Nur so werden Rückmeldungen durch die Lehrkraft und individuelle Förderhinweise nachvollziehbar und die Schülerinnen und Schüler können in die Beobachtung ihrer Lernentwicklung einbezogen werden. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen, Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren und zunehmend selbst Verantwortung für ihr weiteres Lernen zu übernehmen.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen.

Im Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“ werden in den Klassenarbeiten der Klassen 3 und 4 komplexe fachbezogene Kompetenzen überprüft.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ umfasst alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen.

Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

Fachspezifische Beurteilungskriterien sind insbesondere:

- Verständnis von mathematischen Begriffen und Operationen
- Schnelligkeit im Abrufen von Kenntnissen
- Sicherheit im Ausführen von Fertigkeiten
- Richtigkeit bzw. Angemessenheit von Ergebnissen bzw. Teilergebnissen
- Flexibilität und Problemangemessenheit des Vorgehens
- Fähigkeit zur Nutzung vorhandenen Wissens und Könnens in ungewohnten Situationen
- Selbstständigkeit und Originalität der Vorgehensweisen
- Fähigkeit zum Anwenden von Mathematik bei lebensweltlichen Aufgabenstellungen
- Schlüssigkeit der Lösungswege und Überlegungen
- mündliche und schriftliche Darstellungsfähigkeit
- Ausdauer beim Bearbeiten mathematischer Fragestellungen
- Fähigkeit zur Kooperation bei der Lösung mathematischer Aufgaben.

Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind neben punktuellen Leistungsüberprüfungen, z. B. durch schriftliche Übungen oder Klassenarbeiten, geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuelle Entwicklung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.

Lehrplan Englisch

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	71
1.1	Der Beitrag des Faches Englisch zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	71
1.2	Lernen und Lehren	71
1.3	Orientierung an Kompetenzen	72
2	Bereiche und Schwerpunkte	73
2.1	Kommunikation – sprachliches Handeln	73
2.2	Interkulturelles Lernen	74
2.3	Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln	74
2.4	Methoden	75
2.5	Erfahrungsfelder	75
3	Kompetenzerwartungen	76
3.1	Kommunikation – sprachliches Handeln	77
3.2	Interkulturelles Lernen	80
3.3	Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln	81
3.4	Methoden	83
4	Leistungen fördern und bewerten	84

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Englisch zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Der Englischunterricht in der Grundschule bildet die Grundlage für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen und den Erwerb einer Mehrsprachigkeit. Er entwickelt die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler weiter, in ihren durch sprachliche und kulturelle Vielfalt bestimmten Lebenswelten zu handeln und sich mit der Vielfalt der Kulturen innerhalb und außerhalb des eigenen Landes auseinander zu setzen.

Dabei zielt der Englischunterricht zum einen auf den Erwerb grundlegender elementarer sprachlicher Mittel sowie konkreter kommunikativer Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schülerinnen und Schüler in konkreten Situationen erproben und festigen können. Auf diesem verlässlichen Sockel sprachlicher Kompetenzen setzen die weiterführenden Schulen mit ihrem Englischunterricht ab Klasse 5 auf und bieten in der Folge weitere Sprachen an.

Zum anderen ist die englische Sprache für die Schülerinnen und Schüler ein „Modell“ für das Sprachenlernen insgesamt. Auf diese Weise wird anhand des Englischen in der Grundschule die Basis gelegt für das lebensbegleitende Sprachenlernen und für die Fähigkeit, neue Lebenswirklichkeiten zu erschließen. Der Englischunterricht öffnet demnach die Tür zur Mehrsprachigkeit und setzt wesentliche Akzente für die sich entwickelnde individuelle Sprachenbiografie.

Um diese Aufgaben zu erfüllen, verfolgt der Englischunterricht die folgenden Leitziele:

- die Entwicklung von Interesse und Freude am Sprachenlernen und an fremden Lebenswelten
- den Erwerb, die Erprobung und die Festigung elementarer sprachlicher Mittel des Englischen
- die Bewältigung von einfachen Sprachhandlungssituationen in englischer Sprache
- den Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken sowie wirkungsvollen Strategien des Sprachenlernens.

1.2 Lernen und Lehren

In der Grundschule treffen Kinder mit unterschiedlichen Sprachbiografien aufeinander. Zwei- oder mehrsprachig aufwachsende Kinder lernen Englisch gemeinsam mit Kindern, die in ihren Familien einsprachig mit der deutschen Sprache aufwachsen. Auch innerhalb dieser beiden Gruppen gibt es große Unterschiede bezüglich der Sensibilität und Bewusstheit für Sprache(n), sprachliche Kommunikation und Sprachenlernen.

Wie einzelne Schülerinnen und Schüler sich im Englischunterricht ihr spezifisches Können und Wissen aneignen, hängt ganz wesentlich davon ab, welche (Lern-)Erfahrungen sie bislang gemacht haben und über welche sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse sie bereits verfügen. Der Englischunterricht ab Klasse 1 muss also Lerngelegenheiten so strukturieren, dass die Schülerinnen und Schüler ihre schon vorhandenen Fähigkeiten und Sprachlernerfahrungen für die Aneignung der neuen Sprache auf individuelle Weise nutzen können.

Um die sprachliche Handlungsfähigkeit vor allem im mündlichen Bereich zu entwickeln und zu fördern, stehen Situationen der Sprachverwendung im Mittelpunkt. Schülerinnen und Schüler erfahren somit schon während des Lernprozesses, dass sie sinnvoll sprachlich handeln und sich auf Englisch wirkungsvoll verständigen können. In diesen konkreten Situationen der Sprachverwendung geht es um Themen aus der Lebenswelt von Schülerinnen und Schülern und um solche, die für sie bedeutsam sind.

Der Aufbau sprachlicher Kompetenz beginnt mit der Entwicklung der rezeptiven Fertigkeiten (Hör- bzw. Hör-/Sehverstehen und zunehmend auch Leseverstehen). Hierzu zählt vor allem die Fähigkeit, Wörter und Wortfolgen sowie Aussagen/Sätze (wieder-) zu erkennen und ihnen im Kontext der jeweiligen Situation Bedeutungen zuzuordnen. Der überwiegend einsprachig geführte Unterricht mit seinen konkreten Situationen sprachlichen Handelns ist dafür die geeignete Lernumgebung.

Wenn Schülerinnen und Schüler ihre rezeptiven Fertigkeiten entwickeln und ein Repertoire sprachlicher Mittel aufbauen sollen, müssen die unterrichtlichen Angebote zum sprachlichen Handeln interessant, authentisch und bedeutungsvoll sein.

Für die Entwicklung der produktiven Fertigkeiten müssen die Schülerinnen und Schüler auch eine aktive sprachhandelnde Rolle übernehmen können. Dies wird möglich, wenn ihnen in einem zunächst überwiegend mündlich geführten Unterricht formelhafte Wendungen für bestimmte Situationen angeboten werden, die sie reproduzierend gebrauchen, auch ohne einzelne Elemente und Strukturen genauer bestimmen zu können. Sehr früh im Spracherwerbsprozess erfahren sie, dass sie die neue Sprache zum „Funktionieren“ bringen können, und sie werden dadurch zu weiteren Lernanstrengungen motiviert.

Es gibt aber auch Grundschul Kinder, die diese aktiv handelnde Rolle für eine längere Zeit (*silent period*) für sich nicht in Anspruch nehmen wollen oder können. Auch diese Kinder machen sich dennoch sprachliche Mittel bewusst und zu eigen. Sie warten mit dem Sprechen, bis sie das Gefühl haben, den Sprechsituationen gewachsen zu sein.

Der Englischunterricht nutzt die natürliche Begeisterung der Kinder für Lieder und Reime und für szenisches Spiel. Diese spielerisch angelegten Arbeitsformen sorgen für einen hohen „Sprachumsatz“ – rezeptiv wie produktiv – und sind für die Verfügbarkeit und für die Festigung von Mustern, insbesondere der Aussprache, äußerst effizient.

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln erst allmählich die Fähigkeit zum Umgang mit dem geschriebenen Wort und ein Verständnis für die Beziehung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache. Im Fremdsprachenunterricht der Grundschule stehen zunächst die Mündlichkeit, das Erleben der Sprache in authentischen Kontexten und das Sprachhandeln in bedeutungsvollen Situationen im Vordergrund.

Viele Kinder sind bereits zu Schulanfang mit einer Fülle von Wörtern aus dem Englischen vertraut – in Aussprache und teilweise auch in Schriftform. Schriftbilder können zudem eine große Lern- und Merkhilfe sein. Deshalb sollen die Schülerinnen und Schüler – nach vorherigem intensivem mündlichen Üben – allmählich Zugang zu den schriftlichen Erscheinungsformen der neuen Sprache erhalten und schon ab der zweiten Klasse an den Gebrauch von Hilfsmitteln (z. B. bildgestützte *children's dictionaries*) herangeführt werden. Fehler, die bei einem ersten risikofreudigen Umgang mit der Schriftsprache entstehen, sind – wenn lehrerseitig behutsam Korrektur und Hilfe im Sinne der Bewusstmachung von Mustern und Strukturen angeboten werden – durchaus produktiv für den kindlichen Spracherwerbsprozess. Später stellen die Lehrkräfte mit der Klasse zunehmend systematische Überlegungen über Merkmale der fremdsprachlichen Schreibung an. Dabei kann sehr wohl auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu den Familiensprachen der Kinder hingewiesen werden.

Nach dem Erwerb erster Grundlagen durch Aufbau und Festigung von Aussprachemustern und durch die Verfügbarkeit vorformulierter und ganzheitlich gelernter situativer Redemittel lernen die Kinder zunehmend mit der neuen Sprache in für sie bedeutungsvollen Situationen eigene Redeabsichten zu verwirklichen. Sie nutzen dafür gelernte Inhaltswörter (Nomen, Verben, Adjektive), aber auch Strukturwörter und grundlegende Satzmuster. Bei diesen Konstruktionsmustern verallgemeinern sie ihre Spracherfahrungen und stellen Hypothesen auf, wie Formen und Sätze zu bilden sind. Dabei entstehende „Fehler“ müssen als notwendige Zwischenschritte in den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Deshalb sollte der Englischunterricht diese experimentierenden Versuche der Sprachaneignung fördern und durch kindgemäße Reflexion unterstützen – auch wenn dafür in einzelnen Phasen die Schulsprache Deutsch herangezogen wird.

Auf dem Wege des entdeckenden, erprobenden, übenden und handelnden Lernens erschließen sich die Schülerinnen und Schüler die Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die für die sprachliche Kommunikation unabdingbar sind. Üben und Wiederholen sind eingebettet in sinnvolle Zusammenhänge. Das dauernde Umwälzen des Gelernten geschieht durch aktive Verwendung in relevanten Situationen. Das Lernen erfolgt in einer spiralförmigen Progression, in deren Verlauf die Kinder sich zunehmend von Verstehenshilfen lösen und immer freier über fremdsprachliche Mittel verfügen. Der strukturierende und konstruierende Umgang mit der englischen Sprache entwickelt sich also konsequent aus den aufnehmenden und reproduzierenden Aktivitäten.

Dem Erwerb von Lern- und Arbeitstechniken im Englischunterricht der Grundschule kommt ein doppelter Stellenwert zu: Zum einen führt er zu größerer Effizienz und Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler beim Erwerb von sprachlichen Mitteln, kommunikativen Fertigkeiten und Strategien. Zum anderen werden damit Grundlagen gelegt, auf die bei der Fortführung des Englischunterrichts in der Sekundarstufe I und beim Lernen weiterer Sprachen zurückgegriffen werden kann.

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für das Fach Englisch benennt in Kapitel 2 verbindliche Bereiche und Schwerpunkte und ordnet ihnen in Kapitel 3 Kompetenzerwartungen zu.

Diese legen auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenzen verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Fach Englisch erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Englischunterrichts.

Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird.

Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen und ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.

2 Bereiche und Schwerpunkte

Im Englischunterricht steht der rezeptive und produktive Umgang mit der gesprochenen Sprache und hier insbesondere die Verstehens- und Sprechfähigkeit im Mittelpunkt. Lesen und Schreiben werden von Anfang an zur Unterstützung des Lernens einbezogen. Ausgehend von Erfahrungsfeldern orientieren sich sprachliches Lernen und sprachliches Handeln an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Der Erwerb der Kompetenzen erfolgt innerhalb des thematischen Rahmens der Erfahrungsfelder in folgenden Bereichen und den dazugehörigen Schwerpunkten:

- Kommunikation – sprachliches Handeln
- Interkulturelles Lernen
- Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln
- Methoden.

Die Bereiche, Schwerpunkte und Erfahrungsfelder sind verbindlich.

2.1 Kommunikation – sprachliches Handeln

Die Schülerinnen und Schüler lernen die englische Sprache so, dass sie sie in Alltagssituationen der Schule und in ihrer Lebenswelt gebrauchen können. Sie erwerben kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten, die es ihnen erlauben, in häufig vorkommenden Situationen einfaches Englisch zu verstehen und sich in einfachen und vertrauten Gesprächssituationen zu verständigen und eigene Redeabsichten zu verwirklichen.

Der Bereich umfasst die folgenden Schwerpunkte:

Hörverstehen/Hör-Sehverstehen

Ein entscheidender Schritt beim Aufbau einer Sprachkompetenz ist das Verstehen. Neue sprachliche Formen und Strukturen müssen zunächst in situativen Kontexten auditiv und visuell wahrgenommen, intern mit Bekanntem abgeglichen und innerlich organisiert werden, ehe sie den Schülerinnen und Schülern für die Sprachproduktion zur Verfügung stehen. Dafür brauchen Schülerinnen und Schüler ein intensives Sprachangebot (Sprachbad) und vielfältige Verstehenshilfen (ausdrucksstarke Mimik, Gestik und Intonation, Realia, Abbildungen). Auf diese Weise erleben die Kinder, dass sie dem Unterrichtsgeschehen folgen können und englischen Geschichten, Hörtexten und Hörsehtexten (Videos) – auch unter Einbezug ihres Weltwissens – wesentliche Informationen entnehmen können.

Sprechen – an Gesprächen teilnehmen; zusammenhängendes Sprechen

Der Englischunterricht nutzt das natürliche Mitteilungsbedürfnis der Kinder dieser Altersgruppe und bietet ihnen so oft wie möglich Gelegenheiten zum aktiven sprachlichen Handeln.

Wenn sie ein gewisses Repertoire an Wörtern und Redemitteln rezeptiv zur Verfügung haben, beginnen die Schülerinnen und Schüler zu sprechen. Sie verwenden Wörter, Ausdrücke und Sprachmuster, die sie zunächst als Ganzes erworben haben und bei der Gestaltung einfacher Dialoge verwenden können.

Schülerinnen und Schüler werden ermuntert, sich zuversichtlich in der fremden Sprache auszudrücken und etwas zu riskieren. Sie erfahren, dass eine Verständigung auch dann möglich ist, wenn beim Sprechen noch Fehler gemacht werden.

Leseverstehen

Verstehens- und Behaltensprozesse werden durch das Schriftbild unterstützt.

Vom einfachen ganzheitlichen Wiedererkennen und Zuordnen einzelner Wörter zu Bildern geht die Entwicklung hin zum sinnentnehmenden und -erschließenden Lesen von Sätzen und kleinen Texten. Eine wichtige Rolle spielen hier authentische Materialien wie englische Bilderbücher, Kinderbücher, *dictionaries*, Zeitschriften, für Kinder entwickelte Internet-Magazine (*e-zines*) etc.

Bei der Initiierung des Leseprozesses ist zu berücksichtigen, dass sich die Kinder in der Schuleingangsphase in unterschiedlichen Stadien des Alphabetisierungsprozesses in der deutschen Sprache befinden und dass von daher eine innere Differenzierung gerade beim Lesen erforderlich ist, um Über- oder Unterforderung zu vermeiden.

Schreiben

Das Schreiben hat unterstützende Funktion für einen ganzheitlichen Spracherwerb. Schülerinnen und Schüler werden zunächst an die Schriftbilder einzelner Wörter und Wendungen herangeführt. Dabei erwerben sie erste Einsichten in regelmäßige Laut- und Buchstabenbeziehungen bzw. Buchstabenfolgen des Englischen. Sie werden so zunehmend vertrauter mit dem Schriftbild bekannter Wörter und erstellen erste eigene kleinere Texte.

Sprachmittlung

In einem einsprachigen und auf sprachliches Handeln angelegten Unterricht erleben Schülerinnen und Schüler immer wieder Situationen, in denen es sinnvoll und notwendig ist, das Wesentliche von fremdsprachlichen Äußerungen oder Texten in Deutsch wiederzugeben. Dies kann sowohl in der ‚echten‘ Unterrichtssituation, wenn ein Kind etwas nicht verstanden hat und ein anderes hilft, als auch in kleinen Rollenspielen stattfinden. Sprachmittlung meint demnach **nicht** wörtliche Übersetzung, sondern die sinngemäße Wiedergabe von Gehörtem oder Gelesenem.

2.2 Interkulturelles Lernen

Im Zusammenhang mit dem Spracherwerb entwickelt der Englischunterricht funktionale interkulturelle Kompetenzen, indem er Lerngelegenheiten bietet, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen, Orientierungswissen aufzubauen und ein Verständnis für andere kulturspezifische Besonderheiten zu entwickeln.

Ausgehend von ihren eigenen Erfahrungen erhalten die Kinder Einblick in fremde Kulturen und Lebensweisen. Sie erkennen dabei Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen ihrer eigenen Situation und den Lebensumständen anderer. In Gesprächen über die mehrsprachige, multikulturelle Wirklichkeit von Kindern im englischen Sprachraum wird ihnen die kulturelle und sprachliche Vielgestaltigkeit der eigenen Lebenswirklichkeit zunehmend bewusster. Dies stärkt die Entwicklung von Aufgeschlossenheit, Verständnisbereitschaft und Toleranz.

Eine wesentliche Voraussetzung für das Verständnis fremder Kulturen und Lebensweisen ist Authentizität. An diesem Anspruch müssen sich Themen, Situationen und vor allem Materialien messen lassen. In Frage kommen unterschiedliche Medien z. B. Kinderlieder, Kinderbücher und multimediale Materialien. Vor allem E-mail-Kontakte in englischer Sprache sind eine Möglichkeit der authentischen Begegnung.

Der Bereich umfasst die folgenden Schwerpunkte:

- Lebenswelten erschließen und vergleichen
- Handeln in Begegnungssituationen.

2.3 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

Beim sprachlichen Handeln entwickeln Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenz im Bereich der Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln; sie erwerben ein begrenztes Repertoire an Wörtern, Redemitteln und basalen grammatischen Strukturen sowie die wesentlichen Laut- und Intonationsmuster.

Der Bereich umfasst die folgenden Schwerpunkte:

Aussprache und Intonation

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln von Beginn an eine verständliche und zunehmend angemessene Aussprache und Intonation. Neben der Lehrkraft, die als ‚Modell‘ über eine gute Aussprache verfügen sollte, spielen Medien mit authentischen Aussprachemodellen aus dem englischsprachigen Raum eine wichtige Rolle.

Wortschatz und Redemittel

Wortschatz und Redemittel werden im Verlauf der thematisch variierenden Erfahrungsfelder stetig ausgebaut. Der Spracherwerb vollzieht sich somit spiralförmig in Schritten, die Neues mit bereits Gelerntem verknüpfen. Auf diese Weise entsteht ein tragfähiges, auf Wachstum angelegtes Netzwerk an Wörtern, Strukturen und Phrasen, das den Schülerinnen und Schülern effizientes und erfolgreiches kommunikatives Handeln ermöglicht.

Grammatik

Grammatische Strukturen und Formen haben dienende Funktion und werden stets im konkreten situativen und inhaltlichen Zusammenhang erworben. Sie spielen eine wichtige Rolle, weil sie den Schülerinnen und Schülern zusammenhängende Äußerungen ermöglichen. Gleichzeitig fördern sie den systematischen und ganzheitlichen Spracherwerb.

Orthografie

Durch den regelmäßigen Umgang mit Texten wird das Schriftbild bekannter Wörter und Wendungen immer vertrauter. Beim Abschreiben von Wörtern und kleinen Texten wird zunehmend auf die korrekte Schreibweise geachtet. Eine systematische Einführung in die Orthografie findet jedoch erst in den weiterführenden Schulen statt.

2.4 Methoden

Das Sprachenlernen erfordert

- die Entwicklung von Lernstrategien und Arbeitstechniken, den Umgang mit Medien
- die Entwicklung von Sprachbewusstheit im Sinne des Experimentierens mit und des Reflektierens über Sprachen.

Entwicklung von Lernstrategien und Arbeitstechniken – Umgang mit Medien

Die Schülerinnen und Schüler erwerben elementare Lern- und Arbeitstechniken des Sprachenlernens, die es ihnen erlauben, sich Wörter, Wendungen und Sätze zu merken, Bedeutungen aus dem Handlungszusammenhang, aus Mimik und Gestik sowie aus Abbildungen zu erschließen, ihren Wortschatz zu erweitern und Strukturen richtig anzuwenden. Sie lernen, Lernhilfen wie Schulbücher, Wörterbücher, multimediale Materialien und den Computer zu nutzen.

Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache (*language awareness*)

Die Schülerinnen und Schüler erkennen von Anfang an Bezüge zwischen der deutschen Sprache und der Fremdsprache und setzen sich aktiv mit sprachlichen Phänomenen auseinander, die ihnen auffallen. Ausgehend von ihren individuellen sprachlichen Voraussetzungen bilden sie Hypothesen über die fremde Sprache, deren Tragfähigkeit sie in neuen Interaktionen erproben und die sie, wenn sie sich als tauglich erweisen, in ihr Handlungsrepertoire aufnehmen. Indem sie lernen, sich in der Klasse zunehmend über Sprachen und Sprachenlernen auszutauschen, entwickeln sich Sprachbewusstheit (*language awareness*) und Sprachlernbewusstheit (*language learning awareness*) als Grundlage für weiteres Sprachenlernen.

2.5 Erfahrungsfelder

Sprachliche Kompetenzen werden in Situationen und thematischen Kontexten erworben und angewendet, die Erfahrungsfeldern zugeordnet werden können.

Die Erfahrungsfelder, die im Englischunterricht der Grundschule bedeutsam sind, orientieren sich an der Lebenswelt und den Interessen der Kinder und eröffnen ihnen darüber hinaus den Zugang zu Schlüsselthemen wie Zusammenleben in Frieden, schonender Umgang mit Natur und Umwelt, Orientierung in der Medienwelt.

Aus den Erfahrungsfeldern ergeben sich Wortschatz, Redemittel und grundlegende grammatische Strukturen, die in handlungsorientierten Lernsituationen erworben werden.

Die Erfahrungsfelder sind mit Themen und Inhalten der anderen Fächer verknüpft. So entstehen Möglichkeiten für kurze englischsprachige Unterrichtsphasen auch in anderen Fächern sowie für fächerübergreifende Projekte.

Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Erfahrungsfelder, Bereiche und Schwerpunkte in der Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

Erfahrungsfelder

zu Hause hier und dort	jeden Tag und jedes Jahr	lernen, arbeiten, freie Zeit	eine Welt für alle	auf den Flügeln der Fantasie
• <i>me and my family</i> • <i>my friends</i> • <i>at home and abroad</i>	• <i>through the year</i> • <i>my body and my clothes</i> • <i>food and drinks</i> • <i>special days</i>	• <i>at school</i> • <i>at work</i> • <i>leisure time</i>	• <i>our nature</i> • <i>our environment</i> • <i>children of the world</i>	• <i>fantasy worlds</i> • <i>fairy tales</i>



		Kommunikation – sprachliches Handeln • Hörverstehen/Hör-Sehverstehen • Sprechen – an Gesprächen teilnehmen – zusammenhängendes Sprechen • Leseverstehen • Schreiben • Sprachmittlung		
Interkulturelles Lernen • Lebenswelten erschließen und vergleichen • Handeln in Begegnungssituationen	Komplexe Lernsituationen		Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln • Aussprache/Intonation • Wortschatz/Redemittel • Grammatik • Orthografie	
		Methoden • Lernstrategien und Arbeitstechniken – Umgang mit Medien • Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache (<i>language awareness</i>)		

3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung führt auf, welche Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erwartet werden. Dabei wird auch deutlich, wie sich die Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit innerhalb der Bereiche und Schwerpunkte während der Grundschulzeit entwickeln.

Die Kompetenzerwartungen werden ggf. durch Beispiele illustriert.

Am Ende der Klasse 4 erreichen die Schülerinnen und Schüler insgesamt die Niveaustufe A1 des *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*, wobei im Bereich des Hörverstehens und Sprechens das Niveau überschritten werden kann.

Kompetenzerwartungen werden im Folgenden nach den Bereichen und Schwerpunkten des Faches aufgeführt. Der Unterricht beschränkt sich jedoch nicht ausschließlich auf diese Kompetenzen, sondern soll Schülerinnen und Schülern ermöglichen, auf vielfältige Weise darüber hinausgehende kommunikative Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben. Kompetenzen werden im Englischunterricht nicht einzeln und isoliert erworben, sondern in wechselnden und miteinander verknüpften Kontexten und Lernsituationen.

3.1 Kommunikation – sprachliches Handeln

Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich auf einfache Art in häufig wiederkehrenden, ihnen vertrauten Alltagssituationen der Schule und ihrer Lebenswelt auf Englisch.

Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln Schwerpunkt: Hörverstehen/Hör-Sehverstehen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
entnehmen Äußerungen und Hörtexten bzw. Hörsehtexten, die auf vertrautem Wortschatz basieren, mit Unterstützung relevante Informationen, wenn die Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind, zu helfen - verstehen <i>häufig wiederkehrende classroom phrases</i> (z. B. <i>einfache Aufforderungen, Erklärungen verstehen und für das eigene Handeln nutzen</i>) - erkennen einzelne Wörter und Wortfolgen wieder - vollziehen die wesentlichen Handlungselemente von einfachen kurzen (auch authentischen) szenischen und narrativen Texten nach (Was geschieht wo, wer kommt vor?) - erfassen wesentliche Inhaltsaspekte von authentischen Texten wie Liedern und Reimen und reagieren entsprechend gestisch und mimisch	verstehen Äußerungen und Hörtexte bzw. Hörsehtexte mit vertrautem Wortschatz und entnehmen ihnen auch Detailinformationen - folgen dem <i>classroom discourse</i> (z. B. <i>komplexer werdende Aufforderungen, Erklärungen und Dialoge verstehen</i>) - verstehen didaktisierte und authentische kindgemäße fiktionale Texte und entnehmen ihnen in Bezug auf Handlungsschritte und Akteure wesentliche Informationen - verstehen kindgemäße Sachtexte und entnehmen ihnen relevante Aussagen

Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln Schwerpunkt: Sprechen – an Gesprächen teilnehmen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
verständigen sich in vertrauten Gesprächssituationen mit sehr einfachen sprachlichen Mitteln (formelhaften Wendungen) und auch unter Zuhilfenahme von Mimik und Gestik - antworten auf geläufige Fragen (mit Einwortsätzen, <i>chunks</i> und ggf. deutschen Wörtern) - wenden formelhafte, häufig genutzte Frage- und Aussagesätze situationsgerecht an (z. B. <i>bei Ritualen wie Begrüßung, Verabschiedung, Geburtstag</i>) - spielen kurze, geübte Dialoge nach	verständigen sich in vertrauten Gesprächssituationen über vertraute Themen mit langsam und deutlichprechenden Partnern - beteiligen sich an Unterrichtsgesprächen (z. B. <i>Nicht-Verstehen äußern, nachfragen, um Hilfe bitten, Bedürfnisse äußern</i>) - nehmen Kontakt auf und stellen selbstständig bzw. beantworten Fragen zu Themen aus den Erfahrungsfeldern (z. B. <i>im Interview über sich und die Familie Auskunft geben/entsprechende Fragen stellen</i>) - agieren in Rollenspielen mit bekanntem Wortschatz und bekannten Redemitteln zunehmend selbstständig

Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln Schwerpunkt: Sprechen – zusammenhängendes Sprechen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
teilen sich in vertrauten Situationen mit geübten Sätzen und Wendungen mit - sprechen vertraute Wörter und Sätze mit und nach und tragen kurze bekannte Texte auswendig vor (z. B. <i>Reime, Lieder</i>) - nutzen sehr häufig gebrauchte Wendungen, um über sich selbst und Dinge aus dem unmittelbaren Umfeld zu sprechen (z. B. <i>Aussagen über sich selbst und die eigenen Vorlieben und Befindlichkeiten machen: My name is Tom. I like dogs.</i>) - sprechen mit vertrauten Sätzen zu einer bekannten Bilderfolge	teilen sich nach Vorbereitung mit formelhaften Wendungen und zunehmend auch selbstständig konstruierten einfachen Sätzen zusammenhängend mit - tragen einfache Texte auswendig vor bzw. lesen darstellend laut (z. B. <i>chants, Gedichte</i>) - gebrauchen vertraute formelhafte Wendungen und Sätze, um Personen, Dinge und deren Eigenschaften sowie Handlungen und Gefühle zu beschreiben - erzählen und berichten mit vertrauten Wendungen und Sätzen über Ereignisse bzw. Erlebnisse

Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln Schwerpunkt: Leseverstehen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
erkennen einzelne Wörter im Schriftbild wieder und ordnen ihnen die entsprechende Bedeutung zu - erkennen vertraute Wörter wieder und setzen sie zu Kontexten in Beziehung (z. B. <i>Wörter Bildern, Gegenständen und szenischen Darstellungen zuordnen, eine Einkaufsliste verstehen</i>) - setzen einfache, durch Piktogramme unterstützte schriftliche Anweisungen um	verstehen lesend Wörter und Sätze und entnehmen einfachen kurzen Texten mit vertrautem Wortschatz relevante Informationen - verstehen schriftliche Aussagen und kurze Erklärungen auf Satzebene in einem bekannten Kontext (z. B. <i>im Lehrbuch, Workbook</i>) und setzen sie um - verstehen kurze (auch authentische) Texte mit bekanntem Wortschatz und entnehmen die wesentlichen Handlungselemente (z. B. <i>Handlungsträger, Ort, Abläufe</i>) - entnehmen kommunikativen Kurztexten wesentliche Informationen (z. B. <i>Einladungen, Postkarten</i>)

Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln Schwerpunkt: Schreiben	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
schreiben lautlich bereits gesicherte Wörter und einfache Wendungen ab - übertragen Wörter und einfache Wendungen von der Tafel oder aus Textvorlagen (z. B. <i>Wörter, die ihnen wichtig sind, gesondert festhalten</i>) - versehen Bilder mit einer Überschrift - nutzen die lernunterstützende Wirkung des Schriftbildes für den eigenen Lernprozess (z. B. <i>als Gedächtnisstütze Bilder und Zeichnungen durch das entsprechende Schriftbild ergänzen</i>)	schreiben mit Hilfe von Vorlagen und vorgegebenem Wortmaterial kurze einfach strukturierte Texte - beschriften Bilder mithilfe von bekanntem oder im Bildwörterbuch gefundenem Wortmaterial - lösen bzw. erstellen <i>word grids</i> oder einfache Rätsel mithilfe von bekanntem oder im Bildwörterbuch gefundenem Wortmaterial - verfassen kurze Texte durch das Zusammenfügen bzw. Ergänzen von vorgegebenen Satzelementen oder Textbausteinen (z. B. <i>Elfchen, Christmas cards, Geburtstagskarten, Postkarten, „Steckbriefe“ von Personen oder Dingen, mini stories</i>) - fertigen lernunterstützende einfache Notizen an (z. B. <i>Stichwörter und Wendungen als Gedächtnisstütze aufschreiben</i>)

Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln Schwerpunkt: Sprachmittlung	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
geben die Bedeutung bekannter Wörter oder Wendungen aus einfachen englischsprachigen Äußerungen mit konkretem Themen- und Situationsbezug, die langsam und ganz deutlich in Standardsprache gesprochen werden, auf Deutsch an andere weiter - geben einzelne Teilaspekte von Gehörtem auf Deutsch wieder (z. B. <i>Zahlen, Adjektive, die besondere Eigenschaften beschreiben</i>) - erklären einen Arbeitsauftrag oder eine kurze Spielanleitung auf Deutsch	geben Informationen aus einfachen mündlichen englischsprachigen Äußerungen sowie einfachen schriftlichen englischsprachigen Texten mit konkretem Themen- und Situationsbezug sinngemäß auf Deutsch an andere weiter - geben Einzelheiten von Gelesenem – auch unter Zuhilfenahme eines Bildwörterbuches – auf Deutsch wieder (z. B. <i>von kurzen Geschichten, kurzen Sachtexten, Flyern, Plakaten</i>) - erklären global verstandenes Gehörtes oder Gelesenes anderen auf Deutsch (z. B. <i>den Inhalt einer Gesprächsäußerung, die Pointe einer Geschichte</i>)

3.2 Interkulturelles Lernen

Im Zusammenhang mit den Erfahrungsfeldern sammeln die Schülerinnen und Schüler Informationen und erwerben erste Kenntnisse bezüglich der Alltagswelten, in denen Kinder in englischsprachigen Ländern leben. Auf dieser Basis entwickeln sie Aufgeschlossenheit, Verständnisbereitschaft und Toleranz.

Bereich: Interkulturelles Lernen Schwerpunkt: Lebenswelten erschließen und vergleichen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- tragen Materialien (z. B. <i>Fotos, Texte, Werbung</i>) zusammen, die Aufschluss geben über Alltagswelten in englischsprachigen Ländern - gliedern die Materialien nach Erfahrungsfeldern und Themen - machen sich mit dem Tagesablauf von Kindern in englischsprachigen Ländern vertraut (z. B. <i>Familie, Freizeit und Schule</i>) - kennen Beispiele dafür, welche Lieder Kinder in englischsprachigen Ländern singen, welche Spiele sie spielen, welche Geschichten (z. B. <i>Märchen</i>) sie hören und welche Reime und Sprüche dort üblich sind	- erweitern ihre Dokumentation von Materialien (z. B. <i>Fotos, Texte, Werbung, Tonaufzeichnungen, Videos</i>), die Aufschluss geben über Alltagswelten in englischsprachigen Ländern - ordnen den Materialien Überschriften in Stichwortform und kurze Kommentare zu - befassen sich differenzierter mit dem Leben in Familie und Schule und häufig wiederkehrenden Situationen (z. B. <i>einkaufen, reisen, Feste feiern</i>) - setzen sich mit Kinderbüchern und sonstigen Texten auseinander (z. B. <i>easy readers</i>), die für Kinder in englischsprachigen Ländern verfasst wurden - wissen, dass in Großbritannien Menschen aus vielen Ländern der Welt mit unterschiedlichen Sprachen und Kulturen zusammenleben, und stellen in kurzen deutschsprachigen Phasen des Unterrichts Vergleiche zur eigenen Lebenswirklichkeit an - erkunden, in welchen Teilen der Welt Englisch die Sprache ist, die den Alltag bestimmt, und stellen fest, dass man sich auch in anderen Ländern meist in Englisch verständigen kann

Bereich: Interkulturelles Lernen Schwerpunkt: Handeln in Begegnungssituationen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
kennen einfache Verhaltensweisen in Begegnungssituationen (u. a. <i>Begrüßungsrituale, Anredekonvention, Glückwünsche</i>)	- bewältigen einfache Begegnungssituationen, indem sie einige wichtige kulturspezifische Verhaltensweisen (u. a. Begrüßungsrituale, Anredekonventionen) personenbezogen anwenden (z. B. <i>bei Freunden, Familienangehörigen und bei ihren Lehrern im Gegensatz zu fremden Personen</i>) - formulieren Glückwünsche zu Festen, Feiertagen, Geburtstagen - nehmen mit Hilfe des Englischen Kontakt zu Kindern außerhalb des eigenen Landes auf (z. B. <i>E-Mails, SMS, Postkarten, kurze Briefe</i>)

3.3 Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über eine verständliche Aussprache, einen hinreichend großen Wortschatz und ein verlässliches Inventar an grammatischen Strukturen, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen in vertrauten Situationen gerecht zu werden. Sie verwenden die grammatischen Strukturen so weit korrekt, dass die Verständlichkeit gesichert ist.

Bereich: Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln Schwerpunkt: Aussprache und Intonation	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- sprechen häufig geübte Wörter und Redewendungen verständlich aus - erkennen und imitieren typische Klang- und Betonungsmuster (z. B. <i>Fragen und Aussagen richtig intonieren</i>)	- sprechen vertraute Wörter und Redewendungen zunehmend korrekt aus - übertragen vertraute Klang- und Betonungsmuster auf unbekannte Wörter und Sätze

Bereich: Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln Schwerpunkt: Wortschatz und Redemittel	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- folgen dem einsprachigen Unterrichtsgespräch und beteiligen sich mit einfachen Strukturen (z. B. <i>Einwortsätze, chunks, formelhafte Sätze</i>) - machen Aussagen über sich selbst, zu häufig benannten Gegenständen, Eigenschaften und Handlungen, indem sie Nomen, Adjektive und Verben verwenden	- beteiligen sich mit einem wachsenden und zunehmend vernetzten Vorrat an Wörtern und Strukturen am Unterrichtsgespräch - treffen mit formelhaften Wendungen Aussagen zu bekannten Gegenständen, Eigenschaften, Befindlichkeiten und Handlungen (d. h. Nomen, Verben, Adjektive, Strukturwörter) - äußern Vorlieben und Abneigungen, machen Vorschläge - erarbeiten Wortfelder und Wortfamilien zu bekannten Themen

Bereich: Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln Schwerpunkt: Grammatik	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
bilden sehr einfache Sätze - benennen und beschreiben Personen, Gegenstände und Orte (in der 1. und der 3. Person: <i>This is a dog; it's big.</i>) - kennen regelmäßige Pluralformen der Nomen (<i>car – cars</i>) - bilden einfache Verneinung (<i>I don't like..., Tom is not ...</i>) - verwenden formelhaft einfache kontextbezogene Fragen (<i>What's this?</i>)	bilden mit wenigen einfachen grammatischen Strukturen und Mustern einfache Sätze, z. B. - sprechen über sich und andere, über Personen, Lebewesen, Sachen, Gegebenheiten, Tätigkeiten und Geschehnisse - formulieren in einfacher Form Wünsche, Interessen und Aufforderungen Dabei benutzen sie u. a. folgende Formen und Strukturen: - nouns: singular, plural, limited specified irregular plural forms (<i>men, women, children...</i>) - pronouns (<i>he / she, my / your...</i>) - determiners: <i>the, a, an, some, a lot of, this...</i> - adjectives: appearances, feelings, ... - adverbs: time, frequency, manner - prepositions: time, place - berichten und erzählen über gegenwärtige und vergangene Ereignisse aus dem eigenen Erfahrungsbereich - verbs (in positive/negative statements) - gerund (z.B. <i>I like swimming</i>) und present continuous (<i>He's swimming.</i>) - simple past: frequente Formen der unregelmäßigen Verben: <i>had, could, was, went</i> - modals (<i>can, have got, must, would (like)</i>) - formulieren Entscheidungs- und Ergänzungsfragen (<i>what, where, when, who, do you, have you got...</i>) - stellen einfache Satzverbindungen her (<i>and/or, but, because</i>)

Bereich: Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln Schwerpunkt: Orthografie	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
schreiben nach Vorlage einzelne Wörter richtig	- schreiben Sätze und Texte nach Vorlage richtig - geben kurze Wörter aus ihrem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen korrekt schriftlich wieder - wenden auf Grundlage erster Einsichten in Beziehungen zwischen Lauten und Buchstaben bzw. Buchstabenfolgen Rechtschreibmuster an (z. B. <i>Wortgrenzen erkennen, /sh/ im Kontrast zu /sch/, Kleinschreibung der Nomen</i>)

3.4 Methoden

Die Schülerinnen und Schüler setzen zunehmend bewusst Sprachlernstrategien und ihr Weltwissen ein. Sie wenden ein begrenztes Inventar einfacher Lern- und Arbeitstechniken für selbstständiges sowie kooperatives Lernen an und nutzen dabei verschiedene Medien.

Bereich: Methoden Schwerpunkt: Lernstrategien und Arbeitstechniken – Umgang mit Medien	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• nutzen Gestik und Mimik als Verständigungshilfe • erschließen Wörter aus dem Zusammenhang • nutzen unterschiedliche Behaltensstrategien (z. B. <i>imitieren, auswendig lernen, Verben mit Bewegung verbinden, Wörter im Kontext mit Liedern, Reimen lernen</i>) • nutzen Medien – auch digitale – für das selbstständige Lernen (z. B. <i>picture dictionaries, CD-ROMs</i>)	• nutzen Gestik, Mimik und den situativen Kontext bewusst zur Deutung sprachlicher Elemente • erschließen <i>chunks</i> und Textpassagen aus dem Zusammenhang • nutzen einfache Notizen und Bilder als Gedächtnisstütze (z. B. <i>als Notizzettel beim Rollenspiel</i>) • überarbeiten eigene Texte mit Hilfe von Vorlagen • dokumentieren und reflektieren Lernfortschritte (z. B. <i>Führen eines Lerntagebuchs, Portfolios</i>) • nutzen Hilfsmittel zunehmend selbstständig (z. B. <i>Karteikarten, Wortfelder, Bildwörterbücher, digitale Medien</i>) • verwenden Medien zunehmend auch zur Selbstkontrolle (z.B. <i>interaktive Lernprogramme</i>)

Bereich: Methoden Schwerpunkt: Experimentieren mit und Reflektieren über Sprache (language awareness)	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• aktivieren ihr Weltwissen zur Erschließung von sprachlichen Kontexten • nutzen Klangähnlichkeiten zum Deutschen	• aktivieren ihr sprachliches Vorwissen – einschließlich bekanntem Wortschatz (z. B. <i>Assoziationen zu einem Thema sammeln</i>) • vergleichen einzelne sprachliche Phänomene und finden Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Englisch und Deutsch heraus • experimentieren mit Sprache und erschließen dadurch Regelhaftigkeiten und wenden diese an

4 Leistungen fördern und bewerten

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet, und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen. Im Beurteilungsbereich „Schriftliche Arbeiten“ werden in den Klassenarbeiten der Klassen 3 und 4 komplexe Leistungen des Faches überprüft.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ umfasst alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen.

Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

In der Schuleingangsphase werden die Leistungen hinsichtlich der Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 2 ausschließlich im Lernprozess beobachtet und von der Lehrkraft z. B. in einem Beobachtungsbogen dokumentiert. Auch in den Klassenstufen 3 und 4 stützt sich die Leistungsbewertung weiterhin im Wesentlichen auf die kriteriengeleitete Beobachtung im Unterricht. Hinzu kommen kurze, schriftliche Arbeiten, z. B. in Form von Zuordnungs-, *multiple choice*-Aufgaben. Diese sollten den Zeitraum von 15 Minuten nicht überschreiten.

Die Leistungsbewertung bezieht sich auf alle Bereiche des Faches, wobei die Schwerpunkte Hörverstehen/Hör-Sehverstehen, Leseverstehen und Sprechen vorrangig berücksichtigt werden. Die Kommunikationsbereitschaft und -fähigkeit, Spontaneität und Verständlichkeit sowie Verfügbarkeit über elementare Redemittel sind hier entscheidende Kriterien. Die Überprüfung der Sprechfähigkeit kann über Einzel-, Paar- oder Gruppengespräche erfolgen. Das Kriterium der sprachlichen Richtigkeit wird nicht außer Acht gelassen, aber zurückhaltend gewichtet. Der Schwerpunkt Orthografie fließt nicht in die Leistungsbewertung ein.

Die Aufgaben decken konkrete kommunikative Funktionen ab. Sie sind an den Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler angepasst und ermöglichen situationsgemäße Äußerungen in konkreten, kindgerechten und möglichst authentischen Situationen. Eine isolierte Leistungsfeststellung durch Vokabeltests, Grammatikaufgaben und Diktate ist nicht zulässig.

Der kommunikativen Leistung der Aussagen wird größeres Gewicht beigemessen als der Korrektheit (*fluency before accuracy*).

Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind neben punktuellen Leistungsüberprüfungen, z. B. durch schriftliche Übungen oder Klassenarbeiten, geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuelle Entwicklung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.

Die unterrichtsbegleitende Verwendung des Europäischen Portfolios der Sprachen zur Förderung der Selbst- und Fremdeinschätzung wird besonders empfohlen. Es fördert die Verantwortung für den eigenen Lernprozess und die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, motiviert zum Erlernen weiterer Sprachen und bietet einen ausführlichen Überblick über die schulisch und außerschulisch erreichten fremdsprachlichen Kompetenzen. Im Portfolio stellen die Schülerinnen und Schüler u. a. relevante Lernmaterialien und -ergebnisse zusammen und dokumentieren ihre Erfahrungen mit fremden Sprachen und Kulturen. Das Portfolio kann zur Leistungsbewertung herangezogen werden.

Lehrplan Musik

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	87
1.1	Der Beitrag des Faches Musik zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	87
1.2	Lernen und Lehren	87
1.3	Orientierung an Kompetenzen	87
2	Kompetenzbereiche und Schwerpunkte	88
2.1	Musik machen	88
2.2	Musik hören	88
2.3	Musik umsetzen	89
2.4	Sich über Musik verständigen	89
2.5	Die Verknüpfung der Kompetenzbereiche	90
3	Kompetenzerwartungen	90
3.1	Musik machen	91
3.2	Musik hören	93
3.3	Musik umsetzen	94
4	Leistungen fördern und bewerten	95

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Musik zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Im Musikunterricht der Grundschule gilt es vor allem, die Freude und das Interesse der Schülerinnen und Schüler an Musik zu wecken und zu intensivieren, ihre musikalische Wahrnehmungs-, Erlebnis- und Ausdrucksfähigkeit zu entfalten und ihre musikalischen Kompetenzen zu entwickeln. Er leistet zusammen mit anderen Fächern seinen Beitrag dazu, die kindliche Persönlichkeit auszubilden. Dabei werden Einfühlungsvermögen, Kreativität, Konzentration sowie Motivations-, Kommunikations- und Teamfähigkeit gefördert. Musik kann neben ihrer Rolle als Gegenstand des Fachunterrichts schulische Lernprozesse unterstützen, indem sie eine dem Lernen förderliche Atmosphäre erzeugt. Sie dient auch als Mittel zur Entspannung, Meditation oder Unterhaltung.

Die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler ist in hohem Maß durch medial vermittelte Musik bestimmt; nur wenige betätigen sich musikpraktisch. Der Musikunterricht hat deshalb die Aufgabe, an ihre unterschiedlichen musikalischen Fähigkeiten, individuellen Begabungen und praktischen Erfahrungen anzuknüpfen. Die Schülerinnen und Schüler werden so zu einem aktiven Musizieren, Musikverstehen und Musikgenießen, zu einem offenen und aktiven Umgang mit Musik sowie zu einem kritischen Umgang mit Musikmedien hingeführt.

1.2 Lernen und Lehren

Die Bemühungen um Differenzierung der Wahrnehmungsfähigkeit und Orientierung über die Vielfalt von Musik berücksichtigen die musikalische Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und ihre Hörgewohnheiten und setzen deshalb bei ihnen an. Insbesondere weil sich Schülerinnen und Schüler über Musik identifizieren und sozial zuordnen, wird „ihre“ Musik akzeptierend aufgenommen. Indem auch die Musik aus der Heimat von Kindern mit Migrationshintergrund einbezogen wird, leistet der Musikunterricht einen Beitrag zum interkulturellen Lernen.

Musik ist eine wirkungsvolle Form zwischenmenschlicher Verständigung, die auch ohne Sprache auskommen kann. Im Fach Musik haben daher auch Schülerinnen und Schüler mit sprachlichen Schwierigkeiten besondere Chancen, sich beim „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“ verständlich zu machen, sich erfolgreich in die Gemeinschaft einzubringen und dabei Selbstbestätigung zu erfahren. Im gemeinsamen Musizieren leistet der Musikunterricht einen wichtigen Beitrag zum sozialen und kooperativen Lernen.

Außerhalb des schulischen Musikunterrichts erworbene instrumentale, vokale, bewegungsbezogene und andere Fertigkeiten und Fähigkeiten werden mit einbezogen. Die selbstständige musikalische Betätigung der Schülerinnen und Schüler über die Schule hinaus wird angestrebt.

Zur Verständigung über Musik gehören die Kenntnis musikalischer Begriffe und der grundlegende Umgang mit verschiedenen Notationsformen. Diese werden jedoch immer nur im Zusammenhang mit erklingender Musik verwendet.

Musik hat einen festen Platz im Schulleben: tägliches Singen und Musizieren, regelmäßiges Aufführen von Unterrichtsergebnissen, jahreszeitliches und auf Feste bezogenes Singen und Spielen, Angebote von klassen- und jahrgangsübergreifenden Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Tanz und Spiel – alle diese Aktivitäten zielen auf die Entwicklung einer Musik- und Hörkultur, die über die Schule hinauswirkt.

Das Fach Musik leistet seinen Beitrag zur Öffnung von Schule, indem es standortbezogene Gegebenheiten nutzt (z. B. Kontaktpflege zu Kindergärten, anderen Schulen des Ortes, Musikerinnen und Musikern, Museen, Vereinen; ortsbezogene Traditionen und Feste).

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für das Fach Musik benennt in Kapitel 2 verbindliche Kompetenzbereiche und Schwerpunkte und ordnet ihnen in Kapitel 3 Kompetenzerwartungen zu.

Diese legen auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenz verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Fach Musik erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Musikunterrichts.

Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird.

Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen und ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.

2 Kompetenzbereiche und Schwerpunkte

Der Lehrplan untergliedert das Fach Musik in die folgenden Kompetenzbereiche:

- Musik machen
- Musik hören
- Musik umsetzen
- Sich über Musik verständigen.

Dabei sind die Kompetenzbereiche „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“ mit ihren Schwerpunkten als Lernfelder anzusehen, während der Kompetenzbereich „Sich über Musik verständigen“ nur in Verbindung mit diesen Lernfeldern Bedeutung gewinnt.

2.1 Musik machen

Musik machen mit der Stimme

Schon in der Schuleingangsphase ist *das tägliche gemeinsame Singen* von Liedern unverzichtbar, weil es einem natürlichen Äußerungsdrang folgt, an die vorschulische Musikpraxis anknüpft und eine Voraussetzung für bewusstes Hören und weiteres musikalisches Tun darstellt. Daher müssen den Kindern ein Liedrepertoire und eine Stimmkultur vermittelt werden, die ihren Bedürfnissen, Fähigkeiten und den fachlichen Ansprüchen entsprechen. Eine *schuleigene Liederliste* ermöglicht es, dass alle Schülerinnen und Schüler ein gemeinsames Repertoire von Liedern aus verschiedenen Regionen, Lebensbereichen und zu wiederkehrenden Anlässen erwerben und pflegen. Der improvisatorische Umgang mit der Stimme ist mit seinem spielerischen Charakter kindgemäß, fördert Kreativität und öffnet den Zugang zu neueren Musikrichtungen.

Schwerpunkte sind:

- Lieder kennen lernen
- Lieder mit der Stimme gestalten
- Mit der Stimme improvisieren.

Musik machen mit Instrumenten

Ausgehend von Körperinstrumenten erproben Kinder gerne die Spiel- und Klangmöglichkeiten der Gegenstände ihrer Umgebung. Der Musikunterricht greift dies auf und erweitert das Instrumentarium um selbst hergestellte Klangerzeuger, Orffsche Instrumente und Kulturinstrumente. Dabei erwerben die Schülerinnen und Schüler basale Fertigkeiten mit deren Umgang, werden angeregt, ein Instrument zu erlernen und entwickeln eine differenziertere Hörfähigkeit.

Schwerpunkte sind:

- Mit Instrumenten improvisieren und experimentieren
- Musik auf Instrumenten spielen.

2.2 Musik hören

In allen Kompetenzbereichen des Faches spielt das Hören eine entscheidende Rolle. Im Kompetenzbereich „Musik hören“ liegt der Schwerpunkt auf der hörenden Auseinandersetzung mit vielfältiger Musik (Popmusik und Jazz, Klassische und Neue Musik sowie Musik anderer Länder und Kulturen), die die Schülerinnen und Schüler nicht selbst produzieren können. Aus ihrer Bereitschaft, sich darauf einzulassen, entwickelt sich ein differenzierendes Hören als aktiver Vorgang. Sie gewinnen dabei ein breites Hörwissen im Sinne eines ständig zunehmenden Erfahrungsreichtums von Musik. So werden ihre Aufgeschlossenheit und Neugierde erhalten bzw. zurückgewonnen.

Das Hörverständnis auszubilden ist eine Querschnittsaufgabe des gesamten Musikunterrichts, da auch die beiden anderen Lernfelder „Musik machen“ und „Musik umsetzen“ auf ständiges Hören angewiesen sind.

Schwerpunkte sind:

- Musik in ihrer Vielfalt begegnen
- Wirkungen von Musik erfahren
- Notationselemente verwenden.

2.3 Musik umsetzen

Schülerinnen und Schüler erleben Musik ganzheitlich. Der Kompetenzbereich „Musik umsetzen“ ermöglicht durch die Verbindung von Musik mit Gestik, Mimik, Sprache, Bewegung, Tanz, Szenen, Bildern etc. kindgemäße Zugänge und differenzierte Erlebensweisen. Das kreative Potenzial der Kinder wird besonders gefordert und entwickelt, wenn ihre Ideen als Gestaltungsgrundlagen aufgegriffen werden.

Beim Sich-Bewegen zu Musik werden entsprechend ihrer Machart inhaltliche, formale, emotionale und kommunikative Aspekte erfahren. Diese Zugangsweise trägt dem natürlichen Bewegungsbedürfnis und den Lernwegen von Grundschulkindern Rechnung.

Beim Gestalten musikalischer Szenen folgen die Schülerinnen und Schüler Prinzipien des Musiktheaters. Damit eröffnet sich für sie ein produktiver Zugang zu dieser Kunstform.

Auch beim Umsetzen von Musik in Bilder wird einem natürlichen Betätigungsbedürfnis entsprochen. Die Kinder lassen sich auf die Musik ein und kommen ihr in ihrer eigenen Weise auf die Spur, indem sie sie eher emotional, strukturell oder assoziativ wahrnehmen und reagieren. Wenn dabei Analogien von Klängen und Zeichen festgestellt werden, fördert dies die Einsicht in das Wesen der Notation.

Schwerpunkte sind:

- Sich zur Musik bewegen
- Musikalische Szenen gestalten
- Musik in Bilder umsetzen.

2.4 Sich über Musik verständigen

In allen Kompetenzbereichen wird als ständiges Prinzip über den Unterrichtsgegenstand Musik gesprochen. Dieses „Sich-Verständigen über Musik“ mit seinen Hilfsmitteln „Notation“ und „Fachtermini“ stellt kein selbstständiges Lernfeld dar. Somit werden hierfür auch keine eigenen Kompetenzen aufgelistet. Die beim Sich-Verständigen über Musik geforderten Fähigkeiten gehen in den unten genannten Kompetenzen der anderen Kompetenzbereiche auf.

Die grafische Notation und die traditionelle Notenschrift haben dienende Funktion und stellen keinen Selbstzweck dar. Notation – in welcher Form auch immer – soll helfen, musikalische Einfälle im Sinne einer Verständigungsgrundlage oder Ergebnissicherung festzuhalten und das eigene Musizieren zu erleichtern. Beim „Musik hören“ soll Notation als Hörhilfe dienen, damit die Schülerinnen und Schüler musikalische Abläufe besser durchschauen, verstehen und miterleben können. Ein Notenlehrgang hat im Musikunterricht der Grundschule keinen Platz.

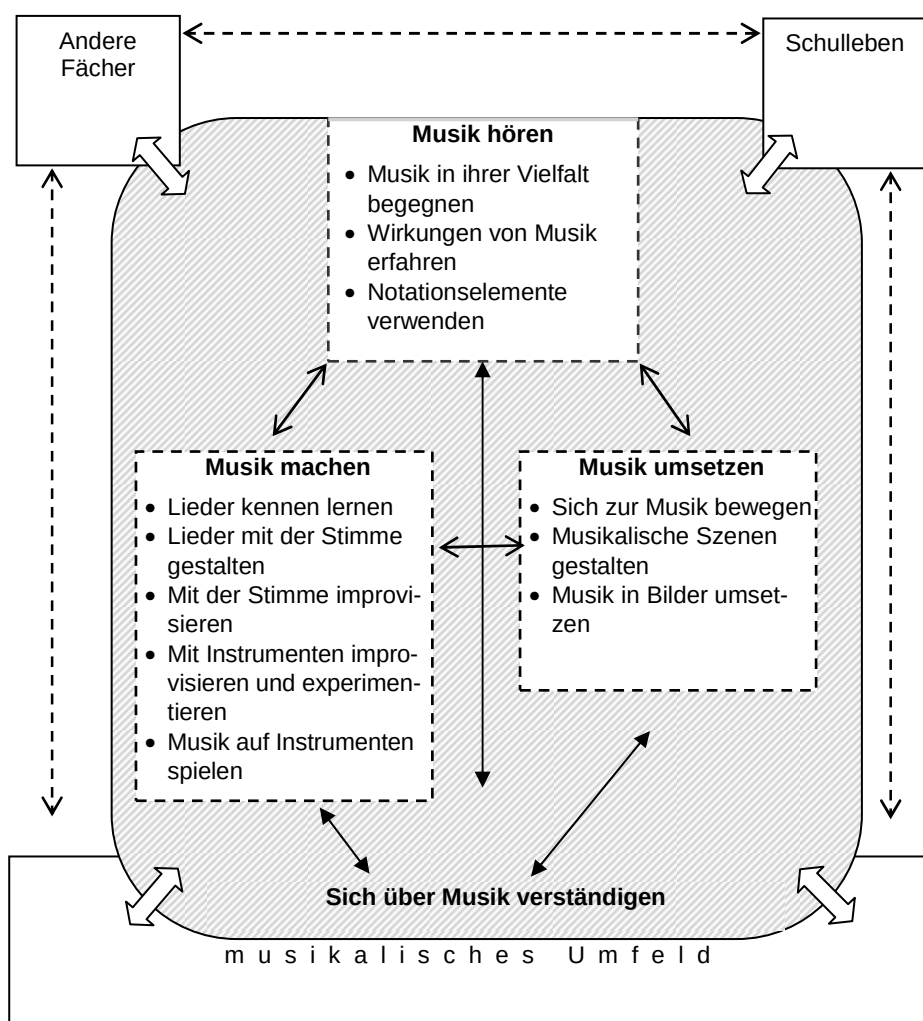
Je nach didaktischer Zielsetzung wird die eine oder andere Notationsform Verwendung finden: Beim Singen von Liedern wird als Orientierungshilfe die traditionelle Notenschrift bevorzugt werden. Bei einer Verständigung über gehörte Musik oder bei musikalischer Improvisation wird die grafische Notation mit ihrem hohen Anteil bildlicher Zeichen bevorzugt. Sie ist daher nicht als Vorstufe eines Umgangs mit traditioneller Notation zu verstehen, sondern steht eigenständig und gleichberechtigt neben dieser.

Dem jeweils zugrunde liegenden musikalischen Phänomen mit seinem Erlebniswert kommt bei der Verwendung musikalischer Begriffe die Hauptbedeutung zu. Der Begriff selbst ist nachrangig, der Gebrauch der Fachtermini ist kein Selbstzweck. Begriffe und auch Regeln der Musiklehre werden immer nur gefunden, eingeführt und angewendet im Zusammenhang mit „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“.

2.5 Die Verknüpfung der Kompetenzbereiche

Die Kompetenzbereiche und die ihnen zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich, stellen aber keine Unterrichtsthemen oder -reihen dar. Sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen. Der Unterricht wird geprägt durch spielerisches und gestalterisches musikalisches Tun in einem ausgewogenen Zusammenspiel der emotionalen, motorischen und kognitiven Zugangsweisen zur Musik. Dabei stellt das Hören in allen Kompetenzbereichen sowohl eine ständige Voraussetzung als auch eine weiter zu entwickelnde Fähigkeit dar.

Die folgende Grafik verdeutlicht die Verknüpfung der Kompetenzbereiche untereinander und hebt die Verbindung zu den anderen Fächern und zum Schulleben hervor. Die Bedeutung des musikalischen Umfeldes wird dabei ebenfalls sichtbar.



3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung führt auf, welche fachbezogenen Kompetenzen alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erworben haben sollen. Die Zusammenstellung verdeutlicht zudem, wie sich die Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit innerhalb der Kompetenzbereiche und Schwerpunkte während der Grundschulzeit entwickeln.

Die Kompetenzerwartungen werden ggf. durch Beispiele illustriert.

3.1 Musik machen

Kinder drücken sich gerne musikalisch aus, in spielerischer Weise gehen sie mit ihrer Stimme und mit Instrumenten um. Der Musikunterricht greift dieses Bedürfnis auf und schafft immer wieder neue Situationen, die zum Musizieren herausfordern. Indem die Kinder damit vielfältige Erfahrungen gewinnen, erweitern sie ihre musikpraktische Kompetenz.

Kompetenzbereich: Musik machen – mit der Stimme Schwerpunkt: Lieder kennen lernen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- singen Lieder auswendig - singen überlieferte und aktuelle Lieder zu verschiedenen Themenbereichen (z. B. <i>zum Tages- und Jahresverlauf, zu Feiern und bestimmten Anlässen</i>) - singen Lieder verschiedener Gattungen (z. B. <i>Volkslieder, Tanzlieder, Kanons, religiöse Lieder und Schlager</i>) - singen Kinderlieder aus anderen Ländern - nehmen ihren Gesang auf Tonträger auf und sprechen über das Ergebnis	- singen Lieder aus einem erweiterten Repertoire - singen Lieder aus einem erweiterten Repertoire (s. u.) auswendig - singen Lieder zu weiteren thematischen Aspekten (z. B. <i>Reisen</i>) - singen Lieder verschiedener Gattungen (z. B. <i>Song, Quodlibet, Rap, Pop</i>) - singen mit differenzierten melodischen und rhythmischen Verläufen und Harmonien - singen aus verschiedenen Sprach- und Kulturräumen (z. B. <i>Spirituals und Lieder aus den Herkunftsländern der Kinder</i>) - nehmen ihren Gesang auf Tonträger auf und reflektieren das Ergebnis

Kompetenzbereich: Musik machen – mit der Stimme Schwerpunkt: Lieder mit der Stimme gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- singen Lieder artikuliert - singen locker und anstrengungsfrei - singen in einem nach oben erweiterten Tonraum - singen in der Gruppe einstimmig sicher, d.h. tonhöhen- und rhythmusgetreu - gestalten beim Singen Lautstärke, Tempo und Ausdruck angemessen - erfinden kurze Lieder	- singen mit erweitertem Stimmumfang deutlich und locker über längere Atembögen - singen in einfachen Formen der Mehrstimmigkeit (z. B. <i>Quodlibet, Ostinato oder Kanon</i>) - singen Melodiesequenzen entsprechend Vortragsvorgaben (z. B. <i>piano – forte, crescendo – decrescendo, accelerando – rallentando</i>) - erfinden und gestalten Melodien zu Gedichten, Szenen und Geschichten

Kompetenzbereich: Musik machen – mit der Stimme Schwerpunkt: Mit der Stimme improvisieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler - gehen mit Stimme und Artikulation spielerisch um (z. B. <i>verschiedene Geräusche erzeugen, Tierlaute imitieren, Menschen karikieren oder Zungenbrecher sprechen</i>) - gestalten Sprechspiele und Stimmklangspiele - zeichnen die Improvisationsergebnisse auf Tonträger auf und sprechen über sie	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler - gestalten – auch eigene – Sprechverse, Gedichte, Szenen und Geschichten klangmalerisch - heben rhythmische und melodische Merkmale von Klangspielen und Sprechstücken durch Stimme, Bewegungen, Körperinstrumente und einfache Schlaginstrumente hervor - zeichnen die Improvisationsergebnisse auf Tonträger auf und reflektieren sie

Kompetenzbereich: Musik machen – mit Instrumenten Schwerpunkt: Mit Instrumenten improvisieren und experimentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler - erproben einfache Klangerzeuger und herkömmliche Instrumente - improvisieren einfache Klangspiele zu „Spiel-Regeln“ oder anderen verschiedenen Spielauslösern (z. B. <i>vorgegebenes Wort, Lied- oder Märchentext, Bild</i>) - halten Klangergebnisse auf Tonträger fest und sprechen über sie	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler - spielen auf einem erweiterten Instrumentarium selbst gebauter und erprobter Klangerzeuger - sortieren gefundene Klangergebnisse grafisch und stellen sie zu kleinen Spielstücken zusammen - erfinden Klangspiele, indem sie auf verschiedene Spielauslöser reagieren (z. B. <i>vorgegebenes Wort, Lied- oder Märchentext, Bild</i>) - halten Klangergebnisse auf Tonträger fest und reflektieren sie kritisch

Kompetenzbereich: Musik machen – mit Instrumenten Schwerpunkt: Musik auf Instrumenten spielen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler - spielen auf Körper- und Rhythmusinstrumenten zu einfach strukturierten Musikstücken in angepasster Lautstärke mit (Spiel-mit-Stücke) - entsprechen beim Mitspielen dem Metrum der Spielvorgabe, den Dirigiergesten und einer elementaren Spiel-mit-Partitur - begleiten Lieder auf Rhythmusinstrumenten - bringen einfache notierte Spielstücke zum Klingen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler - begleiten geeignete Musikstücke auf Instrumenten in angepasster Lautstärke - setzen Spiel-mit-Partituren um - sprechen über Informationen zum Musikstück und seiner Geschichte - begleiten Lieder mit „Bausteinen“ (z. B. <i>Bordun, Ostinato</i>) - führen notierte Spielstücke und Klangspiele aus

3.2 Musik hören

Bei jeder Begegnung mit Musik sind Kinder zum Hinhören herausgefordert. Im Musikunterricht geht es darum, für vielfältige Musik offen zu werden. Die Kinder entwickeln dabei ihre Fähigkeit weiter, sowohl emotional als auch unterscheidend zu hören.

Kompetenzbereich: Musik hören Schwerpunkt: Musik in ihrer Vielfalt begegnen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- sprechen über Live-Musik-Erlebnisse in der Schule (z. B. <i>Präsentation von Unterrichtsergebnissen, Schulkonzert, Einladung von Musikern</i>) - benennen verschiedene Instrumente (z. B. <i>des Orff-Instrumentariums</i>) und ordnen deren Klänge zu - identifizieren Instrumental- und Vokalmusik am Klang und ordnen sie zu - unterscheiden hörend elementare Gliederungsprinzipien der Musik (z. B. <i>Wiederholung; Kontrast in Dynamik, Tempo und Tonhöhe</i>) und drücken sie aus (z. B. <i>sprachlich, grafisch, tänzerisch</i>)	- sprechen über Live-Musik-Erlebnisse (z. B. <i>in der Schule, am Ort bzw. in der näheren Umgebung; Musiksendungen in Hörfunk und Fernsehen</i>) und begründen ihre Wertungen - benennen Vertreter der Instrumentengruppen (Streich-, Holzblas-, Blechblas- und Schlaginstrumente) und ordnen deren Klänge zu - stellen ihre eigene Lieblingsmusik vor und äußern sich über die Erfahrungen mit ihr - unterscheiden Musik in ihrer Verschiedenartigkeit mit Hilfe bestimmter Ordnungskriterien; Beispiele für Ordnungskriterien: Zweck (z. B. <i>Tanzmusik, Kirchenmusik</i>), Besetzung (z. B. <i>gesungene Musik, Instrumentalmusik</i>), Kulturkreis (z. B. <i>Musik aus Europa, Musik aus Afrika</i>) - erkennen grundlegende musikalische Formen (z. B. <i>Liedformen, Rondo, Thema und Variationen</i>)

Kompetenzbereich: Musik hören Schwerpunkt: Wirkungen von Musik erfahren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
lassen den Ausdrucksgehalt von Musik auf sich wirken und zeigen dies mit verschiedenen Mitteln (z. B. <i>sprachlich, gestisch, mimisch, motorisch, grafisch</i>)	erklären, welche musikalischen Mittel den Ausdruck bewirken (z. B. <i>Tempo, Lautstärke, Tonhöhe, Klangfarbe</i>)

Kompetenzbereich: Musik hören Schwerpunkt: Notationselemente verwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
verwenden elementare Notationen lesend oder schreibend als Hörhilfen (z. B. <i>für schrittartigen Rhythmus gleichmäßig angeordnete dicke Punkte; für andauernde Klänge entsprechend lange Linien</i>)	verwenden grafische und einfache traditionelle Notationen lesend oder schreibend als Hörhilfen (z. B. <i>Viertel-, halbe und ganze Noten, auf- und absteigende Tonfolgen, Lautstärke und Tempobezeichnungen</i>)

3.3 Musik umsetzen

Kinder erleben Musik ganzheitlich. Wenn sie von ihr angesprochen werden, weckt sie ihre Freude an der Bewegung und mimisch-gestischen Darstellung. Die Kinder verkörpern Wesensmerkmale des Gehörten und erweitern damit ihr Repertoire an Ausdrucksmitteln. Aus der Perspektive von Nachbarkünsten erfahren sie dabei Musik in neuer Weise.

Kompetenzbereich: Musik umsetzen Schwerpunkt: Sich zur Musik bewegen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- realisieren passende eigene Bewegungsformen zu Liedern und Musikstücken und machen dabei Stimmungen der Musik deutlich - setzen nach Vorgaben tänzerische Bewegungen ein und gestalten musikalische Szenen	- realisieren zur Musik improvisierend Bewegungsformen, üben diese und entwickeln sie dabei weiter - führen Tänze zu Liedern und Musikstücken aus und gestalten diese - entwickeln Tänze nach Vorgaben, setzen selbst entwickelte Tanzideen um und gestalten sie aus

Kompetenzbereich: Musik umsetzen Schwerpunkt: Musikalische Szenen gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- gestalten zu Vorlagen musikalische Spielszenen (z. B. <i>Bilderbuch, Märchen, Gedicht, Lied, Spiel-idee</i>) - spielen mimisch und gestisch zu Musik (z. B. <i>zum eigenen Klangspiel, zum Lied und zum Hörwerk</i>)	- gestalten zu Themen oder Inhalten musikalische Spielszenen mit choreographischen Mitteln - spielen szenisch zur Musik (z. B. <i>zum eigenen Klangspiel, zu Programmmusik, Neuer Musik und Oper</i>)

Kompetenzbereich: Musik umsetzen Schwerpunkt: Musik in Bilder umsetzen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
visualisieren durch Musik ausgelöste Empfindungen, Stimmungen und Gedanken in Farbe und Form	visualisieren Musik, indem sie Analogien zwischen Klang und bildlicher Darstellung herstellen und über ihre Ergebnisse sprechen

4 Leistungen fördern und bewerten

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet, und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung sollen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Nur so werden Rückmeldungen durch die Lehrkraft und individuelle Förderhinweise nachvollziehbar und die Schülerinnen und Schüler können in die Beobachtung ihrer Lernentwicklung einbezogen werden. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen, Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren und zunehmend selbst Verantwortung für ihr weiteres Lernen zu übernehmen.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ umfasst alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen.

Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Fachbezogene Bewertungskriterien sind insbesondere:

- Experimentierfreude mit Stimme und Instrumenten
- konstruktives Einbringen individueller und im Unterricht erworbener Kenntnisse
- Unterscheidung von Musikstücken
- Fähigkeit, Beiträge für gemeinsame Vorhaben zu planen und zu realisieren
- praktische Beiträge in den Lernfeldern „Musik machen“, „Musik hören“ und „Musik umsetzen“
- Kommunikations- und Reflexionskompetenz über Gestaltungsprozesse und -produkte
- das in der Schule über den regulären Musikunterricht hinausgehende Engagement (z. B. Teilnahme an Arbeitsgemeinschaften wie Chor, Spielkreis oder Darbietungen im Rahmen des Schullebens).

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuelle Entwicklung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.

Lehrplan Kunst

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	99
1.1	Der Beitrag des Faches Kunst zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	99
1.2	Lernen und Lehren	99
1.3	Orientierung an Kompetenzen	100
2	Bereiche und Schwerpunkte	100
2.1	Räumliches Gestalten	100
2.2	Farbiges Gestalten	101
2.3	Grafisches Gestalten	101
2.4	Textiles Gestalten	101
2.5	Gestaltung mit technisch-visuellen Medien	101
2.6	Szenisches Gestalten	101
2.7	Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten	101
3	Kompetenzerwartungen	102
3.1	Räumliches Gestalten	102
3.2	Farbiges Gestalten	104
3.3	Grafisches Gestalten	105
3.4	Textiles Gestalten	106
3.5	Gestalten mit technisch-visuellen Medien	107
3.6	Szenisches Gestalten	108
3.7	Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten	109
4	Leistungen fördern und bewerten	110

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Kunst zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Aufgabe des Kunstunterrichts in der Grundschule ist es, Freude und Interesse an ästhetischen Ausdrucksformen zu wecken und zu fördern. Die Wahrnehmungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler und ihr Vorstellungsvermögen werden angeregt und entfaltet, neue und auch ungewöhnliche Arbeits-, Sicht- und Denkweisen werden eröffnet, Kreativität und Phantasie werden entwickelt.

Im Kunstunterricht haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, ihre sinnlichen Erfahrungen, ihre Vorstellungen, Fantasien und Gefühle produktiv zum Ausdruck zu bringen. Es ist daher entscheidend, den Schülerinnen und Schülern Techniken und Verfahren zu vermitteln, die es ihnen ermöglichen, sich – ihren wachsenden Ansprüchen und Bedürfnissen entsprechend – mit für sie bedeutsamen Themen auseinander zu setzen und ihre Sichtweise überzeugend darzustellen. Darüber hinaus steht ein Materialangebot zur Verfügung, das gestalterische Entscheidungsfreiräume anbietet, Experimente erlaubt, kulturelle Eigenheiten erschließt und einen vielfältigen kreativen Umgang ermöglicht.

Das Fach Kunst fördert die Bereitschaft der Kinder, sich selbstständig und kritisch mit Objekten und Bildarten der Alltagswelt, der Kunst, der Werbung, der Medien und allgemein mit ästhetischen Phänomenen auseinander zu setzen.

1.2 Lernen und Lehren

Schon vor Schuleintritt haben die Schülerinnen und Schüler vielfältige individuelle Wege eines ästhetischen Weltzugangs erworben. An die Vielfalt der erworbenen Ausdrucks- und Verstehensweisen der Kinder knüpft das Fach Kunst an und fördert eine weitere Erschließung.

Die Schülerinnen und Schüler bauen ihre Vorstellungswelt mit Bildern und Handlungsmustern auf. Sie entwickeln eigene (Welt-)Bilder, öffnen sich den Raum der Phantasie, des Möglichen und Utopischen. Sie schaffen sich so wichtige Grundlagen ihrer Welterkenntnis und -aneignung und erweitern ihre Verstehens- und Interpretationsfähigkeit für ästhetische Erscheinungen und Vorgänge.

Zur Entwicklung von Sprache brauchen Schülerinnen und Schüler Bilder und lebendige Vorstellungen, damit sich mit den Worten Sinn verbindet. So erhalten im Kunstunterricht auch die Kinder Lernchancen und damit Könnenserfahrungen und Leistungserfolge, die sich sprachlich noch nicht so gut einbringen können.

Im Kunstunterricht gilt es insbesondere Lernformen zu entwickeln und zu nutzen, die

- das Wahrnehmen herausfordern und zu Reflexionen anregen
- Erfahrungen mit Materialien und Werkzeugen ermöglichen
- das Sammeln, Collagieren, Experimentieren, Gestalten und Präsentieren initiieren und zur Sprache bringen.

Die Erfahrungen und die Interessen der Schülerinnen und Schüler sind bedeutsame Grundlagen für weiterführendes Lernen im Kunstunterricht und für eine Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten der Kunst und der Alltagswelt.

Der Unterricht ist offen für die Mitgestaltung durch die Schülerinnen und Schüler. Er ermöglicht ihnen eigenständige Lösungswege und Arbeitsergebnisse. Fachliche Differenzierungen, freie Arbeit, Werkstattunterricht und projektorientierte Arbeitsweisen berücksichtigen den bildnerischen Entwicklungsstand, das Lern- und Arbeitstempo sowie die unterschiedlichen Neigungen und Interessen von Mädchen und Jungen. Individualität und Originalität werden so sichtbar. Für den Erwerb einzelner Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die zur Bewältigung komplexer Aufgaben benötigt werden, können auch Lehrgänge erforderlich werden.

Kooperatives Handeln und untereinander abgestimmte Organisations- bzw. Arbeitsformen werden entwickelt, gemeinsame Vorhaben oder Projekte geplant und realisiert. Im Unterricht des Faches Kunst wird gelernt, die eigenen ästhetischen Prozesse und Produkte und die anderer zu achten und als eigenständige Lernwege und Lösungen zu würdigen und zu beurteilen. Ein angemessener Wechsel von rezeptiven und praktischen Prozessen fördert die kindliche Neugier und die Freude an ästhetischen Prozessen.

Durch Ausgestaltung der Lernumgebung in Klassenraum und Schulgebäude, durch Ausstellung und Diskussion von Arbeitsergebnissen, durch Entwicklung und Präsentation von szenischen Spielen kann der Kunstunterricht einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung des Schullebens leisten.

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für das Fach Kunst benennt in Kapitel 2 verbindliche Bereiche und Schwerpunkte und ordnet ihnen in Kapitel 3 Kompetenzerwartungen zu.

Diese legen auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenz verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Fach Kunst erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Kunstunterrichts.

Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird.

Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet,

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen und ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.

2 Bereiche und Schwerpunkte

Der Lehrplan Kunst untergliedert das Fach in die folgenden Bereiche:

- Räumliches Gestalten
- Farbiges Gestalten
- Grafisches Gestalten
- Textiles Gestalten
- Gestaltung mit technisch-visuellen Medien
- Szenisches Gestalten
- Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten.

Beim Gestalten in den verschiedenen Materialfeldern gelangen die Kinder vom Erproben der Materialien, Techniken und Werkzeuge über das zielgerichtete Gestalten zum Präsentieren ihrer Arbeitsergebnisse. Dem entsprechend ergeben sich in diesen sechs Bereichen jeweils die Schwerpunkte:

- Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen
- Zielgerichtet gestalten
- Präsentieren.

Die Bereiche und die ihnen zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich, stellen aber keine Unterrichtsthemen oder -reihen dar. Sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen.

2.1 Räumliches Gestalten

Im räumlichen Gestalten sind das experimentelle Erproben von Raumwirkungen und die Wahrnehmung verschiedener Raumdimensionen und -gestaltungen bedeutsam. Haptische und visuelle Wahrnehmungen und motorische Erfahrungen mit der Vielfalt der verformbaren und kombinierbaren Materialien sind die Grundvoraussetzung für die Gestaltung von Plastiken, Objekten und Räumen. Hierbei werden elementare Erfahrungen mit Statik, Verbindungen und Konstruktionen, Volumen, Struktur und Textur gesammelt und in neuen und eigenen dreidimensionalen Gestaltungen angewandt.

2.2 Farbiges Gestalten

Der Umgang mit Farbe orientiert sich an der Erlebnis- und Vorstellungswelt der Kinder. Das Aufspüren der Farben und Farbphänomene in Natur, Alltag und Kunst führt zu einer Sensibilisierung und Differenzierung der Farbvorstellungen. Eine experimentelle und erforschende Auseinandersetzung mit Materialien, Substanzen und Werkzeugen erschließt die Welt der Farben und führt zu eigenen Gestaltungen. Erscheinungsformen, Wirkungen und Bedeutungen von Farben werden in Gesprächen reflektiert. Die dabei erworbenen Kenntnisse können in eigene Gestaltungsprodukte transferiert werden.

2.3 Grafisches Gestalten

Eine experimentelle und entdeckende Auseinandersetzung mit vielfältigen tradierten und unkonventionellen Zeichen, Zeichenwerkzeugen und -materialien und verschiedenen Untergründen sensibilisiert und fördert die Wahrnehmung und erweitert die Gestaltungsfähigkeit der Kinder. Die Erkundung grafischer Spuren, Muster und Gestaltungen in Natur, Alltag und Kunst gibt neue grafische Repertoires an die Hand. Die zeichnerischen Fähigkeiten der Kinder werden geschult, wenn sie grafische Bildzeichen ausformen, differenzieren und bewusst einsetzen. Ihre kommunikativen Möglichkeiten werden durch das Erproben von Druckverfahren erweitert.

2.4 Textiles Gestalten

Im textilen Gestalten sensibilisieren und reflektieren die Kinder ihre haptischen und visuellen Wahrnehmungen und ihre motorischen Erfahrungen für spezifische Material- und Ausdrucksqualitäten. Textile Materialien überliefern in besonderer Weise historische, regionale und ethnische Besonderheiten. Sie weiten den Blick für vielfältige alltägliche, kulturelle und künstlerische Phänomene.

Die Kinder erleben, dass die Menschen unterschiedliche Vorstellungen und Gewohnheiten im Hinblick auf Wohnen und Kleidung haben, die sich in der Einrichtung und Ausgestaltung ihrer Wohnungen und Häuser zeigen.

2.5 Gestaltung mit technisch-visuellen Medien

Die technisch-visuellen und insbesondere die digitalen Medien (Fernsehen, Internet, Computer etc.) beeinflussen Spielverhalten, Vorstellungskraft und Erfahrungswelt der Kinder. Im Kunstunterricht erfahren sie, dass die digitalen Techniken und Werkzeuge gestalterische Chancen bieten, die ihre Fähigkeiten erweitern. Das Collagieren von Bildmaterial macht die Wirkung und Veränderbarkeit vorgefundener Bildelemente erfahrbar und ermöglicht Einsichten in die Manipulierbarkeit von Wirklichkeit. Sowohl durch die technische Herstellung als auch durch die Untersuchung von Bildern wird Bildkompetenz entwickelt.

2.6 Szenisches Gestalten

Im szenischen Spiel verwirklichen die Kinder eigene und fremde Ideen und Absichten. Sie erzielen Wirkungen durch Improvisation, Kommunikation, Körpersprache, Maskerade und Figurenspiel. Dazu nutzen, gestalten und bespielen sie Räume, Foren, Bühnen und erhalten Feedback und Anerkennung. Szenisches Gestalten und szenisches Spiel verbinden Aspekte des Faches Kunst mit solchen anderer Fächer. Deutsch, Englisch, Musik, evangelische Religionslehre und katholische Religionslehre sowie Sport ermöglichen in besonderer Weise fächerübergreifendes Lernen in Projekten.

2.7 Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten

Durch das bewusste Experimentieren und das gezielte Gestalten in den verschiedenen Materialfeldern sowie durch die Erfahrungen beim Präsentieren ihrer Arbeitsergebnisse gewinnen die Kinder zunehmend Sicherheit, auch Gestaltungen anderer differenziert wahrzunehmen und zu bewerten. Beim Betrachten und Besprechen der bildhaften Gestaltungsergebnisse von anderen Kindern und Künstlern, auch aus anderen Zeiten und Kulturen, ergeben sich Anlässe zur gedanklichen und emotionalen Auseinandersetzung mit eigenen Sehgewohnheiten, Fantasien und Träumen, Wünschen und Ängsten; aber auch Staunen und Irritationen werden geweckt. Die materiellen und technischen Besonderheiten vieler Werke haben einen Aufforderungscharakter, der Kinder bewegt. So lässt sich leicht ihr Interesse für experimentelles Tun, neue Herstellungsverfahren und Materialien, technische Besonderheiten und spezifische Ausdrucksformen wecken.

Im Umgang mit Bildern und Objekten erfahren die Kinder, dass sich in ihren Wahrnehmungen und Deutungen unterschiedliche und auch gegenläufige Sehweisen, Meinungen und Einschätzungen widerspiegeln. Die Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten anderer führt dazu, Wertschätzung und Toleranz gegenüber künstlerischen Leistungen zu entwickeln und Kunstwerken mit Aufgeschlossenheit und Neugier zu begegnen.

Schwerpunkte sind hier:

- Kunst entdecken
- Wahrnehmen und Deuten
- Zielgerichtet gestalten.

3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung führt auf, welche fachbezogenen Kompetenzen alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erworben haben sollen. Die Zusammenstellung verdeutlicht zudem, wie sich die Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit innerhalb der Bereiche und Schwerpunkte während der Grundschulzeit entwickeln.

Die Kompetenzerwartungen werden ggf. durch Beispiele illustriert.

3.1 Räumliches Gestalten

Schülerinnen und Schüler entwickeln Gestaltungstechniken des Plastizierens, Bauens und Konstruierens. Dabei lernen sie unterschiedliche Materialien und Werkzeuge kennen. Sie erkunden, erproben und realisieren Raum verändernde und Raum gestaltende Verfahren.

Bereich: Räumliches Gestalten Schwerpunkt: Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• sammeln Material und untersuchen und beschreiben Materialeigenschaften (z. B. <i>Ton, Holz, Stein, Metall</i>) • experimentieren, formen, bauen und konstruieren mit unterschiedlichen Materialien • erproben Werkzeuge und Verbindungsmittel und unterscheiden ihre Funktionen und den Gebrauch (z. B. <i>Schere, Säge, Zange, Draht, Garne, Klebstoffe</i>)	• untersuchen Materialien im Hinblick auf räumliche Wirkungen und nutzen sie in Gestaltungen (z. B. <i>Rinde, Federn, Fasern, Ton, Holz, Stein</i>) • greifen Strukturen, Muster und Texturen auf und integrieren sie in eigene Gestaltungen • setzen Werkzeuge und Materialverbindungen sachgerecht ein (z. B. <i>Verdrahten, Verknoten, Vernähen</i>) • erproben kombinierende Verfahren und wenden sie an

Bereich: Räumliches Gestalten Schwerpunkt: Zielgerichtet gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- konstruieren figurative Formen - gestalten mit formbaren Materialien Formen und Figuren (z. B. <i>Ton, Knete, Pappmaché, Sand</i>) - bauen Objekte mit Alltagsmaterialien und Fundstücken (z. B. <i>Figuren, Häuser, Fahrzeuge, Spiel-Landschaften</i>)	- stellen figurative und nicht-figurative Formen differenziert her und reflektieren sie - verwandeln Dinge des täglichen Lebens, gestalten sie um oder erfinden sie neu (z. B. <i>Stühle, Brillen, Hüte und Mützen, T-Shirts, Geschirr</i>) - suchen in ihrem Umfeld Häuser, Brücken, Industriebauten etc. auf und bilden diese in Modellen nach - sammeln in eigenen Konstruktionen Erfahrungen mit der Statik und wenden sie an - planen und konstruieren neue, fantastische Räume und Raumeinrichtungen - reflektieren Raumgestaltungen

Bereich: Räumliches Gestalten Schwerpunkt: Präsentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- gestalten Räume und verändern Raumwirkungen (z. B. <i>Klassen, Flure und Begegnungsräume</i>) - stellen Szenerien, Kulissen, Requisiten zu Spielideen her (z. B. <i>Puppentheater, Kartontheater, Schattenspiel</i>) - stellen für Spielanlässe einfache Figuren und Spielobjekte her (z. B. <i>Masken, Fingerfiguren, Puppen</i>)	- präsentieren gestaltete Räume - entwerfen zu Szenen und Spielideen differenzierte Gestaltungen und präsentieren sie - stellen mit formbaren Materialien komplexere Formen und (Spiel)-Figuren her (z. B. <i>Masken, Skulpturen, Wand- und Bodenreliefs</i>) - entwerfen Kostüme und Bühnenbildgestaltungen für Aufführungen (z. B. <i>Märchenspiel, fantastische Szenen</i>)

3.2 Farbiges Gestalten

Die Schülerinnen und Schüler experimentieren mit Farben und ihren Wirkungen. Sie erschließen sich in der experimentellen und erforschenden Auseinandersetzung mit Materialien und Wirkungen die Welt der Farben, lernen erste Mischgesetze kennen und entwickeln eigene Gestaltungen.

Bereich: Farbiges Gestalten Schwerpunkt: Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- experimentieren mit unterschiedlichen Farben und Farbmateriale (z. B. <i>Deckfarben, Flüssigfarben, Farbkreiden, Kleisterfarben, Farbstiften</i>) - erproben und verarbeiten verschiedene Farben und Farbmateriale mit unterschiedlichen Werkzeugen auf unterschiedlichen Malgründen	- erweitern ihre technischen Fertigkeiten im Umgang mit Farben und Farbmateriale und unterschiedlichen Werkzeugen - experimentieren mit Farbwirkungen und reflektieren sie

Bereich: Farbiges Gestalten Schwerpunkt: Zielgerichtet gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- mischen aus Grundfarben neue Farbtöne und beschreiben Wirkungen - stellen Farben her (Erdfarben, Pflanzenfarben) und nutzen sie gestalterisch - gliedern Flächen durch farbiges Gestalten	- wenden in Gestaltungsprozessen unterschiedliche Farben und ihre Wirkungen an, kombinieren und verfeinern sie - gestalten, beschreiben und reflektieren differenzierte Farbkontraste und -nuancen - erkennen erste Mischgesetze

Bereich: Farbiges Gestalten Schwerpunkt: Präsentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- sammeln, sortieren und präsentieren farbige Materialien - nutzen Farben und Farbwirkungen bei der Gestaltung von Bildern und Objekten	- setzen farbige Materialien zum Collagieren, Ausgestalten und Akzentuieren ein - nutzen Farben und Farbwirkungen bei der Gestaltung von Räumen

3.3 Grafisches Gestalten

Die Schülerinnen und Schüler erproben unterschiedliche grafische Darstellungsverfahren. Sie entdecken in ihrem Umfeld in Gestaltungen grafische Muster und erproben sie in unterschiedlichen Gestaltungskontexten. Sie nutzen ihre grafischen Fähigkeiten und erprobte Techniken zum Erzählen, zur Entwicklung von Zeichen und zum Schmücken.

Bereich: Grafisches Gestalten Schwerpunkt: Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- erproben experimentelle Verfahren und sprechen über ihre Wirkungen (z. B. <i>Kritzeln, Drucken, Frottage</i>) - erproben grafische Mittel in Bildgestaltungen (z. B. <i>Punkt, Linie, Musterung, Schraffur, Fleck und Form</i>) - experimentieren mit unterschiedlichen Werkzeugen und Materialien und beschreiben Erfahrungen (z. B. <i>Stifte, Kreiden, Tuschen und Farben, Papiere, Pappen, Tapeten</i>)	- setzen bei der Gestaltung von Flächen, Oberflächen und Bildern grafische Mittel gezielt ein - erproben bildnerische Absichten mit unterschiedlichen Werkzeugen und reflektieren über die Zusammenhänge von Absicht und Wirkung

Bereich: Grafisches Gestalten Schwerpunkt: Zielgerichtet gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- spüren grafische Muster, Strukturen und Oberflächenbeschaffenheiten in der Umwelt auf und beschreiben sie - nutzen grafische Mittel und Bildzeichen schmückend und verzierend (z. B. <i>Ornamente, Schmuckelement</i>) - ordnen Bildzeichen zu und ein (z. B. <i>Figur-Grund-Bezug, Vordergrund – Hintergrund</i>) - setzen Erlebtes und Fantastisches in Bildern und Bildergeschichten um - erproben einfache Hochdruckverfahren und Abklatschverfahren (z. B. <i>Stempeln, Ritzdrucke, Materialdrucke</i>) - spüren verschiedene Schriftzeichen und -bilder in Umwelt und Medien auf - gestalten oder erfinden auf unterschiedlichen grafischen Wegen Buchstaben für ein gemeinsames Buch (z. B. <i>spuren, kritzeln, malen, zeichnen, drucken, ausschneiden und collagieren</i>)	- dokumentieren vorgefundene Spuren, Muster und Schraffuren, ergänzen sie grafisch oder deuten sie um - formen grafische Zeichen aus und entdecken oder erfinden neue Bildzeichen - entwickeln einfache bildnerische Ordnungen (z. B. <i>Größen-Mengenkontrast, Streuung, Ballung</i>) - stellen Bewegungen, Beziehungen und Sachverhalte grafisch räumlich dar (z. B. <i>oben – unten, groß – klein, vorn – hinten</i>) - kennen Möglichkeiten der Vervielfältigung in Druckverfahren und setzen sie in bildnerischer Absicht ein - gestalten Schriftzeichen, -bilder und Texte nach eigenen Vorstellungen - erkunden Schriftzeichen und -bilder gegenwärtiger und vergangener Kulturen und verwenden Elemente in eigenen Gestaltungszusammenhängen (z. B. <i>Ornamente, Initialen, Buchmalerei</i>)

Bereich: Grafisches Gestalten Schwerpunkt: Präsentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• illustrieren Texte und Geschichten • gestalten Mitteilungen und Plakate	• gestalten und illustrieren Bücher und Prospekte • gestalten Texte typografisch

3.4 Textiles Gestalten

Die Schülerinnen und Schüler erleben und reflektieren Textiles als kulturell bedingt und das textile Material als gestaltbar. Im experimentellen und zielgerichteten Gestalten erweitern sie technisches Können und ästhetisches Empfinden.

Bereich: Textiles Gestalten Schwerpunkt: Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• nehmen textile Eigenschaften wahr und unterscheiden Textilien • experimentieren mit Materialien und erproben Materialverbindungen (z. B. <i>Knoten, Flechten, Weben, Heften, Schneiden, Reißen, Löchern, Stopfen und Ausstopfen</i>)	• wenden konventionelle und unkonventionelle textile Techniken zur kreativen Gestaltung und Verfremdung von Gegenständen an, (z. B. <i>Handschuhe, Hüte, Hemden, Strümpfe, Regenschirme</i>) • recherchieren Herkunft, Verarbeitung und kulturelle Hintergründe von Textilien (z. B. <i>Geknüpftes, Gewebtes aus anderen Ländern und Erdteilen</i>)

Bereich: Textiles Gestalten Schwerpunkt: Zielgerichtet gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• fügen mit einfachen Techniken Textiles und Nicht-Textiles aneinander	• stellen Spielobjekte und Räume aus textilen Materialien und Materialverbünden her (z. B. <i>Hüte, Fahnen, Windspiele, Zelte, Tunnel, Installationen</i>)

Bereich: Textiles Gestalten Schwerpunkt: Präsentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• verkleiden und schmücken sich selbst, Spielobjekte und Räume mit textilen Materialien (z. B. <i>Garne, Fäden, Stoffe</i>)	• finden mit textilen Materialien und Techniken differenzierte Verkleidungen für sich selbst, für Objekte und Räume

3.5 Gestalten mit technisch-visuellen Medien

Die Schülerinnen und Schüler erproben die gestalterischen Möglichkeiten technisch-visueller Medien, analysieren Aspekte ihrer Bildsprache und nutzen diese für die Gestaltung von Bildern und Texten, für Dokumentationen und Präsentationen.

Bereich: Gestalten mit technisch-visuellen Medien	
Schwerpunkt: Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• setzen einfache Layouts für Textgestaltungen und kombinierte Text-Bildgestaltungen im Schreibprogramm des Computers ein (z. B. <i>Schriftarten und -größen, Cliparts</i>)	• nutzen Layouts im Schreibprogramm des Computers für eigene Arbeiten (z. B. <i>Wort- und Bildkombinationen erstellen und gestalten, Über- und Unterschriften wählen und gestalten</i>) • legen Archive für Bild- und Sprachdokumente an und verwalten sie (z. B. <i>nach Themen strukturiert</i>) • nutzen das Internet als Rechercheinstrument

Bereich: Gestalten mit technisch-visuellen Medien	
Schwerpunkt: Zielgerichtet gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• nutzen Kopien von Bildern, Fotografien und Gegenständen in Gestaltungsprozessen • deuten Bilder/Bildelemente um und ordnen sie in neuen Zusammenhängen (z. B. <i>Verfremdung des eigenen Porträts</i>)	• verändern Fotografien und Bilder in Kopierprozessen, collagieren sie und gestalten sie um • hinterfragen und nutzen Bildsprache und Bildinformationen visueller Medien nach ihrer Aussage und Botschaft kritisch • setzen einfache Formen digitaler Bildbearbeitung ein

Bereich: Gestalten mit technisch-visuellen Medien	
Schwerpunkt: Präsentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• fotografieren sich und andere • nutzen die Fotokamera für Dokumentationen und präsentieren diese (z. B. <i>in Klassengalerien</i>)	• nutzen Kameras und Dokumentationen in Gestaltungs- und Präsentationszusammenhängen, Klassenaufführungen und Projekttagen (z. B. <i>fotografieren und videografieren</i>) • setzen Projektoren und Projektionen in Gestaltungen ein (z. B. <i>bei Bühnengestaltungen</i>)

3.6 Szenisches Gestalten

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln szenische Spielsituationen. Sie spielen Rollen, gestalten diese wirkungsbezogen aus und finden dabei Ausdrucksmöglichkeiten für sich selbst, für Kostüme, Gegenstände und Räume. Das szenische Gestalten bietet in besonderem Maße sinnvolle inhaltliche Bezüge zu anderen Fächern.

Bereich: Szenisches Gestalten Schwerpunkt: Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- entdecken verschiedene Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers und von Spielfiguren und setzen sie spielerisch ein (z. B. <i>Mimik, Gestik, Bewegung, Tanz</i>) - erproben unterschiedliche Wirkungen beim Schminken, Verkleiden und Maskieren	- erproben Ausdrucksmöglichkeiten des eigenen Körpers und von Spielfiguren für Spielsituationen - setzen Schminken, Verkleiden und Maskieren wirkungsvoll und differenziert ein - planen und stimmen Ausdrucksmöglichkeiten mit anderen ab

Bereich: Szenisches Gestalten Schwerpunkt: Zielgerichtet gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- improvisieren und reflektieren Spielszenen (z. B. <i>Tänze, Stegreif- und Rollenspiele</i>) - stimmen den Einsatz von Sprache und Musik ab	- setzen visuelle Darstellungsmittel und -formen ein und reflektieren deren Wirkungen (z. B. <i>Schminke, Maske, Kulissen, Kostüme, Requisiten, Licht</i>) - setzen musikalische und choreografische Darstellungsmittel und -formen ein und reflektieren deren Wirkungen (z. B. <i>Musik, Rhythmus, Bewegungsabläufe</i>)

Bereich: Szenisches Gestalten Schwerpunkt: Präsentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- verändern für Spielanlässe sich selbst, Gegenstände und Räume - spielen mit selbsthergestellten Figuren (z. B. <i>einfache Flach- und Stabfiguren, Puppen- und Schattenspielfiguren</i>)	entwickeln eigene Szenen und/oder kleine Theaterstücke, überarbeiten und führen sie auf (z. B. <i>Alltagsszenen, Märchenspiele, Fantasy</i>)

3.7 Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen durch die Begegnung mit Bildern und Objekten ihre eigenen ästhetischen Erfahrungen, Eindrücke und Erkenntnisse. In der Begegnung mit der Vielfalt künstlerischer Objekte bieten sich Chancen zur Selbstbestimmung, zum Üben von Toleranz und zur Weltorientierung.

Bereich: Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten Schwerpunkt: Kunst entdecken	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
nehmen künstlerische Gestaltungsformen in der eigenen Lebenswelt wahr (z. B. <i>Kunst, Architektur, Natur, Technik, Bücher, Medien, Einrichtungen, Design</i>)	erschließen sich ausgewählte historische und zeitgenössische Kunstwerke und finden Bezüge für eigene Gestaltungen (z. B. <i>Kontexte, Biografien, Charakteristisches und Typisches, Materialien, kulturell Bedeutsames</i>)

Bereich: Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten Schwerpunkt: Wahrnehmen und Deuten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- sprechen über Empfindungen und Gefühle bei der Betrachtung von Bildern und Objekten - respektieren Betrachtungen anderer, vergleichen sie mit den eigenen - hören anderen Kindern bei Betrachtungen zu und achten fremde und eigene Betrachtungsweisen - erkennen in Kunstwerken und Produkten des Unterrichts technische und gestalterische Aspekte wieder	- beziehen Erfahrungen in und mit außerschulischen Lernorten in eigenes Gestalten ein (z. B. <i>Museen, Atelierbesuche, Kunst im öffentlichen Raum</i>) - lassen sich auf ein differenziertes und vertieftes Betrachten, Beschreiben und Deuten von Bildern und Objekten ein - präzisieren eigene Wahrnehmungen und äußern Assoziationen - beziehen Bildinhalte in eigene Erfahrungen und Situationen, vertreten sie und äußern einen eigenen Standpunkt dazu - verwenden unterschiedliche Methoden der Bildanalyse und der Bildbetrachtung

Bereich: Auseinandersetzung mit Bildern und Objekten Schwerpunkt: Zielgerichtet gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
entdecken in Bildern und Objekten Anregungen für eigene Gestaltungsmöglichkeiten und -wünsche	- stellen Zusammenhänge zwischen Bildaussagen und Bildmitteln her - unterscheiden Objekte und Bildarten der Alltagswelt, der Kunst, der Werbung und der Medien usw.

4 Leistungen fördern und bewerten

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet, und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung sollen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Nur so werden Rückmeldungen durch die Lehrkraft und individuelle Förderhinweise nachvollziehbar und die Schülerinnen und Schüler können in die Beobachtung ihrer Lernentwicklung einbezogen werden. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen, Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren und zunehmend selbst Verantwortung für ihr weiteres Lernen zu übernehmen.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ umfasst alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen.

Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen sind zu berücksichtigen.

Fachbezogene Bewertungskriterien sind insbesondere:

- Neugier, Offenheit und Experimentierfreude
- kreativer Umgang mit Techniken, Materialien und Werkzeugen
- ökonomischer Umgang mit Ressourcen (Zeit, Material, Arbeitsabläufe)
- Individualität und Originalität von Ergebnissen (Produkte, Prozesse, Gesprächsbeiträge)
- Ausdruck und Aussagekraft einer künstlerischen Lösung
- Fähigkeit, mit anderen Beiträge für gemeinsame Vorhaben zu planen und zu realisieren (Teamfähigkeit, Kooperationskompetenz)
- Kommunikations- und Reflexionskompetenz über Gestaltungsprozesse und -produkte.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuelle Entwicklung der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.

Lehrplan Sport

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	113
1.1	Der Beitrag des Faches Sport zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	113
1.2	Lernen und Lehren	113
1.3	Orientierung an Kompetenzen	114
2	Bereiche und Schwerpunkte	115
2.1	Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen	115
2.2	Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen	115
2.3	Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik	115
2.4	Bewegen im Wasser – Schwimmen	116
2.5	Bewegen an Geräten – Turnen	116
2.6	Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste	117
2.7	Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele	117
2.8	Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport	117
2.9	Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport	118
3	Kompetenzerwartungen	118
3.1	Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen	119
3.2	Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen	121
3.3	Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik	122
3.4	Bewegen im Wasser – Schwimmen	123
3.5	Bewegen an Geräten – Turnen	125
3.6	Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste	127
3.7	Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele	129
3.8	Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport	131
3.9	Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport	132
4	Leistungen fördern und bewerten	133
5	Verbindlichkeiten, Freiräume, Organisation	134
Anhang		135
Rahmenvorgaben für den Schulsport		135

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Sport zum Bildungs- und Erziehungsauftrag¹⁾

Die Grundschule sichert durch kindgemäße Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote ganzheitliche Lernerfahrungen der Kinder und fördert deren Entwicklung nachhaltig. Sie eröffnet den Kindern darüber hinaus einen Zugang zu geeigneten Ausschnitten der für sie bedeutsamen Bewegungs-, Spiel- und Sportwirklichkeit. Als leitende Orientierung dienen die folgenden pädagogischen Perspektiven (vgl. Rahmenvorgaben Kap. 1.2):

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

Kinder erkunden und gestalten ihre Welt auch über Bewegung. Bewegung ist für sie ein Mittel des Ausdrucks und der Verständigung. In der Bewegung erfahren und erleben sie sich selbst in der Vielfalt, aber auch in der Begrenzung ihrer Handlungsmöglichkeiten. Schließlich ist Bewegung für eine ausgewogene körperliche Entwicklung und gesunde Lebensführung unverzichtbar. Im Schulsport erschließen sich ihnen beim Bewegen, Spielen und Sporttreiben in besonders konkreter Weise vielfältige personale, materiale und soziale Erfahrungen.

Für viele Mädchen und Jungen ist der Schulsport der wichtigste Zugang für ihre gegenwärtige und zukünftige Bewegungs-, Spiel- und Sportwelt. Damit stellt sich dem Schulsport die Aufgabe, Impulse für einen bewegungsfreudigen Alltag zu geben, Freude an lebenslangem Sporttreiben anzubahnen und dafür passende Lern- und Übungsgelegenheiten zu schaffen. Im Rahmen seiner Möglichkeiten kann der Schulsport auf diese Weise auch dazu beitragen, Entwicklungsdefizite auszugleichen und benachteiligten Kindern Zugangschancen zu Bewegung, Spiel und Sport zu eröffnen. Dabei wird auch berücksichtigt, dass Mädchen und Jungen auf Grund einer geschlechtsspezifischen Körper- und Bewegungssozialisation unterschiedliche Vorerfahrungen, Zugangsweisen und Erwartungen bezogen auf Bewegung, Spiel und Sport mitbringen.

Im Zentrum der Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung in der Grundschule steht der *Sportunterricht*. Über den obligatorischen Sportunterricht hinaus sind Bewegung, Spiel und Sport in vielfältigen weiteren Bereichen integrale Bestandteile von Unterricht und Schulleben. Unter der Leitidee der *bewegungsfreudigen Schule* wird auch dort Bewegung in die Lernprozesse integriert, wo primär Sachzusammenhänge anderer Fächer erschlossen werden sollen. Ein Lernen mit Kopf, Herz und Hand bewirkt nachhaltigere Erfahrungen, führt zu greifbareren Ergebnissen und wird in besonderer Weise den kindlichen Bedürfnissen gerecht. Unverzichtbare Bestandteile des Schullebens sind ferner vielfältige Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote im Rahmen des außerunterrichtlichen Schulsports. Seine besonderen pädagogischen Handlungsmöglichkeiten und Angebotsformen sind in den *Rahmenvorgaben* (vgl. Kap. 3.2 bzw. 4.2) differenziert dargestellt.

1.2 Lernen und Lehren

Mädchen und Jungen kommen mit sehr unterschiedlichen Vorerfahrungen in die Schule. Dies betrifft sowohl die motorische als auch die soziale und kognitive Entwicklung. Der Sportunterricht in der Grundschule hat die Aufgabe, diesen unterschiedlichen Dispositionen der Kinder durch Individualisieren und Integrieren gerecht zu werden.

Dies bedeutet, allen Mädchen und Jungen individuell passende, ihrem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechende Erfahrungs- und Lerngelegenheiten beim Bewegen und Spielen bereitzustellen. Die unterschiedlichen Körper- und Bewegungserfahrungen können es notwendig machen, geschlechterbewusst zu differenzieren, um Mädchen zu stärken und Jungen für sich und andere zu sensibilisieren.

Lehrkräfte in der Grundschule haben die Aufgabe, alle Kinder mit ihren individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten so in Bewegungssituationen zu integrieren, dass ihnen die Erfahrung gemeinsamer Bewegungserlebnisse

1) Die für alle Schulformen geltenden *Rahmenvorgaben für den Schulsport* (s. Anhang) bilden auch die fachpädagogische Grundlage für diesen Grundschullehrplan. Der dort in Kapitel 1.1 formulierte Doppelauftrag des Schulsports „Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur“ wird in diesem Lehrplan grundschulspezifisch ausgelegt.

Darüber hinaus haben für diesen Lehrplan auch die in Kapitel 3.1 dargestellten *Prinzipien eines erziehenden Unterrichts* (Mehrperspektivität, Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung, Reflexion, Verständigung und Wertorientierung) grundlegende Bedeutung.

ermöglicht wird. Dafür ist es erforderlich, solche Situationen herzustellen, in denen alle Kinder sich mit ihrem jeweiligen Können einbringen und somit zum gelingenden Miteinander und Gegeneinander beitragen können. Alle Kinder müssen dahin geführt werden, andere in Bewegungs- und Spielhandlungen zu integrieren und insbesondere die schwächeren Kinder so zu unterstützen, dass auch sie ihre Bewegungsabsichten verfolgen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten am gemeinsamen Bewegen, Spielen und Sporttreiben teilnehmen können.

Im Sportunterricht der Grundschule werden den Mädchen und Jungen vielfältige Möglichkeiten eingeräumt, sich an der Inhaltsauswahl, an den zu verfolgenden Zielen und an den Vorgehensweisen in altersangemessener Weise zu beteiligen. Die Kinder können auf diese Weise ihre eigenen Bedürfnisse artikulieren, ihre Erfahrungen einbringen und so vorhandene Kompetenzen im Sportunterricht nutzen. Kinder werden so zu selbstständigem und verantwortungsbewusstem Handeln angeleitet.

Der Sportunterricht eröffnet insbesondere bei Sportspielen den Kindern wichtige Gelegenheiten kooperativen Lernens und des Erlernens konstruktiver Kooperation.

Üben und Anwenden müssen gleichermaßen berücksichtigt werden. Kindgemäße Formen des Übens führen zu Bewegungssicherheit und ermöglichen die Auseinandersetzung mit neuen Bewegungsanforderungen. Sie helfen, den Zusammenhang von beharrlicher Anstrengung und erweitertem Können zu erschließen, und tragen dazu bei, dass sich das Bewegungsrepertoire der Mädchen und Jungen erweitert.

Dazu müssen Anwendungsmöglichkeiten planvoll eröffnet werden, damit die Kinder das Üben als lohnend akzeptieren können. Hierfür bieten sich vielfältige Spielsituationen, Lauf- oder Schwimmabzeichen, Wettbewerbsformen und die verschiedenen außerunterrichtlichen Formen des Schulsports an.

Für den Sportunterricht der Grundschule gilt, dass das Bewegungshandeln auch einsichtsvoll verwirklicht wird. Dies ist immer auch gebunden an altersgemäße Verständigungsprozesse über Voraussetzungen und Wirkungen von Bewegungsaktivitäten, über normative Entscheidungen und die Bedeutung von Wertorientierungen bei Bewegung, Spiel und Sport.

Der Sportunterricht kann gerade solchen Kindern besondere Lernchancen und Leistungserfolge eröffnen, die sich sprachlich weniger gut einbringen können. Dies wird besonders dann gelingen, wenn die Erfahrungen aus dem konkret erlebten Bewegungshandeln erwachsen und als Erkenntnisse auch wieder darin einfließen, indem Erfahrenes zur Sprache gebracht wird, Wirkungszusammenhänge in sehr anschaulicher Weise verdeutlicht werden und auch Raum gegeben wird für eine Einsicht bildende Auseinandersetzung mit latenten und situativ auftretenden Konflikten.

Der Sportunterricht vermittelt fachspezifische Kompetenzen auch im Rahmen von komplexen Themen. Häufig wirken diese in andere Lebensbereiche hinein und werden gemeinsam mit anderen Fächern bearbeitet. Ausgehend von fachspezifischen Anlässen aus dem Sportunterricht können deshalb immer wieder Verbindungen zu anderen Fächern gesucht und hergestellt werden, um komplexe Themen des Sportunterrichts aus der Sicht anderer Fächer zu betrachten. Umgekehrt kann es sinnvoll sein, in anderen Fächern und Lernbereichen nach Möglichkeiten zu suchen, fächerübergreifende Erfahrungszusammenhänge auch unter Berücksichtigung des Faches Sport herzustellen und zu gestalten.

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für das Fach Sport benennt in Kapitel 2 verbindliche Bereiche und Schwerpunkte und ordnet ihnen in Kapitel 3 Kompetenzerwartungen zu.

Diese legen auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenz verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Fach Sport erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Sportunterrichts.

Die Orientierung an Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird.

Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet,

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen und ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.

2 Bereiche und Schwerpunkte

Im Folgenden werden die für die Grundschule verbindlichen Bereiche und Schwerpunkte entsprechend den Rahmenvorgaben für den Schulsport aufgeführt:

- den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen
- das Spielen entdecken und Spielräume nutzen
- Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik
- Bewegen im Wasser – Schwimmen
- Bewegen an Geräten – Turnen
- Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste
- Spielen in und mit Regelstrukturen - Sportspiele
- Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport
- Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport.

Der Bereich „Wissen erwerben und Sport begreifen“ ist in der Grundschule integraler Bestandteil der anderen neun Bereiche und wird bei den Schwerpunkten, Kompetenzerwartungen und vorgeschlagenen Beispielen berücksichtigt.

2.1 Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen

Elementare Wahrnehmungs- und Bewegungserfahrungen sind grundlegend für die kindliche Entwicklung. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, um den Erwerb von Bewegungssicherheit in alltäglichen Bewegungsgrundformen, um die Verbesserung der Wahrnehmungsfähigkeit und das Zusammenspiel der Sinne, um die Raumorientierung sowie um die Entwicklung und Stabilisierung koordinativer und konditioneller Fähigkeiten.

Schwerpunkte sind:

- die Sinne üben und die Bedeutung der Wahrnehmungsfähigkeit für den Bewegungsvollzug erfahren
- sich des eigenen Körpers bewusst werden, seine Dimensionen erfahren, seine Aktionsmöglichkeiten und Grenzen erkunden
- den Wechsel von Anspannung und Entspannung erfahren und bewusst herstellen
- die Reaktionen des Körpers in der Bewegung und vor, bei und nach körperlicher Belastung wahrnehmen und deuten
- die Veränderbarkeit koordinativer Fähigkeiten und konditioneller Voraussetzungen erfahren und begreifen.

2.2 Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen

Spiele sind für Kinder die Betätigungsform, mit der sie sich die Welt durch eigenes Tun, d. h. durch den Einsatz des Körpers und der Sinne, durch das Erproben und Experimentieren erschließen. Spielen hat für Kinder seinen Zweck in sich selbst. Es bereitet Freude, fördert Kreativität und Fantasie sowie eine selbstständige und aktive Auseinandersetzung mit sachlichen und sozialen Zusammenhängen.

Mädchen und Jungen müssen deshalb auch im Sportunterricht die Gelegenheit erhalten, Spielräume zu entdecken und zu gestalten, Spielideen selbst zu entwickeln und eigene Spiele zu (er)finden, aber auch Spiele nachzuspielen.

Schwerpunkte sind:

- Spielmöglichkeiten in ihrer Vielfalt entdecken sowie Spiel- und Bewegungsräume erschließen und ausgestalten
- Spielideen entwickeln und das Spielen aufrecht erhalten
- Spielvereinbarungen für gemeinsames Spielen treffen und unterschiedlichen Interessen gerecht werden.

2.3 Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik

Laufen, Springen und Werfen sind Grundformen menschlichen Bewegens. Kinder erschließen sich im Laufen, Springen und Werfen ihre Umwelt, erfahren die Natur und entdecken und erleben ihren Körper.

Sie üben diese Aktivitäten zunächst als grundlegende und eigenständige Bewegungsformen aus. In vielfältigen Spiel- und Bewegungssituationen entwickeln sie eine stimmige Koordination und erweitern ihr Bewegungskönnen. Im Verlauf der Grundschulzeit kommen auch elementare leichtathletische Formen hinzu. Die Kinder erschließen sich auf diese Weise ein sportliches Handlungsfeld, das besonders leicht zugänglich ist und in anschaulicher Weise den Vergleich sportlicher Leistungen ermöglicht. Durch systematisches Lernen und Üben erfahren die Kinder darüber hinaus, dass sie ihr Können erweitern und individuelle Leistungsfortschritte erzielen können.

Unter gesundheitlichen Aspekten gewinnt das ausdauernde Laufen schon in der Grundschule eine besondere Bedeutung. In altersgemäßer Form werden die Kinder an die Formen des ausdauernden Laufens herangeführt und machen so grundlegende Erfahrungen mit der Überwindung individueller Grenzen.

Schwerpunkte sind:

- den Körper beim Laufen erleben und vielfältige Lauferfahrungen machen
- Sprungformen entdecken, ausprägen und anwenden
- Wurfarten entdecken, ausprägen und anwenden
- elementare leichtathletische Formen lernen, üben und anwenden.

2.4 Bewegen im Wasser – Schwimmen

Wasser ist ein Bewegungsraum, in dem Kinder Bewegungsaktivitäten durchführen und Bewegungserfahrungen sammeln, die ausschließlich in diesem Element möglich sind. Bewegungserlebnisse und Körpererfahrungen haben Vorrang vor zu frühen sportartspezifischen Anforderungen. Damit alle Kinder das Bewegen im Wasser als wohltuend empfinden, ist ein behutsamer Umgang mit Ängsten und Unsicherheiten notwendig.

Ziel des Schwimmunterrichts ist es, eine elementare Schwimmtechnik in ihrer Grobform zu vermitteln, weil dadurch eine ökonomische Fortbewegung ermöglicht wird. Darüber hinaus ist es notwendig, dass Kinder elementare Kenntnisse über die Risiken und Gefahren im Bewegungsraum Wasser, insbesondere auch beim Springen und Tauchen, erwerben und sie angemessen und verantwortungsbewusst anwenden.

Jedes Kind soll am Ende der Grundschulzeit schwimmen können. 'Schwimmen-Können' heißt, dass es sich möglichst angstfrei ohne Fremdhilfe in schwimmtiefem Wasser zielgerichtet fortbewegen kann.

Schwerpunkte sind:

- sich mit dem Bewegungsraum Wasser vertraut machen und Wasser als Spielraum nutzen
- vielfältige Sprungmöglichkeiten erfinden und nachvollziehen
- vielfältige Bewegungsmöglichkeiten unter Wasser erfinden und nachvollziehen
- elementare Schwimmtechniken lernen, üben und anwenden.

2.5 Bewegen an Geräten – Turnen

Beim Schwingen, Schaukeln, Springen, Drehen, Rollen an Geräten nehmen Kinder ihren Körper in unterschiedlichen Raumlagen und Raumbeziehungen wahr und machen Erfahrungen mit der Schwerkraft, dem Gleichgewicht und der Höhe. Hierbei lernen sie, Risiken abzuwägen, Angst zu äußern und zu bewältigen und ihre eigene Leistungsfähigkeit einzuschätzen. Durch die Gestaltung und Präsentation von Bewegung können Mädchen und Jungen Bestätigung erfahren und Bewegungsfreude erleben.

Hier finden die Kinder auch einen ersten Zugang zu turnerischen Bewegungsformen, die sie auf Grund ihrer günstigen körperlichen Voraussetzungen schnell erlernen können. Kontinuierliches Üben sichert für jedes Kind eindrucksvoll erworbenes Bewegungskönnen. Soziale Erfahrungen erschließen sich durch vielfältige Möglichkeiten miteinander zu turnen sowie beim Sichern und Helfen.

Schwerpunkte sind:

- den Körper im Gleichgewicht halten
- den Körper im Fliegen, Drehen und Rollen erleben
- Körperspannung und Kraft in ihrer Bedeutung für das Gelingen turnerischer Anforderungen erleben und aufbauen
- Kunststücke erfinden und bewältigen, sich etwas trauen
- Gerätekombinationen herstellen, bewältigen und variieren
- elementare turnspezifische Bewegungsformen erlernen, üben und anwenden.

2.6 Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste

Kinder nehmen Gelegenheiten, in denen sie gestalten, tanzen oder etwas darstellen können, in der Regel gerne wahr. Sie entwickeln Freude an kreativem Bewegungshandeln und an Selbstbestätigung sowie Gemeinschaft bei vielfältigen improvisatorischen oder darstellerischen Bewegungsanlässen. Diese Erfahrungen müssen Jungen und Mädchen gleichermaßen ermöglicht werden.

Im stimmigen Zusammenklang von Bewegung, Rhythmus und Musik kann sich den Kindern ein Ausdrucksmedium erschließen, das ihrer Bereitschaft zur Darstellung und Präsentation in besonderer Weise gerecht wird.

Mädchen und Jungen, die miteinander tanzen, etwas gestalten und darstellen, treten über und durch Bewegung in Kontakt und verständigen sich über ihr Bewegungshandeln. Dieser Bereich eröffnet auch die Erfahrung von Gemeinsamkeit und von Aufgehoben-Sein in einem konkurrenzfreien Raum. Einfühlungsvermögen, Rücksichtnahme und Anpassungsfähigkeit werden auf anschauliche Weise herausgefordert und entwickelt.

Schwerpunkte sind:

- die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten – auch mit Handgeräten und Objekten – entdecken, erproben und variieren
- Bewegungskunststücke mit Handgeräten und Objekten erfinden, üben und gestalten
- Rhythmus, Musik und Bewegung aufeinander beziehen
- durch Bewegung etwas mitteilen und darstellen
- Tänze erlernen und Bewegungsgestaltungen entwickeln, üben und präsentieren.

2.7 Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele

Die in diesem Bereich angesprochenen Spiele folgen in ihrer Spielidee vorgegebenen Regelstrukturen. Dafür müssen Mädchen und Jungen die notwendigen koordinativen Fähigkeiten, spielspezifischen Fertigkeiten und Regelkenntnisse sowie sozialen Kompetenzen erwerben, die für ein gelingendes Spiel mit- und gegeneinander erforderlich sind.

Die Regelstrukturen der Sportspiele sind für Grundschulkinder in der Regel noch zu komplex, als dass alle handlungstragend daran teilnehmen könnten. Deshalb ist es erforderlich, als Ausgangspunkt bei der Spielvermittlung solche Elementarformen von Spielen zu wählen, die bereits die grundlegende Idee der Sportspiele repräsentieren und diese schrittweise vorbereiten. Auch kleine Spiele bieten Chancen, allen Kindern positive Spielerlebnisse zu ermöglichen und grundlegende Spielfähigkeit zu erschließen. Die methodischen Formen und die Spielbedingungen sind so zu wählen, dass alle ihren Voraussetzungen entsprechend an Regelspielen teilnehmen können. Unter Berücksichtigung ihrer Interessen können Jungen und Mädchen unterschiedliche Spielangebote gemacht werden.

Schwerpunkte sind:

- Spielideen und die grundlegenden Spielstrukturen vorgegebener Spiele erkennen und nachvollziehen
- spielspezifische motorische Fertigkeiten, Voraussetzungen sowie grundlegende taktische Verhaltensweisen erwerben
- nach vorgegebenen Regeln spielen können, Spielregeln einhalten und situationsgerecht verändern
- Grundformen der Sportspiele einschließlich ihrer taktischen Anforderungen und spielspezifischen motorischen Fertigkeiten lernen, üben und anwenden.

2.8 Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport

Mit den Fortbewegungsarten Gleiten, Fahren und Rollen erschließen sich Mädchen und Jungen neue Bewegungsräume und erfahren natürliche Räume (Berge, Flüsse, Seen) auf neue Weise. Kinder können dabei im Unterricht faszinierende Bewegungsfertigkeiten entwickeln, die Elemente ihrer Bewegungskultur auch außerhalb von Unterricht und Schule werden können.

Im Sportunterricht der Grundschule müssen die elementaren Erfahrungen von Gleichgewicht, Balance, Körperschwerpunkt im Gleiten, Fahren und Rollen vermittelt und erste Könnenserfahrungen ermöglicht werden, auch damit die Kinder angemessen mit Geschwindigkeit und Risiko umgehen lernen.

Die Erziehung zu sicherem, hilfsbereitem und verantwortlichem Umgang mit Partnerinnen und Partnern, zu nachhaltigem Umgang mit der natürlichen Umwelt und mit Materialien hat in diesem Bewegungsbereich einen hohen Stellenwert.

Schwerpunkte sind:

- grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten zum adäquaten Umgang mit Gleit-, Fahr- und Rollgeräten erlernen und üben
- Bewegungskönnen im Gleiten, Fahren und Rollen erweitern
- Gleiten, Fahren, Rollen in natürlicher und gestalteter Umwelt erleben.

2.9 Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport

Kinder suchen in außerschulischen Situationen nach Gelegenheiten, ihre Kräfte in vielfältigen Ring- und Kampfspielen zu erproben und zu vergleichen.

Beim Ringen und Kämpfen im Sportunterricht steht der spielerische, regelgeleitete Aspekt der körperlichen Auseinandersetzung im Vordergrund. Oberstes Prinzip ist das verantwortungsbewusste Handeln gegenüber der Partnerin/dem Partner bzw. der Gegnerin/dem Gegner, d. h. die Beherrschung von Emotionen und die Sorge um die körperliche Unversehrtheit der Partnerin bzw. des Partners müssen das Kräftemessen steuern. Hier ergeben sich nutzbringende Chancen über die bewussten Erfahrungen unmittelbarer Körperkontakte ein rücksichtsvolles Miteinander in der Begegnung von Schwächeren und Stärkeren anzubahnen.

Auch für die Entwicklung der Mädchen sind die körperbezogenen Erfahrungen beim Ringen und Kämpfen unverzichtbar. Mädchen lernen, ihre (Körper-)Grenzen zu behaupten, und Jungen, sich einfühlsamer zu verhalten und auf Überlegenheitsansprüche zu verzichten. So können der unmittelbare Körperkontakt und das Sich-Anfassen zu wichtigen Erfahrungen des Miteinanders im Gegeneinander werden.

Über die konkreten Körpererfahrungen und ihre Verarbeitung im Sportunterricht ergeben sich Lernchancen im Sinne einer Gewaltprävention. In diesem Zusammenhang sind die Möglichkeiten einer geschlechterbewussten Differenzierung zu nutzen.

Schwerpunkte sind:

- spielerische Kampfformen kennen lernen und ausführen
- Kampfformen entwickeln, Regelungen treffen, erproben und verändern
- elementare technische Fertigkeiten und taktische Fähigkeiten erlernen, üben und anwenden
- in Kampfsituationen die Gegnerin bzw. den Gegner als Partnerin bzw. Partner achten.

3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung führt auf, welche Kompetenzen von allen Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erwartet werden. Dabei wird auch deutlich, wie sich die Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit innerhalb der Bereiche und Schwerpunkte während der Grundschulzeit entwickeln.

Die Kompetenzerwartungen werden durch Beispiele illustriert.

3.1 Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen

Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst und ihren Körper wahr und entwickeln Verständnis für ein funktionell richtiges Bewegen. Sie erfahren und begreifen die Veränderbarkeit ihrer koordinativen und konditionellen Möglichkeiten und gewinnen Bewegungssicherheit in vielfältigen alltäglichen Bewegungsgrundformen.

Bereich:	Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen	
Schwerpunkt:	Die Sinne üben und die Bedeutung der Wahrnehmungsfähigkeit für den Bewegungsvollzug erfahren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler		Die Schülerinnen und Schüler
bewegen sich im Raum und nutzen dabei unterschiedliche Wahrnehmungshilfen		bewegen sich sicher im Raum und behalten die Bewegungssicherheit auch dann, wenn die akustische und/oder optische Wahrnehmung eingeschränkt oder ausgeschaltet wird
<i>Beispiele:</i> - Geräusche und Klänge mit der Stimme, den Händen, den Fingern, den Füßen erzeugen und in Bewegung umsetzen - optische (z. B. Farben, Formen und Zeichen), akustische (z. B. Geräusche, Musik, Stimme) und taktile Reize (z. B. verschiedene Tastspiele) in Bewegungszusammenhängen nutzen - Bälle und andere Materialien mit unterschiedlichem Krafteinsatz auf unterschiedlich weit entfernte und unterschiedlich große Ziele werfen oder rollen (kinästhetische Wahrnehmungsfähigkeit) - Balancesituationen mit offenen und geschlossenen Augen, Schaukel-, Dreh- und Rollbewegungen bewältigen (vestibuläre Wahrnehmungsfähigkeit) - Raumdimensionen (natürliche und gestaltete Umwelt) in der Bewegung erfahren, Raumwege entdecken, Raumgliederungen durch Materialien und Geräte herstellen und in der Bewegung erschließen		

Bereich:	Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen	
Schwerpunkt:	Sich des eigenen Körpers bewusst werden, seine Dimensionen erfahren, seine Aktionsmöglichkeiten und Grenzen erkunden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler		Die Schülerinnen und Schüler
nehmen ihr Körperschema wahr und nutzen ihre Erfahrungen beim Spielen und Bewegen		sind sich ihres Körperschemas bewusst und verhalten sich körpergerecht in der Ruhe und in der Fortbewegung
<i>Beispiele:</i> - Körperteile erspüren und benennen, Umrisszeichnungen vom Körper herstellen, Körperdimensionen einschätzen und überprüfen, in Spielsituationen Rechts-Links-Orientierung gewinnen - Bewegungsmöglichkeiten und Bewegungsrichtungen der Körpergelenke erkunden - funktionell richtige Körperhaltungen beim Sitzen, Stehen und Gehen erspüren, einnehmen und ihre Bedeutung für den Haltungsaufbau begreifen		

Bereich: Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen Schwerpunkt: Den Wechsel von Anspannung und Entspannung erfahren und bewusst herstellen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • erfahren Spannung und Entspannung als bewegungsrelevante Größen und stellen sie zielgerichtet her	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • nutzen Spannung und Entspannung als bewegungsrelevante Größen, stellen sie bewusst her und wenden sie selbstständig im Schulalltag an
Beispiele: • verschiedene Spannungszustände in der Muskulatur erfahren und erzeugen • Körperspannung entwickeln und erproben • Entspannungsmethoden kennen lernen und anwenden	

Bereich: Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen Schwerpunkt: Die Reaktionen des Körpers in der Bewegung und vor, bei und nach körperlicher Belastung wahrnehmen und deuten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • erfahren die Reaktionen ihres Körpers bei Bewegungsbelastungen und beschreiben erste Ursache-Wirkungszusammenhänge	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • kennen die Ursache- Wirkungsbeziehungen von Körperreaktionen auf Bewegungsbelastungen und können sich individuell dosiert belasten
Beispiele: • Herz- und Pulsschlag als Anzeichen für Ruhe und Bewegungsbelastung spüren und begreifen • Körperreaktionen wahrnehmen und einschätzen (z. B. Schwitzen und Frieren) • Atmung und körperliche Anstrengung zueinander in Beziehung setzen (z. B. in Ruhe, beim schnellen Laufen, beim ausdauernden Laufen, bei Kraftbelastungen)	

Bereich: Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen Schwerpunkt: Die Veränderbarkeit koordinativer Fähigkeiten und konditioneller Voraussetzungen erfahren und begreifen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • verbessern durch Üben ihre koordinativen und konditionellen Fähigkeiten und sprechen darüber	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • kennen elementare Regeln zur Verbesserung der koordinativen und konditionellen Fähigkeiten, wenden sie an und kennen deren Bedeutung für ihr Bewegungsverhalten
Beispiele: • schnell, ausdauernd und koordiniert laufen, Lauferfahrungen im Schulgelände machen, eigene Ziele setzen und erreichen • im Hängen und Hangeln, im Klimmen und Klettern, beim Überwinden von Hindernissen Körpergewicht erfahren und die Ausprägung von Kraft erleben • Geschicklichkeits- und Balancieranforderungen bewältigen und dabei Bewegungssicherheit entwickeln	

3.2 Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen

Die Schülerinnen und Schüler erfahren und begreifen, dass sie selbst Spielgelegenheiten entdecken, Spiele entwickeln und gestalten können. Sie treffen die notwendigen Spielvereinbarungen mit dem Ziel, alle in die Spielhandlung einzubeziehen. Dabei sammeln sie vielfältige leibliche, soziale und materiale Erfahrungen.

Bereich:	Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen	
Schwerpunkt:	Spielmöglichkeiten in ihrer Vielfalt entdecken sowie Spiel- und Bewegungsräume erschließen und ausgestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler		
• spielen mit unterschiedlichen Spielgeräten, in unterschiedlichen Spielrollen und Spielräumen		
<i>Beispiele:</i> • mit unterschiedlichen Spielgeräten spielen und ihre Eigenschaften zu passenden Spielformen nutzen • mit Spiel- und Sportgeräten, Alltagsmaterialien und Objekten bauen und konstruieren • unterschiedliche Aufgaben in Bewegungsspielen übernehmen • natürliche und künstliche Spiel- und Bewegungsräume erschließen und (um)gestalten		

Bereich:	Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen	
Schwerpunkt:	Spielideen entwickeln und das Spielen aufrecht erhalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler		Die Schülerinnen und Schüler
• entwickeln eigene Spielideen und setzen sie um		• entwickeln und verwirklichen eigene Spielideen und treffen Vereinbarungen zur Aufrechterhaltung des Spiels
<i>Beispiele:</i> • Spiele erfinden, beschreiben und Spielbedingungen herstellen • eigene Spiele (auch) über einen längeren Zeitraum spielen • gefundene Spielideen dokumentieren (z. B. Spielesammlungen, Spielebuch, Fotodokumentationen)		

Bereich:	Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen	
Schwerpunkt:	Spielvereinbarungen für gemeinsames Spielen treffen und unterschiedlichen Interessen gerecht werden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler		
• erkennen und akzeptieren unterschiedliche Voraussetzungen und Absichten beim Spielen und einigen sich auf gemeinsame Spiellösungen		
<i>Beispiele:</i> • sich über Spielideen austauschen, Vereinbarungen treffen und ggf. Spielveränderungen vornehmen und umsetzen • Spielabsichten anderer Kinder aufnehmen, respektieren und ggf. berücksichtigen • Spielstörungen als Anlass zur Entwicklung neuer Vereinbarungen nutzen		

3.3 Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik

Die Schülerinnen und Schüler erfahren Laufen, Springen und Werfen als vielfältige Grundformen der Bewegung. Sie erweitern ihr Bewegungskönnen und erlernen elementare leichtathletische Bewegungsformen. Sie stellen sich Leistungsanforderungen und setzen sich kritisch damit auseinander. Dabei erfahren sie ihre Leistungsmöglichkeiten und -grenzen sowie deren Veränderbarkeit durch Üben.

Bereich: Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik Schwerpunkt: Den Körper beim Laufen erleben und vielfältige Lauferfahrungen machen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • laufen in unterschiedlichen Bewegungssituationen und beschreiben ihre Körper- und Lauferfahrungen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • erfüllen vorgegebene und selbst gesetzte Laufanforderungen und gestalten ihr Lauftempo situationsgerecht
<i>Beispiele:</i> • auf verschiedenen Untergründen, bergauf und bergab, um und über Hindernisse laufen, Orientierungsläufe durchführen • unterschiedliche Lauf tempi erproben, Steigerungsläufe, Dauerläufe (allein, mit der Partnerin und dem Partner, in der Gruppe) • beim Laufen Herzschlag, Atmung, Schwitzen, Ermüdung, Anspannung, Entspannung, Belastung und Wohlbefinden wahrnehmen, erfahren und erste Zusammenhänge erkennen	

Bereich: Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik Schwerpunkt: Vielfältige Sprungformen entdecken, ausprägen und anwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • springen in unterschiedlichen Bewegungssituationen und beschreiben ihre Erfahrungen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • erfüllen vorgegebene und selbst gesetzte Sprunganforderungen und springen koordiniert
<i>Beispiele:</i> • Weit, hoch, hinüber und herunter springen, aus dem Stand und aus dem Anlauf, ein- und beidbeinig, über Hindernisse, auf einen Mattenberg, mit Stäben springen • Sprungformen variieren, Springen rhythmisieren	

Bereich: Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik Schwerpunkt: Vielfältige Wurfarten entdecken, ausprägen und anwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • werfen mit unterschiedlichen Wurfobjekten, erproben verschiedene Wurfarten und beschreiben ihre Erfahrungen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • wenden situationsangemessen verschiedene Wurfarten an und werfen koordiniert mit unterschiedlichen Wurfobjekten
<i>Beispiele:</i> • mit verschiedenen Wurfarten (z. B. Druckwurf, Schlagwurf, Überkopfwurf, Schockwurf, Schleuderwurf) und mit unterschiedlichen Wurfobjekten, auch mit Alltagsmaterialien, unter verschiedenen Aufgabstellungen werfen • auf hohe und weite, auf feste und bewegliche Ziele, durch und über Hindernisse werfen, Werfen in Zonen, Wurfstaffeln • verschiedene Wurfarten in Wurf Wettbewerben und Wurfspielen anwenden	

Bereich: Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik Schwerpunkt: Elementare leichtathletische Formen lernen, üben und anwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • führen einfache leichtathletische Bewegungsformen aus • vergleichen ihre Leistungen in selbst gesetzten und vorgegebenen Bewegungsanforderungen und erfahren ihre Leistungsmöglichkeiten und -grenzen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • beherrschen leichtathletische Bewegungsformen in der Grobform und erweitern ihr Bewegungsrepertoire • erfüllen vorgegebene Leistungsanforderungen, erkennen und beschreiben den Zusammenhang von Übung und Leistungsverbesserung • erkennen Probleme bei Leistungsvergleichen und entwickeln Lösungsvorschläge
<i>Beispiele:</i> • die leichtathletischen Bewegungsformen Laufen, Springen und Werfen in der Grobform erlernen und üben sowie miteinander verbinden (Laufstaffeln mit Sprung- und/oder Wurfaufgaben, 'Biathlon') • eine (selbst) vorgegebene Zeit möglichst genau erlaufen; Hoch-/Weitspringen in Relation zur Körpergröße setzen; zielgenau werfen • regelgeleitetes leichtathletisches Wettkämpfen kennen lernen und mitgestalten	

3.4 Bewegen im Wasser – Schwimmen

Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich über vielfältige Bewegungsaktivitäten das Element Wasser und erleben sich und ihren Körper in diesem Bewegungsraum. Sie lernen schwimmen und erwerben elementare Kenntnisse über Risiken und Gefahren.

Bereich: Bewegen im Wasser – Schwimmen Schwerpunkt: Sich mit dem Bewegungsraum Wasser vertraut machen/das Wasser als Spielraum nutzen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • nutzen die spezifischen Eigenschaften und Wirkungen des Wassers in Wechselbeziehung zum eigenen Körper und gehen damit reflexiv und verantwortungsbewusst um	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
<i>Beispiele:</i> • verschiedene Möglichkeiten des Bewegens im Wasser und des Springens ins Wasser erfinden und erproben sowie vorgegebene Bewegungsformen nachvollziehen • im Wasser ohne und mit Materialien spielen (Schwimmbretter, Flossen, Pull-bouys u. a., aber auch Bälle, Schleuderhörner, Schwimmflöße u. a.) • sich auf das Wasser legen, gleiten, den statischen und dynamischen Auftrieb erleben und nutzen • 'Kunststücke' im Wasser erfinden, nachgestalten und vorstellen (z. B. Seestern, Qualle, Sprünge)	

Bereich: Bewegen im Wasser – Schwimmen	
Schwerpunkt: Vielfältige Sprungmöglichkeiten erfinden und nachvollziehen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	
• springen ins Wasser • kennen Sprungregeln und wenden sie an	
Beispiele: • <i>Sprünge aus unterschiedlichen Höhen/aus unterschiedlichen Positionen im und ins Wasser erfinden/nachvollziehen</i> • <i>Sprünge mit Zusatz- und Kombinationsaufgaben durchführen</i> • <i>äußere Bedingungen sowie Mut, Unsicherheit und Angst in ihrer Bedeutung für sicherheitsgerechtes Verhalten einschätzen</i>	

Bereich: Bewegen im Wasser – Schwimmen	
Schwerpunkt: Vielfältige Bewegungsmöglichkeiten unter Wasser erfinden und nachvollziehen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	
• orientieren sich unter Wasser und holen einen Gegenstand mit den Händen aus schulertiefem Wasser • kennen Tauchregeln und wenden sie an	
Beispiele: • <i>Bewegungen unter Wasser wagen, sich unter Wasser mit geöffneten Augen orientieren</i> • <i>interessante Tauchgelegenheiten und Tauchmaterialien erproben, selbst herstellen/nutzen</i> • <i>Unterschiede des Tief- und Streckentauchens erleben und entsprechende Tauchregeln kennen lernen und anwenden</i> • <i>äußere Bedingungen sowie Mut, Unsicherheit und Angst in ihrer Bedeutung für sicherheitsgerechtes Verhalten einschätzen</i>	

Bereich: Bewegen im Wasser – Schwimmen	
Schwerpunkt: Elementare Schwimmtechniken lernen, üben und anwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	
• schwimmen 25 m ohne Unterbrechung mit einer ausgewählten Schwimmtechnik in der Grobform • kennen und nutzen die Auswirkungen des Übens auf die Verbesserung der Bewegungsqualität	
Beispiele: • <i>Grobform einer Gleichschlag- und/oder Wechselschlagtechnik erlernen</i> • <i>ausdauerndes Schwimmen/schnelles Schwimmen üben und dabei Übungserfolge, Leistungsmöglichkeiten und Leistungsgrenzen erfahren</i> • <i>einfache Formen von Startsprüngen und des Wendens erlernen</i>	

3.5 Bewegen an Geräten – Turnen

Die Schülerinnen und Schüler stellen sich vielfältigen Anforderungen an Geschicklichkeit, an Kraft und Ausdauer und nehmen sich in ungewöhnlichen Raumlagen und Gerätekonstellationen wahr. Sie lernen turnerische Fertigkeiten sowie akrobatische Kunststücke und setzen sich dabei auch mit Risiken und Ängsten auseinander. Im gemeinsamen Turnen und beim gegenseitigen Helfen machen sie wichtige soziale Erfahrungen.

Bereich: Bewegen an Geräten – Turnen Schwerpunkt: Den Körper im Gleichgewicht halten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • nutzen Geräte zum Balancieren in unterschiedliche Richtungen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • bewältigen Balancieraufgaben mit komplexen Anforderungen
Beispiele: • an verschiedenen Geräten mit unterschiedlichen Höhen, Breiten und Neigungen, mit stabilen und instabilen Elementen sowie mit Zusatzaufgaben balancieren (z. B. Transportaufgaben) • in unterschiedliche Bewegungsrichtungen balancieren (mit Partnerinnen und Partnern, in der Gruppe)	

Bereich: Bewegen an Geräten – Turnen Schwerpunkt: Den Körper im Fliegen, Drehen und Rollen erleben	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • lassen sich auf ungewohnte räumliche und gerätspezifische Bewegungserfahrungen ein	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • bewältigen ungewohnte räumliche und gerätspezifische Bewegungsanforderungen im Fliegen, Drehen und Rollen
Beispiele: • an verschiedenen Geräten sitzend, liegend, hängend, stützend schaukeln und schwingen • von verschiedenen Geräten herab springen; sicher fliegen und landen • mit Absprunghilfen in die Höhe, in die Weite oder auf etwas springen (z. B. Sprungbrett, Minitrampolin) • über die Körperlängs- und Querachse, auf unterschiedlichen Flächen und an verschiedenen Geräten drehen und rollen	

Bereich: Bewegen an Geräten – Turnen Schwerpunkt: Körperspannung und Kraft in ihrer Bedeutung für das Gelingen turnerischer Anforderungen erleben und aufbauen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • erproben und entwickeln ihre Körperspannung und Kraft beim Erlernen turnerischer Bewegungen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • nutzen Körperspannung und Kraft zielgerichtet für das Erlernen turnerischer Bewegungen und das Bewältigen turnerischer Bewegungsanforderungen
Beispiele: • bei verschiedenen turnerischen Fertigkeiten und Bewegungsformen Körperspannung aufbauen und erleben (Absprünge, Stände, Auf- und Umschwünge, Baumstammrollen) • Kraft erproben und erfahren durch Erklimmen und Erklettern verschiedener Geräte, Hangeln von einem zum anderen Gerät, Ausüben verschiedener Stützformen oder akrobatischer Aufgaben	

Bereich: Bewegen an Geräten – Turnen Schwerpunkt: Kunststücke erfinden und bewältigen, sich etwas trauen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • erfinden und erproben einfache Bewegungskunststücke, führen diese anderen vor und entwickeln dabei Sicherheitsbewusstsein	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • bewältigen und variieren selbst gefundene und vorgegebene Bewegungskunststücke, verbessern die Bewegungsqualität durch Üben und zeigen beim Präsentieren Selbstvertrauen
<i>Beispiele:</i> • <i>allein und mit anderen Bewegungskunststücke an Geräten oder aus der Akrobatik erproben, variieren, ausprägen und vorführen</i> • <i>Kunststücke den individuellen Voraussetzungen entsprechend auswählen</i> • <i>erforderliche Maßnahmen des Sicherns und Helfens erkennen und anwenden</i>	

Bereich: Bewegen an Geräten – Turnen Schwerpunkt: Gerätekombinationen herstellen, bewältigen und variieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • nutzen verschiedene Gerätekombinationen für vielfältiges Bewegen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • erstellen für unterschiedliche Bewegungsabsichten angemessene Bewegungslandschaften, kennen und berücksichtigen dabei die notwendigen Sicherheitsaspekte
<i>Beispiele:</i> • <i>Gerätekombinationen/Bewegungslandschaften erproben und gegebenenfalls verändern (z. B. zum Schaukeln und Schwingen, zum Klettern und Balancieren, zum Drehen und Rollen, zum Stützen und Springen)</i> • <i>Geräte sicher transportieren, aufbauen und verbinden</i> • <i>sich gegenseitig unterstützen und helfen</i>	

Bereich: Bewegen an Geräten – Turnen Schwerpunkt: Elementare turnspezifische Bewegungsformen erlernen, üben und anwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • führen einfache turnerische Bewegungsformen aus	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • beherrschen turnerische Bewegungsfertigkeiten in der Grobform und erweitern ihr Bewegungsrepertoire • kennen und nutzen die Auswirkungen des Übens auf die Verbesserung der Bewegungsqualität
<i>Beispiele:</i> • <i>turnerische Rollbewegungen sowie Grobformen von Radschlag und Handstand am Boden erlernen und üben</i> • <i>Stützen, Schwingen und grundlegende Bewegungsfertigkeiten am Reck/Barren erlernen und üben</i> • <i>Grundformen von Stützsprüngen sowie Niedersprüngen an Sprunggeräten erlernen und üben</i> • <i>Schaukeln und Schwingen an Tauen und Ringen</i>	

3.6 Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste

Schülerinnen und Schüler entdecken spielerisch-explorativ die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten. Sie verbessern ihre Bewegungsabläufe durch Üben und entwickeln sie gestalterisch weiter. In der Kombination von Bewegung, Rhythmus und Musik öffnen sich Kinder für Improvisationen und Präsentationen, allein und mit anderen.

Bereich: Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste Schwerpunkt: Die Vielfalt von Bewegungsmöglichkeiten – auch mit Handgeräten und Objekten – entdecken, erproben und variieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler entdecken und erproben vielfältige Bewegungsformen - auch mit Handgeräten und Objekten - und führen diese strukturgerecht aus	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler erweitern und verbessern ihr Repertoire an Bewegungsformen, kombinieren und variieren diese
<i>Beispiele:</i> - unterschiedliche Fortbewegungsarten allein, mit der Partnerin bzw. dem Partner und in der Gruppe erproben und miteinander verbinden - Raumdimensionen wahrnehmen, unterschiedliche Bewegungsrichtungen und Raumwege finden sowie Unterschiede von Dynamik und Tempo erleben - Bewegungsmöglichkeiten mit Reifen, Bändern, Bällen, Seilchen, ... und Alltagsmaterialien – auch mit Partnerinnen bzw. Partnern und in der Gruppe – finden und variieren	

Bereich: Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste Schwerpunkt: Bewegungskunststücke mit Handgeräten und Objekten erfinden, üben und gestalten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler erfinden, erproben und üben kleine Bewegungskunststücke und zeigen sie	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler üben selbst erfundene sowie vorgegebene anspruchsvollere Bewegungskunststücke, verbessern die Bewegungsqualität und gestalten Präsentationen
<i>Beispiele:</i> - Bewegungsgrundformen zu individuellen Kunststücken entwickeln, ausformen und üben (Jonglage, Rope-Skipping) - Schwierigkeitsgrade von Kunststücken selbst bestimmen - Kunststücke mit einer Partnerin bzw. einem Partner oder in der Gruppe erproben, ausformen und üben	

Bereich: Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste Schwerpunkt: Rhythmus, Musik und Bewegung aufeinander beziehen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • passen ihre Bewegungen einem vorgegebenen Rhythmus/einer vorgegebenen Musik an	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • können vorgegebene Rhythmen und rhythmische Strukturen von Musik wahrnehmen und ihr Bewegungsverhalten gestalterisch darauf beziehen
Beispiele: • <i>Rhythmen/Musik (Tempo, Dynamik) wahrnehmen und in Bewegung umsetzen</i> • <i>Rhythmen/Musik mit Körperinstrumenten erzeugen und sich dazu bewegen</i> • <i>die rhythmische Struktur von Bewegungsabläufen wahrnehmen und sie mit Körper- und Klanginstrumenten, aber auch in der eigenen Bewegung, verwirklichen</i>	

Bereich: Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste Schwerpunkt: Durch Bewegung etwas mitteilen und darstellen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • stellen mit Bewegung Alltagssituationen, Rollen, Gefühle und Stimmungen dar	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • verbessern ihre pantomimischen und szenischen Darstellungsmöglichkeiten und gestalten Präsentationen
Beispiele: • <i>kleine pantomimische Themen erproben und darstellen (Alltagsszenen, Imitationen)</i> • <i>Gefühle in und durch Bewegung ausdrücken (Wut, Trauer, Freude, Angst, Anspannung und Entspannung)</i> • <i>Kinderlieder, Gedichte und Texte gestalten, Spielszenen entwickeln, einfache Formen des Bewegungstheaters erproben und darstellen</i>	

Bereich: Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik/Tanz, Bewegungskünste Schwerpunkt: Tänze erlernen und Bewegungsgestaltungen entwickeln, üben und präsentieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • realisieren vorgegebene Singspiele und Tänze und beachten dabei einfache rhythmische und räumliche Kriterien	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • realisieren und variieren vorgegebene Tänze und entwickeln eigene Bewegungsgestaltungen zu Musik, berücksichtigen dabei rhythmische, räumliche und formbezogene Gestaltungskriterien
Beispiele: • <i>Schritt- und Bewegungsfolgen von Singspielen und Tänzen erlernen und üben (z. B. Folklore-, Gesellschafts- und Modetänze)</i> • <i>Bewegungsgrundformen in Bewegungsgestaltungen einbringen</i> • <i>Vorführungen erarbeiten und präsentieren</i>	

3.7 Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele

Die Schülerinnen und Schüler erwerben grundlegende technische, taktische, koordinative und soziale Grundlagen, um handlungstragend an regelgeleiteten Spielen teilnehmen zu können. Sie spielen so, dass alle Kinder mitspielen können, alle Kinder gern spielen und dem Prinzip des Fair-Spielens folgen. Dabei halten sie Spielregeln ein und verändern sie ggf. situationsgerecht.

Bereich: Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele Schwerpunkt: Spielideen vorgegebener Spiele und ihre grundlegende Spielstruktur erkennen und nachvollziehen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler kennen und verwirklichen die Spielideen und Regelungen einfacher Spiele	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler kennen und verwirklichen die Spielideen und Regelungen komplexerer Spiele und verändern diese
Beispiele: <i>Spielideen umsetzen (z. B. jagen und verfolgen, flüchten und entkommen, angreifen und verteidigen, miteinander und gegeneinander spielen, Ball erobern und Ball ins Ziel bringen)</i> <i>Regelungen unterschiedlicher Spiele kennen lernen und danach spielen (Fangspiele, Spiele mit Partnerinnen und Partnern, Mannschaftsspiele)</i>	

Bereich: Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele Schwerpunkt: Spielspezifische motorische Fertigkeiten und Voraussetzungen sowie grundlegende taktische Verhaltensweisen erwerben	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler - wenden spielspezifische motorische Fertigkeiten in einfachen Spielen an - erfahren elementare taktische Verhaltensweisen und erläutern die Bedeutung für die Spielhandlung	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler - erweitern und verbessern ihre spielspezifischen motorischen Fertigkeiten und wenden sie situationsgerecht in Spielen an - nutzen spieltaktische Elemente situationsgerecht und erkennen ihre Bedeutung für gelingende Spielhandlungen
Beispiele: <i>Werfen und Fangen, Passen und Stoppen, Prellen und Werfen erlernen und üben</i> <i>schnell und wendig laufen, die Bedeutung von Laufwegen erfahren und Raumwege nutzen</i> <i>Mitspielerin und Mitspieler sehen, anspielen oder ihnen ausweichen, schnell reagieren</i>	

Bereich: Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele Schwerpunkt: Nach vorgegebenen Regeln spielen können, Spielregeln einhalten und situationsgerecht verändern	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • spielen nach vorgegebenen Regeln, halten diese ein und begreifen deren Bedeutung für gelingendes Spiel • sprechen über Probleme bei Nichteinhaltung von Regelungen und entwickeln erste Lösungsansätze	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • zeigen im Spiel Regelverständnis, hinterfragen Regelungen und modifizieren Regelvorgaben vor dem Hintergrund erkannter Spielprobleme
<i>Beispiele:</i> • <i>Spielrollen akzeptieren, übernehmen und ausfüllen</i> • <i>Spielregeln hinterfragen und den Voraussetzungen der Spielerinnen und Spieler (auch den konditionellen und koordinativen) anpassen</i> • <i>Verabredungen über Mannschaftsgröße, Spielfeld, Spielgerät, Spieldauer, Gewinnerregelung treffen</i> • <i>verschiedene Formen der Partner-, Gruppen- und Mannschaftsbildung erfahren und anwenden</i>	
Bereich: Spielen in und mit Regelstrukturen – Sportspiele Schwerpunkt: Grundformen der Sportspiele einschließlich ihrer taktischen Anforderungen und spielspezifischen motorischen Fertigkeiten lernen, üben und anwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • bringen sich in die Grundformen ausgewählter Sportspiele entsprechend ihren technischen und taktischen Möglichkeiten ein	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
<i>Beispiele:</i> • <i>Elementarformen der Wurfspiele (vereinfachte Formen von Basketball, Handball) einschließlich der entsprechenden motorischen Fertigkeiten und taktischen Verhaltensweisen lernen und üben</i> • <i>Elementarformen der Torschussspiele (vereinfachte Formen von Fußball, Hockey) einschließlich der entsprechenden motorischen Fertigkeiten und taktischen Verhaltensweisen lernen und üben</i> • <i>Elementarformen der Rückschlagspiele (vereinfachte Formen von Badminton, Tennis, Tischtennis, Volleyball) einschließlich der entsprechenden motorischen Fertigkeiten und taktischen Verhaltensweisen lernen und üben</i>	

3.8 Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport

Schülerinnen und Schüler machen im Gleiten, Fahren oder Rollen Erfahrungen mit dem dynamischen Gleichgewicht bei schnellen Fortbewegungen und entwickeln Bewegungskönnen. Sie erschließen sich außerschulische Bewegungsräume und setzen sich mit ihrer Umwelt auseinander. Dabei lernen sie auch, mit Wagnis und Risiko verantwortungsbewusst umzugehen.

Bereich: Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport/Bootssport/Wintersport Schwerpunkt: Grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten zum adäquaten Umgang mit Gleit-, Fahr- und Rollgeräten erlernen und üben	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • lernen die Fahreigenschaften verschiedener Gleit-, Fahr- und Rollgeräte kennen und nutzen diese in einfach strukturierten Bewegungssituationen • beachten grundlegende Sicherheitsaspekte und beschreiben diese	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • bewegen sich koordiniert und nutzen Gleit-, Fahr- und Rollgeräte in komplexen Bewegungssituationen sicher • beachten Sicherheitsaspekte in Abhängigkeit von materialen, räumlichen und personalen Gegebenheiten
<i>Beispiele:</i> • mit verschiedenen Materialien rutschen, schlittern und gleiten (Teppichfliesen, Tücher, Decken) • mit Gleit-, Fahr- und Rollgeräten in Bewegung und wieder zum Stillstand kommen, Fahrtrichtungen ändern, Kurven fahren, Hindernissen ausweichen • Sturzsituationen erkennen und vermeiden, sicheres Fallen üben	

Bereich: Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport Schwerpunkt: Bewegungskönnen im Gleiten, Fahren und Rollen erweitern	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • erproben einfache Kunststücke mit verschiedenen Gleit-, Fahr- und Rollgeräten	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • bewältigen vorgegebene oder selbst gefundene Kunststücke und definierte Anforderungen mit Gleit-, Fahr- und Rollgeräten
<i>Beispiele:</i> • Kunststücke allein oder mit Partnerinnen/mit Partnern erfinden, üben und präsentieren; einen Geschicklichkeitsparcours erfinden/erstellen und bewältigen • Anforderungen festlegen und erfüllen (z. B. für einen „Rollbrettführerschein“/„Fahrradpass“) • verantwortungsbewusst und rücksichtsvoll mit der Geschwindigkeit umgehen • Regelungen für das Fahren in der Gruppe kennen/absprechen und einhalten (z. B. bei kleinen Radtouren)	

Bereich: Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport, Bootssport, Wintersport Schwerpunkt: Gleiten, Fahren, Rollen in natürlicher und gestalteter Umwelt erleben	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • nutzen unterschiedliche räumliche Gegebenheiten zum Gleiten, Fahren und Rollen	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • bewältigen komplexe Herausforderungen in natürlicher und gestalteter Umwelt • reflektieren und bewerten ihre umweltbezogenen Erfahrungen
Beispiele: • unterschiedliche Geländebedingungen, Wetterbedingungen und längere Strecken bewältigen • Gefahrensituationen erkennen und angemessen reagieren • Geräte- und Geländeparcours selbst herstellen und dem Bewegungsvermögen anpassen	

3.9 Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport

Die Schülerinnen und Schüler erproben ihre Kräfte in unterschiedlichen Formen spielerisch-kämpferischer Auseinandersetzung und erweitern ihre körperliche Leistungsfähigkeit. Dabei werden sie sich eines verantwortlichen Mit- und Gegeneinanders bewusst und lernen, fair miteinander zu kämpfen.

Bereich: Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport Schwerpunkt: Spielerische Kampfformen kennen lernen und ausführen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • erproben Ringen und Kämpfen in spielerischer Form • halten vorgegebene Regeln ein und besprechen ihre Bedeutung	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Beispiele: • Zieh- und Schiebekämpfe erproben • um Räume, Zonen, Geräte kämpfen • in unterschiedlichen Körperlagen ringen und kämpfen (im Stehen, Knien, Sitzen und Liegen)	

Bereich: Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport Schwerpunkt: Kampfformen entwickeln, Regelungen treffen erproben und verändern	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • passen eingeführte Kampfformen sowie deren Regeln situations- und/oder bedürfnisgerecht an	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • erfinden, erproben und bewerten eigene Kampf-formen und legen die Regeln fest
Beispiele: • Regeln beim Ringen und Kämpfen entwickeln und einhalten (z. B. Handikap-Regeln) • Variationen bekannter Ring- und Kampf-formen entwickeln • (Körper-)Signale als Zeichen für das Ende des Kampfes vereinbaren	

Bereich: Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport Schwerpunkt: Elementare technische Fertigkeiten und taktische Fähigkeiten erlernen, üben und anwenden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • zeigen elementare technische Fertigkeiten und grundlegende taktische Fähigkeiten	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • zeigen Bewegungssicherheit bei der Anwendung technischer Fertigkeiten und setzen taktische Fähigkeiten bewusst in Kampfformen ein
<i>Beispiele:</i> • verschiedene Griffmöglichkeiten für unterschiedliche Kampfformen erlernen und üben • die Partnerin bzw. den Partner drücken, ziehen, schieben, heben, werfen • die Gegnerin bzw. den Gegner greifen und angreifen, fintieren • Angriffsversuche abwehren, sich verteidigen	

Bereich: Ringen und Kämpfen – Zweikampfsport Schwerpunkt: In Kampfsituationen die Gegnerin bzw. den Gegner als Partnerin bzw. Partner achten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler • erkennen und akzeptieren unterschiedliche Voraussetzungen der Gegnerin/des Gegners und gehen unter Einhaltung aller gelernten Regeln achtsam miteinander um	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler • erkennen und akzeptieren unterschiedliche Voraussetzungen der Gegnerin/des Gegners und gehen unter Einhaltung aller gelernten Regeln achtsam miteinander um
<i>Beispiele:</i> • Chancengleichheit bei unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen der Kampfpartnerin bzw. des Kampfparkers herstellen • Verletzungsgefahren erkennen und Sicherheitsregeln beachten	

4 Leistungen fördern und bewerten

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten individuelle Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung sollen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Nur so werden Rückmeldungen durch die Lehrkraft und individuelle Förderhinweise nachvollziehbar und die Schülerinnen und Schüler können in die Beobachtung ihrer Lernentwicklung einbezogen werden. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen, Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren und zunehmend selbst Verantwortung für ihr weiteres Lernen zu übernehmen.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

Ausgangspunkt für die Leistungsbewertung sind die unterschiedlichen körperlichen, psychischen und sozialen Voraussetzungen von Mädchen und Jungen. Der individuelle Lernfortschritt und die Anstrengungsbereitschaft sind in besonderer Weise zu berücksichtigen. Nur vor diesem Hintergrund sind die koordinativen und konditionellen Fähigkeiten, das technische, taktische und kreativ-gestalterische Können zu bewerten.

Eine Leistungsbewertung, welche die angesprochenen Dimensionen umfassend berücksichtigt, verschafft allen Kindern eine angemessene Rückmeldung über ihr Können. So erhalten auch motorisch leistungsschwächere Kinder und Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine ihren individuellen Voraussetzungen angemessene Bestätigung ihres Könnens.

5 Verbindlichkeiten, Freiräume, Organisation

Die beschriebenen Bereiche des Faches sind für den Sportunterricht in der Grundschule verbindlich. Für jeden der neun Bereiche sind etwa 30 Unterrichtsstunden vorzusehen, die entsprechend den schulischen Gegebenheiten und dem jeweiligen Schulsportprofil in pädagogisch sinnvollen Einheiten über die Grundschulzeit zu verteilen sind. Die sich ergebenden Freiräume von etwa 1/3 der Unterrichtszeit² bieten den Grundschulen Möglichkeiten, eigene pädagogische und inhaltliche Schwerpunkte, auch unter Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten, auszuprägen.

Der Unterricht im Bereich „Bewegen im Wasser – Schwimmen“ muss auf Grund seiner Bedeutung und angesichts seiner organisatorischen Besonderheiten im Verlauf der Grundschulzeit im Umfang eines vollen Schuljahres mit mindestens einer Wochenstunde (ca. 30 Minuten Wasserzeit) erteilt werden.

Um die in den Bereichen formulierten Schwerpunkte für den Sportunterricht zu verwirklichen und die angestrebten Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu erreichen, ist es für jede Grundschule erforderlich, schuleigene Arbeitspläne zu erstellen. Die Fachkonferenz Sport und/oder die Konferenz der Lehrkräfte treffen darin Regelungen für schulspezifische Akzentuierungen und benennen gegebenenfalls weitere Inhalte, die sich aus den besonderen örtlichen Möglichkeiten ergeben können.

Um den Bewegungsbedürfnissen von Grundschulkindern gerecht zu werden und Bewegungschancen und -impulse regelmäßig über die ganze Woche zu verteilen, soll der Sportunterricht grundsätzlich in Einzelstunden erteilt werden. Von dieser Regelung soll nur dann abgewichen werden, wenn Sportstätten lediglich nach einem längeren Fuß-/Anfahrtsweg erreicht werden können.

Für Kinder mit mangelnden Bewegungserfahrungen oder mit erheblichen motorischen Defiziten und körperlichen Leistungsschwächen bietet der Schulsport in der Grundschule vielfältige Möglichkeiten der individuellen Förderung, z. B. innere und äußere Differenzierung im Sportunterricht, Förderunterricht im Rahmen der Stundentafel, Sportförderunterricht als zusätzliche unterrichtliche Veranstaltung, Förder- und Fitnessgruppen im außerunterrichtlichen Schulsport, Bewegungsförderung im Offenen Ganzttag – auch in Kooperation mit außerschulischen Partnern.

² Für den Sportunterricht in der Grundschule stehen laut Stundentafel pro Woche 3 Stunden zur Verfügung. Bei einer angenommen (durchschnittlichen) Zahl von 35 Unterrichtswochen sind dies 105 Sportstunden pro Schuljahr und 420 Sportstunden in der gesamten Grundschulzeit. Es ergibt sich ein Freiraum von 150 Sportstunden, der standortspezifisch von Grundschulen im schuleigenen Bildungsplan gefüllt werden muss.

Anhang

Rahmenvorgaben für den Schulsport

1 Pädagogische Grundlegung für den Schulsport

1.1 Auftrag des Schulsports

Mit dem Schulsport kommt die Institution Schule ihrer Verantwortung für den Aufgabenbereich Körper und Bewegung, Spiel und Sport nach. In Spiel und Sport ereignet sich das pädagogisch Bedeutsame zunächst in und durch Bewegung, womit zugleich die Körperlichkeit der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise angesprochen wird. Darauf beruhen die Sonderstellung und die Unverzichtbarkeit dieses Aufgabenbereichs in der Schule.

Schulsport ist jedoch in seinen pädagogisch bedeutsamen Wirkungen nicht auf die körperliche und die motorische Dimension der Entwicklung beschränkt, sondern versteht sich als wichtiger Ansatzpunkt ganzheitlicher Erziehung. Die Bewegungen, um die es im Schulsport geht, aktualisieren immer auch soziale Bezüge, Emotionen, Motive, Kognitionen und Wertvorstellungen. Insofern verdienen Unterrichts- und Erziehungsprozesse im Schulsport nachdrücklich das Attribut „ganzheitlich“. Auch darauf beruht angesichts der Lebens- und Lernbedingungen der Heranwachsenden der unersetzliche Wert dieses Aufgabenbereichs.

Wenn der Aufgabenbereich hier Schulsport genannt wird, so ist darin „Sport“ in einem weiten Sinne zu verstehen. Als Sport wird jener Teil unserer Kultur verstanden, in dem die körperbetonte, spielerisch-sportliche Bewegung in unterschiedlichen Formen und Zugangsweisen Gestalt angenommen hat. Neben diesem verbreiteten, weiten Begriffsverständnis begründet auch die sprachliche Zweckmäßigkeit des Terminus diese Entscheidung. Dennoch wird an verschiedenen Stellen auch das mit „Sport“ Gemeinte durch Formulierungen wie „Bewegung, Spiel und Sport“ umschrieben. Dadurch wird die pädagogisch wünschenswerte inhaltliche Weite dieses Aufgabengebiets unterstrichen. Schulsport soll den Blick für die Gesamtheit von Bewegung, Spiel und Sport in unserer Gesellschaft öffnen. Er umfasst daher schulrelevante Ausschnitte aus diesem Feld der Möglichkeiten und steht für die Vielfalt pädagogisch wünschenswerter, hier vermittelbarer Erfahrungen und Qualifikationen.

Die *Rahmenvorgaben für den Schulsport* wie auch die *Lehrpläne Sport* der einzelnen Schulformen und Schulstufen entfalten gemeinsam die hier zugrunde liegende fachdidaktische Position. Sie besteht darin, Bewegung, Spiel und Sport sowohl als Mittel individueller Entwicklungsförderung einzusetzen, als auch durch den Schulsport die Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur zu erschließen. Deshalb wird als pädagogische Leitidee des Schulsports folgender *Doppelauftrag* formuliert:

Entwicklungsförderung durch Bewegung, Spiel und Sport und Erschließung der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur

Der Auftrag zur Entwicklungsförderung richtet den Blick auf die Kinder und Jugendlichen; sie sollen in ihrer Entwicklung durch Erfahrungen in sportbezogenen Aufgabenstellungen ganzheitlich gefördert werden. Entwicklungsförderung muss von den je individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgehen. Die Eigenart des Faches Sport führt dazu, dass diese Voraussetzungen in ihrer Unterschiedlichkeit besonders hervortreten. Zum Beispiel haben Mädchen und Jungen geschlechtstypische Erwartungen an den Sport, aber auch ethnische Zugehörigkeit, besondere körperliche Leistungsvoraussetzungen oder Beeinträchtigungen begründen einen je spezifischen Anspruch auf Förderung. Je heterogener in dieser Hinsicht eine Lerngruppe ist, desto anspruchsvoller ist die Planung und Durchführung des Sportunterrichts.

Der Auftrag zur Erschließung des facheigenen Sachgebiets richtet den Blick auf die Aktivitäten und Handlungsmuster des Sports; ihre Vielfalt gilt es erfahrbar zu machen und sinnerfülltes Sporttreiben als Teil selbstverantwortlicher Lebensgestaltung anzubahnen. Der Schulsport bezieht sich damit auf die gesellschaftliche Wirklichkeit des Sports außerhalb der Schule. Sein Auftrag besteht darin, die Handlungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler bezogen auf diesen Sport an exemplarisch ausgewählten Beispielen zu fördern. Das schließt ein, sie auch anzuleiten, den Sport in seinen geläufigen, institutionalisierten Formen auf seine Sinnhaftigkeit zu prüfen, ggf. auch für die eigene Praxis zu ändern. Das ideale Ziel dieser Förderung besteht darin, dass für die Schülerinnen und Schüler Sport ein regelmäßiger Faktor einer aktiven, sinnbewussten Lebensgestaltung wird und bleibt.

Für die Sportlehrerinnen und Sportlehrer ergibt sich die Verpflichtung, diesen Doppelauftrag als sportpädagogische Aufgabe zu erkennen und im Schulsport umzusetzen. Beide Seiten des Doppelauftrags sind von gleicher Wichtigkeit; in einem erziehenden Sportunterricht werden sie zugleich angesprochen. Nutzt der Schul-

sport durch die Realisierung des Doppelauftrages die Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten, werden die Schülerinnen und Schüler zunehmend sensibler, sachlich kompetenter, urteils- und gestaltungsfähiger für Bewegung, Körperlichkeit und Sport. Damit trägt der Schulsport auf seine Weise und mit seinen Mitteln zur Erreichung des allgemeinen Ziels von Schule bei, nämlich personale Identität in sozialer Verantwortung so zu fördern, dass eine Handlungsfähigkeit entsteht, mit der die eigene Lebenswelt sinnvoll und verantwortungsbewusst gestaltet werden kann.

1.2 Pädagogische Perspektiven auf den Sport in der Schule

Der Doppelauftrag kennzeichnet den pädagogischen Standpunkt, von dem aus das komplexe Handlungsfeld von Bewegung, Spiel und Sport in den Blick genommen wird. Von diesem Standpunkt aus werden hier sechs pädagogische Perspektiven herausgestellt. Jede pädagogische Perspektive lässt erkennen, inwiefern sportliche Aktivität pädagogisch wertvoll sein kann, und bietet damit zugleich eine Antwort auf die Frage, wie sich im Schulsport die Entwicklung Heranwachsender in einer Weise fördern lässt, die kein anderes Fach ersetzen kann. Diese Chancen gilt es möglichst umfassend zu nutzen.

Unter jeder Perspektive lässt sich auch an Sinngebungen anknüpfen, die im Sport geläufig sind und mit denen Menschen unserer Zeit begründen, was sie im Sport suchen und warum sie ihn als Bereicherung ihres Lebens schätzen. Der Sportunterricht soll auf solche Sinngebungen Bezug nehmen und damit dazu beitragen, Sportkultur zu erschließen. Die verbreiteten Sinngebungen des Sports sind schon für Kinder und Jugendliche zugänglich. Insofern lässt sich unter jeder Perspektive auch Anschluss an deren Lebenswelt gewinnen. Aber der Schulsport darf nicht einseitig auf die Erwartungen bauen, die Schülerinnen und Schüler bereits mitbringen. Typischerweise werden die Lehrkräfte von diesen ausgehen, ihnen dann jedoch ihre eigenen, pädagogisch reflektierten Anliegen gegenüberstellen.

Die Reihenfolge, in der die sechs pädagogischen Perspektiven aufgeführt werden, drückt keine Gewichtung aus. Prinzipiell sind alle Perspektiven gleich bedeutsam. Der Auftrag des Schulsports bleibt unvollständig erfüllt, wenn eine von ihnen vernachlässigt wird.

Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern (A)

Die Wahrnehmungsfähigkeit eines Menschen entwickelt sich an den Aufgaben, die er seinen Sinnen stellt. Unter heute typischen Lebensbedingungen konzentriert sich Wahrnehmung einseitig auf bestimmte Formen des Sehens und Hörens. Es ist eine Herausforderung für die Schule geworden, dem entgegenzuwirken: Eine vielseitige, entwicklungsgerechte Ansprache aller Sinne fördert das Lernen und zugleich die allgemeine Lernfähigkeit. Das gilt für alle Schulfächer und für alle Schulstufen. Mit Bewegung und Sport können in dieser Hinsicht Beiträge geleistet werden, die schulisches Lernen insgesamt unterstützen.

Bewegungsaufgaben im Sport stellen vielseitige Anforderungen an die Wahrnehmungsfähigkeit. Sie stimulieren auch vestibuläre, kinästhetische und taktile Wahrnehmungen und fördern deren Integration. Dies kommt auch motorischen Lernprozessen und der sportlichen Leistungsfähigkeit zugute. Andererseits lässt sich über die Erweiterung des Bewegungskönnens die Wahrnehmungsfähigkeit differenzieren. Die Wahrnehmungsfähigkeit ist für die Entwicklung und das Lernen im Kindes- und Jugendalter grundlegend. Bewegungsaufgaben, die z. B. Anforderungen an Gleichgewichts- und Spannungsregulierung, Auge-Hand-Koordination und räumliches Sehen stellen, sind in dieser Hinsicht aufschlussreich und förderlich zugleich. Sie sind auch daher unverzichtbare Elemente des Schulsports.

Bewegung ist der fundamentale Zugang zur Erfahrung des Selbst und der Welt. Der erkundende, spielerische Umgang mit der materialen Umgebung und die Erschließung von Körpererfahrungen durch Bewegung gehören daher ebenso in den Sportunterricht aller Schulstufen wie die Einweisung in funktionale Bewegungstechniken des Sports. Mit dem individuellen Bewegungsrepertoire entwickeln sich zugleich die Wahrnehmung der Welt und des eigenen Körpers. Indem Kinder z. B. schwimmen und tauchen lernen, gewinnt für sie das Wasser eine weitere Bedeutung und sie erfahren Neues über sich selbst. Ähnliches gilt für die Eroberung der dritten Dimension beim Klettern oder das Spiel mit der Schwerkraft beim Springen.

Die sinnlichen Empfindungen, die mit Bewegungen im Sport verbunden sein können, reizen zu weiterer körperlicher Aktivität und tragen dazu bei, die Freude an der Bewegung zu erhalten. Indem solche Empfindungen im Sport durch eigenes Tun erschlossen und kontrolliert werden können, stärken sie zugleich das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten.

Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten (B)

Der menschliche Körper, insbesondere der Körper in Bewegung, ist Träger von Botschaften der Person. Vor allem junge Menschen definieren sich über ihren Körper; ihr Körperkonzept ist ein wesentlicher Teil ihres Selbstkonzepts. Es ist eine der anerkannten Entwicklungsaufgaben des Jugendalters, im Einklang mit der eigenen Körperlichkeit leben zu lernen. Sie schließt auch ein, dass Jugendliche urteilsfähig gegenüber Vorgaben werden, wie man aussehen und sich bewegen sollte.

Der Sport bietet in der Schule mehr Anlässe als jedes andere Fach, die Ausdrucksmöglichkeiten des Körpers zu erproben und zu reflektieren. Die Identifikation mit der eigenen Bewegung bringt es mit sich, dass Arbeit am Bewegungsausdruck immer auch Arbeit am Ich ist. Die Aufgabe des Sportunterrichts kann darin bestehen, junge Menschen bei dieser Arbeit zu unterstützen. Das schließt ein, dass sie auch lernen: Ich bin mehr als mein Körper.

Im Sportunterricht geht es unter dieser Perspektive zunächst darum, die Vielfalt des individuellen Bewegungsrepertoires über das instrumentell Zweckmäßige hinaus zu erweitern: mit der Bewegung zu spielen, sich über Bewegung auszudrücken und Bewegungsideen zu gestalten. An geeigneten Beispielen, u. a. aus Tanz, Turnen, Akrobatik, Jonglage, sollen alle Schülerinnen und Schüler lernen, Bewegungskunststücke auf einem für sie angemessenen Niveau zu gestalten und zu beurteilen. Bewegung bietet sich in diesem Zusammenhang als Medium ästhetischer Erziehung an. Mit der Entwicklung des individuellen Könnens ergeben sich Anlässe, die Wahrnehmung zu schärfen, die Gestaltungsfähigkeit auszubilden und das Urteilsvermögen zu erweitern. Der Schulsport enthält unter dieser Perspektive auch spezifische Chancen für Kooperation, soziales Lernen und die Erfahrung von Gemeinschaft. Die Gestaltung von Bewegungen mit der Partnerin oder dem Partner und in der Gruppe ist daher bevorzugt zu fördern.

Da die Ausdrucksqualität des Körpers geschlechtstypisch gedeutet wird, bietet der koedukative Unterricht unter dieser Perspektive besondere Anlässe sozialer Erfahrung, kann in bestimmten Entwicklungsabschnitten und Lerngruppen aber auch an seine Grenzen stoßen. Die unterschiedliche Verwendung des Körpers in den Ethnien einer Klasse bietet Ansatzpunkte, die aufgegriffen werden können, um interkulturelles Verstehen zu fördern.

Etwas wagen und verantworten (C)

Wer etwas wagt, sucht aus eigener Entscheidung eine herausfordernde Situation mit unsicherem Ausgang auf und bemüht sich, diese im Wesentlichen mit den eigenen Fähigkeiten zu bestehen. Insofern ist das Wagnis eine Situation der Bewährung. Daher suchen junge Menschen das Wagnis, und sie gehen es nicht ein, obwohl, sondern weil es sie an ihre Grenzen führt. Jedes Wagnis enthält Proben für die Selbsteinschätzung und Anreize, das eigene Können weiterzuentwickeln. Viele Kinder und Jugendliche brauchen gerade in solchen Situationen Ermutigung und Stärkung.

Besonders dann, wenn der feste Stand auf dem Boden, die gewohnte Position im Raum aufgegeben wird, wenn sich erhöhte Anforderungen an das Gleichgewicht und die Steuerungsfähigkeit stellen, liegt es nahe, die Situation als Wagnis zu empfinden. Insofern ist das Wagen typisch für viele Bereiche des Sports, z. B. im Schwimmen, Tauchen und Springen, in Turnen, Klettern und Akrobatik, beim Balancieren, Gleiten und Fahren. Dabei hängt es von den individuellen Fähigkeiten und Erfahrungen ab, wo die Routine endet und das Wagnis beginnt.

Das Wagnis verbindet sich auch mit Erfahrungen im Umgang mit der Angst. Im Sport lässt sich unter dieser Perspektive lernen, einerseits Angst zu überwinden, andererseits aber auch zu seiner Angst zu stehen. Das Wagnis ist eine Grenzsituation, in der die Schwierigkeit der Aufgabe und die eigenen Fähigkeiten realistisch abzuschätzen und die Folgen für sich und andere verantwortlich zu kalkulieren sind. Der Schulsport bietet exemplarische Situationen, in denen diese Einschätzung unter erfahrener Anleitung erprobt werden kann. Damit stellt sich auch ein Bezug zu einer richtig verstandenen Sicherheitserziehung her: Diese kann nicht darin bestehen, alle möglichen Gefahrenmomente auszuschalten. Schülerinnen und Schüler sollten vielmehr lernen, Risiken zu erkennen, einzuschätzen und in gefährlichen Situationen angemessen zu handeln.

In vielen Situationen des Sports darf nur wagen, wer sich auch auf die anderen verlassen kann, die kooperieren, helfen oder sichern. Andererseits müssen auch diese wissen, was sie einander zutrauen können. Der Schulsport bietet die einzigartige Chance, gegenseitiges Vertrauen in gemeinsamen Wagnis-Situationen nicht nur zwischen Lehrkräften und Lernenden, sondern auch innerhalb der Lerngruppe zu fördern.

Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen (D)

Es ist eine grundlegende pädagogische Aufgabe aller Fächer, die Lern- und Leistungsbereitschaft zu fördern. Sie steht in engem Zusammenhang mit dem Üben. Schon Kinder sollten lernen, zu üben und konzentriert Aufgaben zu verfolgen. Auch im Sport gilt dies unter allen pädagogischen Perspektiven.

Der Sport eignet sich darüber hinaus in der Schule als Feld exemplarischer Leistungserziehung. Handlungen im Sport legen es nahe, als Leistungen bewertet und als ich-bedeutsam ausgelegt zu werden. Die Kriterien und Regeln, unter denen das geschieht, sind vergleichsweise leicht verständlich. Die typischerweise unmittelbare Rückmeldung über das Ergebnis macht im Sport die Erfahrung der eigenen Leistungsentwicklung, aber auch ihrer sozialen Bewertung besonders anschaulich.

Durch Leistungen im Sport können junge Menschen soziale Anerkennung und Selbstbewusstsein gewinnen; die Erfahrung, immer wieder hinter den Ergebnissen der anderen zurückzubleiben, kann das Selbstwertgefühl aber auch empfindlich beeinträchtigen. Die Gestaltung von Leistungssituationen im Sport ist daher eine pädagogisch verantwortungsvolle Aufgabe.

Zunächst geht es darum, dass alle Schülerinnen und Schüler immer wieder vielfältige, individuell angemessene Herausforderungen erhalten, Leistungen zu vollbringen und zu verbessern. Dabei hat die Erfahrung des individuellen Leistungsfortschritts pädagogisch Vorrang vor dem Vergleich mit anderen. Es gilt, das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken und die Erfahrung zu vermitteln, was sich durch Anstrengung, Übung, Training und eine angemessene Lebensweise erreichen lässt.

Leistungserziehung ist aber auch eine Aufgabe sozialen Lernens; sie schließt ein, dass gelernt wird, mit den Empfindungen der anderen verständnisvoll umzugehen. Das gilt vor allem auch im koedukativen und im gemeinsamen Unterricht von Behinderten und Nichtbehinderten. Besonders zu fördern ist im Schulsport die Erfahrung gemeinsam erarbeiteter Leistung.

Weiterhin lässt sich gerade im Sport erkennen, dass Leistungen keine objektiven und absoluten Größen sind, sondern durch soziale Vereinbarungen und Vergleich ermittelt werden. Im Experimentieren mit Spiel- und Wettkampfgeln kann diese Einsicht entwicklungsgemäß gefördert werden.

Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen (E)

Verbreitet ist die Einschätzung, dass besonders in der jüngeren Generation die Verbindlichkeit sozialer Werte schwindet und abweichendes Verhalten, bis zur Ausübung von Gewalt, in allen Formen zunimmt. Vor diesem Hintergrund wird von der Schule erwartet, dass sie mehr Gewicht auf Erziehung legt, Anlässe für soziales Lernen schafft und soziale Verantwortung fördert.

Unter den Fächern der Schule hat Sport in dieser Hinsicht ein einzigartiges Potential. Im Sport als einem Spiegel der modernen, ausdifferenzierten Gesellschaft lassen sich Grundformen und -probleme des sozialen Miteinander in exemplarischer Verdichtung erfahren. Sport bietet dabei wie kein anderes Fach Anlässe, soziale Handlungsfähigkeit in Verbindung von praktischer Erfahrung und Reflexion weiterzuentwickeln.

Handeln im Sport steht typischerweise in unmittelbaren sozialen Bezügen. Im Sport kommen sich Menschen näher, Gemeinschaft kann intensiv erlebt und erfahren werden. Darin liegt ein Reiz des Sports, gerade auch für junge Menschen. Darauf beruhen im Schulsport spezifische Chancen, die Lerngruppe als Gemeinschaft zu erleben. Andererseits stellen die großen, heterogenen Gruppen im Sportunterricht hohe Anforderungen an die Verständigungsbereitschaft. Das gilt insbesondere für das Miteinander der Geschlechter im koedukativen Sportunterricht sowie für die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Spezifische Herausforderungen bieten unter dieser Perspektive die regelgeleiteten Parteispiele in ihren vielfältigen Formen von Kleinen Spielen und Wettkampfvarianten bis zu den Sportspielen und Wettkämpfen nach den Reglements der Sportverbände. In ihren konkurrenzorientierten Situationen kann bei sportgerechtem Verhalten aller Beteiligten eine Handlungsdrematik entstehen, die als wertvolle Form des sozialen Miteinander erfahren wird. Die Spielfähigkeit, die der Schulsport fördern soll, schließt ein entsprechendes Regelbewusstsein und eine Orientierung an der Idee der Fairness ein.

Durch eine angemessene Gestaltung des Unterrichts sollen Schülerinnen und Schüler lernen, das soziale Miteinander in den typischen Situationen des Sports zunehmend selbstständig und verantwortungsvoll zu regeln. Anlässe dafür bieten alle sportlichen Aufgaben, die durch gemeinsames Handeln zu lösen sind, besonders wenn arbeitsteilig kooperiert wird. Das betrifft auch jene Maßnahmen, die Sport erst ermöglichen oder seinen Ablauf modifizieren: Spielflächen und Geräte herrichten, Rollen zuteilen, Gruppen bilden, Regeln vereinbaren,

Sicherheitsvorkehrungen treffen usw. Es betrifft aber auch die gegenseitige Beratung und Hilfe beim Lernen, Üben und Trainieren.

Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln (F)

Gesundheit ist ein hoher individueller und gesellschaftlicher Wert. Sie zu sichern und zu fördern muss auch ein vorrangiges Anliegen der Schule sein. Wenn Gesundheitserziehung verhaltenswirksam werden soll, darf sie nicht nur aus Aufklärung bestehen, sondern muss an praktisches Handeln und lebensweltliche Erfahrung anknüpfen. Das ist im Schulsport in besonderer Weise möglich.

Bewegung, Spiel und Sport bieten wichtige Ressourcen zur Stabilisierung der Gesundheit, wenn sie gesundheitsgerecht und verantwortungsvoll betrieben werden: Der Sport kann einen Beitrag dazu leisten, die körperliche Leistungsfähigkeit und die psycho-physische Belastbarkeit zu verbessern. Im sportlichen Handeln können darüber hinaus körperliche Anstrengung und Regeneration erfahren und in ihrer Bedeutung für die Gesundheit eingeordnet werden; Körperreaktionen können wahrgenommen und gedeutet, emotionale Stabilität kann aufgebaut und soziale Integration erlebt werden. Im Sportunterricht sollte das von der Grundschule an zum Thema werden.

Sport ist aber auch ein Feld mit eigenen gesundheitlichen Risiken. Deshalb ist es eine Aufgabe des Sportunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, einen nach Art und Maß individuell angemessenen Sport zu finden. Damit ist Gesundheitserziehung im Schulsport mehr als die Förderung gesundheitlich bedeutsamer Parameter durch präventives Training. Es geht unter dieser Perspektive auch darum, Erfahrungen zu sichern, wie sich gesundheitsgefährdende Stressoren abbauen lassen, und Kompetenzen zu vermitteln, die ein regelmäßiges gesundheitsgerechtes Sporttreiben in eigener Verantwortung ermöglichen.

Gesundheitliche Vorsorge ist allerdings für Kinder und Jugendliche kein wirksamer Antrieb zu sportlicher Aktivität. Deshalb haben gesundheitserzieherische Ansätze im Schulsport nur dann eine Chance, wenn sie an die Erfahrungen der Heranwachsenden anknüpfen und den Anschluss an Interessen und Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler finden.

Auch junge Menschen, deren Gesundheit in der Regel nicht in Frage gestellt ist, können Sinn darin sehen, ihre Fitness zu verbessern, sich mit ihrem Körper auseinander zu setzen und ihn durch Training zu verändern. Es kann ihr Interesse finden, ihre sportliche Aktivität unter gesundheitlichen Gesichtspunkten zu beurteilen und, wenn angezeigt, zu korrigieren. Erst recht können gesundheitserzieherische Zielsetzungen für Schülerinnen und Schüler bedeutsam werden, die bereits gesundheitlich gefährdet sind und deren Prognose durch regelmäßige Bewegung verbessert werden könnte.

Das pädagogisch Bedeutsame, das hier jeweils unter einer Perspektive beschrieben wurde, ereignet sich nicht von selbst bei beliebigen sportlichen Aktivitäten; es muss vielmehr durch eine entsprechende Auswahl der Inhalte und eine geeignete Gestaltung des Unterrichts gestützt oder hervorgehoben werden. Die Inhalte aus dem weiten Gebiet der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur können auf unterschiedliche Weise zum Thema werden. Die Perspektiven verweisen auf die pädagogisch unverzichtbare Vielfalt von Thematisierungen des Sports in der Schule.

Sport ist, unter jeder pädagogischen Perspektive betrachtet, ambivalent. Das heißt: Die Entwicklungschancen, die im Sport liegen, können nicht nur verfehlt werden; ihnen stehen auch Gefahren gegenüber. Daraus ergeben sich Hinweise für eine pädagogisch verantwortliche Gestaltung des Sports in der Schule. Der Schulsport soll ein Modell humanen Sports sein.

Aus jeder pädagogischen Perspektive ergeben sich auch Kriterien, unter denen bereits Kinder und Jugendliche lernen sollten, ihr Handeln im Sport und ihren Umgang mit dem eigenen Körper in zunehmender Selbstständigkeit und Selbstverantwortung zu entwickeln. Indem der Schulsport dazu beiträgt, gewinnt er erzieherische Qualität.

1.3 Beiträge des Schulsports zu überfachlichen Aufgaben der Schule

Die pädagogischen Perspektiven sind mit dem Blick auf die spezifische Zuständigkeit des schulischen Aufgabenbereichs Sport formuliert. Der allgemeine Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule enthält jedoch auch Aufgaben, für die nicht ein einzelnes Fach zuständig sein kann. Dabei gehen die fachspezifischen pädagogischen Perspektiven und die fächerübergreifenden Beiträge zum Teil ineinander über. Insbesondere zu folgenden gegenwärtig bedeutsamen überfachlichen Erziehungsaufgaben kann der Schulsport einen besonderen Beitrag leisten: Gesundheitsförderung, Sicherheitserziehung, Verkehrserziehung, reflexive Koedukation, gemeinsamer Unterricht, interkulturelle Erziehung, Umwelterziehung, politische Bildung, ästhetische Erziehung und Medienerziehung.

2 Inhaltsbereiche des Schulsports

2.1 Auswahl und Gliederung der Inhaltsbereiche

Die pädagogischen Perspektiven verwirklichen sich im Schulsport an ausgewählten Inhalten. Diese verstehen sich vorrangig als ein Spektrum vielfältiger Bewegungshandlungen. Sie schließen Kenntnisse und Einsichten ein, deren Erwerb das Lernen im Schulsport begleitet.

Für die folgende Systematisierung wird die umfassende Bezeichnung *Inhaltsbereiche* benutzt. Auswahl und Zuschnitt der Inhaltsbereiche setzen pragmatisch an. Einerseits wird Bewährtes aus dem traditionellen Inhaltskanon des Schulsports aufgegriffen, aber es wird pädagogisch neu gewichtet und teilweise neu geordnet. Andererseits werden neue Inhalte einbezogen.

Folgende zehn Bereiche stecken das Spektrum der Inhalte des Schulsports ab (vgl. Abb. 1). Die Inhaltsbereiche 1 und 2 *Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen* und *Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen* sind als sportbereichsübergreifende Bewegungsfelder von grundlegender Bedeutung für die Entwicklungsförderung durch Bewegung und schaffen damit auch Voraussetzungen für die Arbeit in den Inhaltsbereichen 3 bis 9. Themen in diesen beiden Bewegungsfeldern können den Unterricht eigenständig bestimmen; sie können aber auch in die Lernprozesse der Inhaltsbereiche 3 bis 9 einbezogen werden.

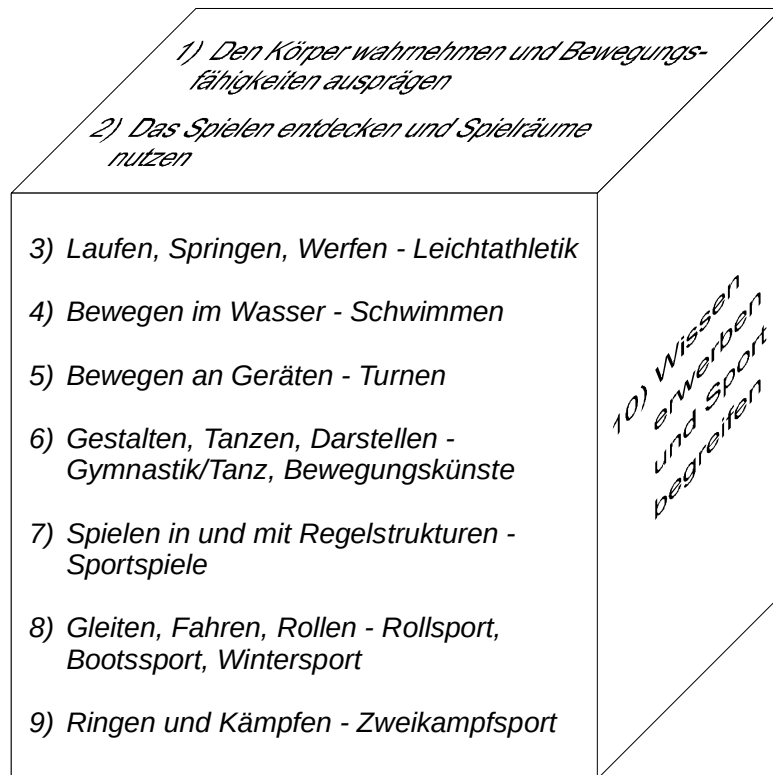


Abb. 1: Inhaltsbereiche des Schulsports

Die Inhaltsbereiche 3 bis 9 tragen zweiteilige Überschriften. Der erste Teil (z. B. „Laufen, Springen, Werfen“) steht für ein Bewegungsfeld, das sich durch seine typischen Bewegungsanforderungen, Handlungsstrukturen, Erlebnisgehalte, sozialen Bezüge und Umgebungsbedingungen beschreiben und von anderen abgrenzen lässt. Nach dem Gedankenstrich sind Sportbereiche und Sportarten aufgeführt, die diesem Bewegungsfeld zuzuordnen sind. Durch diese Formulierung soll die didaktische Notwendigkeit unterstrichen werden, im Schulsport einerseits den Bezug zu den außerschulisch verbreiteten Sportarten zu suchen, andererseits deren Grenzen immer wieder zu überschreiten. Bei der Systematisierung der Inhaltsbereiche sind Überschneidungen unvermeidlich; sie sind allerdings eher dienlich als hinderlich, wenn sie im Rahmen didaktischer Planungen produktiv genutzt werden.

Der 10. Inhaltsbereich umschließt die im Schulsport zu erwerbenden wesentlichen Kenntnisse und Einsichten. Sie sind eng an die Inhaltsbereiche 1 bis 9 gebunden und unterstützen das kompetente Sportlernen und Sporttreiben der Schülerinnen und Schüler. Sie beziehen sich auch auf grundlegende Fragen des Sports, die sich unter allen pädagogischen Perspektiven und der überfachlichen Aufgaben der Schule stellen, und können damit die Entwicklung begründeter Einstellungen und Werthaltungen unterstützen.

2.2 Beschreibung der Inhaltsbereiche

Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen (Inhaltsbereich 1)

In diesen Inhaltsbereich gehören Aufgaben, in denen die differenzierte Wahrnehmung des eigenen Körpers, seiner Aktionsmöglichkeiten und -grenzen und deren Veränderbarkeit zum Thema werden. Dies ist insbesondere bei solchen Aufgaben der Fall, in denen es um die Auseinandersetzung mit konditionellen und koordinativen Fähigkeiten sowie den Wechsel von Spannung und Entspannung geht. Die Bewegungsanlässe dieses Inhaltsbereichs legen die Konzentration auf die individuelle Bewegungsausführung besonders nahe. Dies gilt für eine Fülle von Herausforderungen an Koordination und Mobilisation zur Stärkung von Bewegungssicherheit und Haltungsaufbau. Darüber hinaus bezieht dieser Inhaltsbereich die erprobende Auseinandersetzung mit konditionellen Belastungen sowie die Entwicklung von Erfahrungen und Kenntnissen für die selbstständige Verbesserung allgemeiner konditioneller Voraussetzungen ein; dies gilt auch für ein verantwortungsvolles Fitnesstraining und schließt die kritische Bewertung von Körper- und Fitnessidealen ein. Funktionsgymnastik und die Vermittlung von Einsichten und Verhaltensgewohnheiten für ein funktionsgerechtes Bewegen im Alltag gehören ebenfalls zum Spektrum möglicher Inhalte dieses Bereichs.

Dieser Inhaltsbereich bietet damit vielfältige Chancen, sich mit dem eigenen Körper auseinander zu setzen, ihn zu formen und zu bilden. Schülerinnen und Schüler sollen ihren Körper in seiner Einzigartigkeit und Veränderbarkeit begreifen und lernen, mit ihm verantwortungsvoll als Teil ihrer selbst umzugehen. Solche Erfahrungen und Kompetenzen sind für alle Schulstufen und Schulformen wichtig und für alle anderen Inhaltsbereiche grundlegend. Sie müssen einerseits zu einem eigenständigen Anliegen des Sportunterrichts gemacht, andererseits aber auch in den weiteren Inhaltsbereichen immer wieder aufgegriffen und erweitert werden.

Das Spielen entdecken und Spielräume nutzen (Inhaltsbereich 2)

In diesem Inhaltsbereich erfahren und begreifen Schülerinnen und Schüler, wie sie selbst Spielideen entwickeln und gestalten können. Hier werden Spiele nachgeahmt, nachgespielt und gestaltet, spielhafte Situationen erlebt sowie eigene Spiele erfunden. Vor allem sollen die Schülerinnen und Schüler dahin geführt werden, ein für alle gelingendes Spielen zu gestalten und aufrecht zu erhalten. Spielverläufe fordern die Schülerinnen und Schüler ständig zwischen den Polen Geschlossenheit und Offenheit, Regelmäßigkeit und Ungeregeltheit heraus. Durch die Gestaltung ihrer Spiel-Umwelt lernen die Spielenden viel über sich selbst, vor allem auch über ihre kreativen und sozialen Fähigkeiten.

In diesem Inhaltsbereich geht es also nicht nur um spielerisches Lernen, das auch in der unterrichtlichen Begegnung mit den übrigen Bewegungsfeldern und Sportbereichen seinen Platz hat, und auch nicht um das Lernen und Üben von Sportspielen (vgl. Inhaltsbereich 7). Gerade hier hat das Spielen seinen Sinn in sich selbst und stellt ein Stück erfüllte Gegenwart dar.

Laufen, Springen, Werfen – Leichtathletik (Inhaltsbereich 3)

Laufen, Springen und Werfen sind Grundformen menschlicher Bewegung und zugleich Basis vieler sportlicher Aktivitäten. Schnell laufen, hoch und weit springen, weit werfen zu können ist schon für Kinder und noch für Jugendliche ein Erlebnis und eine Herausforderung, insbesondere auch in natürlichen Bewegungsräumen. In der Leichtathletik sind daraus normierte Wettkampfdisziplinen geworden. Typisch für dieses Bewegungsfeld sind koordinativ-rhythmische Anforderungen bei der Ausbildung allgemeiner Lauf-, Sprung- und Wurfgeschick-

lichkeit. Eine weitere Anforderungsdimension stellen konditionell-athletische Fähigkeiten dar, die insbesondere beim ausdauernden Gehen und Laufen benötigt werden. Ein dritter Bereich von Anforderungen stellt sich durch koordinativ-technische Aufgaben, die sich als schnelles Laufen, als weites bzw. hohes Springen oder als weites Werfen und Stoßen darstellen.

Die pädagogische Bedeutung leichtathletischen Handelns wird besonders durch die Tatsache geprägt, dass hier der Einzelne und sein Körper in besonderer Weise in den Mittelpunkt rücken. So erfährt man sich und seinen Körper umfassend in psychophysischen Dimensionen wie Anpassung / Belastung, Spannung / Entspannung oder Kräftermobilisation / Leistungsfähigkeit. Das Streben nach Verbesserung des eigenen Könnens und der persönliche Umgang mit Erfolg und Misserfolg sind in diesem Sportbereich nachdrücklich zu erleben und zu gestalten.

Bewegen im Wasser – Schwimmen (Inhaltsbereich 4)

In diesem Inhaltsbereich soll den Schülerinnen und Schülern das Element Wasser als Bewegungsraum nahe gebracht werden. Schwimmen zu können stärkt das Selbstwertgefühl, erschließt vielfältige Sportarten und hat gesundheitsfördernde, unter Umständen sogar lebensrettende, Bedeutung bis ins hohe Alter. Deshalb ist es notwendig, dass alle Schülerinnen und Schüler Schwimmen lernen und sich sicher und gern im Wasser bewegen. Die möglichen Bewegungsaktivitäten umfassen neben den verschiedenen Formen des Schwimmens, Tauchens, Springens und Rettungsschwimmens auch vielfältige Formen des Spielens und der Wassergymnastik.

Dieses Bewegungsfeld bietet für Schülerinnen und Schüler besondere Möglichkeiten, Bewegungserlebnisse und Körpererfahrungen zu erweitern, Gesundheit und Fitness zu erhalten bzw. zu verbessern sowie Leistungsfortschritte unmittelbar zu erfahren. Schwerpunkte der pädagogischen Aufbereitung dieses Inhaltsbereichs sind das Entdecken der Bewegungsvielfalt im Wasser, das Erlernen sportartspezifischer Techniken, das Verbessern von Bewegungsqualität und das Gestalten von Bewegung.

Bewegen an Geräten – Turnen (Inhaltsbereich 5)

In diesem Inhaltsbereich eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern vielfältige zum Teil außerhalb der Schule kaum gegebene Handlungs- und Erfahrungsmöglichkeiten. Hierzu gehören ungewöhnliche Körperlagen im Raum, z. B. beim Hängen, Handstehen, Rollen oder Überspringen, das Spielen mit der Schwerkraft und dem Gleichgewicht, z. B. beim Balancieren oder bei der Akrobatik, das Erfahren der Höhe, z. B. beim Klettern und Klettern, sowie des Fliegens, z. B. beim Schwingen, Schaukeln, Springen. Somit bietet das Sich-Bewegen an Geräten für Schülerinnen und Schüler besondere Anreize, Bewegungsgefühl und Bewegungserlebnisse zu entdecken und zu erweitern, Risiken abzuwägen, Angst zu äußern und zu bewältigen, sowie bewegungstechnisches Können zu entwickeln und Körperbeherrschung zu erfahren und dabei auch gemeinsam zu handeln (z. B. miteinander turnen, helfen, sichern, korrigieren).

Schwerpunkte der pädagogischen Erschließung dieses Inhaltsbereichs sind das Finden von Bewegungen, das Erarbeiten von turntechnischen Bewegungsformen und akrobatischen Elementen, das Verbessern von Bewegungsqualität sowie die kreative Auseinandersetzung mit Bewegungsformen, Geräten und Bewegungssituationen.

Gestalten, Tanzen, Darstellen – Gymnastik / Tanz, Bewegungskünste (Inhaltsbereich 6)

Dieser Inhaltsbereich bietet in besonderer Weise Anlässe zum gestalterisch-kreativen Bewegungshandeln. Ausgehend vom explorierenden Umgang mit der Vielfalt von Bewegungsgrundformen und ihren rhythmischen, räumlichen und dynamischen Variationen kann hier die Wahrnehmungsfähigkeit differenziert herausgefordert und mit gestalterischen Erfahrungen verknüpft werden. Miteinander zu tanzen oder gemeinsam Partner- oder Gruppengestaltungen zu entwickeln, kann darüber hinaus die Erfahrung erschließen, in einem nicht-kompetitiven Bereich gemeinsam zu handeln und sich zu verständigen.

In diesem Inhaltsbereich geht es um das Erlernen und phantasievolle Finden von Bewegungsformen und ihren Verbindungen, sowie von Bewegungskunststücken, wie z. B. Jonglage oder Rope-Skipping, aber auch um das Üben und Verbessern von Bewegungssicherheit und Bewegungsqualität. Dies kann in manchen Fällen bis hin zur Beherrschung hoher Schwierigkeiten und ihrer Präsentation führen. Das Erleben des stimmigen Zusammenklangs von Bewegung und Rhythmus / Musik, das „Sich-ausdrücken“ und Darstellen sowie das Improvisieren und Komponieren in und mit Bewegung runden das Spektrum pädagogisch bedeutsamer Erfahrungsmöglichkeiten ab. Die mit diesem Inhaltsbereich angesprochenen Möglichkeiten für kreatives Bewegungshandeln bieten ein Entfaltungsfeld für beide Geschlechter und dürfen Jungen nicht vorenthalten werden.

Spiele in und mit Regelstrukturen – Sportspiele (Inhaltsbereich 7)

Dieser Inhaltsbereich umfasst die als Sportspiele geläufigen Partner- und Mannschaftsspiele einschließlich ihrer Vorformen. Das mögliche Spektrum umschließt vielfältige Formen von Tor- und Malspielen, Rückschlagspielen und Schlagballspielen. Spiele im hier gemeinten Sinn sind durch spezifische Spielgeräte, eine vorgegebene Spielidee und ein historisch gewachsenes Regelwerk charakterisiert. Sportspiele erfordern von den Schülerinnen und Schülern Kompetenzen für ein gelingendes Spielen in strukturierten Spielhandlungen unterschiedlicher Komplexität. Für die Bewältigung der komplexen Sportspielsituationen ist der Erwerb spielbezogener Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsmuster sowie angemessener konditioneller, technischer und taktischer Grundlagen eine wesentliche Voraussetzung. Ebenso stellt der Umgang mit verschiedenen Zielsetzungen, Regeln, Rahmenbedingungen und situativen Veränderungen von Sportspielen ein wichtiges Themenfeld dieses Inhaltsbereichs dar.

Das Handeln in den Sportspielen ist einerseits in hohem Maße durch differenzierte Regelvorschriften, strategische Festlegungen und motorische Standards charakterisiert. Diese Forderungen zielen auf Kalkulierbarkeit und Stabilität des Spielverhaltens. Andererseits gelingt hier erfolgreiches Agieren erst durch flexibles und kreatives Spiel. Im Ausbalancieren dieser Herausforderungen bei möglichst konfliktarmer, sozial gelingender Kommunikation unter den Spielbeteiligten halten gerade die Sportspiele bedeutsame Erfahrungen bereit.

Gleiten, Fahren, Rollen – Rollsport / Bootssport / Wintersport (Inhaltsbereich 8)

Gleichgewichtsfähigkeit ist in vielen Bereichen des Sports grundlegend. In diesem Inhaltsbereich steht das Gleichgewicht in besonderer Weise im Mittelpunkt. Rad, Kufe und Schwimmkörper erschließen vielfältige Bewegungsvariationen. Dabei stellen sich typischerweise zugleich besondere Anforderungen an das dynamische Gleichgewicht und die Bewegungssteuerung. Dieser Inhaltsbereich legt es besonders nahe, Bewegungen sowohl als Wagnisse wie auch als Kunststücke zu erfahren und zu gestalten. Darauf beruht die Attraktivität immer wieder neuer Entwicklungen wie Inline-Skating, Rollbrett-Fahren, Snowboarden. Ist die Grundform beherrscht, bieten sich viele Techniken dieses Bereichs, z. B. Skilaufen, Radfahren, Rudern, auch als Ausdauersport, an.

Die Wahrnehmungsfähigkeit, insbesondere im Zusammenwirken mehrerer Sinne, und das ästhetische Spiel mit Bewegungsideen werden in diesem Inhaltsbereich besonders angesprochen. Für das erprobende, spielerische Erlernen und das eigenständige Variieren von Bewegungen unter verschiedenen Geländebedingungen bieten sich reichhaltige Möglichkeiten. Vor allem außerhalb normierter Sportstätten lassen sich Naturerlebnisse vermitteln und Anlässe für die Umwelterziehung aufgreifen. Die Erziehung zu sicherheitsbewusstem und verantwortlichem Umgang mit Partnerinnen bzw. Partnern und Material hat in diesem Bewegungsfeld eine hohe Bedeutung.

Ringern und Kämpfen – Zweikampfsport (Inhaltsbereich 9)

In diesem Inhaltsbereich geht es um Erfahrungen des Kräftemessens bei gleichzeitigem Erleben von Fairness und verantwortlichem Handeln gegenüber anderen, was sich deutlich von bedrohlichen Situationen des Schlagens, Stoßens und Tretens sowie von der praktischen Anleitung zur bewussten Verletzung von Menschen unterscheidet. Der unmittelbare Körperkontakt, das Sich-Anfassen und Sich-Spüren ermöglichen wichtige Erfahrungen des Miteinander im Gegeneinander und können eine besondere Vertrautheit schaffen. Die Beherrschung von Emotionen (Selbstdisziplin, Aggressionskontrolle) und die Sorge um die körperliche Unversehrtheit der Partnerin oder des Partners müssen das Kräftemessen steuern. Unter dem Aspekt der Fürsorge und Verletzlichkeit gilt es, die unterschiedlichen körperlichen Voraussetzungen und Fertigkeiten wie auch die psychischen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler besonders zu beachten.

Das Spektrum dieses Inhaltsbereichs beschränkt sich daher im Schulsport auf die Ring- und Kampfspiele ohne direkten Körperkontakt (z. B. Tauziehen, Medizinballschießen, Medizinballziehen) und mit Körperkontakt am Boden und im Stand (z. B. Bodenkampf, Bodenrugby, Schildkrötenwenden, Sitzringkampf, Zieh- und Schiebespiele, Reiterkämpfe, Gleichgewichtskämpfe, Hahnenkampf, Randori) sowie einige normierte Formen des Zweikampfsports (z. B. Aikido, Judo, Fechten).³ Weitere Schwerpunkte der pädagogischen Aufbereitung dieses Inhaltsbereichs sind die Kräfteerprobung sowie das schnelle Reagieren und Einstellen auf das „Angreifen und Täuschen“ bzw. das komplementäre „Abwehren und Ausweichen“ oder das „Treffer erzielen und Treffer verhindern“.

³ Boxen gehört nicht zu den Schulsportarten.

Wissen erwerben und Sport begreifen (Inhaltsbereich 10)

Das Lernen, Erleben und Erfahren von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule kann letztlich nur dann seine pädagogischen Möglichkeiten voll entfalten, wenn die Lernenden auch ein angemessenes Wissen von dem haben, was sie da tun und warum sie dies so ausführen oder erarbeiten. Deshalb muss auch das Lernen und Handeln im Sport von einer altersgemäßen, tendenziell zunehmenden Bewusstheit des Lernens geprägt sein. Dieser Grundsatz gilt insbesondere für ein Schulsportkonzept, das Erfahrungen mit Bewegung, Spiel und Sport mehrperspektivisch vermitteln und die Schülerinnen und Schüler dahin führen will, diesen Bereich in die eigene Lebensgestaltung einzubeziehen.

Inhalt dieses Bereichs ist das weite Feld des für den Schulsport relevanten sportbezogenen Wissens. Kenntnisse von Regeln, Spielideen, Bewegungsstrukturen und Lernwegen sollen zu einem besseren Verständnis und Gelingen des Bewegungsvollzuges verhelfen. Vertiefte Sachzusammenhänge über Aufbau, Ablauf und Gestaltung der sportlichen Bewegung führen hin zu Grundlagen des Übens, Trainierens, Variierens und Kommunizierens im Sport und leitet auch zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichem Wissen an. Das Reflektieren und Einordnen von Lernerfahrungen sowie die Auseinandersetzung mit Sport zielen ab auf die Verständigung über den Sinn des eigenen Tuns und des Sports im Allgemeinen.

2.3 Verbindlichkeiten für den Sportunterricht auf der Inhaltsebene

Der Schulsport muss Erfahrungen und Kompetenzen in allen zehn Inhaltsbereichen erschließen und vermitteln. Die Inhaltsbereiche 1 und 2 werden in den Lehrplänen für das Fach Sport aller Schulformen verbindlich ausgelegt. In den Schulformen der Primarstufe und der Sekundarstufe I sind auch die Inhaltsbereiche 3 bis 10 verbindlich. Die Schulformen der Sekundarstufe II treffen in ihren Lehrplänen eine akzentuierende Auswahl aus den Inhaltsbereichen. Weiter gehende Regelungen über die Verbindlichkeiten in den jeweiligen Inhaltsbereichen werden in den Lehrplänen für das Fach Sport der verschiedenen Schulformen getroffen. Generell gilt, dass sich diese Aussagen zur Verbindlichkeit der Inhaltsbereiche ausschließlich auf den obligatorischen Sportunterricht laut Stundentafel beziehen. Das Inhaltsspektrum kann in der Verantwortung der einzelnen Schule im außerunterrichtlichen Schulsport (vgl. Kapitel 3.2 und 4.2) ausgeweitet werden. Aber auch im Pflichtunterricht können, z. B. je nach örtlichen Gegebenheiten, gelegentlich weitere Bewegungs- und Sportaktivitäten thematisiert werden. Eine generelle Aufnahme in den Pflichtunterricht ist jedoch nur auf Antrag bei der obersten Schulaufsichtsbehörde möglich.

3 Grundsätze pädagogischen Handelns im Schulsport

3.1 Prinzipien eines erziehenden Sportunterrichts

Ein pädagogisch orientierter Sportunterricht versteht sich als erziehender Unterricht, der mit Bezug auf die außerschulische Lebenswelt sowohl fachimmanente Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse vermitteln als auch Einstellungen und Haltungen anbahnen will, die für eine urteils- und handlungsfähige Teilnahme an sozialen und politischen Gestaltungsprozessen notwendig sind. Der Sport vermag – durchaus in enger Zusammenarbeit mit anderen Schulfächern – dazu einen unverwechselbaren Beitrag zu leisten, da er einen unmittelbar über den Körper und die Bewegung erfahrbaren Zugang zu individuellen und gesellschaftlich relevanten Problemen und Aufgaben bietet. In diesem Verständnis des erziehenden Unterrichts spiegelt sich der Doppelauftrag des Schulsports. Er wird durch die Berücksichtigung folgender Prinzipien des Lehrens und Lernens verwirklicht.

Mehrperspektivität

Die pädagogischen Perspektiven auf den Sport in der Schule lenken den Blick auf solche Aspekte der Sport- und Bewegungskultur, die die Entwicklung Heranwachsender in je spezifischer Weise fördern und ein vielseitiges Interesse wecken können. In diesem Kontext bedeutet Mehrperspektivität zum einen, im Rahmen der Schullaufbahn immer wieder alle Perspektiven auf den Sport zu berücksichtigen; damit werden der Blick auf das komplexe Phänomen Sport erweitert und zusätzliche Möglichkeiten des Umgangs mit Bewegung, Spiel und Sport erschlossen. Durch den Bezug auf mehrere Perspektiven soll erfahren werden, wie sportliche Aktivitäten mit unterschiedlichem Sinn belegt werden können und sich dadurch verändern. Mehrperspektivität im Sportunterricht soll weiterhin dazu anleiten, die in sportlichen Aktivitäten enthaltenen Ambivalenzen zu erkennen und zu reflektieren, beispielsweise im Hinblick auf positive und negative Auswirkungen im Zusammenhang mit Gesundheit. Unter dem Prinzip der Mehrperspektivität erfolgen also spezifische Akzentuierungen von Bewegung, Spiel und Sport, die vor allem den Schülerinnen und Schülern zur Sinnfindung für ihr sportliches Handeln dienen.

Erfahrungsorientierung und Handlungsorientierung

Lernen vollzieht sich vorrangig als Prozess der handelnden Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Lebenswirklichkeit. Unterricht muss dabei von individuellen Erfahrungen und konkreten Lebenssituationen ausgehen, in denen Bewegung, Spiel und Sport für Heranwachsende von Bedeutung sind. Wenn sich Schülerinnen und Schüler als Subjekte ihres Lernprozesses in den Unterricht einbringen können, werden Motivation und Lernbereitschaft gefördert. Zugleich wird die Bereitschaft angeregt, sich neuen Erfahrungen zu stellen und sich mit ihnen auseinander zu setzen. Erfahrungen können vor allem durch eigenes Handeln gewonnen werden. Dies kann gerade der Sportunterricht in herausragender Weise verwirklichen, wenn durch entsprechende Freiräume Bereitschaft und Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler gefördert werden, selbstständig neue Erkenntnisse und Einsichten zu gewinnen und in praktischen Handlungszusammenhängen zu erproben. Dabei eröffnet sich auch die Chance zu erkennen, dass es geschlechtsspezifische Zugangsweisen zu Bewegung, Spiel und Sport gibt.

Reflexion

Wenn Erfahrungen und Handlungen für die Entwicklung des Menschen fruchtbar werden sollen, dann müssen sie durch Reflexion begleitet werden. Auf diesem Weg können das Erfahrene in die individuelle Lebenswelt eingeordnet, der Verstehenshorizont erweitert und Zusammenhänge erkannt werden. Reflexion bildet somit den Ausgangspunkt für eine selbstständige Urteilsbildung, die ihrerseits als Voraussetzung für Handeln in sozialer Verantwortung angesehen werden muss. Diese Verbindung von Erfahrung und Reflexion kennzeichnet z. B. reflexive Koedukation im Sportunterricht. Die Möglichkeit der phasenweisen Trennung von Jungen und Mädchen sollte, wo immer geboten, genutzt werden, um rollenspezifisches Problembewusstsein zu wecken und alternative Verhaltensmuster einzuüben. Das Prinzip Reflexion zeigt, dass erziehender Sportunterricht sich nicht in der Vermittlung praktischer Kompetenzen erschöpft. Vielmehr soll er dazu beitragen, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in mündiger Teilnahme am Sport in unterschiedlichen lebensweltlichen Zusammenhängen zu verwenden und reflektiertes Handeln zu ermöglichen. Hier verbindet sich erziehender Unterricht mit dem Prinzip der Wissenschaftsorientierung des schulischen Unterrichts.

Verständigung

Der Schulsport soll Schülerinnen und Schüler dabei unterstützen, für ihr eigenes Leben eine selbst verantwortete Beziehung zu Bewegung, Spiel und Sport aufzubauen. Dieses Ziel lässt sich nur erreichen, wenn Verständigung ein Prinzip für die Gestaltung des Sportunterrichts ist. Das bedeutet zunächst, dass die Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler entwicklungsgemäß und zunehmend an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligen und sich mit ihnen über Sinn und Realisierung verständigen. Verständigung ist aber auch ein Prinzip, das für den Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander gelten sollte. Im Sportunterricht können sie einerseits gelungenes Miteinander erleben, andererseits mit Problemen und Konflikten im sozialen Miteinander konfrontiert werden. Zugleich kann die Erfahrung vermittelt werden, wie Konflikte in einem gemeinsamen Verständigungsprozess gelöst werden können. Dies betrifft insbesondere auch den koedukativen Sportunterricht.

Wertorientierung

Ein erziehender Sportunterricht ist wertorientiert. Er leitet an, sinnerfüllt an der Bewegungs-, Spiel- und Sportkultur teilzunehmen, und fördert personale Identität auch über den Sport hinaus. Zugleich orientiert er sich an der Idee eines humanen Sports. Schülerinnen und Schüler sollen dahin geführt werden, die positiven Potentiale sportlicher Aktivität für sich zu entdecken und ihr Handeln an ihnen zu messen. Ausgangspunkte können dabei die für den Sport spezifischen, zuweilen ambivalenten Erfahrungen sein. Beispiele sind die Notwendigkeit und Schwierigkeit eines fairen Umgangs miteinander, die Befolgung von Regeln und die Einsicht in ihre Veränderbarkeit, aber auch die Erfahrung, was Bewegung und körperliche Belastbarkeit für das Wohlbefinden bedeuten.

3.2 Außerunterrichtlicher Schulsport als pädagogisches Handlungsfeld

Die pädagogische Verantwortung für Bewegung, Spiel und Sport in der Schule ist nicht auf den Sportunterricht beschränkt, sie gilt prinzipiell auch für alle Formen des außerunterrichtlichen Schulsports (vgl. Kapitel 4). Dabei bieten die pädagogischen Perspektiven, das Spektrum der Inhaltsbereiche und die Prinzipien des erziehenden Unterrichts Orientierung. Gegenüber Erwartungen und Interessen, die von außerschulischen Gruppierungen an die Schule herangetragen werden, stellen sie einen pädagogischen Filter dar.

Außerunterrichtlicher Schulsport eröffnet den Schülerinnen und Schülern ihren individuellen Neigungen entsprechende Entfaltungsmöglichkeiten. Die verschiedenen Angebotsformen (vgl. Kapitel 4.2) können auf je unterschiedliche Weise die Erfahrung selbstbestimmter und sinnerfüllter sportlich-spielerischer Aktivität erschlie-

ßen. Sie erlauben es, sich auf das Bewegen und Sporttreiben als gegenwartserfüllende Lebensform einzulassen, ohne an Teilnahmepflicht und Notengebung gebunden zu sein. Indem sie Chancen für eine freigewählte Zuwendung zu Bewegung, Spiel und Sport eröffnen, gewinnen sie eine wichtige über den Sportunterricht hinausweisende pädagogische Bedeutung.

Der außerunterrichtliche Schulsport bietet vielfältige Chancen einer Öffnung der Schule zum Schulumfeld. Die dabei nahe liegende Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern trägt zu einer weiteren Ausprägung des Schulprofils jeder Schule bei. Kontakte mit Nachbarschulen, Sportvereinen und -verbänden, Einrichtungen und Trägern der Jugendarbeit sowie weiteren öffentlichen und privaten Sport- und Bewegungsanbietern ermöglichen gemeinsame Sportaktivitäten innerhalb und außerhalb der Schule. In diesem Sinne schlägt der außerunterrichtliche Schulsport eine Brücke zum außerschulischen Sport. Der außerunterrichtliche Schulsport ist zudem besonders geeignet, Schülerinnen und Schüler schon sehr früh an die Übernahme von Verantwortung heranzuführen. Sie sind deshalb in geeigneter Form an der Planung und Organisation außerunterrichtlicher Bewegungs-, Spiel- und Sportangebote zu beteiligen.

4 Bewegung, Spiel und Sport im Schulleben und im Schulprogramm

4.1 Struktureller Rahmen für Bewegung, Spiel und Sport in der Schule

Der für alle Schülerinnen und Schüler *verbindliche Sportunterricht* (das Fach *Sport*) ist das Zentrum der schulischen Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung. Hier werden notwendige Impulse für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gegeben und Grundlagen für deren Teilnahme am Bewegungsleben und am Sport in unserer Gesellschaft geschaffen. In einigen Schulformen haben Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Sport zusätzlich zum *Basissportunterricht* als *Wahlpflichtunterricht* zu belegen und damit vertiefende Erfahrungen zu machen bzw. einen Schwerpunkt ihrer Schullaufbahn zu bestimmen. Eine besondere Form des Sportunterrichts ist der *Sportförderunterricht* als zusätzliche unterrichtliche Veranstaltung für Kinder und Jugendliche mit psychomotorischem Förderbedarf. Im Bereich der sonderpädagogischen Förderung bestehen Bezüge zwischen dem Sportunterricht und verschiedenen Formen von *Bewegungsförderung als Therapie* (z. B. Ergotherapie, Therapeutisches Reiten).

Neben dem Sportunterricht bildet der *außerunterrichtliche Schulsport* einen weiteren wesentlichen Bestandteil der schulischen Bewegungs-, Spiel- und Sporterziehung. Hierzu gehören der *Pausensport*, die *Schulsportgemeinschaften*, die *Schulsportfeste* bzw. der *Sport im Rahmen von Schulfesten*, *Schulsportwettkämpfe* sowie *Sporttage* und *Schulfahrten mit sportlichem Schwerpunkt* (vgl. Kapitel 4.2).

Sportunterricht und außerunterrichtlicher Schulsport bilden gemeinsam den *Aufgabenbereich Schulsport*. Bewegung ist jedoch nicht nur eine Aufgabe des Schulsports. Aus lernbiologischen Gründen sind neben dem Schulsport weitere *Bewegungsaktivitäten zur Rhythmisierung des Lebens und Lernens in der Schule* notwendig. Hierzu gehören z. B. regelmäßige Bewegungszeiten an Tagen ohne Sportunterricht sowie spontane Bewegungs- und Entspannungszeiten in den anderen Fächern bzw. Lernbereichen. Über den engeren fachlichen Rahmen hinaus weisen auch die Beiträge des Schulsports zum *fächerübergreifenden Lernen* und zur Gestaltung des *Schullebens*. In Nordrhein-Westfalen steht hierfür die Idee *"Bewegungsfreudige Schule"*.

4.2 Angebotsformen des außerunterrichtlichen Schulsports

Der außerunterrichtliche Schulsport bildet in allen Schulformen neben dem Sportunterricht die zweite Säule des Schulsports (vgl. Kapitel 4.1). Er hat inzwischen mit seinen vielfältigen Formen eine Tradition entfaltet, an die es in den pädagogischen Intentionen und in den Begrifflichkeiten anzuknüpfen gilt. Im Folgenden werden die wesentlichen Formen des außerunterrichtlichen Schulsports näher erläutert.

Pausensport

Pausen sind ein wichtiges rhythmisierendes Element im Lern- und Lebensraum Schule. Durch einen sinnvollen Wechsel von Pausen und Unterricht erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, den unterrichtsfreien Zeitraum nach ihren Bedürfnissen individuell zu gestalten. Pausen laden sowohl zu Bewegungsaktivitäten ein als auch zu Ruhe und Entspannung. Entsprechend den konkreten Gegebenheiten des Schulstandortes sollte jede Schule ein Pausensportkonzept entwickeln, das diesen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler gerecht wird: Das Schulgelände und Schulgebäude wird mit Bewegungsbereichen und Ruhezonen ausgestattet. Einzelne Zonen können z. B. für jüngere Schülerinnen und Schüler, für Mädchen oder Jungen reserviert werden. Die Nutzung der Sporthalle sollte ermöglicht werden, vor allem in der Mittagspause in Ganztagschulen. Erforderliche Spiel- und Sportgeräte für die Bewegungsaktivitäten in den Pausen können in den Klassen aufbewahrt oder zentral ausgegeben werden.

Schulsportgemeinschaften

Schulsportgemeinschaften gehen vor allem von den Interessen und den Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler aus. Sie wecken die Neugier für neue Bewegungsaktivitäten und Sportarten, vertiefen im Unterricht bereits behandelte Sportbereiche oder bereiten auf schulische Wettkämpfe vor (*Allgemeine Schulsportgemeinschaften*). Sportliche Talente unter den Schülerinnen und Schülern erfahren durch Arbeitsgemeinschaften eine besondere Förderung (*Talentsichtungs- / Talentfördergruppen*). Im Rahmen des kompensatorischen Sports in der Schule werden in Schulsportgemeinschaften gezielt Kinder und Jugendliche mit besonderem psychomotorischen Förderbedarf angesprochen (*Förder- und Fitnessgruppen*). Unter pädagogischen und organisatorischen Gesichtspunkten ist zu entscheiden, ob Schulsportgemeinschaften altersstufenspezifisch oder jahrgangsübergreifend, koedukativ oder geschlechtshomogen, schulintern oder schulübergreifend angeboten werden.

Schulsportfeste / Sport im Rahmen von Schulfesten

Schulsportfeste setzen Akzente im Schulleben und fördern die Zusammenarbeit und Gemeinschaft von Schülerinnen und Schülern, Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und beteiligten außerschulischen Partnern. Sie sollten durch eine festliche Ausgestaltung gekennzeichnet sein, einen hohen Aufforderungscharakter für alle Schülerinnen und Schüler haben und aus der gemeinsamen schulischen Arbeit aller Beteiligten erwachsen. Schulsportfeste werden unter verschiedenen Zielorientierungen gestaltet und zählen häufig zu den schulkulturellen Höhepunkten im Schuljahr. Kreativ entwickelte Bewegungs- und Spielformen können bei diesen Festen genauso im Mittelpunkt stehen wie interessante und vielfältige Ausgestaltungen der Bundesjugendspiele oder auch Wettkampfformen nach festem Reglement.

In Zusammenarbeit mit anderen Fächern und Lernbereichen leistet der Schulsport einen Beitrag zur Gestaltung von Schulfesten, die von Jahrgangs- und Monatsfeiern über Eröffnungs- und Abschlussfeiern bis hin zu großen öffentlichkeitswirksamen Schulfesten reichen. In diesem Zusammenhang können auch Aufführungen, die die Schulöffentlichkeit von der Elternschaft bis zum weiteren kommunalen Umfeld der Schule ansprechen, durch Darbietungen aus dem weiten Bereich von Bewegung, Spiel und Sport wesentlich bereichert werden.

Schulsportwettkämpfe

Die besonderen Erfahrungen und pädagogischen Möglichkeiten, die in der Wettkampfteilnahme liegen, sollten allen Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer sportlichen Leistungsstärke offen stehen und erschlossen werden. Dabei sind Wettkampfformen in ihrer ganzen Vielfalt von Einzelwettkämpfen, über Mehrkämpfe bis hin zu Gruppenwettkämpfen zu berücksichtigen. Schulsportwettkämpfe sollten sich zudem durch einen festlichen Charakter auszeichnen. Ausgehend von den Wünschen und Anregungen der Schülerinnen und Schüler, Lehrerinnen und Lehrer sowie der Eltern und außerschulischen Partner wird das Schulleben durch vielfältige Wettkampfveranstaltungen auf der Ebene der einzelnen Schule aber auch zwischen mehreren Schulen wesentlich bereichert. Dabei ist insbesondere der Bezug zum lokalen Sportumfeld von wesentlicher Bedeutung für alle Beteiligten. In die Planung und Durchführung einmaliger oder regelmäßiger Veranstaltungen sollten vor allem Schülerinnen und Schüler auf allen Ebenen einbezogen werden. Mit seinen vielfältigen Wettkampfangeboten stellt das *Landessportfest der Schulen* eine besondere Wettkampfform dar, die als eine offene Meisterschaft aller Schulformen – von der lokalen Ebene über die Regionalebene bis zur Landesebene aufsteigend – organisiert wird.

Schulsporttage / Schulfahrten mit sportlichem Schwerpunkt

Schulsporttage und Schulfahrten mit sportlichem Schwerpunkt bieten Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler mit Formen des Sporttreibens bekannt zu machen, die sie im Unterricht oder in sonstigen schulsportlichen Veranstaltungen z. B. aus zeitlichen und räumlichen Gründen nicht kennen lernen und betreiben können. Die außerunterrichtlichen Aktivitäten reichen hier von eintägigen *Sporttagen* einer Klasse, Jahrgangsstufe oder Schule über mehrtägige *Kompaktkurse*, die einen sportlichen Schwerpunkt setzen bis hin zu längeren *Schulfahrten*, in die Sportaktivitäten integriert sind.

Schulsporttage und Schulfahrten ermöglichen eine gegenüber dem Schulalltag andere Rhythmisierung von Sportaktivitäten, eine andere Form des sozialen Miteinanders und ein größeres Maß an Selbstorganisation durch die Schülerinnen und Schüler. Da bei derartigen Fahrten häufig Bewegungsaktivitäten in freier Natur im Mittelpunkt stehen, können Einblicke in ökologische Zusammenhänge gewonnen und ein Unterricht gestaltet werden, der die beiden Aspekte Natur erleben und Natur bewahren in Einklang bringt. Aufgrund dieser besonderen pädagogischen Möglichkeiten sollten alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Schullaufbahn an Schulsporttagen und Schulfahrten mit sportlichem Schwerpunkt teilnehmen.

4.3 Beiträge des Schulsports zum Schulprogramm

Sportlehrerinnen und Sportlehrer sind aufgrund ihrer fachlichen Kompetenz besonders gefordert, sich im Rahmen der schulischen Entwicklungsprozesse für die bewegungs- und sportbezogenen Anteile in der Schule einzusetzen. Im Rahmen der Schulprogrammentwicklung kommt ihnen die Aufgabe zu, Bewegung, Spiel und Sport als profilbildende Elemente im Lebensraum Schule zu verankern. Ihre Bemühungen zielen darauf ab, Aspekte von Bewegung und Körperlichkeit auch über die unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Angebote des Faches Sport hinaus zu thematisieren.

Impulse für eine bewegungsfreundliche Ausgestaltung des Schulprogramms können je nach den individuellen schulischen Bedingungen in verschiedenen Handlungsfeldern gesetzt werden. Im Bereich des *verbindlichen Sportunterrichts* gilt es, an fach- und klassenübergreifenden Entwicklungsvorhaben der Schule teilzunehmen. Der Sportunterricht kann hier zu wichtigen überfachlichen Erziehungsaufgaben der Schule einen besonderen Beitrag leisten (vgl. Kapitel 1.3). Die verschiedenen Angebotsformen des *außerunterrichtlichen Schulsports* können das Schulleben deutlich bereichern und zum außerschulischen Umfeld öffnen. Dabei sollten die außerunterrichtlichen Bewegungsangebote so gestaltet werden, dass sie den Interessen möglichst aller Schülerinnen und Schüler entgegenkommen (vgl. Kapitel 3.2 und Kapitel 4.2). Bewegungsgelegenheiten im *Unterricht in anderen Schulfächern* eröffnen z. B. die Möglichkeit, Bewegung als entspannendes Element und selbstverständlichen Bestandteil des Lernens zu erleben. Schließlich können die Bemühungen um eine Bewegungsfreudige Schule durch *Veränderungen des Schulraums und der Schulorganisation* unterstützt werden. Bislang nicht genutzte Räume lassen sich als Bewegungsräume erschließen oder bewegungsanregend umgestalten; mit der Flexibilisierung des Stundenplans lassen sich Zeiten für besondere Bewegungsvorhaben schaffen.

Der profilbildende Beitrag des Schulsports ist aber nicht allein auf das Konzept der Bewegungsfreudigen Schule zu begrenzen. Vielmehr geht es auch darum, Schulsport offensiv als ein Element in die Entwicklung solcher Schulprogramme einzubringen, die von bestimmten übergreifenden pädagogischen Leitideen ausgehen. In der hier entfalteten pädagogischen Grundlegung des Schulsports finden sich zahlreiche Ansatzpunkte dafür, wie Bewegung, Spiel und Sport in das Bildungs- und Erziehungskonzept der Schule eingebunden werden können.

Lehrplan Evangelische Religionslehre

Inhalt

Seite

1	Aufgaben und Ziele	151
1.1	Der Beitrag des Faches Evangelische Religionslehre zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	151
1.2	Lernen und Lehren	151
1.3	Orientierung an Kompetenzen	152
2	Lernperspektiven und Bereiche	153
2.1	Miteinander leben	154
2.2	Wir leben in Gottes Schöpfung	154
2.3	Gott begleitet auf dem Lebensweg	154
2.4	Gott sucht den Menschen, Menschen suchen Gott	154
2.5	Jesus lebt und verkündet das Gottesreich	155
2.6	Jesus Christus begegnen	155
3	Kompetenzerwartungen	155
3.1	Miteinander leben	155
3.2	Wir leben in Gottes Schöpfung	157
3.3	Gott begleitet auf dem Lebensweg	158
3.4	Gott sucht den Menschen, Menschen suchen Gott	159
3.5	Jesus lebt und verkündet das Gottesreich	160
3.6	Jesus Christus begegnen	161
4	Leistungen fördern und bewerten	162

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Evangelische Religionslehre zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Evangelischer Religionsunterricht gewährleistet den Anspruch des Kindes auf religiöse Bildung. Er gründet seinen Bildungs- und Erziehungsauftrag auf die Verfassung des Landes Nordrhein-Westfalen. Das Fach Evangelische Religionslehre erschließt das Erziehungsziel „Ehrfurcht vor Gott und Achtung vor der Würde des Menschen ...“ nach evangelischem Verständnis. Maßgeblich sind dabei das Bekenntnis zu Jesus Christus einerseits und der authentische Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler andererseits. In diesem Spannungsfeld stiftet der Evangelische Religionsunterricht Beziehungen zwischen der Person, christlicher Religiosität und evangelischem Bekenntnis im Sinne eines Dialogs. Er deutet Erfahrungen, vermittelt Wertorientierungen und zeigt Perspektiven für persönliches Handeln auf.

Seine Aufgaben sind:

- Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zu eröffnen, die christliche Wahrnehmung des Menschen zu entdecken, zu entfalten und zu gestalten
- elementar in die biblische Tradition des Alten und des Neuen Testaments einzuführen
- die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler und die biblisch-christliche Tradition in Beziehung zu bringen sowie wechselseitig zu erschließen und zu vernetzen
- den Schülerinnen und Schülern Orientierung auf der Suche nach einer eigenen Lebensausrichtung zu geben
- Perspektiven für Verständigungsbereitschaft, Offenheit, Toleranz und Respekt zwischen Menschen verschiedener Konfessionen und Religionen zu eröffnen
- auf der Grundlage evangelisch-christlicher Wertmaßstäbe Impulse für verantwortungsbewusstes ethisches Handeln zu geben
- evangelische Tradition in Beispielen und Ausdrucksformen gelebten christlichen Glaubens zu vermitteln.

Der Religionsunterricht wird in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen gemäß der Landesverfassung nach Konfessionen getrennt erteilt. Dieses Konfessionalitätsprinzip ist zu verstehen als Öffnung im Geist der Ökumene und fordert Dialogbereitschaft. Schülerinnen und Schüler sind erst dann in der Lage, ihre eigene religiöse Identität zu finden, wenn sie um die Bedeutung von Konfessions- und Religionszugehörigkeit wissen.

Zum Katholischen Religionsunterricht besteht eine besondere Verbindung. Deshalb werden alle Gelegenheiten zu konfessioneller Kooperation genutzt, z. B. bei der gemeinsamen Gestaltung der ersten zehn Schulwochen.

Schülerinnen und Schüler erfahren in ihrem Alltag, dass es Menschen mit anderen religiösen Weltanschauungen gibt. Daher kommt auch dem interreligiösen Lernen im Evangelischen Religionsunterricht Bedeutung zu. Schwerpunkt hierbei ist die Begegnung mit dem Judentum und dem Islam.

1.2 Lernen und Lehren

Das Lernen und Lehren im Evangelischen Religionsunterricht folgt einer ganzheitlichen, biblisch-christlich grundgelegten Sichtweise vom Menschen als Geschöpf Gottes. Dabei gelten folgende Grundsätze: Erfahrungsorientierung, Beziehung stiftendes Lernen, Lernen an Vorbildern und Modellen sowie – bei angemessener Symbolfähigkeit der Schülerinnen und Schüler – auch symboldidaktische Zugänge. Bedeutende fachspezifische Lernwege sind Erzählen, reflektierende Gesprächssituationen, meditative Lernformen sowie musisch-ästhetische Anschauungs- und Ausdrucksmittel. Darüber hinaus haben Gemeinschaft fördernde und religiöse Rituale, Feste und Feiern, Schulgottesdienste und die evangelische Kontaktstunde ihren Stellenwert.

Die vorschulischen Erfahrungen und Einstellungen der Kinder spiegeln die gesellschaftlichen Haltungen zu Religion, Glaube und Kirche. Für viele Kinder bietet das Fach die erste Möglichkeit, religiösen Inhalten und gläubigen Menschen zu begegnen. Andere Kinder erfahren gelebten Glauben in der Familie und haben altersgemäße religiöse Grundhaltungen entwickelt.

Lernen und Lehren im Evangelischen Religionsunterricht gehen deshalb von einer kindgeleiteten, dialogorientierten Theologie aus. Schülerinnen und Schüler stellen mit Religionslehrerinnen und Religionslehrern lebensbedeutsame Fragen. Gemeinsam treten sie dabei in einen Dialog mit dem Alten und dem Neuen Testament sowie mit christlicher Tradition.

Das religionspädagogische Handeln der Lehrerinnen und Lehrer lebt vom reflektierten Umgang mit der eigenen religiösen Biografie und den eigenen religiösen Erfahrungen. In den großen Fragen des Glaubens bleiben Religionslehrerinnen und Religionslehrer Fragende und nach Antworten Suchende.

Auf dieser Grundlage erhalten die Schülerinnen und Schüler Lernchancen, die ihnen neue Sichtweisen auf ihre Lebenswirklichkeit eröffnen. Sie entdecken in evangelisch-christlicher Tradition Identifikationsangebote und finden Wege, sich aus dem christlichen Glauben heraus Welt neu zu erschließen.

Die Schülerinnen und Schüler setzen eigene Erfahrungen aus ihrer Lebenswirklichkeit mit den elementaren Überlieferungen der Bibel und den Erfahrungen und Glaubensaussagen anderer Menschen in Beziehung und verstehen diese als Deutungsangebot für die eigene, selbstverantwortete religiöse Praxis.

Dazu ist es erforderlich, dass die Kinder in der Lage sind, eigene Lebensfragen und Gefühle zur Sprache zu bringen, mit denen anderer zu vergleichen und biblische Geschichten über die Ereignisoberfläche hinaus zu verstehen. Sie erwerben grundlegende Kenntnisse über den Inhalt und die Auslegung elementarer biblischer Texte und nehmen Ausdrucks- und Erscheinungsformen von Religion und Glauben im Allgemeinen und solche evangelischer Tradition im Besonderen wahr. In der Auseinandersetzung mit biblisch-christlichen Lebensdeutungen finden die Schülerinnen und Schüler für sie wesentliche Ansätze für eine positive Einschätzung ihrer persönlichen Identität und der Würde ihrer Mitmenschen. So wird es ihnen möglich, Hoffnung zu schöpfen für ihr eigenes Leben und eine religiös motivierte Handlungskompetenz zu gewinnen. Die Schülerinnen und Schüler verstehen und achten Menschen anderer Religionen und gewinnen Impulse für verantwortungsbewusstes ethisches Handeln sowie für einen sensiblen Umgang mit der Schöpfung.

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für das Fach Evangelische Religionslehre benennt im Kapitel 2 verbindliche Lernperspektiven und Bereiche und ordnet ihnen in Kapitel 3 Schwerpunkte und Kompetenzerwartungen zu.

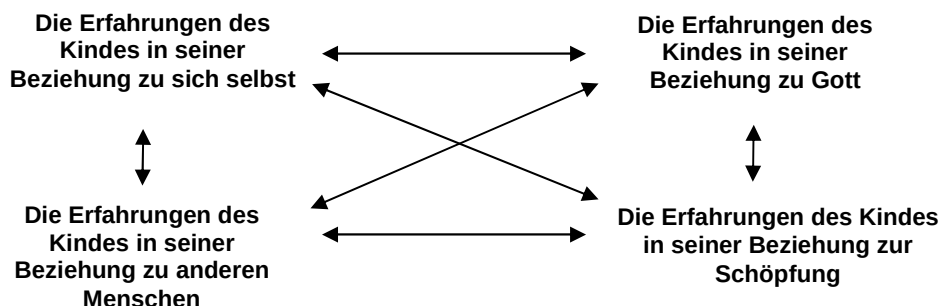
Diese legen auf der Ebene der Sach- und Methodenkompetenz verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Fach Evangelische Religionslehre erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des Evangelischen Religionsunterrichts.

Die Orientierung an Kompetenzen entfaltet sich in Dimensionen der Erschließung von Religion evangelisch-christlicher Prägung. Schülerinnen und Schüler haben fachspezifische Kompetenzen ausgebildet

- wenn sie aufmerksam werden auf religiös bedeutsame Fragestellungen und Phänomene und diese zum Ausdruck bringen
- wenn sie über bereichsspezifisches Orientierungswissen verfügen, eigene Deutungsmöglichkeiten entwickeln und begründet vertreten
- wenn sie Grundformen religiöser Praxis probeweise gestalten und Anregungen zu christlich motiviertem Urteilen und Handeln finden.

2 Lernperspektiven und Bereiche

Auf der Grundlage der biblischen Überlieferung und des christlichen Glaubens sowie der Einbettung biographischer, kindlicher Lebenserfahrungen umfasst das Lernen im Evangelischen Religionsunterricht im Wesentlichen vier miteinander vernetzte Erfahrungsräume. Es sind dies:



Aus diesen vier Erfahrungsräumen religiösen Lernens ergeben sich die eng miteinander vernetzten Lernperspektiven des Faches Evangelische Religionslehre:

- **Identität entwickeln**
Die Identitätsentwicklung der einzelnen Schülerin und des Schülers wird gestärkt und gefördert. Der Evangelische Religionsunterricht bietet das biblische Verständnis vom Menschen als einem in seiner Individualität angenommenen Geschöpf Gottes als Orientierungs- und Identifikationsangebot an.
- **Gemeinschaft leben**
Unter dem Anspruch gelebter Gemeinschaft werden die Beziehungen zu anderen Menschen aus der Sicht des Evangelischen Religionsunterrichts und mit dessen Mitteln erlebbar und erfahrbare. Dabei ist der unmittelbare Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler Ausgangspunkt, die schrittweise Erweiterung dieses Erfahrungsraumes ist Ziel.
- **Verantwortung übernehmen**
Ausgehend von einem umfassenden Schöpfungsverständnis wird Verantwortung bewusst; Bereitschaft und Fähigkeit, Verantwortung zu übernehmen und verantwortlich zu handeln, werden angebahnt.
- **Hoffnung schöpfen**
Den Schülerinnen und Schülern wird die Erfahrung möglich, dass zu allen Zeiten Menschen aus ihrem Glauben heraus Hoffnung für sich und ihr Leben finden können.

Diese Lernperspektiven gelten für jeden der sechs Bereiche des Faches Evangelische Religionslehre:

- Miteinander leben
- Wir leben in Gottes Schöpfung
- Gott begleitet auf dem Lebensweg
- Gott sucht den Menschen, Menschen suchen Gott
- Jesus lebt und verkündet das Gottesreich
- Jesus Christus begegnen.

Die Lernperspektiven, die Bereiche und die ihnen in Kapitel 3 zugeordneten Schwerpunkte sind verbindlich. Die Zuordnung von Schwerpunkten zu Jahrgangsstufen kann, sofern erforderlich, in Abhängigkeit von Bedürfnissen der Lerngruppe variiert werden.

Dabei ist der Vernetzungsgedanke grundlegendes und unverzichtbares Unterrichtsprinzip. Das bedeutet: Der konkrete Unterricht muss die Lernperspektiven, die Bereiche und die Schwerpunkte, wo immer möglich, aufeinander beziehen und mit der Lebenswirklichkeit der Kinder vernetzen. Deshalb gehen die Religionslehrerinnen und Religionslehrer von den Fragen der Kinder aus und nehmen eigenverantwortlich die theologisch und religionspädagogisch begründete Vernetzung vor.

Zum Umgang mit den auf die Schwerpunkte bezogenen Textstellen gelten folgende Hinweise:

- Textgrundlage für die Lehrerinnen und Lehrer ist die Lutherbibel. Die Lehrkraft entscheidet über die im Unterricht eingesetzte Erzählversion und gestaltet diese.
- Die ausgewählten Textstellen fokussieren auf Kernaussagen der biblischen Tradition, in denen sich elementare Grunderfahrungen menschlichen Lebens spiegeln. Sie bestimmen den theologischen Kern.
- Die Lehrkraft zieht, wenn notwendig, nach eigenem Ermessen weitere Textstellen heran, die dem Schwerpunkt entsprechen.
- Die angegebenen Textstellen müssen in der unterrichtlichen Umsetzung kindgerecht entfaltet und mit der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler verbunden werden.
- Die ausgewählten Psalmworte stützen den Vernetzungsgedanken.

2.1 Miteinander leben

Grundschul Kinder fragen konkret: Wer bin ich? Warum bin ich so, wie ich bin? Wie werde ich sein? Wer bist du? Wie gehen wir miteinander um?

In der Auseinandersetzung mit Fragen nach dem eigenen Woher und Wohin, mit dem Gegenüber des anderen erfahren Grundschul Kinder ihre Personalität. Das Miteinander von Ich und Du wird jedoch häufig nicht als spannungsfreie Selbstverständlichkeit erlebt und provoziert deshalb die Suche nach überzeugenden Wertmaßstäben und Leitlinien sozialen Handelns. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, sich selbst anzunehmen und als angenommen zu erfahren, anderen gegenüber Verständnis, Offenheit und Toleranz zu entwickeln, selbst Verantwortung für die Gemeinschaft zu übernehmen und christlich geprägte Formen des Miteinanders kennen zu lernen und zu praktizieren.

2.2 Wir leben in Gottes Schöpfung

Grundschul Kinder fragen konkret: Wie ist die Welt entstanden? Wo kommt alles her? Sind Tiere und Pflanzen in Gefahr? Was kann ich tun?

Die Welt als Schöpfung zu sehen eröffnet Perspektiven einer Lebensdeutung, die in umfassender Weise die Suche nach den eigenen Lebensgrundlagen sowie nach den eigenen Gestaltungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten in den Blick nimmt. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, die Schöpfung als Geschenk Gottes und als Aufgabe für sich selbst zu verstehen und in dieser als Gottes Schöpfung verstandenen Welt verantwortlich zu handeln.

2.3 Gott begleitet auf dem Lebensweg

Grundschul Kinder fragen konkret: Kann ich schaffen, was von mir erwartet wird? Wie wird das Neue sein, das auf mich wartet? Wer geht mit mir? Wer oder was hilft mir dort, wo ich fremd bin?

Bei diesen Fragen nach bisherigen und zukünftigen Lebenssituationen und -stationen kann die Begegnung mit dem biblischen Glaubensbild vom Gott, der mitgeht, wichtige Markierungen für personale Zuversicht und Stabilität schaffen. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, aus dem überlieferten Bild des Gottes, der leitet, begleitet, zum Guten wendet und seine Versprechen hält, Vertrauen und damit auch Zuversicht für eigene Lebenssituationen zu gewinnen.

2.4 Gott sucht den Menschen, Menschen suchen Gott

Grundschul Kinder fragen konkret: Gott, wer ist das? Gibt es Gott wirklich? Wo ist Gott? Warum kann ich Gott nicht sehen? Ist Gott gut zu mir? Warum lässt Gott Böses zu?

Für Grundschul Kinder sind Fragen nach Gott in konkreter Weise mit Fragen nach ihrer Person und ihrer Einbindung in die Welt gekoppelt. Ihre Fragen sind situationsbezogen und fordern Antworten. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, eine eigene religiöse Sprache zu finden für Gefühle und Erfahrungen von Freundschaft und Zuwendung, Angst und Leid. Sie finden theologische Orientierung, die im Rahmen eines unabgeschlossenen Erkenntnisprozesses Gott im Danken, Bitten und Klagen als „Du“ zur Sprache bringt und aus der sich eine positive Sicht des Menschen ableitet.

2.5 Jesus lebt und verkündet das Gottesreich

Grundschulkinder fragen konkret: Hat Jesus wirklich gelebt? Warum reden die Leute heute noch von ihm? Was hat er gesagt und getan? Gibt es Menschen, die in seinem Sinne gelebt haben? Kann er für mich wichtig sein?

Die Auseinandersetzung mit dem Wirken des historischen Jesus und mit Personen der Wirkungsgeschichte Jesu vermittelt den Kindern Vorbilder, denen sie nacheifern können, die modellhaft Anregung für die eigene Lebensgestaltung geben können. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, aus dem Vorbild des Eintretens Jesu für Benachteiligte und Bedrückte ihre Lebenswelt als zukunfts offen und veränderbar wahrzunehmen und dabei Impulse für das eigene Gestalten und christliches Handeln zu finden.

2.6 Jesus Christus begegnen

Grundschulkinder fragen konkret: Warum müssen Menschen sterben? Ist mit dem Tod alles aus? Was kommt nach dem Tod? Neues Leben – ist das möglich?

Auf diese Fragen nach einer Überwindung menschlicher Lebensbegrenzungen und menschlicher Unheilserfahrungen antwortet das Neue Testament mit der im Osterglauben begründeten Hoffnung. Dabei können Krisen und Sehnsüchte aus der Lebenswelt der Kinder zur Sprache gebracht und kann Kernaussagen christlichen Glaubens ein aktuelles Profil gegeben werden. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich Lernchancen, positive wie negative Lebenserfahrungen im Sinne des Osterglaubens zu deuten und menschliche Notsituationen nicht als ausweglos zu bewerten, sondern Perspektiven des Trostes, der Stärkung und der Lebenszuversicht zu finden.

3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung ordnet den Bereichen zunächst verbindliche Schwerpunkte für die Schuleingangsphase und für die Klassen 3 und 4 zu und führt dann auf, welche fachbezogenen Kompetenzen alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 auf dem ihnen jeweils möglichen Niveau erworben haben sollen. Die Zusammenstellung verdeutlicht zudem, wie sich die Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit innerhalb der Bereiche und Schwerpunkte während der Grundschulzeit entwickeln.

3.1 Miteinander leben

Schülerinnen und Schüler finden Antworten auf ihre Fragen nach gelingender Gemeinschaft in Familie, Schule, Kirchengemeinde und mit Menschen aus anderen Kulturkreisen.

Verantwortung übernehmen			
Identität entwickeln	Schwerpunkte in der Schuleingangsphase	Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4	Gemeinschaft leben
	Ich bin viel wert • So bin ich • Ich bin anderen viel wert • Mk 10,13-14.16 (Jesus segnet die Kinder) Wir brauchen einander • in der Schule, in der Gruppe, am Nachmittag, ... • verschieden und doch Freunde • streiten – sich die Hand reichen, sich vertragen • Lk 10,30-35 (Vom barmherzigen Samariter) Freude über die Gemeinschaft • Mk 2,13-17 (Berufung des Levi) • Essen gemeinsam an einem Tisch In unserer Kirchengemeinde leben • evangelische Kirche/Gemeindezentrum kennen lernen • Gemeinde(leben) begegnen • ausgewählte Feste im Jahreskreis von Kirche und Schule Begegnung mit Judentum, Christentum, Islam • z. B. (viele Kinder – viele Religionen, Kinder zur Zeit Jesu, Feste und Feiertage)	Gemeinschaft ist möglich • Mt 25,40b (Was ihr getan habt einem von meinen geringsten Brüdern) (z. B. <i>Diakonie, Brot für die Welt, Mutter Teresa</i>) Gemeinschaft wird geschützt • Regeln und Rituale • Die zehn Gebote Gott vergibt – wir können vergeben • Mt 6,12 • z. B. Ps 103,2.3a; Ps 103,8 • Streit schlichten (z. B. <i>in der Schule, zu Hause</i>) In unserer Kirchengemeinde leben • Begegnung mit evangelischem und katholischem Gemeindeleben • Ökumene • Kirchenjahr und kirchliches Brauchtum (z. B. <i>Apg 2 Pfingsten</i>) Begegnung mit Judentum, Christentum, Islam • abrahamitische Tradition • viele Namen für einen Gott • unterschiedliche Feste und Feiertage (z. B. <i>2 Mose 12,1-28</i>) • Menschen und Bräuchen aus anderen Religionen begegnen	
Hoffnung schöpfen			
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4	
Die Schülerinnen und Schüler		Die Schülerinnen und Schüler	
• nehmen ihre Persönlichkeit bewusst wahr und charakterisieren sich • begegnen Menschen ihres Lebensumfeldes mit Wertschätzung • begründen ein verantwortliches Miteinander von Menschen aus neutestamentlichen Zusammenhängen • deuten das Gebot der Nächstenliebe und bringen es im Alltag durch ihr Handeln zum Ausdruck • nennen Beispiele positiver gelebter Gemeinschaft im nahen Lebensumfeld • kennen Angebote für Kinder der evangelischen Kirchengemeinde im nahen Lebensumfeld		• kennen Handlungsmöglichkeiten zur Konfliktlösung und -vermeidung, bewerten diese auf der Grundlage biblischer/christlicher Normen und wenden sie im eigenen Umfeld an • erproben diakonisches Handeln und setzen es in Bezug zu biblischen Texten und Personen aus der Wirkungsgeschichte • nennen Unterschiede und Gemeinsamkeiten evangelischer und katholischer Konfession • kennen eine katholische Gemeinde in der Nähe	

• wissen, dass Ostern und Weihnachten zentrale christliche Feste sind und nennen Gründe dafür • kennen Ausdrucksformen ihnen fremder Religionen der Mitschülerinnen und Mitschüler • setzen sich in ihrem Umfeld für ein friedliches Miteinander von Menschen verschiedener Religionen ein	• verstehen den Sinn christlicher Feste und christlichen Brauchtums in Bezug zu den Ursprungsgeschichten und nehmen kritisch Stellung zu heutigen Ausprägungsformen (z. B. <i>Konsumverhalten und Geschenke; Klischeebildung Engel, Weihnachtsmann usw.</i>) • begegnen Menschen anderer Religionen mit Respekt und Toleranz • kennen die gemeinsamen Wurzeln der drei abrahamitischen Weltreligionen (z. B. <i>Monotheismus, Erzvätertradition</i>)
--	--

3.2 Wir leben in Gottes Schöpfung

Die Schülerinnen und Schüler finden Antworten auf ihre Fragen nach der Entstehung der Welt, nach der Bedrohung der Mitwelt und nach verantwortlichem Handeln in der von Gott geschenkten Schöpfung.

Verantwortung übernehmen			
Identität entwickeln	Schwerpunkte in der Schuleingangsphase	Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4	Gemeinschaft leben
	Die vielfältige Schönheit der Schöpfung staunend entdecken Gott für seine Schöpfung danken und loben • (z. B. <i>Ps 104,24</i>) Ein Schöpfungsfest feiern • (z. B. <i>Erntedank</i>)	Gott als Schöpfer • Fragen zur Entstehung der Welt • 1 Mose 1,1 – 1 Mose 2,4a (Die Schöpfung) • 1 Mose 2,4b-25 (Das Paradies) Schöpfung als Geschenk und Verpflichtung für uns heute • 1 Mose 2,15 (Gottes Auftrag) Gottes Bund mit den Menschen • 1 Mose 7 in Auszügen (Die Sintflut) • 1 Mose 9,13 (Zeichen des Bundes)	
Hoffnung schöpfen			
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4	
Die Schülerinnen und Schüler		Die Schülerinnen und Schüler	
• nehmen ihr natürliches Lebensumfeld mit allen Sinnen bewusst wahr • wissen, dass Christen Gott als Schöpfer bekennen • leiten aus dieser Deutung Wertschätzung ab und bringen diese durch Worte, Bilder, Gesten und Aktionen zum Ausdruck		• übernehmen für ihr Handeln altersangemessene Verantwortung zur Bewahrung der Schöpfung in ihrem Lebensumfeld • unterscheiden naturwissenschaftliche Erkenntnisse und biblische Deutungsperspektiven zur Entstehung der Welt • deuten das alttestamentliche Bild vom Regenbogen gegenwartsbezogen unter den Aspekten: Bund, Zusage, Lebensbejahung und Zuversicht	

3.3 Gott begleitet auf dem Lebensweg

Die Schülerinnen und Schüler finden Antworten auf ihre Fragen nach Orientierung für ihr Leben und nach Gottes verlässlicher Begleitung auch in Situationen von Angst und Bedrohung.

Verantwortung übernehmen			
Identität entwickeln	Schwerpunkte in der Schuleingangsphase	Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4	Gemeinschaft leben
	Mein Leben ist wie ein Weg Gott begleitet mich • Ps 18,30b • Ps 139,3.5	Gott rettet und befreit sein Volk – Mose und Mirjam • 2 Mose 1,13-22 (Pua und Schifra) • 2 Mose 2,1-10 (Mose Geburt und Rettung) • 2 Mose 12,12.13 (Die letzte Plage) • 2 Mose 14,29-30 (Rettung am Schilfmeer) • 2 Mose 15,20.21 (Mirjams Lied)	
	Gott begleitet Rut • Rut 1,14-19 (Wo du hingehst...) • Rut 4,13-17 (Stammutter Davids)	Gott bewahrt vor dem Verlorengehen • Ps 23 • z. B. Lk 15,1-7 Lk 15,1-3.8-10 Lk 15,1-3.11-32 (Gleichnisse vom Verlorenen: das verlorene Schaf, der verlorene Groschen, der verlorene Sohn)	
	Abraham und Sara gehen im Vertrauen auf Gott • 1 Mose 12,1-4a (Berufung) • 1 Mose 15,5.6 (Verheißung) • 1 Mose 21,2.3 (Isaaks Geburt)		
	Gott begleitet Josef • 1 Mose 37,23-24 (Im Brunnen) • 1 Mose 41,14.25-28 (Deutung der Träume des Pharao) • 1 Mose 45,4.5 (Versöhnung und Wegdeutung)		
	Gott ermöglicht Umkehr • Jona 1-4 in Auszügen		
Hoffnung schöpfen			
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4	
Die Schülerinnen und Schüler		Die Schülerinnen und Schüler	
• deuten eigenes Leben und Erleben aus der Perspektive des Wegmotivs und entschlüsseln dessen vergleichende Bildsprache • nehmen alttestamentliche Geschichten von der Nähe und Begleitung Gottes wahr und stellen Bezüge zur eigenen Lebenswirklichkeit her		• beschreiben Gott als Retter und Befreier Israels aus Unterdrückung • interpretieren die Erfahrungen des Volkes Israel mit Gottes Heilshandeln auf eigene Gegenwart hin • ermitteln die übertragene Bedeutung von metaphorischer Sprache an einem sprachlich verdichteten Psalmwort sowie an erzählerisch entfalteten Gleichnissen • kennen aus alttestamentlichen Texten die aktive und Verantwortung übernehmende Rolle von Frauen • bringen zum Ausdruck, dass Gott in seiner Liebe dem Menschen zugewandt ist und ihm entgegen kommt	

3.4 Gott sucht den Menschen, Menschen suchen Gott

Die Schülerinnen und Schüler finden Antworten auf ihre Fragen nach der Ansprechbarkeit Gottes, nach seiner Gerechtigkeit und nach seiner Nähe zu den Menschen.

Verantwortung übernehmen	
Schwerpunkte in der Schuleingangsphase	Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4
Freundschaft: unsere Erfahrungen und Erwartungen Mit Gott reden - danken, loben, bitten ... wie mit einer Freundin/einem Freund 2 Mose 33,11a Von Gott reden - Gott tröstet wie eine Mutter Jes 66,13a, z. B. - Ps 91,1.2 - Ps 118,29 - Gott macht Kleines groß z. B. - 1 Sam 16 (Salbung Davids) - 1 Sam 17 (David und Goliath) Weihnachten: Gott kommt zu den Menschen - Lk 2,1-20 (Jesu Geburt) - Mt 2,1-12 (Die Weisen aus dem Morgenland)	Gottes Name als Versprechen 2 Mose 3,14a (Offenbarung des Gottesnamens) Von Gott erzählen (z. B. <i>Entstehung der Bibel</i>) Ps 106,1.2 Leben in Gottes Hand und unter Gottes Segen - Ps 31,16a 4 Mose 6,24-26 (Der Segen Aarons) Weihnachten – Gott wird Mensch – Gottes Licht ist in der Welt - Jes 9,1 (Der Friedefürst wird verheißen) - Lk 2,10-14a (Jesu Geburt) - Ps 27,1 Taufe als Zusage Gottes - Mk 1,9-11 (Jesu Taufe) - Mt 28,20b (Ich bin bei euch alle Tage...) Reden mit Gott – fragen nach Gott - danken, loben, klagen, bitten - das Vaterunser als Grundgebet der Christenheit - Angst, Trauer, Trennung, Tod - Theodizeefragen (z. B. <i>Ps 22,2</i>) Nach Gott neu fragen - Martin Luther, z. B. - Lebensgeschichte - die Bibelübersetzung - Luther auf der Wartburg - auf der Suche nach einem gnädigen Gott
Hoffnung schöpfen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- leiten aus eigenen Erfahrungen Kriterien gelingender Freundschaft ab - unterscheiden Gebetsanlässe	- kennen das Vaterunser als das christliche Grundgebet - bringen das Spannungsgefüge von Ansprechbarkeit und gleichzeitiger Unverfügbarkeit Gottes zum Ausdruck

• deuten Gebete als Ausdruck einer auf Gott vertrauenden Kommunikation mit ihm • deuten die Weihnachtsgeschichten aus dem NT unter dem Gesichtspunkt der Menschwerdung Gottes • kennen aus alttestamentlicher Überlieferung Glaubensaussagen vom fürsorglichen Handeln Gottes	• reflektieren die Frage nach dem Sinn und der Nähe Gottes in leidvollen Grenzsituationen menschlichen Lebens • deuten die Weihnachtsgeschichte im Kontext alttestamentlicher Friedensverheißung und unter Einbeziehung der Lichtsymbolik • verstehen die Taufe als Ausdruck von Gottes Zuwendung und Nähe • beschreiben Martin Luthers Glaubensweg als Suchen und Fragen nach Gott im Kontext biographischer Bezüge • kennen verschiedene Gottesvorstellungen
---	--

3.5 Jesus lebt und verkündet das Gottesreich

Die Schülerinnen und Schüler finden Antworten auf ihre Fragen nach Maßstäben und Vorbildern für eigenes Handeln.

Verantwortung übernehmen			
Identität entwickeln	Schwerpunkte in der Schuleingangsphase	Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4	Gemeinschaft leben
	Jesus sucht Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter • Mk 1,16-20 (Jüngerberufung) • Lk 8,1-3 (Nachfolgerinnen Jesu) Menschen werden nicht aufgegeben • Lk 19,1-10 (Zachäus)	Hoffnung wächst – Frieden ist möglich • Lk 13,18.19 (Gleichnis vom Reich Gottes: vom Senfkorn) • Mt 5,3-10 (Die Seligpreisungen) Ruf zum Frieden und zur Gerechtigkeit • Erinnern lernen (z. B. <i>Martin Luther King, Dietrich Bonhoeffer, Erinnern an die Shoah</i>)	
Hoffnung schöpfen			
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase		Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4	
Die Schülerinnen und Schüler		Die Schülerinnen und Schüler	
• nehmen Jesus als geschichtliche Person wahr • wissen, dass Frauen und Männer Jesus gefolgt sind • benennen als Kernaussage biblischer Erzählungen, dass Jesus unterschiedslos auf Menschen zugegangen ist • deuten Jesu Handeln als Handeln für Benachteiligte und Bedrückte		• deuten die Reden Jesu als Veranschaulichung des anbrechenden Gottesreiches • nennen Menschen aus der Wirkungsgeschichte, für die sich aus der Botschaft Jesu eine neue Lebensperspektive eröffnet hat • leiten aus den Erfahrungen dieser Menschen Impulse für verantwortliches christliches Handeln ab	

3.6 Jesus Christus begegnen

Die Schülerinnen und Schüler finden Antworten auf ihre Fragen im Spannungsfeld zwischen der Sehnsucht nach erfülltem Leben und der Endlichkeit menschlichen Lebens.

Verantwortung übernehmen						
Identität entwickeln	<table><tr><th>Schwerpunkte in der Schuleingangsphase</th><th>Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4</th></tr><tr><td>Menschen erfahren Ostern: Aus dem Tod wächst neues Leben • Mk 11,1-9 (Einzug in Jerusalem) • Mk 15 in Auszügen (Passion und Grablegung) • Lk 24,13-35 (Die Emmausjünger) </td><td>Auferstehung – Christus, Licht der Welt • Joh 8,12 (Jesus, das Licht der Welt) • Joh 20,11-18 oder Mt 28,1-8 (Jesus erscheint Maria aus Magdala) Sehend werden • z. B. Lk 2,25-32 (Simeon) • Lk 2,36-38 (Hanna) • Joh 9 in Auszügen (1.4.5.35b-39) (Blindenheilung) • Ps 119,105 • Apg 9,1-19 (Paulus) Leben aus der Fülle • z. B. Mk 6,35-44 (Die Speisung der Fünftausend) • Joh 6,35 (Jesus, das Brot des Lebens) • Joh 4,7-15.25f (Jesus und die Frau aus Samaria) Aufgerichtet werden • Mk 2,1-12 (Die Heilung des Gelähmten) • Ps 145,14 Getröstet werden • Mk 4,35-41 (Die Sturmstillung) • Ps 69,2,3 </td></tr></table>	Schwerpunkte in der Schuleingangsphase	Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4	Menschen erfahren Ostern: Aus dem Tod wächst neues Leben • Mk 11,1-9 (Einzug in Jerusalem) • Mk 15 in Auszügen (Passion und Grablegung) • Lk 24,13-35 (Die Emmausjünger)	Auferstehung – Christus, Licht der Welt • Joh 8,12 (Jesus, das Licht der Welt) • Joh 20,11-18 oder Mt 28,1-8 (Jesus erscheint Maria aus Magdala) Sehend werden • z. B. Lk 2,25-32 (Simeon) • Lk 2,36-38 (Hanna) • Joh 9 in Auszügen (1.4.5.35b-39) (Blindenheilung) • Ps 119,105 • Apg 9,1-19 (Paulus) Leben aus der Fülle • z. B. Mk 6,35-44 (Die Speisung der Fünftausend) • Joh 6,35 (Jesus, das Brot des Lebens) • Joh 4,7-15.25f (Jesus und die Frau aus Samaria) Aufgerichtet werden • Mk 2,1-12 (Die Heilung des Gelähmten) • Ps 145,14 Getröstet werden • Mk 4,35-41 (Die Sturmstillung) • Ps 69,2,3	Gemeinschaft leben
	Schwerpunkte in der Schuleingangsphase	Schwerpunkte in den Klassen 3 und 4				
Menschen erfahren Ostern: Aus dem Tod wächst neues Leben • Mk 11,1-9 (Einzug in Jerusalem) • Mk 15 in Auszügen (Passion und Grablegung) • Lk 24,13-35 (Die Emmausjünger)	Auferstehung – Christus, Licht der Welt • Joh 8,12 (Jesus, das Licht der Welt) • Joh 20,11-18 oder Mt 28,1-8 (Jesus erscheint Maria aus Magdala) Sehend werden • z. B. Lk 2,25-32 (Simeon) • Lk 2,36-38 (Hanna) • Joh 9 in Auszügen (1.4.5.35b-39) (Blindenheilung) • Ps 119,105 • Apg 9,1-19 (Paulus) Leben aus der Fülle • z. B. Mk 6,35-44 (Die Speisung der Fünftausend) • Joh 6,35 (Jesus, das Brot des Lebens) • Joh 4,7-15.25f (Jesus und die Frau aus Samaria) Aufgerichtet werden • Mk 2,1-12 (Die Heilung des Gelähmten) • Ps 145,14 Getröstet werden • Mk 4,35-41 (Die Sturmstillung) • Ps 69,2,3					
Hoffnung schöpfen						
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4					
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler					
• kennen ausgewählte Ereignisse der Passionsgeschichte Jesu • deuten Ostern als Begegnungserfahrung auf dem Weg aus Trauer, Angst und Tod zu Mut und neuem Leben	• entfalten die Glaubensdimension des Bildwortes von Jesus als Licht der Welt • deuten die Rolle von Frauen als erste Zeuginnen der Auferstehung Jesu unter Genderaspekten • lesen ausgewählte Texte als erzählte Glaubenserfahrung, die Menschen mit dem verkündeten Christus machen					

4 Leistungen fördern und bewerten

Es ist evangelisches Verständnis der christlichen Botschaft, dass jeder Mensch in seinem individuellen Menschsein von Gott angenommen ist, unabhängig von seinem Leistungsvermögen und dem Grad des Erreichens fremdbestimmter Ziele.

Unter dem Anspruch dieses christlich verantworteten Menschenbildes ergibt sich für den Unterricht im Fach Evangelische Religionslehre die Verpflichtung, jede Schülerin und jeden Schüler so zu fördern, dass ein individueller Zugang zu den Schwerpunkten, Bereichen und Inhalten des Fachs möglich wird und dass individuelle Lernchancen eröffnet werden.

Evangelischer Religionsunterricht leistet seinen spezifischen Beitrag zur individuellen Förderung der Schülerinnen und Schüler insbesondere in den Bereichen Identitätsfindung und -entwicklung, allgemeine Deutungskompetenz, Erziehung zu Toleranz, Bereitschaft zu sozialem Handeln sowie bei der Entwicklung einer durch biblisch-christliche Tradition und Hoffnung motivierten bejahenden Lebenshaltung.

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet, und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten kontinuierlich Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den individuell erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung sollen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Nur so werden Rückmeldungen durch die Lehrkraft und individuelle Förderhinweise nachvollziehbar und die Schülerinnen und Schüler können in die Beobachtung ihrer Lernentwicklung einbezogen werden. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen, Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren und zunehmend selbst Verantwortung für ihr weiteres Lernen zu übernehmen.

Betrachtet man Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung aus dem Blickwinkel des genannten christlich verantworteten Menschenbildes, ergeben sich für das Fach Evangelische Religionslehre eine messbare und bewertbare äußere Seite und eine nicht messbare und nicht bewertbare innere Seite.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ umfasst alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen.

Im Fach Evangelische Religionslehre werden keine schriftlichen Aufgaben gestellt, die eigens zur Lernstandskontrolle und Leistungsbewertung dienen, also keine Test oder andere Formen schriftlicher Lernzielkontrolle. Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen und soziale Kompetenzen sind zu berücksichtigen.

Fachbezogene Kriterien der Leistungsfeststellung sind:

- die Fähigkeit, existentielle Fragen zu stellen und christlich geprägte Antworten zu suchen
- der Grad der sachlichen und sprachlichen Angemessenheit und der inhaltlichen Relevanz,
- die aktive Mitarbeit (z. B. im Klassenverband, in der Gruppe, mit Partnerinnen und Partnern)
- die Bereitschaft, Aufgaben zu übernehmen und auszuführen (z. B. bei einem gemeinsamen Fest, im Rahmen eines Projekts, während einer Gruppenarbeit, bei vorbereitenden Hausaufgaben, für einen Schulgottesdienst)
- der Grad der Zuverlässigkeit, mit der übernommene oder zugewiesene Aufgaben erledigt werden
- die Sorgfalt bei der Erstellung von Produkten (z. B. Ausstellungsstücke, Religionsheft, Portfolio)
- das Einbringen von Wissen und Kompetenzen aus anderen Fächern (z. B. sprachliche Kompetenzen einschließlich des Umgangs mit Texten, musische oder gestalterische Kompetenzen, geschichtliches Wissen)

- die Fähigkeit, sich in verschiedenen Formen auszudrücken (z. B. musikalisch, ästhetisch, kreativ-gestalterisch, kreativ-sprachlich)
- gegen Ende der Grundschulzeit: die Fähigkeit, in bildhafter Sprache übertragene Bedeutungen zu entdecken
- die Nachhaltigkeit des Gelernten
- die Beteiligung an der Mitgestaltung von Lernprozessen.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuellen Lernstände der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können Lerndokumentationen der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.

Die religiösen Überzeugungen, das religiöse Leben und die religiöse Praxis der Schülerinnen und Schüler sind nicht Gegenstand der Leistungsbewertung.

Lehrplan Katholische Religionslehre

Inhalt

	Seite
1 Aufgaben und Ziele	167
1.1 Der Beitrag des Faches Katholische Religionslehre zum Bildungs- und Erziehungsauftrag	167
1.2 Lernen und Lehren	167
1.3 Orientierung an Kompetenzen	169
2 Bereiche und Schwerpunkte	169
2.1 Ich, die anderen, die Welt und Gott	169
2.2 Religion und Glauben im Leben der Menschen	170
2.3 Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen	170
2.4 Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche	170
2.5 Maßstäbe christlichen Lebens	171
2.6 Vernetzung der Bereiche und Schwerpunkte	171
3 Kompetenzerwartungen	172
3.1 Ich, die anderen, die Welt und Gott	172
3.2 Religion und Glauben im Leben der Menschen	174
3.3 Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen	175
3.4 Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche	178
3.5 Maßstäbe christlichen Lebens	180
4 Leistungen fördern und bewerten	181

Der Lehrplan Katholische Religionslehre orientiert sich am Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Hrsg.: Zentralstelle Bildung der Deutschen Bischofskonferenz: Grundlagen für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. Krefeld 1998 und den kirchlichen Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule Primarstufe. Hrsg.: Die deutschen Bischöfe Nr. 85. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn 2006.

1 Aufgaben und Ziele

1.1 Der Beitrag des Faches Katholische Religionslehre zum Bildungs- und Erziehungsauftrag

Der katholische Religionsunterricht ist theologisch geprägt aus der christlichen Überzeugung, dass Gott in der Geschichte der Menschen und zu ihrem Heil wirkt, das Evangelium diese Erfahrung in Person und Botschaft Jesu Christi unwiderruflich zum Ausdruck bringt, die Kirche diese Botschaft weitergibt und erfahrbar macht. Der katholische Religionsunterricht „soll zu verantwortlichem Denken und Verhalten im Hinblick auf Religion und Glaube befähigen.“¹

Von daher hat er die Aufgabe

- strukturiertes und lebensbedeutsames Grundwissen über den Glauben der Kirche zu vermitteln
- mit Formen gelebten Glaubens vertraut zu machen
- die religiöse Dialog- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und zu fördern.²

Das bedeutet: Der katholische Religionsunterricht in der Grundschule

- ist gebunden an den Glauben der Kirche, d. h. an das Zeugnis der christlichen Überlieferung und ihrer Wirkungsgeschichte
- beachtet bei der Auswahl der Fachinhalte das Kriterium der Zentralität der Glaubensaussagen und deren Bedeutsamkeit für die Erfahrungswelt der Kinder
- entfaltet sich im Zusammenhang von Leben und Glauben, im Dialog mit den Lernenden
- geschieht in aufbauendem Lernen mit biographischen und situationsorientierten Lebensbezügen
- ermöglicht die Begegnung mit gelebtem Glauben, mit Zeugen des Glaubens
- wird von Lehrerinnen und Lehrern erteilt, die im Besitz der kirchlichen Lehrerlaubnis sind und aktiv am kirchlichen Leben teilnehmen
- ist getragen von personaler Kommunikation
- bahnt eine gesprächsfähige Identität an und entwickelt sie.

Jeder Unterricht bemüht sich darum, Haltungen wie Verantwortungsbewusstsein, Achtung vor anderen Menschen, Gerechtigkeit und Solidarität zu fördern. Die folgenden Haltungen sind nicht alle exklusiv christlich, aber für den christlichen Glauben bedeutsam:

- Wachheit für die großen Fragen nach dem Woher, Wohin und Wozu des menschlichen Lebens
- Lebensfreude
- Dankbarkeit für das eigene Leben und die ganze Schöpfung,
- Sensibilität für das Leiden anderer
- Hoffnung auf ein Leben über den Tod hinaus
- Wertschätzung des Glaubens der katholischen Kirche³.

Der Religionsunterricht wird in den Schulen des Landes Nordrhein-Westfalen gemäß der Landesverfassung nach Konfessionen getrennt erteilt. Die Inhalte des Unterrichts werden von den Grundsätzen der jeweiligen Glaubensgemeinschaft bestimmt. Ausdrucksformen des Glaubens sind konfessionell geprägt. Der konfessionelle Religionsunterricht hilft den Schülerinnen und Schülern, eine religiöse Identität und eine Beziehung zur eigenen Konfession zu entwickeln. Die Konfessionalität des Religionsunterrichts versteht sich aber nicht als Abgrenzung oder Selbstisolierung. Zum katholischen Verständnis von Konfessionalität gehören vielmehr eine grundlegende Öffnung zu den anderen christlichen Konfessionen, insbesondere zum Evangelischen Religionsunterricht, und die hierfür notwendige Dialogbereitschaft. Von daher sind Formen konfessioneller Kooperation im Religionsunterricht nicht ausgeschlossen, z.B. bei der gemeinsamen Gestaltung der ersten zehn Schulwochen.⁴

1.2 Lernen und Lehren

Im Religionsunterricht spiegeln Schülerinnen und Schüler die gesellschaftlichen Haltungen zu Religion, Glaube und Kirche wieder. Für viele Schülerinnen und Schüler in der Grundschule bietet das Fach die erste Möglichkeit, religiösen Inhalten und gläubigen Menschen zu begegnen. Bei vielen Schülerinnen und Schülern ist häu-

¹ Der Religionsunterricht in der Schule. Beschluss der gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1974

² vgl. Die deutschen Bischöfe. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 2005, S. 18

³ vgl. Die deutschen Bischöfe. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 2005, S.18

⁴ Die deutsche Bischofskonferenz und die Evangelischen Kirchen in Deutschland: Zur Kooperation von evangelischem und katholischem Religionsunterricht, Hannover-Bonn 1998

fig eine große Offenheit für religiöse Fragen, ein neues Interesse an der christlichen Botschaft, an Ritualen und Feiern sowie ein distanziert-unbefangenes Verhältnis zur Kirche festzustellen.⁵

Andere Schülerinnen und Schüler erfahren gelebten Glauben in der Familie. Sie haben altersgemäße religiöse Grundhaltungen entwickelt und können im Glauben ihrer Eltern „mitglauben“.

Aufgabe des Religionsunterrichts ist es besonders, die Kinder zu befähigen, die Welt und das Leben sensibel wahrzunehmen, zu bestaunen, zu befragen und zu deuten. Dafür ist ein Lernen mit allen Sinnen erforderlich. Der christliche Glaube sagt sich wesentlich in Symbolen und in Symbolsprache aus. Von daher sind für den Religionsunterricht in der Grundschule Alltagssymbole aus der Welt der Kinder ebenso von Bedeutung wie Symbole der religiösen Überlieferung wie die „heiligen Zeichen“ in der Liturgie. Indem sie lernen, still zu werden und innezuhalten, können alltägliche Phänomene wieder staunenswert werden. So entdecken Schülerinnen und Schüler die Welt und die Dinge des Alltags neu und tiefer, und so können sie Zugänge zur Transzendenz und zu Gott gewinnen.

Das Erzählen ist eine Grundform der jüdisch-christlichen Überlieferung. In der Erzählgemeinschaft Kirche lebt diese Erzähltradition weiter. Der Religionsunterricht kann so zu einem Ort der Kommunikation und zu einer Erzählgemeinschaft werden. Das gelingt umso mehr, wenn Religionslehrerinnen und Religionslehrer sich authentisch und zeugnishaft mit ihrem Glauben in den Unterricht einbringen.

Im fragenden und nachdenklichen Gespräch stellen Schülerinnen und Schüler große menschliche Fragen nach dem Sinn des Lebens, nach Herkunft und Zukunft des Menschen und nach Gott. Diese Fragehaltung wird im Religionsunterricht angeregt und wach gehalten. Antworten werden in der biblischen Überlieferung und im Glaubenszeugnis der Kirche gesucht und bedacht. Dabei lernen Schülerinnen und Schüler auch, dass in manchen Situationen Fragen offen bleiben oder nur ansatzweise und nicht immer endgültig beantwortet werden können. Schülerinnen und Schüler werden im Prozess des religiösen Lernens als Individuen angenommen. Der Religionsunterricht geht auf die Grunderfahrungen der Schülerinnen und Schüler ein und berücksichtigt ihre Biographie und Lebenssituation sowie ihre Interessen.

Die Unterrichtsinhalte im Religionsunterricht der Grundschule können nicht den gesamten Glauben der Kirche und die theologische Systematik abbilden. Das Auswahlkriterium der Fachinhalte ist nicht das der Vollständigkeit, sondern der Zentralität.⁶

Unterrichtsthemen sind bestimmt durch Schwerpunkte mit ihren Kompetenzerwartungen in verschiedenen Bereichen. Sie werden in der Praxis so strukturiert, dass ein kumulatives und systematisch vernetztes Lernen im Religionsunterricht ermöglicht wird.

Lernen und Lehren im katholischen Religionsunterricht geschehen in kritischer, produktiver Wechselbeziehung und gegenseitiger Auslegung von christlicher Tradition und heutigen Erfahrungen, d. h. in Korrelation. Die Korrelation ist aber nicht nur ein didaktisches Prinzip, ihre Begründung liegt vielmehr im Offenbarungsgeschehen selbst. Gott offenbart sich in der Geschichte der Menschen, Offenbarung tritt ein in die Welt menschlicher Erfahrungen und wird durch Zeugen vermittelt, die diese Erfahrungen weitergeben. Ein Religionsunterricht, der diese Korrelationsbegründung auch didaktisch ernst nimmt, wird daher immer danach fragen, worin die gläubigen Erfahrungen von Menschen in ihrer Zeit bestehen und welche Bezüge sich zum heutigen Leben stellen.

Voraussetzung dafür, dass diese wechselseitige Erschließung von Glaubensüberlieferung und Lebenssituation gelingt, ist die Vermittlung der Erfahrung, dass sich die Wirklichkeit dem Menschen in verschiedenen Dimensionen erschließt. Es gibt Sachverhalte, die überprüfbar und messbar sind. Zum Menschen gehört es aber auch, existenzielle Fragen zu stellen und Sinnzusammenhänge herzustellen. Zum Christsein gehört es, Leben auf Gott zu beziehen und Leben aus dem Glauben an Gott zu gestalten.

Schülerinnen und Schüler werden im Religionsunterricht dazu befähigt, Religion und Glauben als einen zentralen Bereich menschlicher Wirklichkeit und menschlicher Lebensvollzüge wahrzunehmen sowie Glaubensinhalte und ihre Orientierungskraft kennen und verstehen zu lernen. Dabei ist die Vermittlung dieser mehrdimensionalen Sicht weniger abstrakt-lehrhaft, sie geschieht vielmehr im Vertrautmachen mit den Ausdrucksformen des Glaubens und anhand gelebter Beispiele.

Zum religiösen Grundwissen im katholischen Religionsunterricht gehören auch die Kerninhalte anderer Religionen, insbesondere des Judentums und des Islam sowie die Kenntnisse ihrer religiösen Praxis. Das ist in den entsprechenden Bereichen berücksichtigt.

Seelsorgestunde und Schulgottesdienst

Den Geistlichen der Pfarrgemeinde oder den anderen für den Religionsunterricht ausgebildeten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern im pastoralen Dienst ist Gelegenheit gegeben, Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Richtlinien und des Lehrplans an das Gemeindeleben heranzuführen. Diesem Anliegen dient die Seelsorge-

⁵ Die deutschen Bischöfe. Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, 2005, S. 13 ff

⁶ Die deutschen Bischöfe. Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule/Primarstufe, 2006, S. 23

stunde. Eine Seelsorgestunde soll in den Klassen 3 und 4 auch über die in der Stundentafel vorgesehenen Religionsstunden hinaus angeboten werden. Die Teilnahme an der Seelsorgestunde ist – unabhängig von der Teilnahme am Religionsunterricht – freiwillig (siehe auch Nr. 3.12 VV zu AO-GS).

Schulgottesdienste bereichern das Schulleben. Sie bieten Schülerinnen und Schülern Erfahrungsmöglichkeiten mit gelebtem und gefeiertem Glauben. Sie sind in der schulischen Praxis in der Regel an den Eckdaten des Schuljahres und an den Festen im Jahreskreis der Kirche orientiert oder besonderen Themen im Religionsunterricht zugeordnet (s. auch Runderlass v. 13.04.1969, BASS 14 -16 Nr. 1).

1.3 Orientierung an Kompetenzen

Der Lehrplan für das Fach Katholische Religionslehre benennt im Kapitel 2 verbindliche Bereiche und Schwerpunkte und ordnet ihnen in Kapitel 3 Kompetenzerwartungen zu.

Diese legen verbindlich fest, welche Leistungen von den Schülerinnen und Schülern am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 im Fach Katholische Religionslehre erwartet werden. Sie weisen die anzustrebenden Ziele aus und geben Orientierung für die individuelle Förderung. Die Kompetenzerwartungen konzentrieren sich auf zentrale fachliche Zielsetzungen des katholischen Religionsunterrichts.

Die Orientierung an allgemeine fachbezogene Kompetenzen bedeutet, dass der Blick auf die Lernergebnisse gelenkt, das Lernen auf die Bewältigung von Anforderungen ausgerichtet und als kumulativer Prozess organisiert wird. Schülerinnen und Schüler haben fachbezogene Kompetenzen ausgebildet,

- wenn sie zur Bewältigung einer Situation vorhandene Fähigkeiten nutzen, dabei auf vorhandenes Wissen zurückgreifen und sich benötigtes Wissen beschaffen
- wenn sie die zentralen Fragestellungen eines Lerngebietes verstanden haben und angemessene Lösungswege wählen
- wenn sie bei ihren Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgreifen und ihre bisher gesammelten Erfahrungen in ihre Handlungen mit einbeziehen.

Die Richtlinien der Deutschen Bischofskonferenz zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule unterscheiden dazu

- „die **inhaltsbezogenen** Kompetenzen, die Grundwissen über den christlichen Glauben sowie auch über andere Religionen ausweisen
- die in der Auseinandersetzung mit diesen Inhalten zu erwerbenden **allgemeinen fachbezogenen** Kompetenzen
- **Haltungen und Einstellungen**, die im Religionsunterricht gefördert werden.“ Die Entwicklung von Einstellungen und Haltungen ist immer mit Fähigkeiten und mit Kenntnissen von Sachverhalten verbunden. „Haltungen werden erkenntnisbezogen und Wissen wird haltungsbezogen vermittelt“.⁷

2 Bereiche und Schwerpunkte

Der Lehrplan untergliedert das Fach Katholische Religionslehre in die folgenden Bereiche:

- Ich, die anderen, die Welt und Gott
- Religion und Glauben im Leben der Menschen
- Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen
- Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche
- Maßstäbe christlichen Lebens.

2.1 Ich, die anderen, die Welt und Gott

Die Fragen nach dem Woher und Wohin des Lebens in der Welt gehören zum Menschsein. Auch Kinder stellen ihre „großen“ Fragen nach Herkunft und Sinn.

Der Religionsunterricht ist der Ort, wo diese Fragen angenommen und bedacht werden, wo Kinder für die Fragen nach Ursprung und Sinn und nach Gott sensibilisiert werden. Fragen und Suchen nach Antworten geschehen im Horizont des christlichen Glaubens an Gott als den Ursprung und Schöpfer der Welt und im Glau-

⁷ Kirchliche Richtlinien, a.a.O., S. 12

ben an Jesus Christus, den Mensch gewordenen Sohn. Im Nachdenken über biblische Texte und Zeugnisse der christlichen Tradition erfahren Schülerinnen und Schüler vom unwiderruflichen Interesse Gottes am Menschen und von der froh machenden Verkündigung Jesu. Authentische Glaubenszeugnisse und Begegnungen mit gläubigen Menschen tragen zum Lernprozess bei.

Schwerpunkte sind:

- Nach sich und den anderen fragen
- Über das Zusammenleben nachdenken
- Nach Gott suchen und fragen
- Die Welt als Schöpfung Gottes deuten.

2.2 Religion und Glauben im Leben der Menschen

Kinder im Grundschulalter erschließen sich die Wirklichkeit im Konkret-Anschaulichen, aber sie entwickeln auch einen Sinn für das Unsichtbare und Unbegreifliche. Dadurch werden sie immer wieder zum Fragen und Staunen herausgefordert.

In der Begegnung und im Vertrautmachen mit Ausdrucksformen von Religion und Glauben wie Gebeten, Liedern, Gebetsgesten und Ritualen in liturgischen Feiern werden Schülerinnen und Schüler in ihrer religiösen Ausdrucksfähigkeit gefördert.

Um biblische und andere Texte religiösen Inhalts sachgerecht lesen, verstehen und deuten zu können, erwerben Schülerinnen und Schüler Verständnis für Symbole, Bilder und verschiedene Sprachformen.

Die Ausdrucksformen von Religion und Glauben sind vornehmlich auf die religiöse Praxis des eigenen Bekenntnisses bezogen. Aber auch die religiöse Praxis anderer Religionen, vor allem des Judentums und des Islams, wird zur Sprache gebracht.

Schwerpunkte sind:

- Symbole, Bilder und Sprechweisen verstehen lernen
- Den Glauben an Gott zum Ausdruck bringen
- Verschiedene Religionen kennen lernen.

2.3 Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen

Kinder im Grundschulalter sind oft aufgeschlossen für die Botschaft der Bibel, auch wenn sie bisher nur wenig von Glaube und Kirche erfahren haben.

Dieser Bereich ist zentral im Zusammenhang der fünf Bereiche. Die Inhalte und zu erwerbenden Kompetenzen sind eng mit den Inhalten und Kompetenzen der anderen Bereiche verbunden (vgl. Vernetzungsschaubild). Sie sind aber auch Themenbereiche für sich, schwerpunktmäßig zum Erwerb biblischen Grundwissens und Deutungswissens.

Schwerpunkte sind:

- Das Alte Testament – die Geschichte Gottes mit dem Volk Israel – in Beispielen kennen lernen, deuten und mit der Lebenssituation in Verbindung bringen
 - Aus dem Buch Genesis und dem Buch Exodus
 - Von Propheten
 - Aus den Psalmen
- Das Neue Testament – das Heilshandeln Jesu (und das Leben der ersten christlichen Gemeinden) – in Beispielen kennen lernen, deuten und mit der Lebenssituation in Verbindung bringen
 - Aus den Kindheitsgeschichten Jesu von Nazaret
 - Von Jesu Leben in Worten und Taten
 - Passion und Auferstehung
- Das Land der Bibel kennen lernen
- Die Bibel als eine Sammlung von Büchern und als das Buch der Kirche entdecken.

2.4 Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche

Leben und Glauben in der Gemeinschaft sind für den katholischen Glauben unverzichtbar miteinander verbunden. Der katholische Religionsunterricht vollzieht sich von daher in Korrespondenz mit der konkret erfahrbaren Glaubensgemeinschaft der katholischen Kirche. Prägend für den Auftrag der Kirche und das Leben in der Ge-

meinde sind die Verkündigung, die Feier der Liturgie, die Spendung der Sakramente als Zuwendung Gottes in Zeichen und der Auftrag zur Diakonie zur helfenden Liebe.

Kinder im Grundschulalter haben ein Interesse an der sozialen und rituellen Praxis von Kirche und Gemeinde. In der Grundschule werden die Vollzüge und die ihnen zugrunde liegenden Glaubensinhalte weniger abstrakt-lehrhaft als vielmehr im Vertrautmachen mit den Ausdrucksformen des Glaubens erschlossen.

Das bedeutet für den Unterricht, Verbindungen zur Gemeinde am Ort herzustellen, außerschulische Lernorte (z. B. Kirche, Friedhof) aufzusuchen, Begegnungen mit Menschen zu ermöglichen, die Zeugnis von ihrem Glauben und ihrem Dienst in der Gemeinde geben. Das beinhaltet auch, Anlässe aus dem Kirchenjahr aufzugreifen und in Verbindung zu den Ursprungsgeschichten zu deuten.

Schwerpunkte sind:

- Christliche Gemeinden erkunden
- Gottesdienstliche Feiern kennen und verstehen lernen
- Den Jahreskreis der Kirche erleben und deuten
- Vom Auftrag der Kirche im Dienst am Menschen erfahren.

2.5 Maßstäbe christlichen Lebens

Die Botschaft der Bibel enthält ethische Maßstäbe, die eine Freiheit für das Leben des einzelnen und für ein friedvolles Leben in der Gemeinschaft begründen. Die Wirkungsgeschichte dieser Botschaft und die Lebensgeschichten beispielhafter Menschen der Kirchengeschichte machen deutlich, wie die Realisierung dieser Botschaft gelingen kann.

Die Verwirklichung dieses Anspruchs steht unter dem positiven Vorzeichen, dass Gott den Menschen unbedingt annimmt, frei macht zu handeln, Umkehr ermöglicht und Vergebung schenkt.

Schülerinnen und Schüler brauchen Orientierungswissen und Orientierungsfähigkeit. Einstellungen und Haltungen sind nicht nur emotional besetzt, sie müssen auch kognitiv begründet sein. Von daher ist es ein Anliegen des Religionsunterrichts, dass Schülerinnen und Schüler motiviert werden, ihr eigenes Leben und das Zusammenleben mit anderen unter den Maßstäben der christlichen Ethik zu reflektieren, dass sie angeregt werden, sich für Gerechtigkeit, Frieden und die Bewahrung der Schöpfung zu engagieren, dass sie lernen, Verantwortung zu übernehmen, und dass sie wissen, auch in Schuld und Versagen angenommen zu sein.

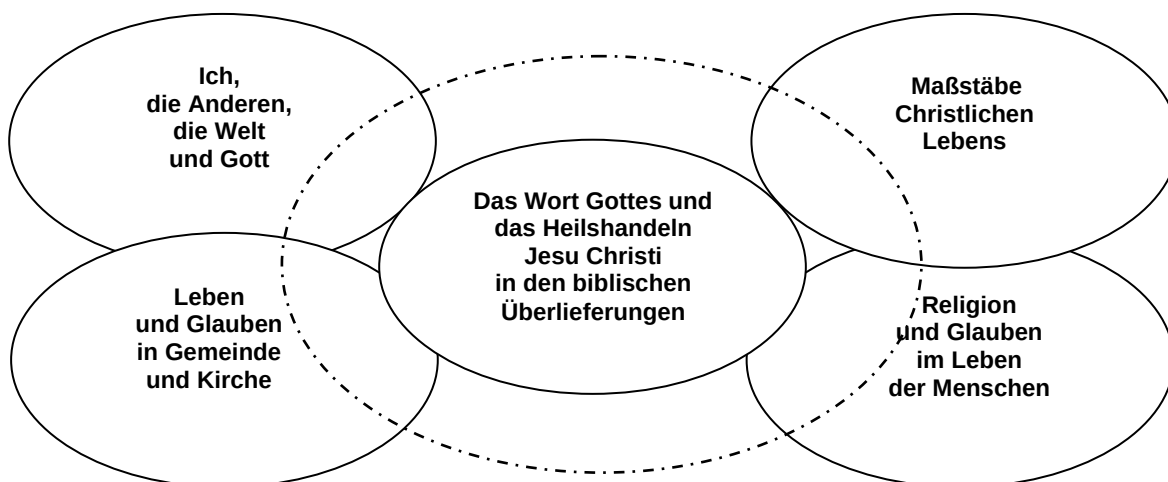
Schwerpunkte sind:

- Verantwortung erkennen und übernehmen
- Schuld erkennen – Vergebung erfahren
- Sich an Vorbildern orientieren.

2.6 Vernetzung der Bereiche und Schwerpunkte

In den fünf Bereichen und ihren jeweiligen Schwerpunkten sind die zentralen Inhalte des christlichen Glaubens enthalten.

Die Bereiche und Schwerpunkte sind verbindlich, stellen aber keine Unterrichtsthemen oder -vorhaben dar. Sie wirken vielmehr bei der Planung und Durchführung des Unterrichts für die Gestaltung komplexer Lernsituationen integrativ zusammen. Unterrichtsvorhaben umfassen Inhalte und Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen. Sie sollen so strukturiert werden, dass ein kumulatives und systematisch vernetztes Lernen in Religionsunterricht ermöglicht wird.



Nicht in jedem Unterrichtsvorhaben müssen sich alle Bereiche wiederfinden.

Der Bereich 3.3 „Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen“ nimmt jedoch eine zentrale Stellung im Religionsunterricht ein. Biblische Bezüge werden in keinem Bereich außer Acht gelassen. Aus Bereich 3.3 werden jeweils biblische Texte, Erzählzusammenhänge, aber auch einzelne Psalmverse oder andere elementare Bibelworte in die Vernetzung einbezogen.

3 Kompetenzerwartungen

Die folgende Zusammenstellung führt auf, welche Kompetenzen alle Schülerinnen und Schüler am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4 erworben haben sollen. Die Zusammenstellung verdeutlicht zudem, wie sich die Kompetenzen in Anspruch und Differenziertheit innerhalb der Bereiche und Schwerpunkte während der Grundschulzeit entwickeln.

Die in der Zusammenstellung angegebenen Inhalte sind verbindlich. Weitere Inhalte erschließen sich ausgehend von den Kompetenzerwartungen innerhalb der Bereiche und Schwerpunkte. Die Kompetenzerwartungen werden ggf. durch Beispiele (kursiv) illustriert.

3.1 Ich, die anderen, die Welt und Gott

Kinder nehmen immer bewusster die Welt wahr und denken über sich und ihr Zusammenleben in der Familie und mit anderen nach. Fragen nach „Herkunft und Zukunft“, Fragen nach dem Sinn des Lebens werden zunehmend bedeutsam. Im Religionsunterricht lernen Kinder, die großen Fragen zu stellen bzw. zu vertiefen und Antworten aus der Bibel und der Tradition der christlichen Überlieferung zu bedenken.

Bereich: Ich, die anderen, die Welt und Gott Schwerpunkt: Nach sich und den anderen fragen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- entdecken ihre eigenen Fähigkeiten und tauschen sich darüber aus - beschreiben sie und erfahren darin ihre Einmaligkeit - lernen biblische Texte von der Sorge Gottes und der Zuwendung Jesu zu den Menschen kennen und beziehen sie auf ihre Erfahrungen	- beschreiben die Einmaligkeit jedes Menschen mit seinen Fähigkeiten, Möglichkeiten und Grenzen - bringen freudige und schmerzhaft Erlebnisse zum Ausdruck und teilen Erfahrungen im Umgang mit diesen Erlebnissen einander mit - entdecken in biblischen Texten Gottes bedingungslose Annahme jedes Menschen und bringen diese auf verschiedene Weise zum Ausdruck (z. B. in Worten, Texten, Bildern, Liedern)

Bereich: Ich, die anderen, die Welt und Gott Schwerpunkt: Über das Zusammenleben nachdenken	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- beschreiben Erfahrungen im Zusammenleben mit anderen und vergleichen sie (z. B. <i>Gemeinschaft, Geborgenheit, Freude, Angst, Konflikte</i>) - deuten die Goldene Regel als biblische Weisung für das Zusammenleben - entdecken in menschlicher Fürsorge Zeichen der Liebe Gottes	- entdecken in der Verschiedenartigkeit der Menschen eine Bereicherung für das Zusammenleben - stellen Bezüge her zwischen biblischen Weisungen und dem Zusammenleben der Menschen: Zehn Gebote, Goldene Regel, Doppelgebot der Liebe - zeigen Einfühlungsvermögen im Hinblick auf Verwirklichung von Gottes- und Nächstenliebe

Bereich: Ich, die anderen, die Welt und Gott Schwerpunkt: Nach Gott suchen und fragen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- gestalten und vergleichen ihre Vorstellungen von Gott, indem sie diese in Worten, Bildern, Gebärdensprache oder Klängen auch gegenüber anderen zum Ausdruck bringen - erkennen, dass wir von Gott nur bildhaft sprechen können - deuten Engel als Boten Gottes: Tobias und Rafael	- stellen Fragen nach Gott und nach dem Leid in der Welt und kennen Antworten aus der Bibel - deuten vor dem Hintergrund biblischer Texte Möglichkeiten der Gotteserfahrung: in der Begegnung mit Menschen (z.B. <i>in der Natur, in der Stille, Gebet und Gottesdienst, im Aushalten von Trauer</i>) - wissen, dass wir von Gott nur bildhaft sprechen können, dass Gott aber größer ist als unsere Vorstellungen - kennen die Übersetzung des Gottesnamens Jahwe (Ich bin der Ich-bin-da) und des Namens Jesu (Jahwe rettet) und verwenden sie bei der Deutung biblischer Texte - beschreiben Himmel und Paradies als biblische Hoffnungsbilder und -worte und stellen Bezüge zu ihrer eigenen Lebenssituation her

Bereich: Ich, die anderen, die Welt und Gott Schwerpunkt: Die Welt als Schöpfung Gottes deuten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- nehmen die Welt um sich herum bewusst wahr - bringen Freude, Lob und Dankbarkeit über die Schöpfung in verschiedenen Gestaltungsformen zum Ausdruck	- fragen „Woher kommt die Welt?“ und bedenken Antworten der Bibel und der Naturwissenschaften nach Herkunft und Zukunft der Welt - deuten die besondere Stellung des Menschen in der Schöpfung - finden Wege eines verantwortungsvollen christlichen Umgangs mit der Schöpfung auch in eigener Mitverantwortung

3.2 Religion und Glauben im Leben der Menschen

Kinder lernen Zeichen, Bilder und Symbole kennen und deuten diese in ihrer religiösen Sprach- und Ausdruckskraft. Sie entdecken gottesdienstliche Elemente, liturgische Rituale und Gebetsformen und verstehen darin Gebet und Feier als „Gespräch“ mit Gott. Sie begegnen anderen Religionen und ihren Ritualen mit Respekt und fühlen sich weltweit verbunden mit allen Menschen, die an Gott glauben.

Bereich: Religion und Glauben im Leben der Menschen Schwerpunkt: Symbole, Bilder und Sprechweisen verstehen lernen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• erzählen von der Bedeutung einiger religiöser Symbole (z. B. <i>Hand, Wasser, Licht</i>) • erkennen Musik und Bilder als religiöse Ausdrucksformen • deuten alltägliche und biblische Bildworte: Hirte, Vater	• deuten ausgewählte Zeichen, Symbole, Bilder und Rituale und suchen Bezüge zum eigenen Leben (z. B. <i>Tür, Weg, Brot</i>) • deuten die Botschaft Jesu vom Reich Gottes in Gleichnissen und stellen Bezüge zum eigenen Leben her

Bereich: Religion und Glauben im Leben der Menschen Schwerpunkt: Den Glauben an Gott zum Ausdruck bringen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• nehmen die Bedeutung vertrauensvoller Begegnungen und Gespräche mit anderen Menschen wahr • formulieren eigene Gebete und Gebete der Bibel (und der christlichen Tradition) als Möglichkeit, sich Gott anzuvertrauen: Psalmworte, Sonnengesang des Franziskus • gestalten und feiern kindgemäße Liturgien	• unterscheiden elementare Ausdrucksformen der Gottesbeziehung: Loben, Danken, Bitten, Klagen • kennen wichtige Gebete in der Bibel, und bringen ihre eigene Hinwendung zu Gott sprechend, schreibend oder gestaltend zum Ausdruck: Vater-unser • bringen das christliche Verständnis der Dreieinigkeit Gottes in Worten, Bildern, Symbolen und Gesten zum Ausdruck: Kreuzzeichen, Segenssprüche

Bereich: Religion und Glauben im Leben der Menschen Schwerpunkt: Verschiedene Religionen kennen lernen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- nehmen wahr, dass die Menschen in ihrer Umgebung verschiedene Religionen haben (z. B. <i>in der Klasse, in der Schule, in der Nachbarschaft</i>) - entdecken erste Merkmale anderer Religionen	- benennen wichtige Elemente des jüdischen Glaubens: Thora, Schabbat, Pessach-Fest, Synagoge - benennen wichtige Elemente des muslimischen Glaubens: Koran, Mohammed, Ramadan, Moschee - stellen Bezüge zwischen Judentum, Christentum und Islam her (z.B. <i>Mose</i>) - wissen, dass Abraham Stammvater des Glaubens der Juden, Christen und Muslime ist

3.3 Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen

Kinder lernen die Bibel als Heilige Schrift, als Buch der Kirche und ihre Bedeutung für die Christen kennen. Im Alten Testament lernen sie die Geschichte Gottes mit dem Volk Israel kennen und deuten. Im Neuen Testament erfahren sie das Heilshandeln Jesu, seinen Tod und seine Auferstehung. Die Auseinandersetzung mit den biblischen Texten hilft den Kindern, Bezüge zu ihrer Lebenssituation herzustellen.

Zum Alten Testament:

Bereich: Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen Schwerpunkt: Aus dem Buch Genesis und dem Buch Exodus	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
- kennen ausgewählten Beispiele, in denen von der Welt als Schöpfung Gottes erzählt wird - geben den Weg des Volkes Israel in eigenen Worten wieder: Noah, Josef und seine Brüder - deuten diese Erzählungen als Erfahrung der sorgenden Führung Gottes - zeigen auf, wie Menschen in ihrem Weg auf Gott vertraut haben	- benennen wesentliche Aussagen der beiden Schöpfungstexte - bringen Freude, Lob und Dankbarkeit über die Schöpfung in verschiedenen Gestaltungsformen zum Ausdruck - geben exemplarische Glaubensgeschichten des AT in eigenen Worten wieder: Abraham und Sara, Mose, und der Auszug aus Ägypten, Mirjamlied - zeigen an diesen Glaubenszeugnissen, wie Menschen im Vertrauen auf Gott ihr Leben verändert haben - belegen und verdeutlichen an diesen Erzählungen und den Zehn Geboten, dass Gott ein Gott der Freiheit und der Gerechtigkeit ist

Bereich: Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen Schwerpunkt: Von Propheten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
entdecken in Propheten Menschen, die sich von Gott gerufen wissen: Berufung des Samuel	- erläutern, warum Propheten zur Umkehr aufrufen und zum Vertrauen auf Gott ermutigen - beschreiben und deuten den Lebensweg/Auftrag eines Propheten: Elija/Elischa oder Jesaja und deuten das Buch Jona als Lehrerzählung

Bereich: Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen Schwerpunkt: Aus den Psalmen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
entdecken in ausgewählten Psalmenworten menschliches Loben, Danken, Klagen und Bitten vor Gott	- erkennen, dass in Psalmen menschliche Grundhaltungen wie Loben, Danken, Klagen und Bitten zum Ausdruck kommen: David als „Sänger“ von Psalmen - gestalten ihre Erfahrungen mit Worten und Bildern der Psalmen

Zum Neuen Testament:

Bereich: Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen Schwerpunkt: Aus den Kindheitsgeschichten Jesu von Nazaret	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- geben in Auszügen die Kindheitsgeschichten nach Lukas und Matthäus wieder - beschreiben und deuten zentrale Bilder und Symbole dieser Geschichten: Krippe, Licht, Stern	- geben die Kindheitsgeschichten nach Lukas und Matthäus in eigenen Worten wieder - kennen das Magnificat - deuten die Botschaft des Weihnachtsfestes als Glaubensüberzeugung: Gott wird Mensch und kommt zu den Menschen

Bereich: Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen Schwerpunkt: Von Jesu Leben in Worten und Taten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- kennen Erzählungen Jesu über Gott den Vater - beschreiben, wie Jesus Menschen begegnet ist und deren Leben verändert: Begegnungsgeschichten - kennen biblische Geschichten, in denen Jesus Menschen in seine Nachfolge ruft (z. B. <i>Levi</i>) - sprechen das Vaterunser auswendig - geben die Gleichnisse vom verlorenen Schaf und vom guten Hirten mit eigenen Worten wieder	- stellen dar, wie Jesus von Gott als Vater spricht, der Mut macht, und beziehen diese biblische Rede auf das eigene Leben - erzählen und deuten Geschichten vom liebenden Umgang Jesu mit den Menschen: Begegnungs- und Nachfolgegeschichten, Wundererzählungen, - erzählen diese Geschichten aus verschiedenen Perspektiven - erläutern die Bedeutung des Vaterunser als <u>das</u> Gebet der Christen - erläutern das Gebot der Gottes- und Nächstenliebe und stellen an Beispielen dar, wie Gottes- und Nächstenliebe im eigenen Alltag verwirklicht werden können

Bereich: Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen Schwerpunkt: Passion und Auferstehung	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- geben Geschichten vom Leiden und Sterben Jesu wieder und vergleichen diese Geschichten mit Leiderfahrungen der Menschen - geben Auferstehungserzählungen mit eigenen Worten wieder - deuten die Emmausgeschichte als Weggeschichte des Glaubens	- beschreiben nach den Berichten der Evangelien die wichtigsten Stationen und Personen von Jesu Leiden, Tod und Auferstehung - setzen das letzte Mahl Jesu mit seinen Jüngern in Bezug zur Eucharistiefeier der Kirche - deuten Jesu Tod als Konsequenz seiner Liebe zu Gott und den Menschen - deuten die Auferstehung als Bestätigung Jesu durch Gott und als neues Leben bei Gott - stellen an Beispielen dar, dass der Glaube an die Auferstehung Menschen Mut und Hoffnung gibt

Bereich: Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen Schwerpunkt: Das Land der Bibel kennen lernen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
erkunden die Heimat Jesu: Landschaften mit unterschiedlichen Lebensbedingungen, Tieren und Pflanzen	- erzählen von den verschiedenen religiösen Gruppierungen zur Zeit Jesu (z. B. <i>Pharisäer, Sadduzäer, Zeloten</i>) - benennen wichtige Landschaften und Städte in der Bibel: Jerusalem, Nazaret, Bethlehem, Galiläa, Judäa

Bereich: Das Wort Gottes und das Heilshandeln Jesu Christi in den biblischen Überlieferungen Schwerpunkt: Die Bibel als eine Sammlung von Büchern und als das Buch der Kirche entdecken	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• lernen die Bibel als Heilige Schrift und als das zentrale Buch der Kirche kennen	• wissen, dass die Bibel eine Bibliothek aus einer Sammlung von Einzelschriften ist • unterscheiden in der Bibel das Alte und das Neue Testament • beschreiben das Alte Testament als jüdische Wurzel des christlichen Glaubens • erläutern, inwiefern das Neue Testament die Botschaft von Jesus und die Anfänge der Kirche überliefert • stellen die Bedeutung der Bibel als Heilige Schrift im Gottesdienst heraus • stellen den Bezug zwischen der Heiligen Schrift und dem Leben der Christen her

3.4 Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche

Kinder lernen Kirche in ihrer umfassenden Bedeutung kennen:

Sie erkunden den Kirchenraum und verstehen und deuten die Innengestaltung. Sie erfahren Kirche als Ort der liturgischen Feier von gläubigen Menschen; sie gestalten einige Elemente gottesdienstlicher Feiern; sie deuten die Feste des Kirchenjahres im biblischen und traditionellen Zusammenhang; sie begegnen Menschen, die den Auftrag der Kirche zur Diakonie umsetzen.

Bereich: Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche Schwerpunkt: Christliche Gemeinden erkunden	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• erkunden einen Kirchenraum, beschreiben und deuten einige Elemente der Innengestaltung: Taufbecken, Altar, Kreuz, Osterkerze • kennen die Kirche als Ort der Versammlung und Feier christlicher Gemeinde • verhalten sich angemessen im Kirchenraum und bei Gottesdiensten • beschreiben, was bei der Taufe geschieht und deuten die Aufnahme in die Gemeinschaft der Christen als Zeichen der Zuwendung und Nähe Gottes • erkunden evangelische Gemeinden in der näheren Umgebung	• beschreiben die Innengestaltung der Kirche und erläutern ihre Bedeutung für den Gottesdienst: Ambo, Tabernakel, Ewiges Licht, Kreuzweg • beschreiben Aufgaben und Dienste in der Gemeinde und erzählen von Aufgaben, die Kinder in der Gemeinde übernehmen können (z. B. <i>Kindergruppen, Messdiener/innen</i>) • kennen die Anfänge der evangelischen Konfession (Martin Luther, Reformation) und stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden großen christlichen Konfessionen heraus

Bereich: Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche Schwerpunkt: Gottesdienstliche Feiern kennen und verstehen lernen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- beschreiben Erfahrungen mit Ritualen und Festen (z. B. <i>Stille, gemeinsames Mahl</i>) - benennen elementare liturgische Sprach- und Ausdrucksformen und deuten sie: Kreuzzeichen, Lobpreis, Fürbitten, Gebetsgesten - beschreiben Elemente gottesdienstlicher Feiern und ihre liturgische Gestaltung (z. B. <i>Wort-Gottes-Feier, Segensfeier</i>)	- kennen die Sakramente Taufe, Eucharistie und deuten sie als Gottes Zuwendung und Nähe in Zeichen - erklären, dass die Kirche entsprechend dem Auftrag Jesu Eucharistie feiert: Das letzte Abendmahl Jesu - erläutern, dass die Eucharistie Gemeinschaft mit Jesus und untereinander schafft und dass in der Eucharistie Tod und Auferstehung Jesu vergegenwärtigt werden

Bereich: Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche Schwerpunkt: Den Jahreskreis der Kirche erleben und deuten	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- erzählen von Festen an besonderen Lebensstationen - beschreiben Feiern in der Gemeinschaft (z. B. <i>Erntedank</i>) - benennen Feste im Kirchenjahr und deuten sie als Erinnerung an Gottes Zuwendung: Advent, Weihnachten, Österliche Bußzeit, Ostern	- beschreiben die christliche Bedeutung des Sonntags - benennen zentrale Feste des Kirchenjahres und deuten diese Feste in Bezug zu ihren Ursprungsgeschichten: Weihnachten, Ostern, Christi Himmelfahrt, Pfingsten

Bereich: Leben und Glauben in Gemeinde und Kirche Schwerpunkt: Vom Auftrag der Kirche im Dienst am Menschen erfahren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
- benennen, was Da-Sein für andere bedeutet (z. B. <i>in Familie, Klasse, Gruppe</i>) - erzählen von Menschen, die sich in der Nachfolge Christi für andere einsetzen (z. B. <i>Sternsingeraktion</i>)	- beschreiben Lebensschicksale von Kindern in Armut und Unrecht - zeigen Einfühlungsvermögen für die Situationen anderer - benennen Beispiele für Solidarität mit anderen: Gerichtsrede Jesu, Werke der Barmherzigkeit - beschreiben an Beispielen, was Nachfolge Jesu bedeutet (z. B. <i>Arbeit kirchlicher Hilfswerke</i>)

3.5 Maßstäbe christlichen Lebens

Kinder erkennen die Bedeutung von Regeln und Geboten für sich und das Zusammenleben mit anderen. Sie erfahren darin eine Orientierungshilfe und übernehmen zunehmend Verantwortung für sich und das Zusammenleben. Die Kinder erfahren an ausgewählten biblischen Texten die befreiende Botschaft von der Vergebungsbereitschaft Gottes und der Zuwendung Jesu und lernen Menschen kennen, die in besonderer Weise nach dieser Botschaft gelebt haben (Heilige).

Bereich: Maßstäbe christlichen Lebens Schwerpunkt: Verantwortung erkennen und übernehmen	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• zeigen auf, wo in Regeln und Geboten Wegweiser für das eigene Leben zu finden sind • erkennen in Regeln und Geboten Wegweisungen für gelingendes Leben (z. B. <i>Goldene Regel</i>) • bringen in Beispielen zum Ausdruck, wie sie für sich und andere Verantwortung übernehmen können	• stellen dar, wie die Bibel von Gott als Schöpfer, Befreier und Vater spricht • beschreiben biblische Weisungen für das Zusammenleben der Menschen: Zehn Gebote, Goldene Regel, Hauptgebot der Liebe, Bergpredigt • zeigen durch Bezüge zwischen biblischen Texten und konkreten Situationen, wie sie für sich und andere Verantwortung übernehmen können

Bereich: Maßstäbe christlichen Lebens Schwerpunkt: Schuld erkennen – Vergebung erfahren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• beschreiben Fehler und Versagen im menschlichen Leben • zeigen an eigenen Erfahrungen, wie wichtig Versöhnung ist • geben Jesu Botschaft von Gottes Vergebungsbereitschaft in eigenen Worten wieder (z. B. <i>Zachäus</i>)	• unterscheiden und bewerten Grunderfahrungen von Schuld und Vergebung • deuten Schuld als gestörte Beziehung zu Gott und den Menschen • kennen das Sakrament der Versöhnung und deuten Jesu Rede von Gott als Hilfe zu Umkehr, Versöhnung und Neuanfang • finden Belege für Jesu Aussage von Gottes Vergebungsbereitschaft: Gleichnis vom guten Vater

Bereich: Maßstäbe christlichen Lebens Schwerpunkt: Sich an Vorbildern orientieren	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase Die Schülerinnen und Schüler	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4 Die Schülerinnen und Schüler
• erzählen von Menschen, die Gottes Liebe in ihrem Leben sichtbar machen und sich vorbildlich für andere einsetzen • benennen den Lebensweg von Heiligen und deuten deren Feste: Franziskus, Martin, Elisabeth, Nikolaus	• entdecken Vorbilder in Menschen, die sich für andere einsetzen und deren Leben sich deshalb als Nachfolge Christi deuten lässt • deuten an Marias Lebensweg, wie Menschen sich von Gott in Anspruch nehmen lassen und unter dem Anspruch Gottes handeln

4 Leistungen fördern und bewerten

Nach christlicher Überzeugung ist jeder Mensch in seinem individuellen Menschsein von Gott angenommen, unabhängig von seinem Leistungsvermögen und dem Grad des Erreichens fremdbestimmter Ziele.

Unter dem Anspruch dieses christlich verantworteten Menschenbildes ergibt sich für den Unterricht im Fach Katholische Religionslehre die Verpflichtung, jede Schülerin und jeden Schüler so zu fördern, dass ein individueller Zugang zu den Bereichen, Schwerpunkten und Inhalten des Faches möglich wird und individuelle Lernchancen eröffnet werden.

Katholischer Religionsunterricht leistet seinen spezifischen Beitrag zur Förderung von Schülerinnen und Schülern besonders in den Bereichen Identitätsfindung und Persönlichkeitsentwicklung, allgemeine und religiöse Deutungskompetenz, Entwicklung einer durch biblisch-christliche Tradition und Hoffnung bejahte Lebenshaltung, Verständnis des Lebens und Glaubens in Gemeinde und Kirche, Erziehung zu Toleranz und Bereitschaft zu sozialem Handeln.

Die Bedeutung eines pädagogischen Leistungsverständnisses, das Anforderungen mit individueller Förderung verbindet, und die Konsequenzen für die Leistungsbewertung sind in Kapitel 6 der Richtlinien dargestellt.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten kontinuierlich Rückmeldungen über ihre Lernentwicklung und den individuell erreichten Kompetenzstand. Lernerfolge und -schwierigkeiten werden mit Anregungen zum zielgerichteten Weiterlernen verbunden. Fehler und Unsicherheiten werden nicht sanktioniert, sondern als Lerngelegenheiten und -herausforderungen genutzt.

Auf der Grundlage der beobachteten Lernentwicklung reflektieren die Lehrkräfte ihren Unterricht und ziehen daraus Schlüsse für die Planung des weiteren Unterrichts und für die Gestaltung der individuellen Förderung.

Kriterien und Maßstäbe der Leistungsbewertung sollen für die Schülerinnen und Schüler transparent sein. Nur so werden Rückmeldungen durch die Lehrkraft und individuelle Förderhinweise nachvollziehbar und die Schülerinnen und Schüler können in die Beobachtung ihrer Lernentwicklung einbezogen werden. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse selbst einzuschätzen, Lernprozesse und unterschiedliche Lernwege und -strategien gemeinsam zu reflektieren und zunehmend selbst Verantwortung für ihr weiteres Leben zu übernehmen.

Betrachtet man Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung aus dem Blickwinkel des christlich verantworteten Menschenbildes, ergeben sich für das Fach Katholische Religionslehre eine messbare und bewertbare äußere Seite und eine nicht messbare und nicht bewertbare innere Seite.

Die Leistungsbewertung orientiert sich inhaltlich an den in Kapitel 3 beschriebenen Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase und am Ende der Klasse 4, die gleichzeitig Perspektive für die Unterrichtsarbeit sind.

Grundlage der Leistungsbewertung sind alle von der Schülerin oder dem Schüler erbrachten Leistungen.

Der Beurteilungsbereich „Sonstige Leistungen im Unterricht“ umfasst alle im Zusammenhang mit dem Unterricht erbrachten mündlichen, schriftlichen und praktischen Leistungen.

Als Leistung werden nicht nur Ergebnisse, sondern auch Anstrengungen und Lernfortschritte bewertet. Auch in Gruppen erbrachte Leistungen und soziale Kompetenzen sind zu berücksichtigen.

Fachbezogene Kriterien der Leistungsfeststellung sind:

- die Fähigkeit, existentielle Fragen zu stellen und christlich geprägte Antworten zu suchen
- der Grad der sachlichen und sprachlichen Angemessenheit und der inhaltlichen Relevanz
- die aktive Mitarbeit (z.B. in der Lerngruppe, in der Kleingruppe, mit Partnerinnen und Partnern)
- die Bereitschaft, Aufgaben zu übernehmen und auszuführen (z.B. bei einem gemeinsamen Fest, im Rahmen eines Projektes, während einer Gruppenarbeit, bei vorbereitenden Hausaufgaben, für einen Schulgottesdienst)
- der Grad der Zuverlässigkeit, mit der übernommene oder zugewiesene Aufgaben erledigt werden
- die Sorgfalt bei der Erstellung von Produkten (z.B. Ausstellungsstücke, Religionsheft, Portfolio)
- das Einbringen von Wissen und Kompetenzen aus den anderen Fächern (z.B. sprachliche Kompetenzen einschließlich des Umgangs mit Texten, musische oder gestalterische Kompetenzen, geschichtliches Wissen)
- die Fähigkeit, sich in verschiedenen Formen auszudrücken (z.B. musikalisch, ästhetisch, kreativ-gestalterisch, kreativ-sprachlich)

- gegen Ende der Grundschulzeit die Fähigkeit, in bildhafter Sprache übertragene Bedeutungen zu entdecken
- die Nachhaltigkeit des Gelernten
- die Beteiligung an der Mitgestaltung von Lernprozessen.

Die Bewertungskriterien müssen den Schülerinnen und Schülern vorab in altersangemessener Form – z. B. anhand von Beispielen – verdeutlicht werden, damit sie Klarheit über die Leistungsanforderungen haben.

Für eine umfassende Leistungsbewertung, die Ergebnisse und Prozesse gleichermaßen mit einbezieht, sind geeignete Instrumente und Verfahrensweisen der Beobachtung erforderlich, die die individuellen Lernstände der Kompetenzen über einen längeren Zeitraum erfassen und kontinuierlich dokumentieren. Dazu können Lerndokumente der Kinder wie Fachhefte, Lerntagebücher und Portfolios herangezogen werden.

Die religiösen Überzeugungen, das religiöse Leben und die religiöse Praxis der Schülerinnen und Schüler sind nicht Gegenstand der Leistungsbewertung.