

Unterrichtung

Niedersächsisches Kultusministerium

Hannover, den 22.06.2015

Herrn
Präsidenten des Niedersächsischen Landtages

Hannover

Kerncurricula für das Gymnasium und die gymnasiale Oberstufe
Gymnasium Sekundarbereich I: Deutsch, Erdkunde, Englisch, Geschichte, Mathematik,
Naturwissenschaften (Biologie, Chemie, Physik), Politik-Wirtschaft
IGS Sekundarbereich I: Englisch
Sekundarbereich II: Kunst, Musik

Anlage^{*)}

Sehr geehrter Herr Präsident,

als Anlage übersende ich die neuen Kerncurricula für die oben genannten Unterrichtsfächer nach Abschluss des Anhörungsverfahrens.

Der Landesschulbeirat hat die Entwürfe zur Kenntnis genommen. Stellungnahmen im Rahmen des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden. Der Landeselternrat hat den Entwürfen zugestimmt.

Es ist beabsichtigt, diese Kerncurricula in Druck zu geben und zum 01.08.2015 in Kraft zu setzen.

Mit freundlichen Grüßen

Frauke Heiligenstadt

^{*)} Aus technischen Gründen (Umfang) sind die Anlagen nicht abgedruckt, sondern nur im Internet und im Intranet einsehbar.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5-10**

Deutsch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Deutsch in den Schuljahrgängen 5 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Dr. Michael Bahlke, Göttingen

Dr. Matthias Richter, Celle

Marlene Stahl-Busch, Salzhausen

Monika Sydow-Ranke, Göttingen

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)

(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.

Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Deutsch	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	8
2.1 Kompetenzbereiche	9
2.2 Kompetenzentwicklung	12
2.3 Innere Differenzierung	14
3 Erwartete Kompetenzen	15
3.1 Sprechen und Zuhören	16
3.2 Schreiben	18
3.3 Lesen – Umgang mit Texten und Medien	22
3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen	27
3.5 Zusammenführung der Kompetenzbereiche	31
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	32
5 Aufgaben der Fachkonferenz	36
6 Kriterien für die Lektüreauswahl	37

1 Bildungsbeitrag des Faches Deutsch

Der Deutschunterricht im Gymnasium leistet einen wesentlichen Beitrag zur sprachlichen, literarischen und medialen Bildung der Schülerinnen und Schüler. In der Auseinandersetzung mit Texten und Medien und in der Reflexion sprachlichen Handelns entwickeln sie Verstehens- und Verständigungskompetenzen, die ihnen helfen, die Welt zu erfassen und eigene Positionen und Werthaltungen begründet einzunehmen. Das Fach Deutsch trägt damit zur Persönlichkeitsbildung der Schülerinnen und Schüler bei.

Die Ausbildung umfassender sozialer und personaler Kompetenzen ist für die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler von elementarer Bedeutung. Der Erwerb von Sozialkompetenz ist darauf gerichtet, mit Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und andere in wechselnden sozialen Situationen handeln zu können sowie Kooperations- und Konfliktfähigkeit auszubilden. Personale Kompetenz umfasst zentrale Einstellungen, Werthaltungen und Motivationen. Sie bildet sich in kritischer Selbstwahrnehmung und Auseinandersetzung mit der Umwelt aus, schließt moralische Urteilsfähigkeit, Reflexion über Sinnfragen und ästhetische Wahrnehmungen ein. Insbesondere die literarische Bildung fördert die Entwicklung der Identität von Schülerinnen und Schülern – auch im Hinblick auf die Vielfalt sexueller Identitäten.

Aufbauend auf den in der Grundschule erworbenen Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bereitet der Unterricht im Sekundarbereich I die Schülerinnen und Schüler auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe, aber auch auf den Übergang in einen berufsbezogenen weiteren Bildungsweg vor. Er zielt auf die Entwicklung derjenigen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler zur fachlich sachgerechten, methodisch selbstständigen sowie kreativen Bewältigung komplexer Aufgabenstellungen befähigen. Mit dem Erwerb dieser spezifischen Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Deutsch u.a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Im Mittelpunkt des Faches Deutsch steht der Umgang mit Texten und Medien, Sprache und Sprachgebrauch. Lesefreude und Leseinteresse zu wecken und zu fördern ist eine vorrangige Aufgabe des Deutschunterrichts. Die Vielfalt der modernen Medienwelt macht es unumgänglich, von einem erweiterten Textbegriff auszugehen, der Literatur, Sach- und Gebrauchstexte sowie Produkte der Medien umfasst. Indem sich die Schülerinnen und Schüler mit Texten unterschiedlicher medialer Vermittlung auseinandersetzen, machen sie Erfahrungen mit der Vielseitigkeit kulturellen Lebens. Der Deutschunterricht vermittelt das methodische Instrumentarium und die erforderlichen Kenntnisse, Strategien und Arbeitstechniken, damit die Schülerinnen und Schüler Texte in einem kommunikativen Prozess verstehen, nutzen und reflektieren. Er zielt damit auf die Förderung umfassender Lesekompetenz.

Der Auseinandersetzung mit Literatur in ihrem jeweiligen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontext kommt im Deutschunterricht des Gymnasiums eine besondere Bedeutung zu. Literarische Texte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern Einblicke in Grundmuster menschlicher Erfahrungen

und eröffnen Zugänge zu verschiedenen Weltansichten – auch in interkultureller Perspektive. Die Schülerinnen und Schüler erschließen sich differenzierte ästhetische Vorstellungen, gewinnen Einblicke in die literarische Tradition und die Erkenntnis, dass Literatur einen Spielraum von Deutungsmöglichkeiten eröffnet.

In der Auseinandersetzung mit Sach- und Gebrauchstexten sowie mit Medien eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern andere Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens von Wirklichkeit. Im Umgang mit pragmatischen Texten erschließen sie sich ihre Lebenswelt. Eine bewusste Nutzung der Text- und Medienvielfalt erfordert Strategien der Informationssuche und Informationsprüfung, das Identifizieren unterschiedlicher Informationsquellen, das Prüfen ihrer thematischen Relevanz, sachlichen Richtigkeit und Vollständigkeit sowie das Dokumentieren der Informationen.

Pragmatische Texte und Medien unterstützen die individuelle und aktive Wissensaneignung, fördern selbstgesteuertes, kooperatives und kreatives Lernen sowie die Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert zu bearbeiten. Damit werden die Schülerinnen und Schüler auf Anforderungen in Studium und Beruf vorbereitet. Durch analytische und produktive Annäherungen erfahren die Schülerinnen und Schüler aber auch, dass pragmatische Texte und Medienprodukte Ergebnisse eines Gestaltungsprozesses und einer Wirkungsabsicht sind, die kritisch bewertet werden müssen. Die kritische Auseinandersetzung befähigt die Schülerinnen und Schüler zu einem reflektierten Umgang mit Sprache und einem verantwortungsvollen Verhalten in sozialen Netzwerken.

Normgerechtes, adressatenbezogenes Schreiben und bewusstes sprachlich-kommunikatives Handeln sind für das Zusammenleben unverzichtbar und zugleich für den Einzelnen zentrale Voraussetzung der Studier- und Ausbildungsfähigkeit und der Fähigkeit zu lebenslangem Lernen. Die Erweiterung und Vertiefung der sprachlichen Kompetenz der Schülerinnen und Schüler im mündlichen und schriftlichen Bereich ist daher eine der Hauptaufgaben des Deutschunterrichts. Reflexion über Sprache dient der Erweiterung von Kompetenzen im Verstehen und Verfassen von Texten sowie im Sprachhandeln allgemein. Die verschiedenen Herkunftssprachen in den Lerngruppen (einschließlich Niederdeutsch und Saterfriesisch) werden besonders berücksichtigt und als Anlass zu Sprachbetrachtungen und Sprachvergleichen aufgegriffen und genutzt.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren die Bedeutung und Wirkung von Sprache, erwerben die Fähigkeit, sach-, situations- und adressatengerecht sprachlich zu handeln und verfügen über Sprache als gestaltbares und gestaltendes Medium der Kommunikation. Der Ausbau der Gesprächs-, vor allem der Argumentationskompetenz, ist besonders wichtig. Sie bildet die Grundlage konstruktiver Auseinandersetzungen und Verständigung und eröffnet damit die Chance nachhaltiger Teilhabe an sozialen und demokratischen Prozessen.

Es ist ein besonderes Anliegen des Deutschunterrichts, die Schülerinnen und Schüler zur Teilnahme am kulturellen Leben anzuregen, den Besuch von Veranstaltungen wie Lesungen und Theateraufführungen vorzubereiten, zur Nutzung der Angebote öffentlicher Bibliotheken zu motivieren sowie eine Auseinandersetzung mit der Vielfalt kultureller Aktivitäten einzufordern.

Das fachbezogene Lernen im Fach Deutsch wird ergänzt und bereichert durch fächerverbindendes und fachübergreifendes Lernen. Ausgehend von konkreten fachlichen Themen sollen übergreifende Bezüge zu einem anderen Fach oder mehreren anderen Fächern hergestellt werden, um das Bewusstsein der Schülerinnen und Schüler für Zusammenhänge zu wecken und über die Vernetzung von Inhaltsbereichen die Kompetenzentwicklung nachhaltig zu fördern. Gemeinsam mit anderen Fächern trägt das Fach Deutsch auch zur Gestaltungskompetenz im Sinne der nachhaltigen Entwicklung bei.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Deutsch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.

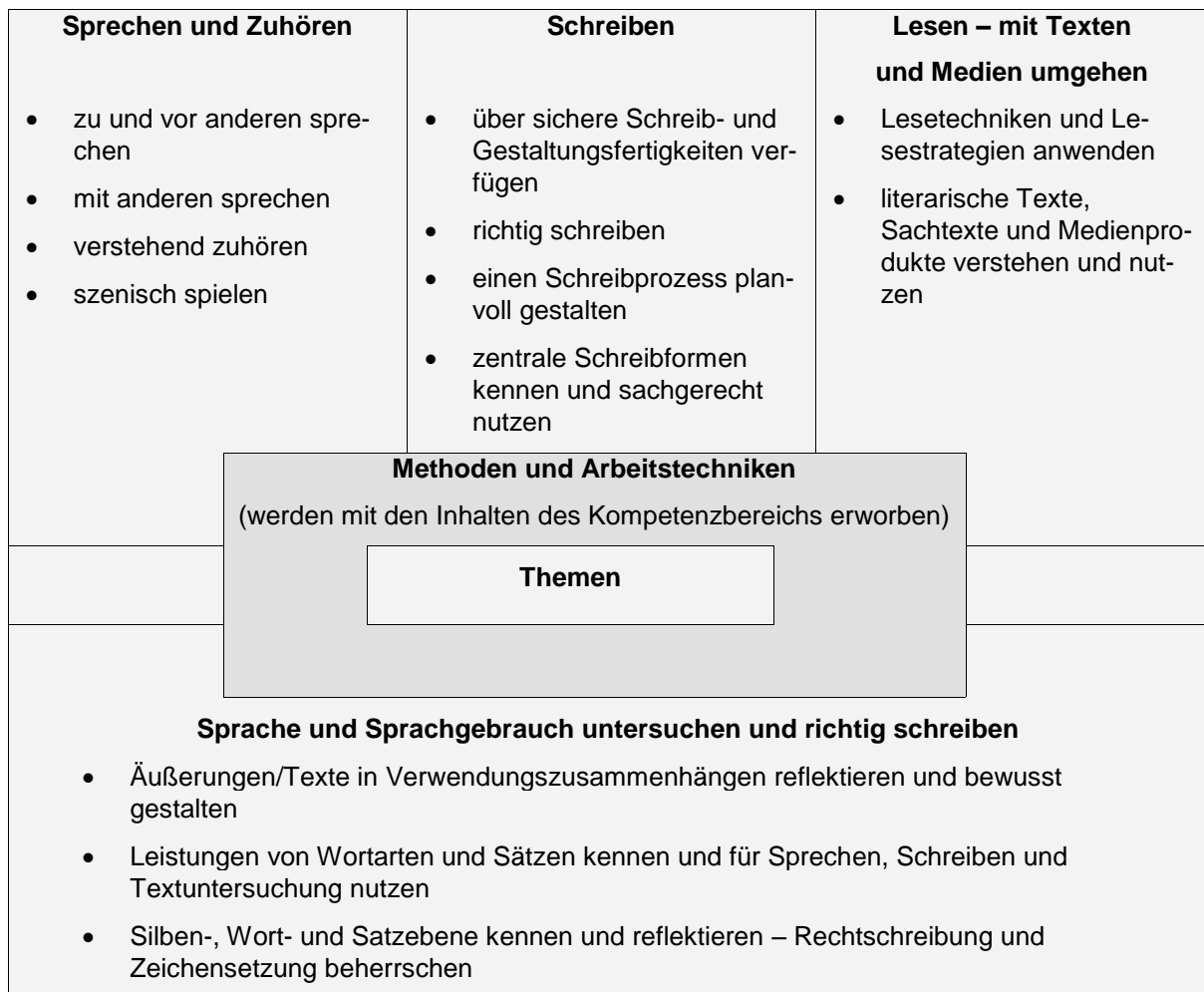
Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Deutsch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Das Fach Deutsch gliedert sich in die vier Kompetenzbereiche „Sprechen und Zuhören“, „Schreiben“, „Lesen – mit Texten und Medien umgehen“ und „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“. Alle Kompetenzbereiche sind eng miteinander verknüpft. In der Planung und Durchführung des Unterrichts kommen die Interdependenzen der Kompetenzbereiche zum Tragen, denn Unterricht kann nur auf der Basis einer Integration aller Bereiche gelingen. Methoden und Arbeitstechniken werden dabei stets mit den Inhalten der Kompetenzbereiche erworben.

Der Bereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“ steht grundsätzlich in Beziehung zu allen anderen Kompetenzbereichen. Sprache begegnet den Schülerinnen und Schülern im Deutschunterricht in doppelter Funktion: Sie ist Medium und Gegenstand zugleich. Die Verständigung über Texte erfolgt durch sprachliche Akte, die wiederum Gegenstand der Reflexion sein können.



Kompetenzbereich Sprechen und Zuhören

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im mündlichen Sprachgebrauch kommunikative Kompetenz: Sie planen, realisieren, analysieren und reflektieren in spezifischen Kontexten unterschiedliche Gesprächsformen, wobei sie ihr sprachliches Repertoire, ihre kommunikativen Fähigkeiten und ihre Argumentationskompetenz in zunehmend anspruchsvolleren Kommunikationssituationen erweitern. Dies gilt für Gesprächsformen in der Gruppe ebenso wie für Referate oder Vorträge. Die Schülerinnen und Schüler sind in steigendem Maße in der Lage, Sprache als wichtigstes Mittel der Verständigung situationsangemessen, adressatengerecht und respektvoll zu gebrauchen. Insbesondere beim Vortrag, im Rollenspiel sowie im szenischen Spiel setzen sie stimmliche und nonverbale Mittel bewusst und wirkungsvoll ein.

Die Schülerinnen und Schüler vereinbaren und beachten Vorgehensweisen und Regeln, hören aufmerksam zu, fragen nach, sichern ihr Verständnis durch Notizen und Mitschriften und setzen verschiedene Medien und Präsentationstechniken zur Veranschaulichung funktional ein.

Kompetenzbereich Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln die Kompetenz, die vielfältigen Möglichkeiten des Schreibens sachgerecht in informierenden, untersuchenden, argumentierenden sowie appellierenden und gestaltenden Schreibformen zu nutzen.

Eigenständigkeit und Sicherheit im Erreichen der fachlichen Ziele erarbeiten sich die Schülerinnen und Schüler durch den Erwerb entsprechender Methodenkompetenz. Sie wenden Strategien für den komplexen Vorgang des Verfassens von Texten an. Sie erstellen auf der jeweiligen Stufe ihres inhaltlichen und sprachlichen Wissens sowie ihrer Kenntnis von Textmustern einen aufgabenbezogenen Schreibplan, der zielorientiert, situations- und adressatengerecht entworfen wird. Sie gestalten ihre Textentwürfe sauber und übersichtlich, sprachlich variabel sowie stilistisch stimmig. Sie schreiben grammatisch korrekt, beherrschen Rechtschreibung sowie Zeichensetzung und verwenden Strategien zur Überarbeitung und Fehlererkennung. Im produktiven Umgang mit Sprache, Literatur und Medien entwickeln sie eigene Ideen und bringen diese gestalterisch zum Ausdruck.

Kompetenzbereich Lesen – Umgang mit Texten und Medien

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und nutzen ihre Lesekompetenz zum Erschließen unterschiedlicher Texte und Medien. Sie sind in der Lage, Texte und Medien zunehmend selbstständig zu untersuchen, reflektierend zu beurteilen und sich mit anderen über unterschiedliche Verstehensentwürfe zu verständigen.

Insbesondere der Umgang mit literarischen Texten ist für die Bildung der Lernenden von großer Bedeutung: Indem sie literarische Texte erschließen, setzen sie sich mit neuen Sichtweisen von Wirklichkeit auseinander, die ihnen eine Erweiterung ihres Selbst- und Weltverstehens ermöglichen.

Auf der Ebene der Methodenkompetenz verfügen die Schülerinnen und Schüler in steigendem Maße über Verfahren zum Erschließen und Verstehen unterschiedlicher Texte. Sie erwerben verschiedene Lesetechniken und Lesestrategien, die sie mit wachsender Selbstständigkeit zielbewusst und dem jeweiligen Text entsprechend anwenden. Sie beherrschen zunehmend differenziert analytische und produktionsorientierte Verfahren der Textarbeit.

Auf der Ebene der Sachkompetenz erwerben die Schülerinnen und Schüler fachliches Wissen zu verschiedenen Textsorten, das sie zu einem zielgerichteten und angemessenen Umgang mit Inhalt, Sprache, Struktur und Funktion der Texte befähigt. Sie kennen eine Vielfalt von Texten der literarischen Tradition sowie der Gegenwartsliteratur und sind zunehmend in der Lage, die ästhetische Qualität anspruchsvoller Texte zu beurteilen und wertzuschätzen sowie Texte in größere literaturhistorische Zusammenhänge einzuordnen.

Im Umgang mit alten und neuen Medien erreichen die Schülerinnen und Schüler größere Eigenständigkeit und Sicherheit. Sie entdecken insbesondere im Bereich der modernen Medien die erweiterten Möglichkeiten der Informationsentnahme und Unterhaltung. Gezielt gewinnen sie aus ihnen Informationen, beurteilen diese kritisch und setzen sich mit spezifischen Gestaltungsmitteln und Wirkungsweisen der Medien auch produktiv auseinander. Sie vergleichen die ästhetischen und erzählerischen Mittel der Literatur mit denen anderer medialer Darbietungsformen. Der zunehmenden Bedeutung des Internets in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler soll Rechnung getragen werden. Nicht nur zur Ausbildung eines kritischen und reflektierten Umgangs mit Informationen aus dem Internet hat der Deutschunterricht beizutragen, auch eine verantwortliche und sprachbewusste Kommunikationskompetenz im Kontext elektronischer Medien – insbesondere im Hinblick auf soziale Netzwerke – soll sukzessive entwickelt werden.

Kompetenzbereich Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihre Sprachkompetenz, indem sie Sprache als System analysieren und als grundlegendes Medium der Kommunikation nutzen. Sie verfügen in steigendem Maße über ein Sprachbewusstsein durch die Reflexion eigenen und fremden sprachlichen Handelns.

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen sprachliche Äußerungen und formulieren Texte nach funktionalen, normativen und ästhetischen Gesichtspunkten. Sie nutzen die systematische Reflexion der Sprachverwendung bei eigenen und fremden Texten zur sachangemessenen und intentionsgerechten Verwirklichung eigenen sprachlichen Handelns sowie zur Textüberarbeitung. Ein altersgemäß sich erweiternder Wortschatz hilft, unterschiedliche Sprach- und Stilebenen zu unterscheiden sowie deren Funktion zu berücksichtigen.

Die Schülerinnen und Schüler wenden Strategien zum normgerechten Schreiben an und beachten die Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung.

Die Reflexion grammatischer Erscheinungen befähigt die Schülerinnen und Schüler, grammatische Strukturen zu verstehen und korrekt aufzubauen. Mithilfe ihres Sprachwissens erhöhen sie ihre Sprachkompetenz, wobei die grammatische Terminologie nicht im Sinne eines isolierten Begriffswissens, sondern stets im funktionalen Zusammenhang angewandt wird. So erweist sich die auf Fachbegriffe gestützte Beschreibung von Sprache für die Schülerinnen und Schüler als Gewinn für die Textanalyse und -produktion.

Grundlegende Kenntnisse von Sprachvarietäten und des Sprachwandels führen zu einem zunehmend sensibleren und komplexeren Bewusstsein von Sprachgestalt und Sprachgebrauch. Dabei sind die Veränderungen durch die neuen Medien angemessen zu berücksichtigen.

2.2 Kompetenzentwicklung

Die Entwicklung von Kompetenzen im Deutschunterricht erfolgt systematisch und kumulativ an fachspezifischen Inhalten und unter Anwendung fachbezogener Verfahren und Methoden. Kumulative Kompetenzentwicklung setzt voraus, dass einmal erworbene fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten dauerhaft verfügbar gehalten werden. Dies kann dadurch erreicht werden, dass durch geeignete Wiederholungen und Übungen früher erworbene Kenntnisse und entwickelte Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit neuen fachspezifischen Inhalten aktiviert und vertieft werden. Kumulatives Lernen stützt die Lernmotivation durch Erleben von Lernzuwachs. Bereits vorhandene Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten werden verbunden und legen die Basis für nachhaltiges Lernen. Der Beachtung einer fachbezogenen Systematik und Methodik – sowohl auf der Ebene der Vermittlung, der Planung wie der Abfolge von Unterrichtseinheiten – kommt eine hohe Bedeutsamkeit für die zunehmende Eigenständigkeit der Schülerinnen und Schüler in der Aneignung von Kenntnissen und der Ausbildung von Fertigkeiten zu. Das vorliegende Kerncurriculum trägt diesem insofern Rechnung, als es auf die Vermittlung fachspezifischer Lernstrategien in besonderer Weise eingeht und Hinweise zur methodischen Umsetzung gibt. Metakognitive Strategien befähigen die Schülerinnen und Schüler zur Steuerung des eigenen Lernprozesses.

Für die Gestaltung der systematischen und kumulativen Kompetenzentwicklung ist die Art der eingesetzten Aufgaben bedeutsam. Zu unterscheiden sind Lern- und Leistungssituationen. Der Prozess des Kompetenzerwerbs ist von dem Nachweis erworbener Kompetenzen zu trennen. Lernaufgaben dienen dem Erwerb von Kompetenzen, bei Leistungsaufgaben verbinden sich Aufgabenarten und Aufgabenstellung mit der Zielsetzung, einerseits den erreichten Lernstand auf der jeweiligen Kompetenzstufe und die individuelle Lernentwicklung festzustellen und andererseits die Schülerleistung zu bewerten. Eine wesentliche Voraussetzung für die Aufgabenqualität ist es, die Schülerinnen und Schüler mit verschiedenen Aufgabenarten vertraut zu machen, in denen unterschiedliche Kompetenzen angesteuert werden. Gelingende Kompetenzentwicklung zeigt sich darin, dass die Lernenden auch komplexere Aufgaben zunehmend selbstständig lösen.

Der Schwierigkeitsgrad von Aufgaben wird gesteuert durch:

- die Komplexität der Aufgabenstellung,
- die Komplexität und Anforderungshöhe des vorgelegten Textes, Textensembles oder einer entsprechenden Problemstellung,
- die Anforderung an Kontext- und Orientierungswissen,
- die Anforderung an die sprachliche Darstellung.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z.B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z.B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt. Im Rahmen von Lernzielkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

3 Erwartete Kompetenzen

Die Tabelle bildet die Kompetenzentwicklung in den vier Kompetenzbereichen des Deutschunterrichts (3.1 – 3.4) als Spiralcurriculum über drei Doppeljahrgänge ab.

Die einzelnen Kompetenzbeschreibungen geben den jeweils zu erreichenden Lernstand am Ende der Schuljahrgänge 6, 8 und 10 in ihrer Progression von Doppeljahrgang zu Doppeljahrgang an. Die beispielsweise für das Ende des Schuljahrgangs 6 formulierten Kompetenzen stellen dabei Voraussetzung und Ausgangspunkt für die Erweiterungen und Vertiefungen in den nachfolgenden Schuljahrgängen dar. Die mit Spiegelstrichen gekennzeichneten Aspekte spezifizieren die dazu gehörenden Kompetenzen. Leere Felder finden sich in denjenigen Fällen, in denen eine weitere stufenbezogene Ausdifferenzierung der Kompetenzformulierung sachlich nicht geboten erscheint; die für eine frühere Stufe beschriebenen Kompetenzen sollen in späteren Jahrgangsstufen und in neuen Kontexten genutzt werden. Einige wenige basale Kompetenzen aller Kompetenzbereiche erfahren keine auf die drei Stufen zugeschnittene präzisierende Beschreibung, sie ist im Kontext einzelner Unterrichtseinheiten vorzunehmen.

Die Reihenfolge der einzelnen Kompetenzen stellt für die Unterrichtsplanung keine Hierarchisierung oder zeitliche Abfolge dar. Ebenso ist zu betonen, dass die unterschiedliche Anzahl der in den jeweiligen Kompetenzbereichen ausgewiesenen Kompetenzen keine Aussage zur inhaltlichen und zeitlichen Gewichtung intendiert. In der Planung und Durchführung von Unterricht führt die Interdependenz der Kompetenzbereiche dazu, dass immer mehrere Kompetenzen verschiedener Bereiche gleichzeitig angesprochen werden.

3.1 Sprechen und Zuhören

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
zu und vor anderen sprechen		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> äußern sich sach- und situationsangemessen sowie adressatengerecht. 		
<ul style="list-style-type: none"> sprechen deutlich und zuhörerorientiert. verfügen über einen erweiterten aktiven und passiven Wortschatz, einschließlich grundlegender Fachbegriffe. erzählen eigene Erlebnisse und gehörte bzw. gelesene Geschichten geordnet, anschaulich und lebendig. beschreiben in einfacher Weise Personen, Tiere, Gegenstände, Vorgänge, Schaubilder. berichten über einfache Sachverhalte. 	<ul style="list-style-type: none"> verfügen über ein erweitertes Repertoire von Fachbegriffen und gebräuchlichen Fremdwörtern. beschreiben gegliedert und differenziert Personen, Gegenstände, Vorgänge, Diagramme. berichten in sachgerechter Sprache über funktionale Zusammenhänge. 	<ul style="list-style-type: none"> verfügen über einen umfangreichen und differenzierten Wortschatz, verwenden Fachbegriffe und Fremdwörter funktional.
<ul style="list-style-type: none"> lesen einen altersangemessenen Text sinngestaltend vor. 		
<ul style="list-style-type: none"> setzen paraverbale und nonverbale Äußerungsformen ein wie Betonung, Sprechtempo, Lautstärke, Stimmführung, Körpersprache. 		
<ul style="list-style-type: none"> tragen Gedichte auswendig vor. tragen zu einem begrenzten Sachthema Informationen vor und setzen dabei in einfacher Weise Medien ein. 	<ul style="list-style-type: none"> tragen Balladen und kurze Dialoge sinngestaltend auswendig vor. halten kurze Referate und präsentieren Arbeitsergebnisse strukturiert, stichwort- und mediengestützt. 	<ul style="list-style-type: none"> unterstützen ihre Darbietung mit sach- und situationsgerecht ausgewählten Präsentationsformen/-techniken.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
mit anderen sprechen		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> vereinbaren Regeln für die Gesprächsführung und achten auf deren Einhaltung. äußern Gedanken, Wünsche und Forderungen angemessen und verständlich. formulieren eine eigene Meinung zu unmittelbar sie betreffenden Sachverhalten, begründen ihre Meinung und lassen die Meinungen anderer gelten. verfügen über Möglichkeiten, Konflikte verbal zu lösen. 	<ul style="list-style-type: none"> beteiligen sich konstruktiv an regelgeleiteten Diskussionen. vertreten eigene Meinungen nachvollziehbar und auf Argumente gestützt. 	<ul style="list-style-type: none"> leiten Diskussionen. beobachten und bewerten kriterienorientiert das eigene sowie das Gesprächsverhalten anderer. vertreten einen eigenen Standpunkt differenziert und begründet, gehen auf Gegenpositionen sachlich und argumentativ ein. kennen und bewältigen die Anforderungen eines Bewerbungs- oder Vorstellungsgesprächs.
verstehend zuhören		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> hören aufmerksam zu. lassen andere ausreden. klären durch Fragen Verständnisprobleme. geben Gehörtes wieder. 	<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden beim Zuhören Wesentliches von Unwesentlichem und halten das Wesentliche in Stichpunkten fest. 	<ul style="list-style-type: none"> verstehen das Wesentliche in umfangreicheren Gesprächsbeiträgen oder Vorträgen, sichern es und geben es strukturiert wieder.
szenisch spielen		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> setzen eigene Erlebnisse in Rollenspiele um. gestalten im Spiel kleinere Szenen (auch regionalsprachliche) unter Berücksichtigung von Mimik und Gestik. 	<ul style="list-style-type: none"> gestalten eine Kommunikationssituation dialogisch aus. erschließen literarische Texte (auch regionalsprachliche) im szenischen Spiel. 	<ul style="list-style-type: none"> interpretieren literarische Texte mit Hilfe szenischer Verfahren.

3.2 Schreiben

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
über sichere Schreib- und Gestaltungsfertigkeiten verfügen		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • schreiben in gut lesbarer Handschrift und angemessenem Tempo. 		
<ul style="list-style-type: none"> • achten auf eine saubere und strukturierte äußere Form: <ul style="list-style-type: none"> ○ Blattaufteilung, ○ Rand, ○ Absätze. 	<ul style="list-style-type: none"> • schreiben und gestalten Texte übersichtlich und ansprechend mithilfe eines Textverarbeitungsprogramms. 	<ul style="list-style-type: none"> • gestalten – analog und digital – lineare und nichtlineare Texte adressatengerecht.
richtig schreiben		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • beherrschen die eingeführten Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung sicher und schreiben häufig vorkommende Wörter, Fachbegriffe und Fremdwörter richtig (im Einzelnen siehe Kompetenzbereich „Sprache und Sprachgebrauch untersuchen“, S. 30). 		
einen Schreibprozess planvoll gestalten		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • beachten inhaltliche, formale und zeitliche Vorgaben. • wenden elementare Methoden der Planung an, nutzen insbesondere Notizen und Stichwörter. • verfügen über erste Erfahrungen mit der Überarbeitung von Texten. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen geeignete Verfahren der Stoff- und Ideensammlung ein, ordnen die Aspekte und fertigen einen Schreibplan an. • prüfen und überarbeiten Aufbau, Inhalt und sprachliche Gestaltung eigener Texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • überarbeiten eigene und kommentieren fremde Texte kriteriengeleitet.
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen und berichtigen regelgeleitet Verstöße gegen die Sprachrichtigkeit unter Verwendung eines Nachschlagewerks. 		

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
zentrale Schreibformen kennen und sachgerecht nutzen: gestaltendes Schreiben		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • erzählen: <ul style="list-style-type: none"> ○ frei Erlebnisse und Begebenheiten, ○ in gelenkter Form Bilder- oder Reizwortgeschichten, ○ nach Mustern, z.B. Märchen und Fabeln. • setzen grundlegende Erzähltechniken ein: <ul style="list-style-type: none"> ○ Spannungsaufbau, ○ Gestaltung von äußerer und innerer Handlung, ○ wörtliche Rede. • schreiben eigene lyrische oder szenische Texte, gestalten Bild-Text-Collagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über erweiterte Möglichkeiten zur Gestaltung innerer Handlung: <ul style="list-style-type: none"> ○ innerer Monolog, Gedankenbericht. 	
<ul style="list-style-type: none"> • gehen produktiv und experimentierend mit Texten und Medien um: 		
<ul style="list-style-type: none"> ○ gestalten Szenen oder Figuren aus, ○ entwickeln die Vorgeschichte oder Fortsetzung eines Textes, ○ erzählen aus einer anderen Perspektive. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ verfassen zu Leerstellen z.B. innere Monologe, Brief- und Tagebucheinträge, Blog- oder Social-Media-Beiträge, ○ verfassen Gegen- oder Paralleltexte. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ schreiben Rollenbiografien.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
zentrale Schreibformen kennen und sachgerecht nutzen: informierendes Schreiben		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben genau und gegliedert (Personen, Tiere, Gegenstände, einfache Vorgänge, Tabellen und Grafiken). • berichten über Ereignisse sachlich und folgerichtig, auch materialgestützt. • geben den Inhalt von Textabschnitten wieder. • verfassen reflektiert (persönliche oder sachliche) Briefe, E-Mails, Social-Media-Beiträge. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Bilder, literarische Figuren, Diagramme. • berichten – auch materialgestützt – unter Verwendung informierender journalistischer Textsorten. • fassen den Inhalt von Texten zusammen, achten dabei auf einen sachlichen Stil, die Verwendung des Präsens und der indirekten Rede und nutzen Sprechhandlungsverben. • erfüllen die Anforderungen formalisierten Schreibens in Protokollen und beim Ausfüllen von analogen und digitalen Formularen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Textstrukturen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Gedankengang und Aufbau, ○ sprachliche Gestaltung. • verfügen über ein erweitertes Repertoire an Sprechhandlungsverben und eine variantenreiche Verwendung von Modalität bei der Textwiedergabe. • verfassen Lebenslauf, Bewerbungsschreiben, auch in digitalisierter Form.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
zentrale Schreibformen kennen und sachgerecht nutzen: argumentierendes und appellierendes Schreiben		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • formulieren eigene Meinungen und begründen sie. • verfassen einfache appellative Texte, z. B. Plakate, Briefe, E-Mails, Social-Media-Beiträge. 	<ul style="list-style-type: none"> • setzen sich erörternd mit Fragen und Sachverhalten aus dem eigenen Erfahrungsbereich auseinander und entwickeln nachvollziehbar eine Position: <ul style="list-style-type: none"> ○ stützen Thesen durch Argumente und Beispiele, ○ formulieren mögliche Gegenargumente, ○ verknüpfen Argumente in steigendem Aufbau. • gestalten appellative Texte (Leserbriefe, Anzeigen, Aufrufe) mithilfe verschiedener Medien, z. B. Bild-Text-Collagen, Video-Clips – auch materialgestützt. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Sachverhalte und Probleme in linearem bzw. antithetischem Aufbau unter Bezugnahme auf einen Text oder mehrere Materialien: <ul style="list-style-type: none"> ○ setzen sich mit abweichenden Sichtweisen und Gegenargumenten sachlich auseinander, ○ formulieren eine begründete eigene Position. • nutzen Formen appellativen Schreibens adressaten- und situationsgerecht wie Kommentare, Reden, Web-Beiträge – auch materialgestützt.
zentrale Schreibformen kennen und sachgerecht nutzen: untersuchendes Schreiben (analysieren, interpretieren)		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • beantworten Fragen zu Texten und begründen ihre Aussagen mit einfachen Textbelegen. 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren ihr Textverständnis zu literarischen Texten und Sachtexten (auch regional-sprachlichen), audiovisuellen und Internet-Texten, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ○ sich an Arbeitshinweisen orientieren, ○ grundlegende textsortenspezifische Fachbegriffe verwenden, ○ ihre Aussagen durch Zitate und Textverweise belegen. 	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren ihr Textverständnis zunehmend selbstständig unter Verwendung spezifischer Aufsatzformen – Interpretation literarischer Texte, Analyse pragmatischer Texte –, indem sie <ul style="list-style-type: none"> ○ zentrale inhaltliche, formale und sprachliche Elemente in ihrem Zusammenhang kategoriengeleitet analysieren und interpretieren, ○ ihre Deutungsansätze in korrekter Zitierweise am Text belegen, ○ folgerichtig gliedern, sprachlich variabel und stilistisch stimmig formulieren, ○ Fachbegriffe verwenden.

3.3 Lesen – Umgang mit Texten und Medien

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Lesetechniken und Lesestrategien		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • lesen altersgemäße Texte sinnerfassend und in angemessenem Tempo und nutzen dabei auch ihre Kenntnisse der Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik. 		
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen Lesetechniken entsprechend dem Leseziel: <ul style="list-style-type: none"> ○ orientierendes Lesen, ○ selektives Lesen zum Auffinden von Einzelinformationen, ○ intensives Lesen. 		<ul style="list-style-type: none"> • wenden verschiedene Lesetechniken entsprechend dem Leseziel sicher und funktional an: <ul style="list-style-type: none"> ○ navigierendes und vergleichendes Lesen.
<ul style="list-style-type: none"> • kennen und nutzen elaborierende Lesestrategien zur Texterschließung: <ul style="list-style-type: none"> ○ formulieren Leseerwartungen zu einem Thema / einer Überschrift, ○ aktivieren ihr Vorwissen, ○ klären u.a. durch Nachschlagen in Lexika unbekannte Wörter, ○ formulieren Fragen an einen Text und beantworten sie, ○ visualisieren Textinhalte. 		
<ul style="list-style-type: none"> • kennen und nutzen reduktiv-organisierende Lesestrategien: <ul style="list-style-type: none"> ○ unterstreichen Textstellen, ○ markieren Schlüsselwörter, ○ formulieren Überschriften zu vorgegebenen Textabschnitten, ○ halten wichtige Informationen in Stichworten fest und geben den Inhalt von Textabschnitten wieder, ○ setzen Textinhalte in einfache Schaubilder und Tabellen um. 	<ul style="list-style-type: none"> • kennen und nutzen weitere reduktiv-organisierende Lesestrategien: <ul style="list-style-type: none"> ○ stellen Verbindungen zwischen Textteilen her, ○ gliedern den Text in Abschnitte, ○ fassen Texte in eigenen Worten zusammen, ○ nutzen grafische Verfahren zum Textverstehen, ○ bestimmen die Textintention. 	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über reduktiv-organisierende Lesestrategien und wenden sie selbstständig an: <ul style="list-style-type: none"> ○ erfassen textsortenbedingte inhaltliche, formale und sprachliche Elemente, ○ erstellen Exzerpte.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Umgang mit literarischen Texten		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • kennen ein Spektrum exemplarischer Werke der Gegenwartsliteratur sowie der literarischen Tradition (auch mit regionalen oder regionalsprachlichen Bezügen) und unterscheiden deren spezifische Merkmale: 		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Erzählung, ○ Märchen, ○ Fabel, ○ Sage, ○ Gedicht, ○ Jugendbuch, ○ kürzerer dialogisch-szenischer Text. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kurzgeschichte, ○ Erzählung/Novelle, ○ Jugendbuch, ○ Gedicht/Ballade, ○ Drama. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Gedichte unterschiedlicher Epochen, ○ Drama der geschlossenen Form, ○ Roman, ○ Parabel.
<ul style="list-style-type: none"> • stellen elementare Zusammenhänge zwischen Text und Entstehungszeit her. • geben in Annäherung an einen literarischen Text ihren ersten Eindruck wieder und formulieren unter Anleitung im Gespräch ein Textverständnis. • stellen Bezüge des Textes zur eigenen Erfahrungswelt her und erfassen dessen Nähe und Fremdheit. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Zusammenhänge zwischen Text und Entstehungszeit her. • formulieren eigene Deutungsansätze, belegen sie am Text und verständigen sich darüber im Gespräch. • stellen Bezüge zur eigenen Lebenswelt her und setzen sich dabei insbesondere mit literarischen Figuren auseinander. 	<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln Informationen über Autor und Entstehungszeit und nutzen sie zum vertieften Textverstehen. • erkennen Mehrdeutigkeit als spezifisches Merkmal literarischer Texte, • setzen sich mit den in den Texten zum Ausdruck kommenden Sichtweisen auseinander und erweitern dadurch ihren Blick auf die Wirklichkeit.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • erschließen mithilfe analytischer Verfahren wesentliche inhaltliche, sprachliche und formale Elemente literarischer Texte in ihrem Zusammenwirken, kennen und wenden dabei als Begriffe insbesondere an: 		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Figur, ○ Raum und Zeit, ○ Handlung (innere und äußere), ○ Konflikt, ○ Erzähler (Ich-, Er/Sie-Form des Erzählens), ○ Dialog, ○ Vergleich, Personifikation, ○ Vers, Strophe, Reim, Metrum. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Erzählperspektive, ○ innerer Monolog, ○ Metapher, Symbol, ○ Akt, Szene, Monolog, ○ lyrisches Ich / Sprecher. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Figurenrede, ○ Erzählerbericht, ○ Erzählzeit und erzählte Zeit, ○ Exposition, Peripetie, retardierendes Moment, ○ Rede und Replik, ○ Leitmotiv, ○ Fachbegriffe ausgewählter rhetorischer Mittel.
<ul style="list-style-type: none"> • erschließen Inhalt, Sprache und Form literarischer Texte mithilfe handlungs- und produktionsorientierter Verfahren: 		
<ul style="list-style-type: none"> ○ Perspektivwechsel, ○ alternative Schlüsse. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Parallel- oder Gegentexte, ○ Ausgestaltung von Leerstellen, ○ Standbilder, szenische Umsetzung, ○ mediale Transformationen, z.B. Hörspielen, Videoclips. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rollenbiografien.
<ul style="list-style-type: none"> • kennen und nutzen das Theater als kulturellen Ort und setzen sich mit Theaterinszenierungen auseinander. 		

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Umgang mit Sachtexten		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen gezielt Informationen aus Sachtexten, Bildern, nichtlinearen Texten und Websites. • kennen Bericht und Beschreibung als informierende Textsorten sowie einfache Formen appellativer und argumentativer Texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden und beschreiben journalistische Textsorten in ihren Merkmalen und ihren Wirkungsabsichten: <ul style="list-style-type: none"> ○ Nachricht und Bericht, ○ Reportage, ○ Interview, ○ Leserbrief. 	<ul style="list-style-type: none"> • werten komplexere Sachtexte, nichtlineare Texte, Internetbeiträge selbstständig aus. • untersuchen selbstständig anspruchsvollere appellative und argumentative Texte, insbesondere Kommentar und politische Rede, unter Berücksichtigung rhetorischer Mittel in ihrer Funktion. • differenzieren zwischen Information und Wertung und ermitteln die Verfasserposition in Meinungstexten.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Umgang mit Medien		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • kennen und nutzen die Bibliothek als kulturellen Ort. • nutzen Lexika und Wörterbücher, auch Internetlexika, als Informationsquellen. • berichten über ihren Umgang mit Medien und schätzen deren Bedeutung für ihr Alltagsleben ein. • kennen filmische Gestaltungsmittel, insbesondere Einstellungsgrößen und Kameraperspektiven, und beschreiben deren Wirkung. 	<ul style="list-style-type: none"> • sichten Informationen in gedruckten und digitalen Medien und schätzen deren Zuverlässigkeit ein. • untersuchen exemplarisch Inhalte, Gestaltungs- und Wirkungsweisen der von ihnen genutzten Print- und Onlinemedien. • beachten den Unterschied zwischen Realität und virtuellen Medienwelten, zwischen Privatheit und Öffentlichkeit. • beschreiben die Wirkung filmischer Gestaltungsmittel – insbesondere Schnitt und Montage, Kamerabewegung – bei der Untersuchung eines Kurzfilms, Videoclips oder Filmausschnitts. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen Bücher und Medien selbstständig bei der Recherche zu einer Themenstellung: <ul style="list-style-type: none"> ○ schätzen die Seriosität und Interessegebundenheit vieler Informationen kritisch ein, ○ exzerpieren Wesentliches, ○ halten Quellenangaben bibliografisch korrekt fest. • untersuchen, reflektieren und bewerten die Verknüpfung von Informationsvermittlung, Meinungsbildung und Unterhaltung in Medien. • vergleichen an einfachen Beispielen filmische Mittel mit den Gestaltungsmitteln literarischer Texte.

3.4 Sprache und Sprachgebrauch untersuchen

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Äußerungen/Texte in Verwendungszusammenhängen reflektieren und bewusst gestalten		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen die Situationsabhängigkeit von mündlichem und schriftlichem Sprachgebrauch. • unterscheiden Stilebenen wie sachlich, höflich, derb und kennen deren Wirkung. • nutzen den Konjunktiv II zur Gestaltung von Wunsch- und Phantasievorstellungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Standard-, Umgangs-, Gruppen-, Fachsprache, Regionalsprachen und Dialekte. • erkennen Bedingungen für gelingende und misslingende Kommunikation. • erkennen die kommunikative Absicht von Sprechweisen und auffälligen sprachlichen Mitteln, insbesondere Ironie. • kennen und verwenden den Konjunktiv in der indirekten Rede. • kennen einfache sprachgeschichtliche Zusammenhänge, wie Bedeutungswandel, fremdsprachliche Einflüsse; auch regionalsprachliche Besonderheiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • kennen das Kommunikationsmodell von Schulz von Thun und nutzen es für die Analyse von Kommunikation. • verfügen über einen situationsangemessenen und variantenreichen Gebrauch von Modalität. • erfassen exemplarisch Phänomene des Sprachwandels im Kontext gesellschaftlicher und medialer Veränderungen.
<ul style="list-style-type: none"> • erkennen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Sprachen und nutzen diese Kenntnisse zur Sprachreflexion. 		

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Leistungen von Wortarten und Sätzen kennen und für Sprechen, Schreiben und Textuntersuchung nutzen		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • kennen und unterscheiden Wortarten, bezeichnen sie fachsprachlich richtig, erkennen und beschreiben deren syntaktische Funktion sowie sprachliche Leistung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Verb (und dessen Konjugation, insbesondere die Tempusformen), ○ Substantiv/Nomen, Artikel, Personal-, Relativ-, Possessivpronomen (und deren Deklination), ○ Adjektiv (und dessen Deklination und Komparation), ○ Präpositionen (und deren Rektion), ○ Konjunktionen (und deren syntaktische Funktion in einfachen Fällen). 	<ul style="list-style-type: none"> • kennen weitere Wortarten, bezeichnen sie fachsprachlich richtig, erkennen und beschreiben deren syntaktische Funktion sowie sprachliche Leistung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Pronomen: Demonstrativ-, Indefinit-, Interrogativ-, Reflexivpronomen, ○ Numerale, ○ Adverbien, ○ weitere Konjunktionen und deren syntaktische Funktion. • unterscheiden Aktiv und Passiv und nutzen deren sprachliche Leistung. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen ihre Kenntnisse der Wortarten und ihrer stilistischen Leistung zur Untersuchung von Texten und beim Sprechen und Schreiben.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über Kenntnisse der Wortbildung: <ul style="list-style-type: none"> ○ Wortbaustein (Morphem), ○ Wortstamm, ○ Kompositum, ○ Ableitung, ○ Substantivierung. • nutzen Kenntnisse über Wortfelder und Wortfamilien zur Erweiterung ihres Wortschatzes und zur Ausbildung sprachlichen Differenzierungsvermögens. • bestimmen Satzglieder mithilfe der Umstell-Frage-, Ersatz- und Weglassprobe: <ul style="list-style-type: none"> ○ Subjekt, Prädikat, Objekte, ○ Adverbialbestimmungen. • erkennen Subjekt und Prädikat als Kern eines Aussagesatzes. • unterscheiden Aussage-, Frage- und Aufforderungssatz. • unterscheiden Haupt- und Nebensatz, Satzreihe und Satzgefüge. 	<ul style="list-style-type: none"> • klären semantische Beziehungen von Wörtern mithilfe von Ober- und Unterbegriffen, Synonymen, Antonymen. • erschließen die Bedeutung von metaphorischem Sprachgebrauch. • erkennen – auch mithilfe von Proben – das Attribut als Satzgliedteil. • erkennen Nebensatzformen, bezeichnen sie fachsprachlich korrekt und wenden sie funktional an: Subjektsatz, Objektsatz, Adverbialsatz (Konjunktionalsatz); Attributsatz (Relativsatz), Infinitivsatz. 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Denotat und Konnotat und nutzen diese Kenntnis für die Textanalyse. • kennen ausgewählte rhetorische Mittel und erkennen deren Funktion. • nutzen ihre Kenntnisse der Syntax und ihrer stilistischen Leistung zur Untersuchung von Texten und beim Sprechen und Schreiben.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Silben-, Wort- und Satzebene kennen und reflektieren – Rechtschreibung und Zeichensetzung beherrschen		
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • wenden Regeln der Rechtschreibung, grammatisches Wissen und Strategien (z. B. Ableitung vom Wortstamm, Wortverlängerung) zur Ermittlung der richtigen Schreibung an: <ul style="list-style-type: none"> ○ Silben mit langem und kurzem Vokal, ○ gleich und ähnlich klingende Vokale bzw. Diphthonge (Stammkonstanzschreibung), ○ gleich und ähnlich klingende Konsonanten, Schreibung der s-Laute, ○ Großschreibung, ○ Worttrennung. • kennen und beachten Zeichensetzungsregeln in folgenden Fällen: <ul style="list-style-type: none"> ○ Satzschluss, ○ Aufzählung, ○ direkte Rede, ○ Anrede, ○ Satzreihe, ○ einfaches Satzgefüge. • zeigen Sensibilität für Zweifelsfälle der Rechtschreibung. • überprüfen und korrigieren unter Anleitung die eigene Rechtschreibung mithilfe von: <ul style="list-style-type: none"> ○ Wörterbüchern, ○ Rechtschreibprogrammen. 	<ul style="list-style-type: none"> • kennen Regularitäten der Fremdwortschreibung und schreiben häufig gebrauchte Fremdwörter richtig. • beachten Regeln der Zusammen- und Getrennschreibung. • kennen weitere Zeichensetzungsregeln und wenden sie korrekt an: Kommata in mehrgliedrigen Satzgefügen, bei Einschüben, Appositionen, nachgestellten Erläuterungen, Herausstellungen, Infinitivsätzen. • nutzen den Regelteil eines Wörterbuchs zur Rechtschreibkontrolle. 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden Rechtschreibregeln, grammatisches Wissen und Strategien der Rechtschreibung selbstständig und sicher an. • beherrschen eine korrekte Zitierweise. • beherrschen die Zeichensetzung und nutzen Doppelpunkt, Semikolon, Gedankenstrich und Klammer als weitere Satzzeichen.

3.5 Zusammenführung der Kompetenzbereiche

Die vier Kompetenzbereiche sind in der Praxis des Unterrichts immer miteinander verschränkt.

Die Interdependenz der Kompetenzbereiche führt schon bei der Bewältigung einfacher fachspezifischer Handlungssituationen dazu, dass mehrere Kompetenzen gleichzeitig angesprochen werden. Die Arbeit an einem einfachen berichtenden Text erfordert z. B., dass die Lernenden ihn lesen und inhaltlich erfassen, im Unterrichtsgespräch sowohl sprechen als auch zuhören, über sprach- und textanalytische Kategorien und Textsortenwissen verfügen und sie zielgerichtet anwenden.

Diesem Zusammenspiel verschiedener Kompetenzbereiche haben Planung und Gestaltung von Unterricht grundsätzlich Rechnung zu tragen. Da aber nicht alle Kompetenzen parallel angesteuert werden können, werden aus Gründen der Lernwirksamkeit immer wieder einzelne Kompetenzen ins Zentrum von Unterrichtssequenzen gerückt. Gleichwohl ist bei der Unterrichtsplanung das Ziel einer systematischen und kumulativen Kompetenzentwicklung zu beachten, um deren Nachhaltigkeit zu gewährleisten.

Den Unterrichtenden obliegt es, diesen Prozess so zu steuern, dass die Lernenden in den Lernsituationen bereits Verfügbares gezielt einsetzen können und einzelne Kompetenzen bewusst (weiter) entwickeln.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzentwicklung orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene fachliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Für die Leistungsbewertung sind die Regelanforderungen einheitlicher Maßstab für alle Schülerinnen und Schüler.

In Lernkontrollen werden überwiegend Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen.

Bei der Konstruktion von Aufgaben ist die Bandbreite unterschiedlicher Anforderungen angemessen zu berücksichtigen. Der erste Anforderungsbereich verlangt die Reproduktion von Kenntnissen und Informationen sowie die Verfügbarkeit geübter Methoden, Arbeitstechniken und Fachbegriffe. Zum zweiten Anforderungsbereich gehören selbstständiges Erfassen, Einordnen, Strukturieren und Verarbeiten der aus der Thematik, dem Material und der Aufgabenstellung erwachsenen Fragen/Probleme und deren entsprechende gedankliche und sprachliche Bearbeitung. Der dritte Anforderungsbereich umfasst eigenständige Reflexion, Bewertung bzw. Beurteilung einer komplexen Problemstellung/Thematik oder entsprechenden Materials und gegebenenfalls die Entwicklung eigener Lösungsansätze. Bei der Konzeption von schriftlichen Lernkontrollen ist darauf zu achten, dass der Schwerpunkt im zweiten Anforderungsbereich liegt.

Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung.

Die Ergebnisse schriftlicher Lernkontrollen und die sonstigen Leistungen gehen etwa zu gleichen Teilen in die Zeugnisnote ein.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z.B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- Mündliche Überprüfungen,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Mappe, Heft, Lesetagebuch, Portfolio),
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Szenische Darstellungen,
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. Referat, Lesung, Plakat, Video),
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten,
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte,
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe).

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Bei der Vorbereitung schriftlicher Lernkontrollen ist festzulegen, welche Leistungen für die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe zu erbringen und welche Aufgabenformate zur Überprüfung der erwarteten Kompetenzen geeignet sind. Dabei gelten die folgenden Grundsätze:

- Aufgaben sollen systematisch mehrere Kompetenzbereiche verknüpfen.
- Zur Überprüfung des Textverstehens eignen sich sowohl offene als auch geschlossene Aufgaben.
- Die Beherrschung von Verfahren prozesshaften Schreibens wird durch Aufgabenstellungen überprüft, die auch Zwischenschritte einbeziehen, welche Teil der Bewertung sind (z. B. die detaillierte Gliederung bei einer textgebundenen Erörterung).
- Der Überprüfung von erworbenen Kompetenzen dient die Überarbeitung von fehlerhaften Texten unter ausgewählten Aspekten (z. B. Rechtschreibung, Grammatik, sprachlicher Ausdruck, Textsortenmerkmale).
- Grammatisches Wissen und Können wird systematisch und in funktionalen Zusammenhängen überprüft.
- Die Rechtschreibkompetenz wird durch verschiedene Überprüfungsformen festgestellt (z. B. geschlossene Aufgabenstellungen mit vorgegebenen potenziellen Lösungen; Diktat – auch unter zeitlich begrenzter Verwendung eines Wörterbuches; Überprüfung fehlerhafter Texte, ggf. mit Angaben zu Regeln der Rechtschreibung und Zeichensetzung).

Aufgabenformen schriftlicher Lernkontrollen

Um die systematische Kompetenzentwicklung zu überprüfen, sind eine angemessene Breite und eine zunehmende Komplexität der Aufgabenformen erforderlich. Die Festlegung obligatorischer Aufgabenformen dient diesem Ziel.

Schuljahrgänge 5/6

obligatorisch	fakultativ
Erzählung (frei, gelenkt oder nach Mustern)	kriteriengestützte Überarbeitung eines gegebenen Textes
Verfassen eines informierenden Textes (Beschreibung oder Bericht)	persönlicher oder sachlicher Brief
Überprüfung der Rechtschreibkompetenz (in jedem Jahrgang, in Klasse 6 auch verbunden mit Überprüfung der Grammatikkompetenz)	Verfassen eines appellativen Textes

Schuljahrgänge 7/8

obligatorisch	fakultativ
Interpretation eines literarischen Textes mit Arbeitshinweisen	kriteriengestützte Überarbeitung eines gegebenen Textes
materialgestütztes Verfassen eines informierenden Textes	Verfassen eines argumentierenden Textes
Überprüfung der Rechtschreibkompetenz, auch verbunden mit Überprüfung der Grammatikkompetenz (in jedem Jahrgang)	Gestaltungsaufgabe zu einem literarischen Text
	Wiedergabe eines Sachtextes/informierenden Textes
	Inhaltsangabe zu einem literarischen Text

Schuljahrgänge 9/10

obligatorisch	fakultativ
Überprüfung der Rechtschreib- und Grammatikkompetenz (9. Jahrgang)	Charakterisierung einer literarischen Figur
antithetische Erörterung – auch unter Einbeziehung eines vorgelegten Materials (9. Jahrgang)	Inhaltsangabe eines pragmatischen Textes unter Einbeziehung von analytischen Aufgabenstellungen
materialgestütztes Verfassen eines argumentierenden Textes (10. Jahrgang)	materialgestütztes Verfassen eines informierenden Textes
Interpretation eines literarischen Textes – auch mit Arbeitshinweisen (9 und 10. Jahrgang)	Interpretation mit gestaltenden Anteilen Analyse eines pragmatischen Textes

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Rechtschreibung, Zeichensetzung und Grammatik (einschließlich Satzbau) sind, dem im Unterricht erarbeiteten Kenntnisstand entsprechend, ab dem 6. Schuljahrgang in die Beurteilung der Aufsätze einzubeziehen. Dabei ist das Gewicht der Rechtschreib-, Zeichensetzungs- und Grammatikfehler in Relation zum Textumfang, zur Differenziertheit des Wortgebrauchs und der Syntax einzuschätzen.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum).

Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess. Der schuleigene Arbeitsplan ist regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlpflichtkurse in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

6 Kriterien für die Lektüreauswahl

Bei der Ausarbeitung des schuleigenen Arbeitsplanes (Fachcurriculum) sollen hinsichtlich der auszuwählenden Lektüren folgende Kriterien berücksichtigt werden:

- Die ausgewählten Texte sollen literarisch oder literaturgeschichtlich bedeutsam und aufgrund ihres exemplarischen Charakters geeignet sein, die Orientierung der Schülerinnen und Schüler in der eigenen Kulturgeschichte zu begründen.
- Auszuwählen sind Texte der Tradition und der Gegenwart. Sie sollen Themen aufgreifen, die unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten den Schülerinnen und Schülern helfen, sich in der Welt und im sozialen Miteinander zu orientieren, Einsichten in die historische Dimension ihrer Lebenswirklichkeit zu gewinnen, Konflikte zu verstehen und ihre Identität zu entfalten.
- Die ausgewählten Texte sollen im Hinblick auf Inhalt und Form eine intellektuelle und emotionale Herausforderung darstellen.

Jugendbücher

In den Schuljahrgängen 5 bis 8 kommt der Lektüre des pädagogisch ausgewiesenen und erzähltechnisch anspruchsvoll gestalteten Jugendbuches eine herausragende Stellung zu. Bei der Auswahl zeitgenössischer Jugendbücher auch für die folgenden Schuljahrgänge sollten die Empfehlungen und Anregungen derjenigen Institutionen berücksichtigt werden, die sich der Förderung des Jugendbuches und der Lesekultur verschrieben haben und durch Preisvergaben, Empfehlungen, Rezensionen und Ausarbeitung von Materialien den Unterrichtenden wie den Schülerinnen und Schülern Orientierung und Bereicherung bieten. Hier sind insbesondere zu nennen:

- Arbeitskreis für Jugendliteratur
- Friedrich-Bödecker-Stiftung
- Stiftung Lesen
- Akademie für Leseförderung Niedersachsen

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5-10**

Erdkunde



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Erdkunde in den Schuljahrgängen 5 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Dr. Frank-Michael Czapek, Isernhagen

Bernd Haberlag, Salzgitter

Beate Liedke, Südergellersen

Rainer Starke, Hameln

Dietmar Wagener, Uslar

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)

(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.

Inhalt	Seite	
1	Bildungsbeitrag	7
2	Kompetenzorientierter Unterricht	10
2.1	Kompetenzbereiche	10
2.2	Kompetenzentwicklung	11
2.3	Innere Differenzierung	13
2.4	Zum Einsatz von Medien	14
3	Erwartete Kompetenzen	16
3.1	Prozessbezogene Kompetenzen	17
3.1.1	Räumliche Orientierung	17
3.1.2	Erkenntnisgewinnung durch Methoden	19
3.1.3	Kommunikation	21
3.1.4	Beurteilen und Bewerten	21
3.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen	22
3.3	Zusammenführung der Kompetenzen	25
4.	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	27
5	Aufgaben der Fachkonferenz	29
6	Fremdsprachig (bilingual) erteilter Erdkundeunterricht	30
Anhang		31
A1	Operatoren für Arbeitsaufträge	31
A2	Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Sachunterricht	36

1 Bildungsbeitrag

Geografische und geowissenschaftliche Phänomene und Prozesse wie z. B. Klimawandel, Erdbeben, Hochwasser und Stürme, aber auch Globalisierung, europäische Integration, Bevölkerungsentwicklung, Migration, Disparitäten und Ressourcenkonflikte prägen unser Leben und unsere Gesellschaft auf dem Planeten Erde in vielen Bereichen.

Der Umgang mit diesen globalen und komplexen Entwicklungen erfordert eine Anpassung bisheriger Verhaltensweisen und Handlungsstrategien auf der Grundlage von fundiertem Fachwissen und Beurteilungsvermögen, z. B. in den Bereichen Umweltschutz, Risikovorsorge, Sicherung der Ressourcen, wirtschaftliche Entwicklung, entwicklungspolitische Zusammenarbeit und Stadt- und Raumplanung. Die genannten Prozesse erhalten ihre Dynamik aus den Wechselwirkungen zwischen naturgeografischen Gegebenheiten und menschlichen Aktivitäten. Gerade hier besitzt die Erdkunde ihr besonderes fachliches Potenzial zur Welterschließung in Räumen verschiedener Art und Größe. Daraus ergibt sich als Leitziel des Erdkundeunterrichts die Entwicklung raumverantwortlichen Handelns.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten im Erdkundeunterricht die Möglichkeit, die o.g. Wechselwirkungen an ausgewählten Raumbespielen zu erkennen, die daraus resultierenden Strukturen, Prozesse und Probleme zu verstehen und Problemlösungen zu finden. Dazu ist zum einen ein Verständnis des Systems Erde, also der verschiedenen natürlichen Systeme und Teilsysteme der Geosphäre erforderlich¹. Zum anderen vermittelt es ein Verständnis gesellschaftlicher Systeme in ihren wesentlichen raumprägenden Grundstrukturen. Mit diesem **allgemeingeografischen Ansatz** trägt der Erdkundeunterricht in besonderem Maße dazu bei, ein mehrperspektivisches, systemisches und problemlösendes Denken zu fördern.

Der Raum an sich ist zwingend eine bedingende Kategorie unseres Lebens. Sich auf unterschiedliche Art und Weise räumlich orientieren zu können, ist nicht nur eine wichtige geografische Kompetenz, die weit über die Kenntnis topografischen Basiswissens hinausgeht. Räumliche Orientierung bedeutet zudem, die Räume der Erde auf unterschiedlichen Maßstabsebenen zu betrachten und unterschiedliche Raumwahrnehmungen zu reflektieren.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten dadurch neben den o.g. allgemeingeografischen Kenntnissen gleichzeitig grundlegende **regionalgeografische Kenntnisse** über Regionen, Staaten und Staaten-Gruppen sowie die Möglichkeit, im Spannungsfeld zwischen lokal und global ein reflektiertes Heimatbewusstsein, ein Bewusstsein als Europäer sowie Weltoffenheit zu entwickeln. Zugleich werden Räume in der Erdkunde unter verschiedenen Perspektiven betrachtet: als thematisch geordnete/systematisierte, als individuell wahrgenommene oder als sozial konstruierte Räume. Exkursionen und Projekte ermöglichen den Einbezug von außerschulischer Wirklichkeit und eigenen Handlungserfahrungen.

Zudem ermöglicht das Fach Erdkunde im Zusammenhang mit seinen wirtschaftsgeografischen Schwerpunkten einen wesentlichen Beitrag zur Berufs- und Studienorientierung über alle Schuljahrgänge.

¹ Das Fach Erdkunde zentriert somit die schulrelevanten Inhalte aller Geowissenschaften (vgl. Leipziger Erklärung der Deutschen Gesellschaft für Geographie/Alfred-Wegener-Stiftung, 2006).

Das Fach Erdkunde leistet wesentliche Beiträge zu fachübergreifenden und fächerverbindenden Bildungsaufgaben. Im Folgenden werden nur diejenigen hervorgehoben, die für das Fach eine besonders herausragende Bedeutung haben. Erdkunde ist neben Biologie und Chemie das zentrale Fach der Umweltbildung. Schülerinnen und Schüler erleben hier am Beispiel vieler Umweltthemen in Nah- und Fernräumen die notwendige Vernetzung von natur- und gesellschaftswissenschaftlichem Denken. Daneben sind die entwicklungspolitischen Kenntnisse und das interkulturelle Lernen besonders wichtige Anliegen des Erdkundeunterrichts. Indem sich Schülerinnen und Schüler mit natürlichen sowie wirtschaftlichen, politischen und sozialen Zusammenhängen in verschiedenen Regionen der Erde auseinandersetzen, erwerben sie wichtige Kompetenzen für diese Bereiche. Dabei kommen auch eigene Wertvorstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Tragen, die in den Fächern Religion, Werte und Normen sowie Philosophie entwickelt werden. Somit leistet das Fach auch einen wesentlichen Beitrag zur Wertevermittlung und zur politischen Bildung². Bedingt durch seine Inhalte und Funktionen ist das Unterrichtsfach Erdkunde darüber hinaus der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (vgl. UN Dekade 2005 – 2014) sowie dem globalen Lernen besonders verpflichtet. Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) stärkt Kompetenzen, die es ermöglichen, nicht nachhaltige Prozesse, Strukturen und Lebensweisen zu erkennen und an ihrer zukunftsfähigen Gestaltung mitzuwirken.

Innerhalb der Bildung für nachhaltige Entwicklung³ übernimmt das Fach Erdkunde aufgrund seiner Brückenfunktion zwischen Natur- und Gesellschaftswissenschaften eine zentrale Aufgabe im Zusammenhang mit dem Lernbereich „Globale Entwicklung“⁴. Dabei erkennen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht aller Jahrgangsstufen das Zusammenspiel von Ökologie, wirtschaftlicher Leistungsfähigkeit, sozialer Gerechtigkeit und demokratischer Politikgestaltung. In der Auseinandersetzung mit den Wechselbeziehungen zwischen Natur und Gesellschaft ergeben sich vielfältige raumwirksame Anknüpfungsmöglichkeiten. So stehen beispielsweise die Landwirtschaft, die Mobilität sowie der anthropogene Klimawandel im Zentrum der Betrachtung. Hinzu kommt die Nutzung sozioökonomischer und vor allem natürlicher Ressourcen nach Grundsätzen globaler Gerechtigkeit. Mit diesen Ansätzen leistet das Fach Erdkunde einen wertvollen Beitrag zur Nachhaltigkeitserziehung und fördert bei den Schülerinnen und Schülern eine raumverantwortliche Handlungskompetenz, sodass sie die Zukunft der Erde nachhaltig gestalten lernen. Damit sollen Entfaltungsmöglichkeiten auch für zukünftige Generationen angelegt werden.

Sowohl der „BNE-Ansatz“ als auch der „Lernbereich Globale Entwicklung“ werden im Unterricht der Jahrgänge 5 bis 10 eingeführt und im Jahrgang 11 mit Blick auf die Qualifikationsphase vertieft. Darüber hinaus übernimmt das Fach Erdkunde in besonderer Weise einen Beitrag zur Verbraucherbildung. Gerade die Auseinandersetzung mit dem Themen- und Handlungsfeld „Nachhaltiger Konsum“ (Fairer Handel und Produktkennzeichnungen; Klima, Energie und Ressourcen; Mobilität und Wohnen; Lebensstile sowie Globalisierung der Wirtschaft) verdeutlicht die Verflechtungen und Mechanismen des

² Gemäß der Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Europabildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 8.6.1978 i.d.F. vom 5.5.2008.

³ Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007 zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“.

⁴ BMZ, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn 2007.

Marktes unter Berücksichtigung verschiedener Perspektiven sowie eigene Einflussmöglichkeiten von Konsumentinnen und Konsumenten.

Eine weitere zentrale Aufgabe des Erdkundeunterrichts ist es, dazu beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler die für den schulischen Fachunterricht und für die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen sprachlichen Kompetenzen erwerben. Fachliches und sprachliches Lernen im Erdkundeunterricht korrespondieren in hohem Maße. Den sprachlichen Verstehens- und Kommunikationsprozessen kommt dabei eine doppelte Bedeutung zu. Zum einen sind sie Grundlage für die fachlichen Verstehensprozesse, zum anderen sind sie Voraussetzung für die fachliche Kommunikation. Die Einführung fachsprachlicher Begriffe und fachtypischer Textsorten geschieht daher in Verbindung mit der grundsätzlichen, aber schrittweisen, kontinuierlichen Hinführung zur Bildungssprache und ihren von der Alltagssprache unterschiedenen sprachlichen Mitteln und Darstellungsformen.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Erdkunde auch der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit seinen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Mit seinen Zielen, Inhalten und Methoden trägt das Fach Erdkunde wesentlich zur Allgemeinbildung bei und schafft die Grundlagen für anschlussfähiges berufsbezogenes Lernen und Arbeiten in zahlreichen Berufsfeldern wie z. B. in den Bereichen Klima- und Umweltschutz, Raumplanung, Tourismus und Wirtschaftsförderung in öffentlicher und privater Hand.⁵

⁵ Siehe BMZ, Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Bonn 2007, S.175ff. (Ziele des Konzepts „Globale Entwicklung in der Beruflichen Aus- und Weiterbildung mitgestalten“).

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Erdkunde werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Erdkunde ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Im Kerncurriculum wird der Bildungsbeitrag durch die Beschreibung von erwarteten Kompetenzen konkretisiert.

Der Unterricht in Erdkunde soll die grundsätzliche Zielsetzung raumverantwortlichen Handelns durch überprüfbare Kompetenzen erfüllen, die miteinander verflochten sind:

Hierbei kommt der **Räumlichen Orientierung** eine doppelte Kompetenzfunktion zu: Sie ist zum einen prozessbezogen ausgerichtet, wenn sie Instrumentarien und Zugriffe für das Sich-Zurecht-Finden im Raum ansteuert, und sie ist prägend für vernetzendes Denken. Zum anderen ist sie eine Kompetenz des **Fachwissens**, wenn sie – wie kein anderes Schulfach – Inhalte raumbezogener Ordnung und raumpprägender Prozesse anbietet. In dieser Weise sind **Fachwissen** und **Räumliche Orientierung** als inhaltsbezogene Kompetenzbereiche Grundlage raumverantwortlichen Handelns. Deren Verfügbarkeit wird durch die Verbindung mit den prozessbezogenen Kompetenzen erreicht. Das heißt, Erkenntnisgewinnung erfolgt durch **Methoden**, Erkenntnissicherung erfolgt durch **Kommunikation**, Erkenntnistiefe erfolgt durch **Bewertung und Beurteilung**.

	Kompetenzbereiche	Zentrale Kompetenzen		
prozessbezogen	inhaltsbezogen	Fachwissen	Fähigkeit, Räume verschiedener Art und Größe als physisch- und anthropogeografische Systeme zu erfassen und die Wechselbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt zu analysieren	Raumverantwortliches Handeln
		Räumliche Orientierung	Fähigkeit, sich in Räumen zu orientieren (topografisches Orientierungswissen, räumliche Ordnungssysteme, Fähigkeit, sich mit Karten zu orientieren, Orientierung in Realräumen, Reflexion von Raumwahrnehmungen)	
	Erkenntnisgewinnung durch Methoden	Fähigkeit, Schritte zur Erkenntnisgewinnung in der Erdkunde anzuwenden und dadurch Informationen im Realraum sowie aus Medien zu gewinnen und zu verstehen. Sie reflektieren den Prozess der Erkenntnisgewinnung kritisch.		
	Kommunikation	Fähigkeit, geografische Sachverhalte zu verstehen, zu versprachlichen und zu präsentieren sowie sich im Gespräch mit anderen darüber sach- und situationsgerecht auszutauschen		
	Beurteilen und Bewerten	Fähigkeit, raumbezogene Sachverhalte und Probleme sowie Informationen in Medien und geografische Erkenntnisse kriterienorientiert zu beurteilen und zu bewerten		

Abb. 1 Kompetenzbereiche und zentrale Kompetenzen

2.2 Kompetenzentwicklung

Die Kompetenzentwicklung wird in **Lernsituationen** angestrebt, die der Prozessorientierung entsprechen. Diese werden im Unterricht durch Operatoren gesteuert. Jede in Kapitel 3 formulierte Teilkompetenz erfordert eine Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsaufträge. Die Progressionen bis zum Ende des Schuljahrgangs 10 entwickeln sich in allmählich komplexer werdenden Arbeitsaufträgen, wie sie mit dem Eintritt in die gymnasiale Oberstufe aus den verbindlichen Operatoren zur Abiturprüfung abzuleiten sind.⁶

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden durch neun Kernthemen gesetzt, die den drei Doppeljahrgängen 5/6, 7/8 und 9/10 zugeordnet sind. Sie weisen einen modularen Charakter auf und folgen den Prinzipien vom Nahen zum Fernen sowie vom Einfachen zum Komplexen.

⁶ Übersicht der Operatoren für Arbeitsaufträge im Anhang, A1

		RÄUMLICHE ORIENTIERUNG			
Jg.		Prozessorientierung (Schwerpunkte)	Vorherrschende Betrachtungs- und Vermittlungsweisen	Kernthemen	
5/6	BEURTEILEN UND BEWERTEN	Raumwahrnehmung, Raumkenntnis	physiognomisch beschreibend (AFB I)	Grundlegende Mensch-Raum-Beziehungen	Orientierung im Raum
					Leben und Wirtschaften in ländlichen und städtischen Räumen
Raumprägung durch Naturbedingungen				Formende Kräfte der Natur	
7/8		Raumerklärung, Raumerfassung	kausal beschreibend und erläuternd (AFB I/II)	Raumprägung durch Naturbedingungen	Leben und Wirtschaften im Einfluss unterschiedlicher Klimate
				Gestaltung von Räumen	Zukunftsraum Weltmeere
					Städte im Wandel
9/10	Raubewertung, Raumbewusstsein, Raumverantwortung	funktional erläuternd, beurteilend und bewertend (AFB II/III)	Komplexe Mensch-Raum-Beziehungen	Regionale Strukturen und Prozesse	
			Raumentwicklung	Räumliche Disparitäten	
				Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts	
		ERKENNTNISGEWINNUNG DURCH METHODEN			

KOMMUNIKATION

Abb. 2 Wege zum raumverantwortlichen Handeln

Das Kerncurriculum soll gewährleisten, dass ein Gesamtbild lokaler, regionaler, nationaler, internationaler und globaler Räume entwickelt und gefestigt wird. So wird sichergestellt, dass am Ende des Schuljahrgangs 10 ein „Weltbild“ im Sinne der geografischen Allgemeinbildung vorhanden ist.⁷ Die Auswahl der konkreten Raumeinheiten liegt im Ermessen der Fachkonferenzen.

⁷ in Anlehnung an: Grundlehrplan Geographie (Verband Deutscher Schulgeographen, 2004, S. 18).

Die Kompetenzen müssen wiederholt in unterschiedlichen Zusammenhängen angewendet werden. Übungs- und Wiederholungsphasen sind so zu planen, dass bereits erworbene Kompetenzen durch Anwendung des Gelernten in variierenden Kontexten langfristig gesichert werden. Auf eine angemessene und korrekte Verwendung von Fachbegriffen ist zu achten.

Zum Erwerb der Kompetenzen werden verschiedenste Unterrichtsformen situationsangepasst eingesetzt. Dabei sind auch Besuche außerschulischer Lernorte und die Durchführung von Feldarbeiten, Gestaltung von Projekttagen sowie Teilnahme an Wettbewerben anzustreben.

In **Leistungssituationen** ist das Ziel, die Kompetenzen nachzuweisen. Dafür ist sukzessive anzustreben, Arbeitsaufträge unter Verwendung der Operatoren der Qualifikationsphase und unter Beachtung der Anforderungsbereiche zu formulieren.⁸

Es ist Aufgabe des Unterrichts, die im Kerncurriculum ausgewiesenen Kompetenzbereiche auch den Schülerinnen und Schülern transparent zu machen. Anzustreben sind Eigenständigkeit im Lernen und zunehmende Selbstorganisation – z. B. in der Erschließung raumbezogener Phänomene.

Die Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung des Kerncurriculums sind vielfältig. Ihre Ausgestaltung obliegt der Fachkonferenz, die einen schuleigenen Arbeitsplan festlegt.⁹ Die Fachkonferenz hat die Möglichkeit, entsprechend eigener Schwerpunktsetzung das Kerncurriculum zu erweitern.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

⁸ Übersicht der Operatoren für Arbeitsaufträge zum Kompetenznachweis im Anhang, A1

⁹ Siehe Kapitel 5, S. 27.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurück gespiegelt. Im Rahmen von Lernzielkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

2.4 Zum Einsatz von Medien

Erdkunde ist traditionell ein methoden- und medienintensives Fach, in dem Anschaulichkeit und Aktualität eine große Rolle spielen. Schülerinnen und Schüler nutzen eine Vielzahl von klassischen und digitalen Medien. Diese unterstützen die individuelle und aktive Wissensaneignung und fördern selbst gesteuertes, kooperatives und kreatives Lernen. Sie dienen Schülerinnen und Schülern dazu, sich Informationen zu beschaffen, zu interpretieren und kritisch zu bewerten, und fördern die Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert zu bearbeiten. Im Umgang mit Medien erlangen die Schülerinnen und Schüler somit auch Methodenkompetenz.

Für das Fach Erdkunde sind u.a. nachfolgende Medien relevant: Atlas, Bild, Diagramm (z. B. Klimadiagramm, Wirkungsgefüge), Film, GIS (= Geografische Informationssysteme), Globus, GPS, Grafik, Luft- und Satellitenbild, Modell, Statistik und Text.

Besondere Bedeutung kommt in der Geografie dem Erschließen von Karten im Rahmen des Kompetenzbereiches „Räumliche Orientierung“ zu. Die tiefgreifende Auseinandersetzung mit Medien im Erdkundeunterricht findet auch mithilfe der „Erkenntnisgewinnung durch Methoden“ statt, die sich die Kenntnis von Informationsquellen, -formen und -strategien, die Fähigkeit der Informationsgewinnung und die Auswertung von geografischen Informationen zum Ziel setzt. Dabei werden auch die Wirkungs- und Einflussmöglichkeiten von Medien bewusst gemacht: Zum einen setzen sich die Schülerinnen und Schüler somit im Kompetenzbereich „Beurteilen und Bewerten“ kritisch mit der Intention von Medien auseinander, zum anderen nutzen sie diese verantwortungsbewusst, um z. B. im Kompetenzbereich „Kommunikation“ Vorträge im Erdkundeunterricht anschaulich zu präsentieren.

Vernetzungsmöglichkeiten ergeben sich auf der Basis dieses Kompetenzmodells. Die Lerngruppen werden auch mit digitalen Geomedien wie GPS und GIS auf der Grundlage einer verlässlichen technischen Infrastruktur in der Schule vertraut gemacht, wodurch eine adäquate Vorbereitung auf die spätere Berufswelt geleistet wird.

3 Erwartete Kompetenzen

Die Kompetenzen können jeweils nur gemeinsam und in Kontexten erworben werden. Insbesondere können die Kompetenzen der prozessbezogenen Kompetenzbereiche nicht ohne Verknüpfung mit Inhalten des Kompetenzbereichs Fachwissen erworben oder angewendet werden. Dies veranschaulicht das „Themenhaus Erdkunde“.

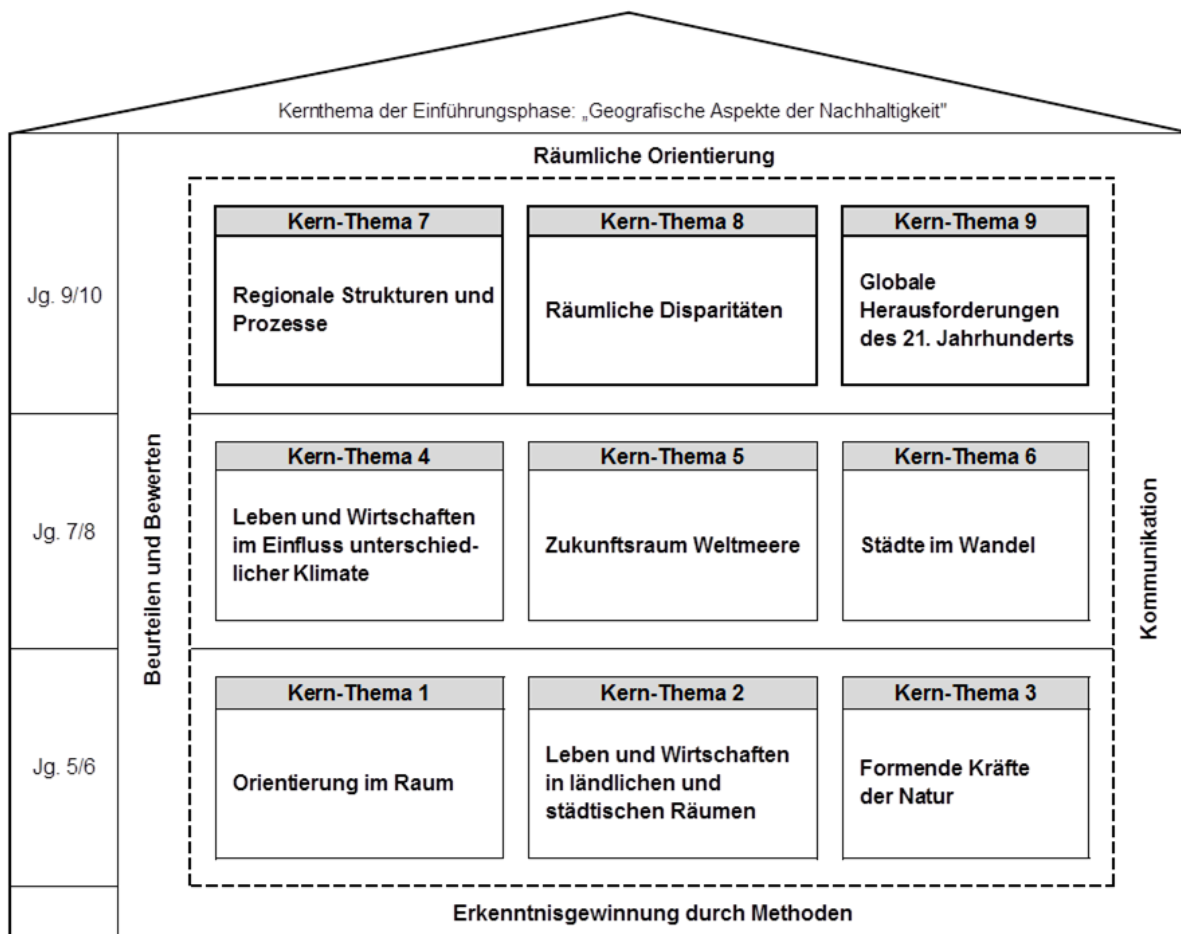


Abb. 3 Themenhaus Erdkunde

Im Rahmen der Progression bereiten die Kompetenzen vor allem in den Schuljahrgängen 9 und 10 auf die Anforderungen der gymnasialen Oberstufe vor.

3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Die angeführten prozessbezogenen Kompetenzen werden bis zum Ende des 10. Schuljahrgangs erreicht. Erforderliche Differenzierungen im Sinne der vorherrschenden Betrachtungs- und Vermittlungsweisen (Abb. 2) sind im Folgenden nicht gesondert ausgewiesen worden.

3.1.1 Räumliche Orientierung

Räumliche Orientierung bedeutet nicht nur ein Sich-Zurechtfinden im Raum, wie es in den inhaltsbezogenen Kompetenzen zum Ausdruck kommt, sondern stellt eine Entwicklung dar, bei der die Schülerinnen und Schüler durch folgende in den Doppeljahrgängen vorherrschende Teilprozesse Raumkompetenz erwerben:

SJg. 5/6: Raumwahrnehmung – Raumkenntnis

SJg. 7/8: Raumerklärung – Raumerfassung

SJg. 9/10: Raumbewertung – Raumbewusstsein – Raumverantwortung

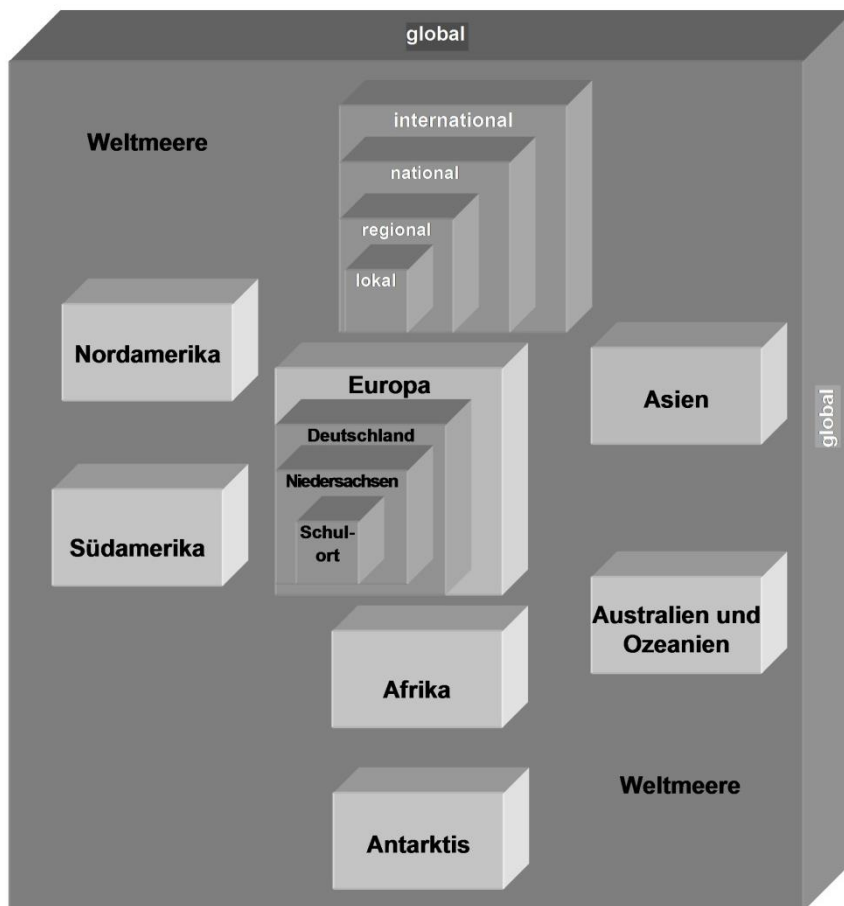


Abb. 4 Maßstabsebenen unter Einbeziehung der Räume

Räume kann man unter verschiedenen Blickwinkeln analysieren. Jede Perspektive bietet eine besondere Sicht auf die Welt. Durch diese Fenster der Weltbeobachtung kann man unterschiedliche Aspekte

von Raum betrachten. Dabei ist es wichtig, sich bewusst zu machen, wie man auf den Raum schaut, welche erkenntnistheoretische Brille man aufsetzt. So kann man „Raum“ objektiv oder subjektiv betrachten („Vier Blicke“).¹⁰

Objektive Raumperspektiven:

– Der Raum als „Container“

„Räume“ werden im realistischen Sinne als „Container“ aufgefasst, in denen bestimmte Sachverhalte der physisch-materiellen Welt enthalten sind. In diesem Sinne werden „Räume“ als Wirkungsgefüge natürlicher und anthropogener Faktoren verstanden, als das Ergebnis von Prozessen, die die Landschaft gestaltet haben, oder als Prozessfeld menschlicher Tätigkeiten.

– Der Raum in seiner Beziehung zu anderen Räumen

„Räume“ werden als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte betrachtet, wobei der Akzent der Fragestellung besonders auf der Bedeutung von Standorten, Lagerrelationen und Distanzen für die Schaffung gesellschaftlicher Wirklichkeit liegt.

Subjektive Raumperspektiven:

– Der Raum in der Wahrnehmung verschiedener einzelner Personen

„Räume“ werden als Kategorie der Sinneswahrnehmung und damit als „Anschauungsformen“ gesehen, mit deren Hilfe sie eingeordnet und differenziert werden.

– Der Raum in seiner Darstellung durch Medien und Institutionen sowie gesellschaftliche Gruppen

„Räume“ werden in der Perspektive ihrer sozialen, technischen und gesellschaftlichen Konstruiertheit aufgefasst, indem danach gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen, wie über bestimmte Räume kommuniziert und sie durch alltägliches Handeln fortlaufend produziert und reproduziert.

Die Entscheidung für die Raumperspektiven ist abhängig von der leitenden Fragestellung.

Der Kompetenzbereich „Orientierung im Raum“ umfasst Fähigkeiten und Fertigkeiten, sich mittels räumlich-topografischen Wissens auf lokaler, regionaler und globaler Ebene zu orientieren, sie zu gliedern und reflektiert wahrzunehmen.

– Kenntnis grundlegender topografischer Wissensbestände

Die Schülerinnen und Schüler ...

¹⁰ DGfG, Grundsätze und Empfehlungen für die Lehrplanarbeit im Schulfach Geographie. Arbeitsgruppe Curriculum 2000+ der Deutschen Gesellschaft für Geographie (DGfG). Bonn 2002, S. 8.

- verfügen auf den unterschiedlichen Maßstabsebenen über ein basales Orientierungswissen (z. B. Name und Lage der Kontinente und Ozeane, der großen Gebirgszüge der Erde, der einzelnen Bundesländer, von großen europäischen Städten und Flüssen),
 - kennen grundlegende räumliche Orientierungsraaster und Ordnungssysteme (z. B. das Gradnetz, die Klima- und Landschaftszonen der Erde, Regionen unterschiedlichen Entwicklungsstandes).
- **Kompetenz zur Einordnung geografischer Objekte und Sachverhalte in räumliche Ordnungssysteme**
- Die Schülerinnen und Schüler ...
- beschreiben die Lage eines Ortes und anderer geografischer Objekte sowie Sachverhalte in Beziehung zu weiteren geografischen Bezugseinheiten (z. B. Flüsse, Gebirge),
 - beschreiben die Lage geografischer Objekte in Bezug auf ausgewählte räumliche Orientierungsraaster und Ordnungssysteme (z. B. Lage im Gradnetz).
- **Kompetenz zur Orientierung in Realräumen**
- Die Schülerinnen und Schüler ...
- bestimmen mithilfe einer Karte und anderer Orientierungshilfen (z. B. natürliche Gegebenheiten, Sonnenstand, Himmelsrichtungen, Straßennamen, Kompass, GPS) ihren Standort im Realraum,
 - beschreiben anhand einer Karte eine Wegstrecke im Realraum,
 - orientieren sich mithilfe schematischer Darstellungen (z. B. Verkehrsnetze).
- **Kompetenz zur differenzierten Raumwahrnehmung und -konstruktion**
- Die Schülerinnen und Schüler ...
- erläutern, dass Räume stets selektiv und subjektiv wahrgenommen werden,
 - erläutern, dass Raumdarstellungen stets konstruiert sind (z. B. anamorphe Karten).

3.1.2 Erkenntnisgewinnung durch Methoden

Methodenkompetenz im Sinne von Umgang mit geografisch relevanten Informationen umfasst vier Teilfähigkeiten: die Entwicklung geografischer Fragestellungen, die Fähigkeit der Informationsgewinnung, die Fähigkeit der Informationsauswertung sowie die Reflexion der Erkenntnisgewinnung. Darüber hinaus wird der Umgang mit dem in der Geografie besonders exponierten Medium Karte gesondert ausgewiesen.

- **Kompetenz, geografische Fragestellungen zu entwickeln**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen selbstständig geografische Fragen,

- formulieren entsprechend der Fragestellung eigenständig sachgerechte Hypothesen und Lösungsstrategien.

– **Kompetenz, Informationen zur Lösung geografischer Fragestellungen zu gewinnen**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden grundlegende Strategien der Informationsgewinnung aus traditionellen und technikgestützten Informationsquellen und -formen sowie Strategien der Informationsauswertung an,
- wählen sach- und zielgerecht Informationen aus Karten, Texten, Bildern, Statistiken, Diagrammen usw. aus,
- gewinnen sach- und zielgerecht Informationen im Gelände (z. B. Beobachten, Kartieren, Messen, Zählen, Probenentnahme, Befragen) oder durch Modelle, Versuche und Experimente.

– **Kompetenz, Informationen zur Lösung geografischer Fragestellungen auszuwerten**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- strukturieren geografisch relevante Informationen,
- werten relevante Informationen aus,
- verknüpfen zielorientiert gewonnene Informationen mit anderen Informationen,
- stellen gewonnene Informationen in geeigneten Formen (z. B. Karten oder Diagrammen) dar.

– **Kompetenz, methodische Schritte geografischer Erkenntnisgewinnung zu reflektieren**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden Möglichkeiten der Überprüfung von Hypothesen an,
- beschreiben den Weg der Erkenntnisgewinnung,
- überprüfen Daten und Vorgehensweise hinsichtlich ihrer Relevanz für die Beantwortung von Fragestellungen,
- beurteilen den Aussagewert statistischer Daten und anderer Materialien für den Prozess der Erkenntnisgewinnung.

– **Kompetenz zu einem angemessenen Umgang mit Atlas und Karten**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- wenden Register und Legenden sachgerecht an,
- werten topografische, physische, thematische und andere alltagsübliche Karten unter einer zielführenden Fragestellung aus,
- fertigen topografische Übersichtsskizzen und Karten an,
- führen aufgabengeleitete Kartierungen durch,
- beschreiben Möglichkeiten der Anwendung von GIS,
- beschreiben Manipulationsmöglichkeiten kartografischer Darstellungen (z. B. durch Farbwahl, Akzentuierung).

3.1.3 Kommunikation

Schülerinnen und Schüler erkennen, dass auch geografische Inhalte schulischen Lernens auf sach-, adressatengemäße und zielbezogene Kommunikation angewiesen sind und dass Form und Inhalt miteinander korrelieren. Sie lernen, einen geografischen Sachverhalt zu verstehen, sich angemessen unter Verwendung von Fachsprache auszudrücken und damit anderen verständlich zu machen. Dazu gehört auch die Präsentation solcher Sachverhalte und Zusammenhänge vor anderen.

– **Kompetenz, geografisch relevante Sachverhalte zu verstehen und sachgerecht auszudrücken**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- geben geografisch relevante Sachverhalte, ggf. auch fremdsprachliche Quellen unter Verwendung der Fachsprache mündlich wie schriftlich korrekt wieder,
- stellen Sachverhalte strukturiert und in relevanten Zusammenhängen dar,
- unterscheiden zwischen intentionalen und informativen Quellen,
- organisieren und präsentieren geografisch relevante Sachverhalte fach-, situations- und adressatengerecht mit angemessener Medienunterstützung.

– **Kompetenz, zu geografischen Sachverhalten eine begründete Meinung zu entwickeln und sich darüber zu verständigen**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- entwickeln eine fach-, situations- und adressatengerechte Argumentationsstrategie,
- erfassen die logischen, fachlichen und argumentativen Stärken und Schwächen eigener und fremder Aussagen und reagieren situationsgerecht,
- treffen unter Abwägung fachlicher Aussagen und Bewertungen Entscheidungen (ggf. auch einen Kompromiss).

3.1.4 Beurteilen und Bewerten

Schülerinnen und Schüler können im Erdkundeunterricht auf der Grundlage ihres Fachwissens und der erworbenen Fähigkeiten raumbezogene Situationen, Sachverhalte, Probleme unter Anwendung geografischer Kenntnisse und Kriterien beurteilen. Dabei berücksichtigen sie fachbezogene Kriterien, wägen naturgeografische sowie wirtschafts- und sozialgeografische Aspekte – v. a. auch in ihrer gegenseitigen Beeinflussung – ab. Ferner werden Schülerinnen und Schüler angeleitet, ihre Sach- und Fachurteile mit geografisch relevanten Werten und Normen zu verbinden und so zu fachlich begründeten Werturteilen zu gelangen.

– **Kompetenz, Sachverhalte und Situationen unter Anwendung geografischer Kenntnisse zu beurteilen und zu bewerten**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- entwickeln fachbezogene und allgemeine Kriterien des Beurteilens und Bewertens (wie z. B. ökologische, ökonomische, soziale Adäquanz, Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, Perspektivität),
 - beurteilen und bewerten aufgrund geografischer Kenntnisse und geeigneter Kriterien geografisch relevante Sachverhalte, Ereignisse, Probleme, Risiken (z. B. Migration, Hochwasser, Entwicklungshilfe, Flächennutzungskonflikte, Konflikte beim Zusammentreffen von Kulturen, Bürgerkriege, Ressourcenkonflikte),
 - beurteilen und bewerten aus klassischen und modernen Informationsquellen (z. B. Schulbuch, Zeitung, Atlas, Internet) sowie aus eigener Geländearbeit gewonnene Informationen hinsichtlich ihres generellen Erklärungswertes und ihrer Bedeutung für die Fragestellung,
 - erfassen Interessen und Absichten in Informationen hinsichtlich ihrer Seriosität.
- **Kompetenz, geografische Erkenntnisse und Sichtweisen hinsichtlich ihrer Bedeutung, Auswirkungen und Folgen zu beurteilen und zu bewerten**

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nehmen Stellung zu geografischen Aussagen hinsichtlich ihrer räumlichen und gesellschaftlichen Bedeutung (z. B. von Geo- und Umweltrisiken, Mobilität),
- berücksichtigen geografisch relevante Werte und Normen (z. B. Menschenrechte, Naturschutz, Nachhaltigkeit),
- erfassen Vor- und Nachteile aus verschiedenen Perspektiven (z. B. unterschiedliche Maßstäbe, Darstellungsweisen, Rollen),
- wägen Vor- und Nachteile sachgerecht und problemorientiert ab.

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Das Fach Erdkunde betrachtet die Erde als Mensch-Umwelt-System bzw. Mensch-Erde-System unter räumlicher Perspektive. Zentraler Gegenstand sind die Wechselbeziehungen zwischen dem System Erde bzw. seinen naturgeografischen Subsystemen und dem Menschen bzw. den humangeografischen Subsystemen. Für die Schülerinnen und Schüler stellen die ausgewiesenen Kernthemen des Erdkundeunterrichts die Grundlagen eines altersgemäßen Wissensaufbaus unter fachlicher und gleichzeitig lebensweltlicher Perspektive dar (Abb. 2). Dabei dienen sie der vertikalen Vernetzung des im Unterricht erworbenen Wissens, indem die Schülerinnen und Schüler z. B. in nachfolgenden Unterrichtsstunden ähnliche Strukturen und Prozesse in anderen Räumen oder Zusammenhängen entdecken. Gleichzeitig sind die Konzepte eine Basis zur horizontalen Vernetzung von Wissen, indem sie für die Lernenden Verbindungen zu anderen Sachverhalten und Fächern deutlich machen.

Übersicht über Kern-Themen: Inhaltliche Schwerpunkte (Schuljahrgang 5/6)		
Kern-Thema 1	Kern-Thema 2	Kern-Thema 3
Orientierung im Raum¹¹	Leben und Wirtschaften in ländlichen und städtischen Räumen	Formende Kräfte der Natur
<ul style="list-style-type: none"> • Grundlagen zur Orientierung im Raum (u. a. natürliche Gegebenheiten, Sonnenstand, Kompass, GPS, topografische Karten) • Aufbau und Anwendung des Gradnetzes • Entwicklung eines topografischen Grundwissens (u. a. Gewässer, Gebirge, Städte, Staaten) • Umgang mit physischen, politischen und thematischen Karten (u. a. Erfassen von Maßstabsebenen) • Gliederung von Räumen (naturräumliche Gliederung, politische Gliederung) • Bedeutung von Lage und Lagebeziehungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Raumgliederung nach Daseinsgrundfunktionen • Stadt-Umland-Beziehungen • Produktionsabläufe im primären und sekundären Sektor • Bedeutung des tertiären Sektors • Raumwirksamkeit des Tourismus • Charakteristische Wirtschaftsräume 	<ul style="list-style-type: none"> • Naturlandschaften im Zusammenhang erdgeschichtlicher Vorgänge als Ergebnis endogener Prozesse (u. a. Plattentektonik, Vulkanismus, Erdbeben) • Grundzüge naturgeografischer Kreisläufe (Wasserkreislauf, Gesteinskreislauf) • Naturlandschaften als Ergebnis exogener Prozesse (u. a. Tal- und Küstenformen, glaziale Prägung) • Schadens- und risikomindernde Maßnahmen bei natürlichen Vorgängen (u. a. Vulkanismus, Erdbeben, Tsunami, Überschwemmungen)

¹¹ siehe auch Kerncurriculum für die Grundschule, Jg. 1-4, Sachunterricht.

Übersicht über Kern-Themen: Inhaltliche Schwerpunkte (Schuljahrgang 7/8)		
Kern-Thema 4	Kern-Thema 5	Kern-Thema 6
Leben und Wirtschaften im Einfluss unterschiedlicher Klimate	Zukunftsraum Weltmeere	Städte im Wandel
<ul style="list-style-type: none"> • Entstehung des Jahres- und Tageszeitenklimas • Grundlagen der atmosphärischen Zirkulation (Hoch- und Tiefdruck, Windgürtel, Ozeanität, Kontinentalität, ITC) • Ausbildung unterschiedlicher Klimazonen auf der Erde (vertikal und horizontal) • Gliederung der Tropen (Vegetationszonen) • Ökosystem des Tropischen Regenwaldes • Landnutzung in den unterschiedlichen Klimazonen • Folgen nicht angepasster Landnutzung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ökosystem Meer • Nutzungsformen der Meere (Wirtschafts- und Verkehrsraum, Freizeit- und Erholungsraum) • Bedrohung der Weltmeere 	<ul style="list-style-type: none"> • Historische Stadtentwicklung • Funktionale Gliederung • Stadttypen unterschiedlicher Kulturräume • Aspekte der Stadtplanung • Städtische Räume in Gegenwart und Zukunft

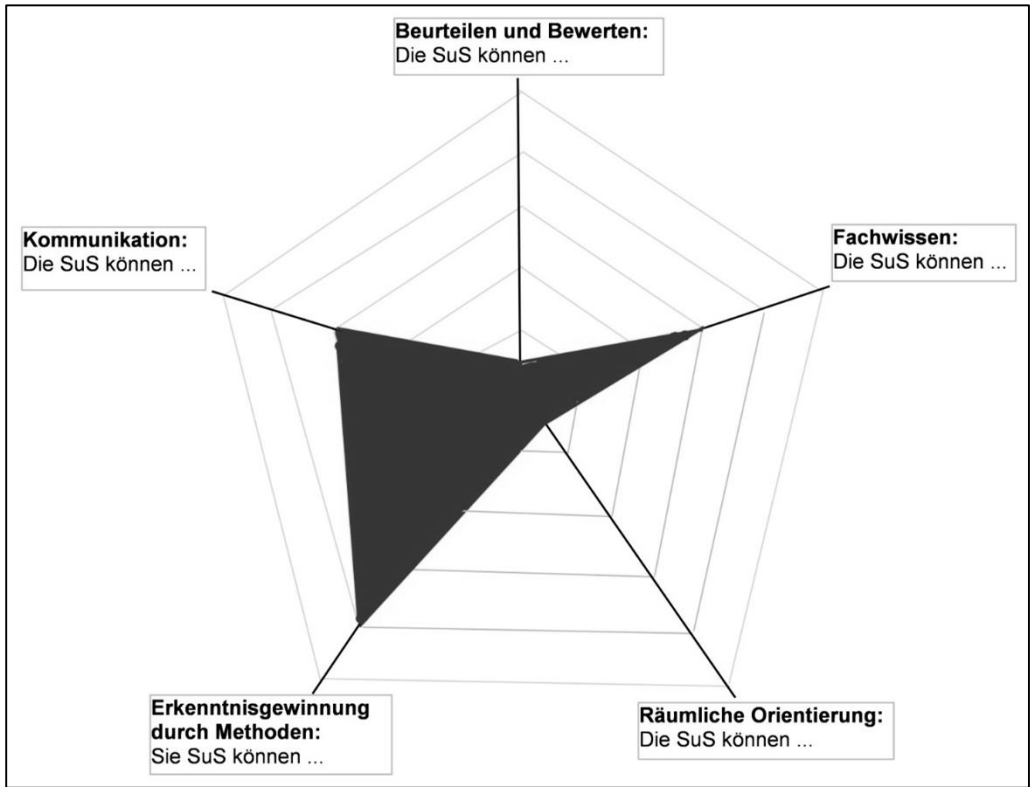
Übersicht über Kern-Themen: Inhaltliche Schwerpunkte (Schuljahrgang 9/10)		
Kern-Thema 7	Kern-Thema 8	Kern-Thema 9
Regionale Strukturen und Prozesse	Räumliche Disparitäten	Globale Herausforderungen des 21. Jahrhunderts
<ul style="list-style-type: none"> • Strukturwandel – Ursachen und Folgen • Demografische Entwicklungen • Politische und wirtschafts-räumliche Verflechtungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Merkmale unterschiedlichen Entwicklungsstandes • Aspekte einer Raumanalyse (kultur-, naturgeografische Faktoren; räumliche Gliederung der Erde, z. B. Kultur-erdteile; „Vier Blicke“) 	<ul style="list-style-type: none"> • Natürlicher und anthropogener Klimawandel • Formen des Ressourcenmanagements • Globale Verflechtungen im Spannungsfeld von Ökonomie und Ökologie • Ursachen und Auswirkungen von Mobilität und Migration

3.3 Zusammenführung der Kompetenzen

Ziel des Erdkundeunterrichts ist die Entwicklung raumverantwortlichen Handelns auf der Grundlage räumlicher Orientierung. Der allgemeinbildende Auftrag vollzieht sich im methodengerechten, sprachlich korrekten Umgehen mit geografischen Sachverhalten, sachgerechter Problemorientierung und Urteilsfähigkeit.

Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen; Wissen und Können sind gleichermaßen zu berücksichtigen. Dabei ist zu beachten, dass Wissen „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Hier vor allem kommt der Wirksamkeit außerschulischer Lernorte besondere Bedeutung zu. Die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten, der Erwerb und die Nutzung von Lernstrategien und die Kontrolle des eigenen Lernprozesses spielen beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle. Demnach muss die Kompetenzentwicklung im Verknüpfen prozess- und inhaltsbezogener Teilkompetenzen angestrebt werden. Die Unterrichtsplanung erfordert ausgewogene Schwerpunktsetzungen, die im Verlauf eines Schuljahres alle Kompetenzen entsprechend berücksichtigt.

Zur Veranschaulichung des Prinzips dient das Kompetenznetz, das sowohl die Verzahnung der Kompetenzorientierungen als auch deren Schwerpunktsetzungen anzeigt, z. B. wie folgt:



 Thema, Problem, Leitfrage, Aufgabe

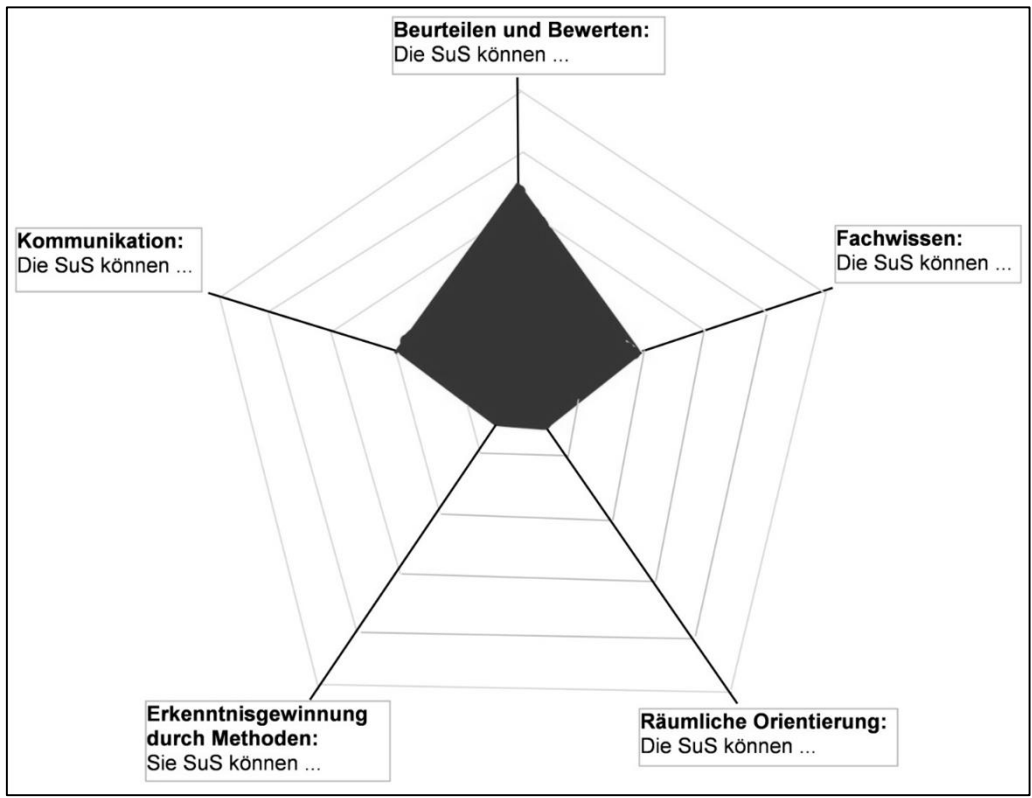


Abb. 5 Kompetenznetz zur Schwerpunktsetzung im Unterricht

4. Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Für die Leistungsbewertung sind die Regelanforderungen einheitlicher Maßstab für alle Schülerinnen und Schüler.

In Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „Wiedergeben und beschreiben“, „Anwenden und strukturieren“ sowie „Transferieren und verknüpfen“ einzubeziehen. Hierbei ist eine angemessene Materialgebundenheit zu berücksichtigen. Bei schriftlichen Lernkontrollen liegt der Schwerpunkt in der Regel in den Bereichen I und II. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung. Der Erlassformulierung bzw. Verordnung wird der jeweiligen Schulform angepasst.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel der Gesamtzensur nicht unterschreiten.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen u.a.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Mündliche Überprüfungen
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multimedia, Plakat, Modell)
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe)

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung müssen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein und erläutert werden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass nicht nur die Quantität, sondern auch die Qualität der Beiträge für die Beurteilung maßgeblich ist.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz Erdkunde ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlpflichtkurse sowie Profile in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

6 Fremdsprachig (bilingual) erteilter Erdkundeunterricht

Um Schülerinnen und Schüler eine umfassende Allgemeinbildung zu vermitteln, sie auf die internationale Arbeitswelt vorzubereiten und um einen Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit der Lernenden zu leisten, muss schulische Bildung der dynamisch wachsenden Bedeutung der Beherrschung von Fremdsprachen, insbesondere der englischen Sprache, in Naturwissenschaft und Technik, sowie in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Rechnung tragen. Dies geschieht zum Beispiel durch die Stärkung des Anwendungsbezuges einer Fremdsprache (z. B. von Englisch) als Arbeitssprache in speziell eingerichteten bilingualen Lerngruppen, in denen der Erdkundeunterricht in englischer Sprache erteilt wird.

Die besondere Eignung des Erdkundeunterrichts als fremdsprachig erteiltem Sachfach ergibt sich aus dem hohen Grad der Anschaulichkeit der geografischen Themenbereiche. Deshalb ist die Erkenntnisgewinnung mithilfe der anschaulichen fachspezifischen Materialien (z. B. Bilder, Karten Tabellen, Diagramme) schon in einem frühen Stadium des Fremdsprachenerwerbs möglich. Dasselbe gilt für die sprachliche Bearbeitung, wie z. B. die Beschreibung von Inhalten. Aufgrund der vielfältigen Visualisierungsmöglichkeiten sind eine altersgemäße fremdsprachliche Progression und eine Festigung des fremdsprachlichen Wortschatzes gewährleistet.

Durch die Beschäftigung mit authentischen fremdsprachigen Materialien und anhand von Vergleichen mit räumlichen Beispielen aus den Zielsprachenländern vermittelt der fremdsprachig erteilte Erdkundeunterricht eine vertiefte interkulturelle Kompetenz (Perspektivwechsel).

Der fremdsprachig erteilte Erdkundeunterricht erfordert in besonderer Weise fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Zielsprache und ermöglicht projektorientiertes Lernen (Nutzung von Synergieeffekten im Fächerübergreif).

Die Fremdsprache als Arbeitssprache kann auch in zeitlich begrenzten geeigneten Unterrichtseinheiten, das heißt in bilingualen Modulen, im Sachfachunterricht zum Einsatz kommen.

Die Gestaltung des fremdsprachig erteilten Erdkundeunterrichts basiert auf den didaktischen und methodischen Prinzipien des Erdkundeunterrichts sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Das Lernen der Fremdsprache ist den fachlichen Aspekten des Erdkundeunterrichts nachgeordnet.

Um die Durchlässigkeit zwischen fremdsprachig und muttersprachlich erteiltem Erdkundeunterricht zu gewährleisten, ist darauf zu achten, dass die Fachterminologie sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache gelernt wird. Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht sind die fachlichen Leistungen entscheidend; die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist jedoch zu berücksichtigen.

Anhang

A1 Operatoren für Arbeitsaufträge

Im Erdkundeunterricht sind die zu verwendenden Arbeitsaufträge wie folgt zu unterscheiden:

- a) Arbeitsaufträge, die die Lernenden zur Erreichung der Teilkompetenz ausführen müssen, also vorrangig zur Erkenntnisgewinnung.
- b) Arbeitsaufträge, deren Erfüllung die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachweisen und die Gestaltungsform und Präsentation von Arbeitsergebnissen einbeziehen.

a) Auswahl von Operatoren vorrangig für Arbeitsaufträge zur Erkenntnisgewinnung	b) Operatoren vorrangig für Arbeitsaufträge zum Kompetenznachweis
<ul style="list-style-type: none">• befragen• beobachten• berechnen (z. B. Maßstab)• bestimmen• durchführen (z. B. Versuche)• entnehmen (z. B. Informationen)• erheben (z. B. Daten)• erstellen (z. B. <i>mind maps</i>)• kartieren• messen• planen (z. B. Vorgehensweise)• protokollieren• recherchieren (z. B. im Internet)• überprüfen (z. B. Hypothesen)• unterstreichen (Lesekompetenz)• verknüpfen (z. B. Informationen)• zählen• zeichnen (z. B. Querschnitte, Profile, Diagramme, topografische Übersichtsskizzen, einfache Karten)	<ul style="list-style-type: none">• analysieren• begründen• (be-)nennen• beschreiben• beurteilen• charakterisieren• darstellen• einordnen/zuordnen• entwickeln• erklären• erläutern• erörtern• gliedern• Stellung nehmen• vergleichen• wiedergeben• zusammenfassen

Operatoren für den bilingualen Unterricht

a) Operatoren vorrangig für Arbeitsaufträge zur Erkenntnisgewinnung		
	Englisch	Französisch
befragen	<ul style="list-style-type: none"> interview ask 	<ul style="list-style-type: none"> interviewer demander
beobachten	<ul style="list-style-type: none"> observe 	<ul style="list-style-type: none"> observer
berechnen (z. B. Maßstab)	<ul style="list-style-type: none"> calculate work out 	<ul style="list-style-type: none"> calculer estimer (p. ex. une échelle)
bestimmen	<ul style="list-style-type: none"> determine identify 	<ul style="list-style-type: none"> déterminer identifier
durchführen (z. B. Versuche)	<ul style="list-style-type: none"> carry out make (e.g. an experiment) 	<ul style="list-style-type: none"> effectuer faire (p. ex. une expérience)
entnehmen, gewinnen (z. B. Informationen)	<ul style="list-style-type: none"> find gain extract 	<ul style="list-style-type: none"> trouver prélever des informations extraire
erheben (z. B. Daten)	<ul style="list-style-type: none"> collect (e.g. data) make a survey 	<ul style="list-style-type: none"> collecter (p. ex. des informations) relever (p. ex. des données) recueillir (p. ex. des données)
erstellen (z. B. <i>mind maps</i>)	<ul style="list-style-type: none"> make; create (e.g. a mind map) design (e.g. a mind map) 	<ul style="list-style-type: none"> faire; créer (p. ex. une carte heuristique/mind map) dessiner (p. ex. une carte heuristique)
kartieren	<ul style="list-style-type: none"> map 	<ul style="list-style-type: none"> cartographier
messen	<ul style="list-style-type: none"> measure 	<ul style="list-style-type: none"> mesurer
planen (z. B. Vorgehensweise)	<ul style="list-style-type: none"> plan (e.g. a strategy) 	<ul style="list-style-type: none"> planifier (p. ex. une stratégie)
protokollieren	<ul style="list-style-type: none"> take notes write a report (Versuch) take the minutes (Stunde) 	<ul style="list-style-type: none"> prendre des notes faire/rédiger un rapport faire un compte rendu
recherchieren (z. B. im Internet)	<ul style="list-style-type: none"> find information (e.g. on the Internet) search (e.g. the net) for 	<ul style="list-style-type: none"> faire des recherches sur Internet sur... trouver des informations
überprüfen (z. B. Hypothesen)	<ul style="list-style-type: none"> test (e.g. the hypotheses) check 	<ul style="list-style-type: none"> contrôler (p. ex. des hypothèses) vérifier
unterstreichen (Lesekompetenz)	<ul style="list-style-type: none"> underline 	<ul style="list-style-type: none"> souligner
verknüpfen (z. B. Informationen)	<ul style="list-style-type: none"> link connect combine (e.g. information) 	<ul style="list-style-type: none"> lier; relier combiner mailler les informations
zählen	<ul style="list-style-type: none"> count 	<ul style="list-style-type: none"> compter
zeichnen von Querschnitten, Profilen, Diagrammen, topografischen Übersichts-skizzen, einfachen Karten	<ul style="list-style-type: none"> draw 	<ul style="list-style-type: none"> dessiner faire un croquis (Skizze)

b) Operatoren vorrangig für Arbeitsaufträge zum Kompetenznachweis		
	Englisch	Französisch
analysieren	<ul style="list-style-type: none"> • analyse 	<ul style="list-style-type: none"> • analyser • examiner
(be-)nennen	<ul style="list-style-type: none"> • name 	<ul style="list-style-type: none"> • nommer
begründen	<ul style="list-style-type: none"> • give reasons for 	<ul style="list-style-type: none"> • justifier qc.
beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • describe 	<ul style="list-style-type: none"> • décrire
bewerten, beurteilen	<ul style="list-style-type: none"> • judge (if) • evaluate 	<ul style="list-style-type: none"> • commenter • évaluer • juger
charakterisieren	<ul style="list-style-type: none"> • characterise 	<ul style="list-style-type: none"> • caractériser
darlegen, darstellen	<ul style="list-style-type: none"> • point out 	<ul style="list-style-type: none"> • exposer
einordnen, zuordnen	<ul style="list-style-type: none"> • classify 	<ul style="list-style-type: none"> • situer • classer
entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • develop 	<ul style="list-style-type: none"> • développer
erklären	<ul style="list-style-type: none"> • explain 	<ul style="list-style-type: none"> • expliquer
erläutern	<ul style="list-style-type: none"> • illustrate 	<ul style="list-style-type: none"> • illustrer
erörtern	<ul style="list-style-type: none"> • discuss 	<ul style="list-style-type: none"> • discuter
gliedern	<ul style="list-style-type: none"> • structure 	<ul style="list-style-type: none"> • structurer
Stellung nehmen	<ul style="list-style-type: none"> • express your opinion 	<ul style="list-style-type: none"> • donner son point de vue sur • prendre position sur
vergleichen	<ul style="list-style-type: none"> • compare 	<ul style="list-style-type: none"> • comparer
wiedergeben	<ul style="list-style-type: none"> • state 	<ul style="list-style-type: none"> • reproduire • récapituler
zusammenfassen	<ul style="list-style-type: none"> • summarize • sum up • outline 	<ul style="list-style-type: none"> • résumer • récapituler

Zusätzlich gliedern sich die Operatoren zum Kompetenznachweis nach den Anforderungsbereichen. Sie sind verpflichtend bei der Erstellung der Arbeitsaufträge bei schriftlichen Lernkontrollen und Grundlage für die Bewertung.

Anforderungsbereich I:

Im Anforderungsbereich I geht es vor allem um die Reproduktion und die Reorganisation von Inhalten in Verbindung mit den gelernten sprachlichen Darstellungs- und methodischen Vorgehensweisen. Sie beziehen sich auf das Kennen räumlicher Strukturen, Organisationsformen und Prozesse.

Anforderungsbereich II:

Der Anforderungsbereich umfasst das selbstständige Erklären, Bearbeiten und Ordnen bekannter fachspezifischer Inhalte und das angemessene Anwenden gelernter Inhalte und Methoden und Verfahren auf andere Sachverhalte. Dies erfordert vor allem Reorganisations- und Transferleistungen und schließt Anforderungen aus Anforderungsbereich I ein.

Anforderungsbereich III:

Bei Leistungen, deren Schwerpunkt im Anforderungsbereich III liegt, geht es um den Nachweis der Bewertungs- und Urteilsfähigkeit. Dies setzt Leistungen in den anderen Anforderungsbereichen voraus. Der Anforderungsbereich III erfordert problemerkennendes, problemlösendes und reflektierendes Denken, vor allem in Bezug auf räumliche Organisationsformen und Prozesse.

Anforderungsbereich I

(be-)nennen	Informationen ohne Kommentierung angeben
beschreiben	strukturiert und fachsprachlich angemessen Materialien und/oder Sachverhalte darstellen
darstellen	Sachverhalte detailliert und fachsprachlich angemessen aufzeigen
gliedern	einen Raum, eine Zeit, oder einen Sachverhalt nach selbst gewählten oder vorgegebenen Kriterien systematisierend ordnen
wiedergeben	Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, strukturiert und damit unkommentiert darstellen
zusammenfassen	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert strukturiert und unkommentiert wiedergeben

Anforderungsbereich II

analysieren	Materialien, Sachverhalte oder Räume kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen
charakterisieren	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann gegebenenfalls unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen
einordnen, zuordnen	begründet Material zuordnen oder eine Position/einen Sachverhalt begründet in einen Zusammenhang stellen
erklären	Sachverhalte so darstellen – gegebenenfalls mit Theorien und Modellen –, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden
erläutern	Sachverhalte in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf der Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse)
vergleichen	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sachverhalten kriterienorientiert darlegen

Anforderungsbereich III

begründen	Komplexe Grundgedanken durch Argumente stützen und nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen
beurteilen	den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang überprüfen, um kriterienorientiert zu einem begründeten <u>Sachurteil</u> zu gelangen
entwickeln	zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein Lösungskonzept inhaltlich weiterführend und/oder zukunftsorientiert darlegen
erörtern	zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/oder Werturteil kommen
Stellung nehmen	Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/oder politischer Wertmaßstäbe, die Pluralität gewährleistet und zu einem begründeten eigenen <u>Werturteil</u> führt

A2 Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Sachunterricht

Die Fachkonferenz Erdkunde hat die Aufgabe, die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule mit denen der eigenen Schule abzustimmen. Zur Orientierung dient der folgende, für den Erdkundeunterricht relevante, Auszug aus dem Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1-4, Sachunterricht, S. 21ff, 4.3 Raum sowie 4.4 Natur.

Erwartete Kompetenzen	Kenntnisse und Fertigkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ihre Umgebung erkunden und erschließen, sich in ihr orientieren und ihren Schulweg beschreiben.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Räume (z. B. Wohnung, Klassenzimmer, Spielplatz) beschreiben • Lagebeziehungen der Dinge in Räumen beschreiben • Wegbeschreibungen entwickeln und nutzen • markante Punkte, Hinweisschilder und Piktogramme nutzen • einfache Wege- und Lageskizzen anfertigen und nutzen • einfache Modelle darstellen und in eine Zeichnung übertragen (Verebnung) • Modelle und einfache Pläne als Abbildungen der Wirklichkeit erkennen und bekannten Wirklichkeiten zuordnen
<p>Die Schülerinnen und Schüler können die grundlegende Verbindung von Gestaltung und Nutzung ausgewählter Räume in der Schule und ihrer näheren Umgebung erkennen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • naturgegebene und menschliche Gestaltung von Räumen erfassen und beschreiben • unterschiedliche Räume für Menschen, Tiere und Pflanzen untersuchen, erfassen und beschreiben (z. B. Schutz, Regeneration, Versorgung) • Verbindung von Raumgestaltung und -nutzung erkennen und benennen (öffentliche und private Räume) • unter dem Gesichtspunkt von Daseinsgrundfunktionen wie Wohnen, Lernen, Arbeiten, Sich-Versorgen und Erholen) • Möglichkeiten der Freizeitgestaltung für Kinder untersuchen und dokumentieren
<p>Die Schülerinnen und Schüler können einfache Karten und Pläne lesen, deuten und sie zu ihrer Orientierung nutzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Zusammenhänge zwischen Verkleinerung und Vereinfachung (Generalisierung) erkennen und deuten • Kartensymbole (Zeichen und Farben) und Kartenlegende kennen und deuten • Orientierung mit Plänen und einfachen Karten unter Nutzung von Hilfsmitteln (Kompass, Sonne, Haupt- und Nebenhimmelsrichtungen) • Orientierung auf einfachen topografischen Karten (Wohnort, Niedersachsen) • Nutzung verschiedener Kartenformen (thematisch, politisch) • Orientierung auf einfachen politischen Karten (Deutschland, Europa, Erde)

Erwartete Kompetenzen	Kenntnisse und Fertigkeiten
<p>Die Schülerinnen und Schüler können die Gestaltung und Nutzung von ausgewählten Räumen Niedersachsens benennen und vergleichen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundung, Beschreibung und Dokumentation von naturgegebenen Merkmalen eines ausgewählten Raumes (Entstehung, Oberfläche, Gewässer, Boden, Pflanzen und Tiere) • Erkundung, Beschreibung und Dokumentation der von Menschen gestalteten Merkmale eines ausgewählten Raumes (Siedlungen, Verkehrswege, Industrie und Landwirtschaft) • Zusammenhänge zwischen naturgegebenen und von Menschen gestalteten Merkmalen eines Raumes erkennen • typische Landschaftsformen (z. B. Küste, Heide, Marsch, Moor, Geest, Bergland) in der eigenen Region kennen und mit einer ausgewählten Region Niedersachsens vergleichen
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ausgewählte elementare Naturphänomene benennen und beschreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jahreszeiten und ihre Erscheinungen kennen • Wärme und Kälte, Licht und Schatten experimentell erfahren und erkennen • Phänomene des Magnetismus experimentell erfahren und erkennen • Wettererscheinungen (Wolken, Niederschläge, Temperatur, Wind) kennen, messen und aufzeichnen • einfache Versuche zu Wetterphänomenen durchführen

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5-10**

Englisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Englisch für die Schuljahrgänge 5-10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Jörg Addicks, Stuhr

Dieter Haupt, Wolfenbüttel

Elke Nimbach, Bremervörde

Ursula Schröer, Buxtehude

Anja Thöldtau, Seelze

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

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

Inhalt	Seite	
1	Bildungsbeitrag des Faches Englisch	5
2	Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1	Kompetenzbereiche	7
2.2	Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung	9
2.3	Innere Differenzierung	10
3	Erwartete Kompetenzen	12
3.1	Funktionale kommunikative Kompetenz	12
3.1.1	Kommunikative Teilkompetenzen	13
3.1.2	Verfügen über sprachliche Mittel	22
3.2	Methodenkompetenz	27
3.3	Interkulturelle kommunikative Kompetenz	29
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	31
5	Bilingualer Unterricht	38
6	Aufgaben der Fachkonferenz	39
Anhang		40
A1	Operatoren für das Fach Englisch	40
A2	Übersicht der Standards der kommunikativen Fertigkeiten am Ende des jeweiligen Schuljahrgangs	44
A3	Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen	46

1 Bildungsbeitrag des Faches Englisch

Die politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und Globalisierung stellt hohe Anforderungen an das Fremdsprachenlernen. Der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in anderen Sprachen ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Verständigung. Fremdsprachenkenntnisse ermöglichen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Sprachenlernen ist damit eine der wesentlichen Herausforderungen, die mit dem Auftrag des lebenslangen Lernens auf die Gesellschaft, die Bildungssysteme und den Einzelnen zukommen.

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht bedeutet dies einen erhöhten Anwendungsbezug, die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit und die Notwendigkeit des Aufbaus umfassender Methodenkompetenz, insbesondere im Umgang mit Texten und Medien.

Da Englisch in der Regel als erste Fremdsprache gelernt wird, legt ein Englischunterricht, der auf den Prinzipien des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens basiert, die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen und fördert insofern die Entwicklung einer Sprachbewusstheit und die Motivation zu lebenslangem Sprachenlernen.

Als Verkehrssprache unserer globalisierten Welt fällt Englisch die Schlüsselrolle bei der Entwicklung von Fremdverstehen, Empathie und der friedlichen Verständigung von Menschen zu. Englisch ist für viele Millionen Menschen Muttersprache, Nationalsprache, Zweitsprache oder Amtssprache sowie die wesentliche Kommunikationssprache der modernen Wissenschaft und Technik, der internationalen Wirtschaft und Politik. Das Zusammenwachsen Europas und die Zuwanderung von Menschen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen erfordern heute umfassende Englischkenntnisse als Verständigungsgrundlage.

Weltoffenheit und Mobilität werden nicht nur von politischen, kulturellen oder wirtschaftlichen Führungskräften gefordert, sondern ein souveräner Umgang mit der englischen Sprache ist zunehmend auch Voraussetzung für berufliche Qualifikation und beruflichen Erfolg. Damit die Schülerinnen und Schüler im internationalen Kontext bestehen und aktiv die Zukunft mitgestalten können, hat der moderne Englischunterricht die Aufgabe, auf die sprachlichen Herausforderungen in Studium, Beruf und Gesellschaft vorzubereiten. Darüber hinaus prägt Englisch in vielfacher Hinsicht u.a. durch Internet, Film, Sport, Mode und Musik die Alltagswelt und -sprache von Jugendlichen und beeinflusst stark ihre Haltungen und Einstellungen. Es ist daher selbstverständlich, dass diese natürliche Sprachgegenwart im Unterricht bewusst gemacht und kritisch reflektiert wird.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Englisch u.a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Das Fach Englisch thematisiert soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene, Probleme der nachhaltigen Entwicklung sowie die Vielfalt sexueller Identitäten und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für das eigene Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Englisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen ab.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Englisch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

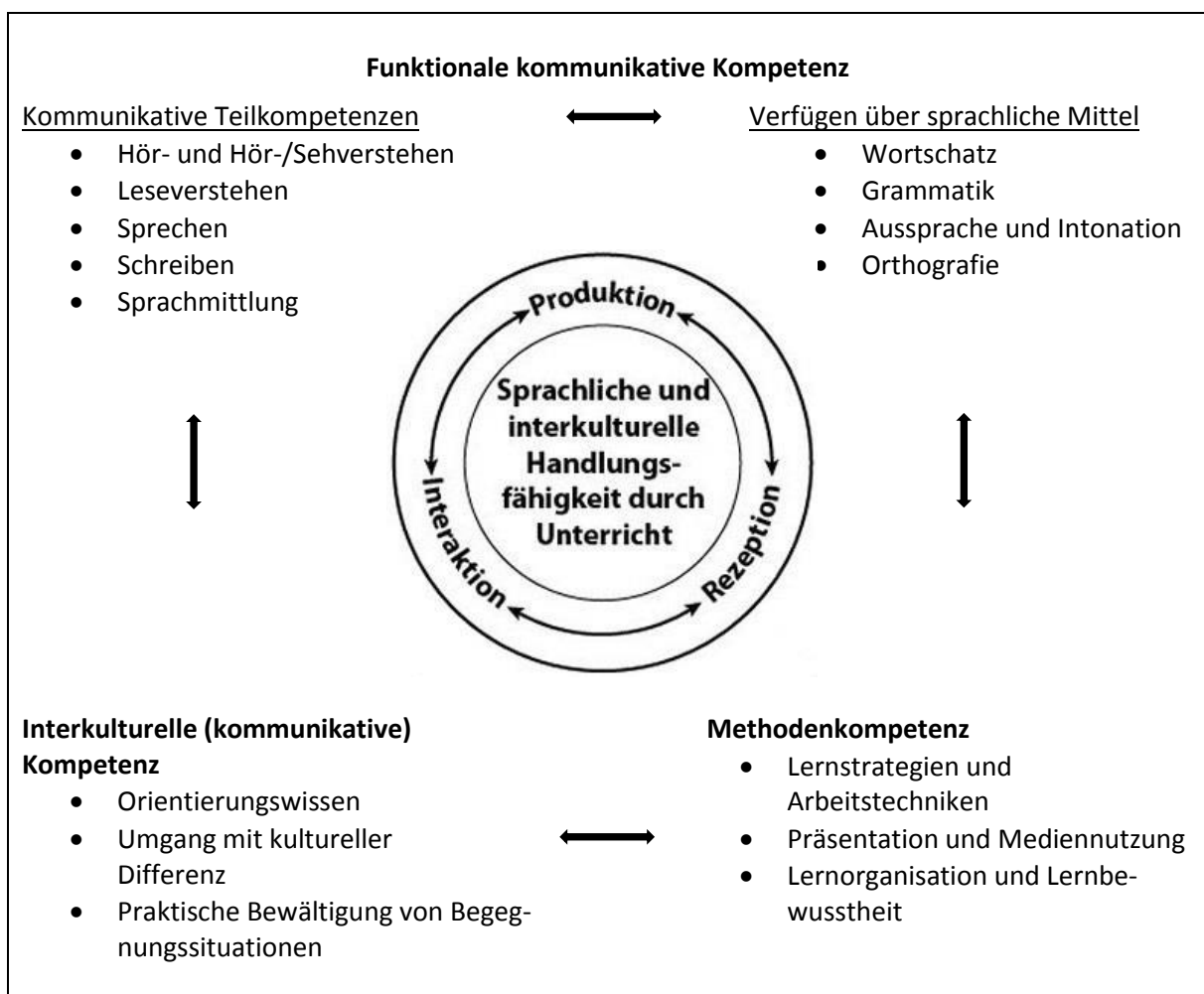
2.1 Kompetenzbereiche

Im Englischunterricht ist die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit das übergeordnete Ziel. Erfolgreiches sprachliches Handeln umfasst die Fähigkeit zur Rezeption, Interaktion und Produktion.

Bei der funktionalen kommunikativen Kompetenz (*communicative competence*) wirken die kommunikativen Teilkompetenzen und die sprachlichen Mittel zusammen. Die kommunikativen Teilkompetenzen bestehen aus Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. In den beiden erstgenannten rezeptiven Teilkompetenzen erreichen die Schülerinnen und Schüler eine höhere Kompetenzstufe als in den produktiven Teilkompetenzen Sprechen und Schreiben. Bei der Sprachmittlung sind die Teilkompetenzen und deren Niveaus von der Aufgabe und der Situation abhängig. Insgesamt haben im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz die kommunikativen Teilkompetenzen Priorität; sprachliche Mittel dienen lediglich ihrer Realisierung. Vorrangig ist demnach die kommunikative Absicht, die durch unterschiedliche sprachliche Mittel verwirklicht werden kann. Zu diesen gehören Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie. Sie sind funktionale Bestandteile der Kommunikation und haben grundsätzlich dienende Funktion.

Darüber hinaus wird Methodenkompetenz erworben. Die Lernenden setzen sich mit fachspezifischen Methoden, Arbeitstechniken, Lernstrategien und der Organisation des Sprachlernprozesses auseinander, um ihren Lernweg zunehmend selbstständig und effektiv gestalten zu können. Letzteres zeigt sich in einer zunehmenden Lernbewusstheit. Bei Präsentationen lernen sie Medien zielführend zu nutzen.

Im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (*intercultural communicative competence*) werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität bewusst wahrzunehmen, zu verstehen, zu werten und zu beurteilen. Sie macht sich in Einstellungen und Haltungen bemerkbar, die im Denken, Fühlen und Handeln ihren Ausdruck finden, und geht damit über deklaratives Wissen hinaus. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich soziokulturelles Orientierungswissen an, entwickeln Interesse und Bewusstsein für eigene und andere Verhaltensweisen und gehen respektvoll und kritisch mit kulturellen Differenzen um. Ziel ist die praktische Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen.



2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Der Kompetenzerwerb beginnt bereits in der frühen Kindheit, wird in der Schule in zunehmender qualitativer Ausprägung fortgesetzt und auch im Leben Erwachsener weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen.

Das Kerncurriculum beschreibt Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erreichen und die sie in Kommunikationssituationen, sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Kontexten, nachweisen müssen. Die hier ausgewiesenen erwarteten Kompetenzen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) und den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss.¹ Der GeR wurde erstellt, um die Ergebnisse des Lehrens und Lernens von Sprachen in Europa vergleichbar zu machen, indem er, ausgehend von Verwendungssituationen der Sprache, Niveaustufen des Sprachkönnens benennt und beschreibt. Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang.

Die Kompetenzen sind so formuliert, dass ihr Erreichen eine erfolgreiche Mitarbeit in dem folgenden Doppelschuljahrgang erwarten lässt. Im Sinne einer Niveaunkretisierung sind teilweise Zwischenstufen zu den im GeR genannten Kompetenzstufen formuliert worden (siehe Tabelle Kapitel 3.1). Sowohl die Aufgaben als auch die Unterrichtsgestaltung sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzansprüche erfüllen können.

Kompetenzen dürfen nicht als einzelne, isolierte Vorgaben verstanden werden, denn jede Kompetenz ist Bestandteil eines komplexen Beziehungsgeflechts aller Kompetenzen. Deshalb können sie nur gemeinsam und in Kontexten erworben werden. Sprache wird zwar an Inhalten gelernt, aber diese sind hauptsächlich Vehikel zum Sprachenlernen. Sie sind also nicht Ziel des Sprachlehrgangs, sondern sekundär und dienen dem exemplarischen Lernen, da die Entwicklung von Sprachkompetenz im Vordergrund steht (siehe Schaubild 2.1).

Fremdsprachenlernen und die erfolgreiche Anwendung fremder Sprachen sind komplexe mentale Prozesse, bei denen unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen jeweils verschieden zusammenwirken. Der Unterricht muss diese unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lerndispositionen berücksichtigen und individuelle Lernprozesse ermöglichen (siehe dazu Kapitel 2.3). Er basiert auf der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler die englische Sprache nicht linear und in gleicher zeitlicher Abfolge erlernen, sondern vielmehr individuell und kumulativ.

Gemäß dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit erfolgt der Unterricht in der Zielsprache. Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Teilkompetenzen gleichermaßen. Das Sprachhandeln im Englischunterricht findet in möglichst authentischen, bedeutsamen und herausfordernden Situationen statt; es gilt das Prinzip der Authentizität. Die Lernatmosphäre muss es zulassen, dass die Schülerinnen und Schüler den Mut haben, mit Sprache zu experimentieren und dabei Fehler zu machen. Zugunsten einer gelungenen fremdsprachlichen Verständigung wird die formale Korrektheit

¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Link: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_erste_fremd-sprache.pdf

den kommunikativen Zwecken untergeordnet. Dies geschieht nach dem Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz.

Die Aufgaben sind so zu konzipieren, dass sie auf der Basis der oben genannten Prinzipien individuelle Lernprozesse initiieren und ermöglichen. Das bedeutet, dass sie den Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens (*task-based language learning*) entsprechen.²

Der Unterricht ist in allen Phasen ausgerichtet auf die Herausbildung der unter 3.1 genannten funktionalen kommunikativen Kompetenz; insofern ist er stets (sprach-)handlungsorientiert.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar.³ Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z.B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z.B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexere Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um allen Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es sinnvoll, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre

² Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), *Materialien für kompetenzorientierten Unterricht – Binnendifferenzierung im Sekundarbereich I – Englisch*, Hannover, 2012, S.33-36. Link: www.nibis.de/nibis.phtml?menid=2179

³ Ebenda.

Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die zu erreichenden Kompetenzniveaus, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurück gespiegelt.

3 Erwartete Kompetenzen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.1 ausgeführten Kompetenzbereiche hinsichtlich ihrer Anforderungsniveaus differenziert beschrieben. Es werden Aussagen darüber getätigt, wie sich diese Anforderungen konkret im Unterricht darstellen.

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

Die folgende Tabelle veranschaulicht, welche Kompetenzstufen die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Doppeljahrgangs erreichen. So wird ersichtlich, wie sich die Kompetenzentwicklung von Schuljahrgang 5 bis 10 vollzieht. Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, werden Kompetenzen im Unterricht stets zusammengeführt. In der Tabelle sind die kommunikativen Teilkompetenzen und die sprachlichen Mittel getrennt aufgeführt, in der Sprachverwendung aber kommen sie integrativ zum Tragen.

Der Sprachmittlung kommt eine besondere Rolle zu, da die nachzuweisenden Teilkompetenzen und deren Kompetenzstufen von der Aufgabe und der Situation abhängig sind. Aus diesem Grund werden in dieser Tabelle keine Aussagen zur Sprachmittlung gemacht.

Folgende auf den GeR bezogene Kompetenzstufen werden am Ende des 6., 8. und 10. Schuljahrgangs erreicht:

Schuljahrg.	Funktionale kommunikative Kompetenz					
	Kommunikative Teilkompetenzen				Verfügen über sprachliche Mittel	
	Hör- und Hör-/Sehverstehen	Leseverstehen	Sprechen	Schreiben	Wortschatz	Grammatik
6	A2	A2	A1+	A1+	A1+/A2	A1+
8	A2+	A2+	A2+	A2+	A2	A2
10	B1+	B1+	B1+	B1+	B1+	B1+

Eine vergleichende Übersicht über die niveaustufenbezogene Progression der verschiedenen Schulformen befindet sich im Anhang.

Am Ende von Kapitel 4 werden in Tabellenform Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen beispielhaft angeführt.

3.1.1 Kommunikative Teilkompetenzen

Die kommunikativen Teilkompetenzen entwickeln sich progressiv. Diese Entwicklung manifestiert sich in der Verwirklichung von Kommunikationsabsichten. Die sprachlichen Mittel lassen sich jedoch nicht als progressive Aufzählung von Strukturen oder Wortschatzeinheiten festlegen. Darum wird hier auf Situationen hingewiesen, in denen durch unterschiedliche grammatische Formen Kommunikationsabsichten realisiert werden können. Für den Wortschatz werden ebenfalls Themenfelder und Situationen angegeben. Die konkrete Auswahl der zu vermittelnden Lexik und Grammatik ergibt sich aus dem Unterrichtszusammenhang unter Einbeziehung individueller Interessen und Bedürfnisse.

Die erwarteten Kompetenzen dieses Kerncurriculums definieren Regelanforderungen, die eine erfolgreiche Mitarbeit in den nachfolgenden Schuljahrgängen erwarten lassen. Im Sinne der Niveaue Konkretisierung sind teilweise Zwischenstufen zu den im GeR genannten Kompetenzstufen formuliert worden.

Hör- und Hör-/Sehverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Sätze, Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern deutlich und langsam gesprochen wird (A2).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler Äußerungen und Hörtexten bzw. Hör-/Sehtexten mit vertrauter Thematik wichtige Informationen entnehmen, wenn in deutlich artikulierter Zielsprache gesprochen wird (A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags-, zukunfts- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, wenn in deutlich artikulierter Zielsprache, auch mit einfach erkennbaren Aussprachevarianten, gesprochen wird (B1+).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Aufforderungen und Dialoge im <i>classroom discourse</i> verstehen, • das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen, • in den meisten Fällen das Thema von Gesprächen, die in ihrer Gegenwart geführt werden, erfassen, • die Hauptinformationen von kurzen Hör- bzw. Hör-/Sehtexten über vorhersehbare alltägliche Dinge entnehmen, • wesentliche Merkmale (Figuren und Handlungsablauf) einfacher Geschichten und Spielszenen erfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderungen und Dialoge im <i>classroom discourse</i> verstehen, • Anweisungen, Mitteilungen, Erklärungen oder Informationen über ihnen vertraute Themen verstehen, • einem Gespräch die Hauptinformationen entnehmen (u. a. Thema, Aussagen unterschiedlicher Sprecher), • den Inhalt von längeren Hörtexten, die vertraute Themen zum Inhalt haben und deren Wortschatz und Strukturen bekannt sind, erfassen, • ausgewählten Radiosendungen und einfacheren Hörtexten mit überwiegend bekanntem Wortschatz und geläufigen Strukturen über vertraute Themen die Hauptinformationen entnehmen, • die Hauptinformationen von Fernsehmeldungen über aktuelle Ereignisse erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird, • die wesentlichen Handlungselemente eines altersgerechten Filmes verstehen und, geleitet durch Fragen, auch Detailverständnis nachweisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentationen und Diskussionen im <i>classroom discourse</i> verstehen, • Ankündigungen, Mitteilungen, Anweisungen und Anleitungen zu konkreten Themen verstehen, • im Allgemeinen den Hauptthemen von längeren Gesprächen folgen, die in ihrer Gegenwart geführt werden, • (mediengestützte) Vorträge und Präsentationen verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist, • das Wesentliche der meisten Radio- und Fernsehsendungen sowie von Audiotexten über Themen von persönlichem Interesse verstehen (z. B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen), • zunehmend selbstständig die wesentlichen Inhalte von längeren und komplexeren Texten zu aktuellen Ereignissen und Problemen sowie zu gesellschaftlichen Themen verstehen, sofern diese an ihre Kenntnisse anknüpfen, • ausgewählten Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, und ihnen detaillierte Informationen entnehmen.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • eine vorbereitende Organisations- und Strukturierungshilfe nutzen (<i>advance organizer</i>), • Fragen und Erwartungen an Hör- und Hör-/Sehtexte formulieren, • sich einen groben Überblick über den Inhalt eines Hörtextes verschaffen, • Verständnislücken (z. B. im Wortschatz) durch <i>intelligent guessing</i> schließen, • nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z.B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben und Kameraführung zum Verstehen der Wirkungs- und Funktionsweise eines Films nutzen, • verschiedene Hörtechniken (u. a. <i>listening for global/detailed information</i>) anwenden, • unterschiedliche Techniken zum Notieren von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. <i>keywords, notes</i>). 		

Leseverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich lesen und verstehen, die einen eng begrenzten, häufig wiederkehrenden Grundwortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten (A2).	können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen. In diesen Texten wird eine alltagsbezogene Sprache verwendet, die auf einem häufig verwendeten Grundwortschatz basiert (A2+).	können die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig verschiedene Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen. In diesen Texten wird eine weitgehend authentische Sprache verwendet, die auf einem erweiterten Grundwortschatz basiert (B1+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellungen, Anleitungen und Erklärungen im Unterrichtskontext verstehen, • leichte private und öffentliche Alltagstexte verstehen und diesen wesentliche Informationen entnehmen, • Lehrbuch- und Lektüretexte global verstehen und mit Hilfen die wichtigsten inhaltlichen Aspekte entnehmen, • Lehrbuch- und Lektüretexte im Detail verstehen und ihnen mit Hilfen spezifische Informationen entnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • private und öffentliche Texte verstehen und diesen wichtige Informationen entnehmen, • Sachtexte zu vertrauten Themen selektiv verstehen und diesen Informationen entnehmen, wenn die Texte mit Hilfen wie Anmerkungen und Leitfragen versehen sind, • adaptierte Erzähltexte und Lektüren bezogen auf Thema, Figuren und Handlungsverlauf verstehen und ihnen Informationen entnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständig längere und komplexere fiktionale und nicht fiktionale Texte (z.B. Lektüre von Ganzschriften) zu bekannten Themen und Zusammenhängen verstehen und diesen gezielt Informationen entnehmen, • nach entsprechender Vorbereitung alltägliche Texte, auch zu aktuellen Ereignissen und Problemen, weitgehend selbstständig erschließen, • unter Anleitung in Texten einzelne Gestaltungsmerkmale wie z.B. sprachliche Besonderheiten erkennen und sich zu ihrer Wirkungsweise äußern.
Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • wichtige Details und Textstellen kenntlich machen, • unbekanntes Vokabular mit zunehmend geringeren Hilfen aus dem Kontext durch <i>intelligent guessing</i> erschließen, • zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse, zweisprachige Wörterbücher (auch elektronisch) und weitere geeignete Nachschlagewerke nutzen und unbekanntes Vokabular erschließen, • verschiedene Lesetechniken (<i>skimming, scanning, intensive reading, extensive reading</i>) auf unterschiedliche Textsorten anwenden, • unterschiedliche Techniken zum Notieren und Ordnen von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Randnotizen, Zwischenüberschriften, <i>mind maps</i>). 		

Sprechen: An Gesprächen teilnehmen

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>können sich die Schülerinnen und Schüler auf einfache Art verständigen; die Kommunikation hängt weitgehend davon ab, dass Äußerungen in angemessenem Tempo wiederholt oder umformuliert werden. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen und auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um vertraute Themen handelt (A1+).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Themen geht. Bei der Kommunikation benötigen sie noch Hilfen des Gesprächspartners (A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler auch ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Sachverhalte, die ihnen vertraut sind und sie persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (B1+).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • auf einfache Sprechansätze reagieren und einfache Sprechsituationen bewältigen: u.a. Begrüßungs-, Höflichkeits- und Abschiedsformeln verwenden, jemanden einladen und auf Einladungen reagieren, Verabredungen treffen, um Entschuldigung bitten und auf Entschuldigungen reagieren, Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken und sagen, was sie gern haben und was nicht, • auf einfache Weise vertraute Themen des Alltags besprechen und aktiv am classroom discourse teilnehmen, • sich in einfachen Routinesituationen wie Einkaufen, Essen, Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel verständigen und Grundinformationen geben und erfragen. 	<ul style="list-style-type: none"> • sich in alltäglichen Situationen verständigen und dabei einfache Wendungen gebrauchen, um Dinge zu erbitten und zu geben, Informationen zu erfragen und zu besprechen, was man als Nächstes tun sollte, • ein Gespräch über Erfahrungen und Ereignisse sowie über Themen des Alltags beginnen, fortführen und mit Hilfen des Gesprächspartners aufrechterhalten, • in einer Diskussion sagen, was sie von einer Sache halten, wenn sie direkt angesprochen und Kernpunkte bei Bedarf wiederholt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren, • Gespräche in den meisten routinemäßigen Situationen bewältigen, • in einem Interview konkrete Auskünfte geben und auf spontane Nachfragen reagieren, • ein vorbereitetes Interview durchführen und einige spontane Zusatzfragen stellen, • ein Gespräch oder eine Diskussion beginnen, fortführen und auch bei sprachlichen Schwierigkeiten aufrechterhalten, • in einer Diskussion über Themen von persönlichem Interesse sowie nach entsprechender Vorbereitung über aktuelle Ereignisse und Probleme Standpunkte und Meinungen äußern, • die ihnen bekannten sprachlichen Mittel weitgehend differenziert adressaten- und situationsbezogen einsetzen und angemessen Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>word banks, chunks</i> und <i>useful expressions</i> nutzen, um Dialoge, Gespräche und Diskussionen vorzubereiten, • kooperative Lernformen zur Interaktion nutzen (u. a. <i>partner interview, information gap activity, milling around</i>), • <i>paraphrasing</i> und nonverbale Mittel gezielt einsetzen, • <i>cue cards</i> oder Rollenkarten im Gespräch nutzen, • interaktive Gesprächsstrategien wie <i>initiating, turn-taking</i> und <i>responding</i> gezielt einsetzen. 		

Sprechen: Zusammenhängendes Sprechen

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
können sich die Schülerinnen und Schüler mit einfachen Wendungen über Menschen, Tiere, Dinge und Orte äußern (A1+).	können sich die Schülerinnen und Schüler in einfach strukturierten Wendungen und Sätzen über Menschen, Lebensbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen äußern (A2+).	können die Schülerinnen und Schüler zu Themen ihres Erfahrungs- und Interessenbereichs zusammenhängend sprechen, z. B. beschreiben, berichten, erzählen und bewerten, wobei die einzelnen Punkte logisch strukturiert aneinander gefügt werden (B1+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • sich und andere beschreiben und über sich und andere Auskunft geben, • kurz über Tätigkeiten und Ereignisse sprechen und in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich erzählen, • vertraute Gegenstände beschreiben und vergleichen, • eine kurze, einfache und eingeübte Präsentation zu einem vertrauten Thema geben. 	<ul style="list-style-type: none"> • persönliche Vorlieben und Abneigungen erklären, • in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und erzählen, über Pläne, Vereinbarungen und Ereignisse informieren, • Tätigkeiten, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen beschreiben, • sich zu vertrauten Themen aufgabenbezogen äußern und die eigene Meinung in einfacher Form formulieren, • Gegenstände beschreiben und vergleichen, • audio-/visuelle Vorlagen sprachlich verständlich umsetzen, • eine kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema geben und unkomplizierte Nachfragen beantworten. 	<ul style="list-style-type: none"> • für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben, • reale und erfundene Ereignisse schildern, • die Handlung eines längeren Textes oder eines Filmausschnitts wiedergeben und die eigenen Reaktionen darauf beschreiben, • eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema strukturiert vortragen, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden.
Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Techniken des Notierens von Gedanken, Ideen und Informationen nutzen (z. B. <i>keywords</i>, <i>brainstorming</i>, <i>mind map</i>), • Präsentationstechniken einsetzen (u. a. Medienwahl, Gliederung, Visualisierung), • <i>word banks</i>, <i>chunks</i> und <i>useful expressions</i> gezielt einsetzen, • <i>paraphrasing</i> und nonverbale Mittel gezielt einsetzen. 		

Schreiben

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
können die Schülerinnen und Schüler einfache Sätze und Dialoge schreiben, die sich auf vertraute Themen wie Familie und Schule beziehen (A1+).	können die Schülerinnen und Schüler kurze beschreibende und berichtende Texte zu Themen des persönlichen Umfelds verfassen (A2+).	können die Schülerinnen und Schüler zusammenhängende Texte zu Themen aus ihren Interessen- und Erfahrungsgebieten verfassen (B1+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • kurze, einfache Mitteilungen schreiben, • über sich selbst und andere Personen schreiben und ausdrücken, wo sie leben und was sie tun, • schriftlich Informationen zur Person wie den eigenen Namen, die Nationalität, das Alter und das Geburtsdatum erfragen und weitergeben. 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Notizen und Mitteilungen schreiben, • eine kurze zusammenhängende Beschreibung von Ereignissen, Handlungen, Plänen und persönlichen Erfahrungen erstellen, • einen Text über persönliche Anliegen und Interessen schreiben, u.a. sich für etwas bedanken oder entschuldigen, • einzelne Inhalte kurzer Texte mit Hilfen wiedergeben, • einfache, kreative Texte nach Vorgaben schreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen, Mitteilungen und kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden, • übersichtliche, zusammenhängende Erfahrungsberichte und persönliche Texte schreiben, in denen Ereignisse, Gefühle und Reaktionen beschrieben werden, • fiktive und reale Personen beschreiben und deren Handlungsmotive darstellen, • größere Mengen von Informationen aus fiktionalen und nicht fiktionalen Texten zusammenfassen und darüber berichten, • Argumente zu Problemen und Fragen zusammenstellen, gegeneinander abwägen und Stellung nehmen, • einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben, • kreative Texte schreiben.
Lernstrategien und Arbeitstechniken Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • sich Informationen aus verschiedenen fremdsprachlichen Textquellen beschaffen und diese vergleichen, auswählen und bearbeiten, • Techniken des Notierens zur Vorbereitung eigener Texte anwenden, • zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und zweisprachige Wörterbücher zum Nachschlagen und zur Textproduktion verwenden, • zunehmend selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durchführen. 		

Sprachmittlung

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>Mit Sprachmittlung ist die Fertigkeit des sinngemäßen Übertragens in Fremd- und Herkunftssprache zur Bewältigung von Kommunikationssituationen gemeint. Dabei geht es weder um eine wortwörtliche Übersetzung noch um Dolmetschen, also nicht um eine detaillierte Wiedergabe des Gesagten. Mündliche und schriftliche Sprachmittlung zeichnet sich immer durch spezifische Aufgabenorientierung, Situations- und Adressatenbezug aus. Die Richtung der Sprachmittlung und die Komplexität der zu bewältigenden Äußerungen und Situationen richten sich nach den jeweils erreichten Niveaus in den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen, also Hören/Lesen und Sprechen/Schreiben. Sprachmittlung zeichnet sich generell dadurch aus, dass diese Teilkompetenzen aufgabenabhängig in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen kommen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler setzen zunehmend Hilfsmittel und Strategien ein. Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none">• Verwendung von Glossaren,• Vorausplanung,• Antizipation von Bedürfnissen der Gesprächspartner,• Kompensationsstrategien wie <i>paraphrasing</i>,• Vereinfachung von komplexen Strukturen,• Aktivierung von Wissen über kulturspezifische Gegebenheiten,• Einsetzen von Mimik und Gestik. <p>Bei entsprechender Aufgabenstellung können alle in der Tabelle am Ende von Kapitel 4 aufgelisteten Materialien verwendet werden. Anfangs geben die Schülerinnen und Schüler z.B. die Kernaussagen aus kurzen, einfach strukturierten Alltagstexten auf Deutsch sinngemäß wieder. Im weiteren Verlauf des Sekundarbereichs I wird die Übertragung in die jeweils andere Sprache komplexer, denn sowohl die Materialgrundlagen als auch die Aufgabenstellung werden zunehmend anspruchsvoller. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler unter anderem am Ende des 10. Schuljahrgangs die wichtigsten Aussagen aus Texten zu aktuellen gesellschaftlichen Themen mündlich und schriftlich in die jeweils andere Sprache übertragen.</p>		

3.1.2 Verfügen über sprachliche Mittel

Das Beherrschen sprachlicher Mittel ist Voraussetzung für erfolgreiches Kommunizieren in der Fremdsprache. Die Progression der kommunikativen Kompetenzen ist verknüpft mit einer zunehmend sicheren Verwendung sprachlicher Mittel im Hinblick auf Umfang und Differenzierungsgrad.

Wortschatz

Die Schülerinnen und Schüler werden zunehmend befähigt, sich über vertraute Themen der eigenen und fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur zu äußern. Die zu vermittelnden lexikalischen Einheiten schließen auch *chunks*, *phrasal verbs*, *idioms*, *collocations*, *quantifiers* und *fillers* sowie die funktionale Fachsprache (*classroom discourse*) ein. Über den produktiven Wortschatz hinaus verstehen die Schülerinnen und Schüler zusätzliche lexikalische Einheiten hörend oder lesend (rezeptiver Wortschatz) oder erschließen sich diese selbstständig (potenzieller Wortschatz).

22

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, um in bestimmten konkreten Situationen grundlegenden Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können und um einfache Grundbedürfnisse in den Themenbereichen Familie und Freunde, Essen und Trinken, Einkaufen, Schule, Hobbys und nähere Umgebung auszudrücken (A1+/A2).	verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen angemessenen Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen. Die in den Schuljahrgängen 5 und 6 genannten Themenbereiche werden vertieft und um Freizeitgestaltung, Reisen, Medien und Sport erweitert (A2+).	verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen hinreichend großen Wortschatz, um sich über die häufigsten Alltagsthemen der eigenen und fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur äußern zu können. Die in den Schuljahrgängen 7/8 genannten Themenbereiche werden vertieft und um die Themenfelder Arbeitswelt und aktuelle Ereignisse erweitert (B1+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> ein begrenztes sprachliches Repertoire, mit dem sie einfache, häufig wiederkehrende Alltagssituationen bewältigen, verstehen und verwenden, einfache Begriffe des <i>classroom discourse</i> verstehen und verwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> ein erweitertes Grundvokabular, u. a. zur Meinungsäußerung und zum Erfragen einfacher Informationen, verstehen und verwenden, ihren Wortschatz zielgerichtet und situationsgerecht verwenden, um sich in der Zielsprache verständlich zu machen. 	<ul style="list-style-type: none"> den Grundwortschatz sicher verstehen und verwenden, ihren Wortschatz zielgerichtet und situationsgerecht verwenden, um einsprachig zu kommunizieren, Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden, einen umfangreicheren rezeptiven Wortschatz zum Verständnis authentischer, auch literarischer Texte nutzen, ein grundlegendes Vokabular zum Umgang mit Texten und Medien verstehen und verwenden.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- Verfahren zur Vernetzung (z. B. *mind maps*), Strukturierung (z. B. Wortfelder) und Speicherung (z. B. Wortkarteien) von sprachlichen Mitteln anwenden,
- zunehmend selbstständig Wortschatz durch *intelligent guessing* erschließen und erweitern (potenzieller Wortschatz),
- zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse und zweisprachige Wörterbücher zum Nachschlagen nutzen,
- mit Lernprogrammen arbeiten.

Grammatik

Die Schülerinnen und Schüler verfügen im zunehmenden Maße über häufig verwendete grammatische Strukturen, lernen diese intentions- und situationsangemessen anzuwenden und entwickeln allmählich ein elementares Strukturbewusstsein für die englische Sprache. Die Bandbreite der rezeptiv verfügbaren Strukturen ist umfangreicher als die der produktiv verfügbaren Strukturen.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
verfügen die Schülerinnen und Schüler über elementare grammatische Strukturen, die in Alltagssituationen und ihnen vertrauten Themenbereichen zur Verständigung in der Zielsprache erforderlich sind. Sie zeigen eine begrenzte Beherrschung einiger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire. Dabei wird im Allgemeinen klar, was sie ausdrücken möchten (A1).	verfügen die Schülerinnen und Schüler in einem größeren Umfang über elementare grammatische Strukturen, die in Alltagssituationen und ihnen vertrauten Themenbereichen zur Verständigung in der Zielsprache erforderlich sind. Dabei wird meistens klar, was sie zum Ausdruck bringen möchten (A2).	verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein gefestigtes Repertoire grammatischer Strukturen, die in Alltagssituationen und bei Themen von allgemeinem Interesse zur Verständigung in der Zielsprache erforderlich sind. Sie können die ihnen vermittelten grammatischen Strukturen zunehmend differenziert verwenden. Sie beherrschen in zunehmendem Maße auch komplexere und alternative Strukturen und setzen sie variabel ein. Sie sind sich darüber hinaus in Ansätzen stil- und registerspezifischer Unterschiede bewusst. Es wird klar, was ausgedrückt werden soll (B1+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> einfache Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren, Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten, erkennen und mit einfachen Satzmustern ausdrücken, ihnen vertraute Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig erkennen und wiedergeben, Handlungsaspekte (Gewohnheit, gerade ablaufende Handlungen, Fähigkeit, Wunsch, Erlaubnis und Verbot) verstehen und ausdrücken. 	<ul style="list-style-type: none"> komplexere Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren, Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten erkennen, verstehen und mit unterschiedlichen Satzmustern ausdrücken, ihnen bekannte Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig erkennen, verstehen und differenziert ausdrücken, Handlungsperspektiven (aktive und passive Satzkonstruktionen) erkennen, verstehen und in Ansätzen selbst formulieren, 	<ul style="list-style-type: none"> komplexe Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und verwenden, die Gleich-, Vor- und Nachzeitigkeit von Abläufen erkennen, verstehen und wiedergeben, Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig verstehen und ausdrücken, Handlungsperspektiven (aktive und passive Satzkonstruktionen) verstehen und selbst formulieren,

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
	<ul style="list-style-type: none"> • direkte Aussagen, Fragen und Aufforderungen in indirekter Form wiedergeben, • einfache Bedingungen und Bezüge erkennen, verstehen und ausdrücken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bedingungen und Bezüge in kohärenten Äußerungen formulieren.
<p>Lernstrategien und Arbeitstechniken</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • Techniken zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen (u. a. <i>timeline</i>) anwenden, • mit Lernpostern und Lernprogrammen arbeiten, • mit dem Portfolio arbeiten, • zunehmend selbstständig mit dem Grammatikteil der Lehrwerke oder mit Grammatiken arbeiten. 		

Aussprache und Intonation

Die korrekte Aussprache und Intonation werden von Beginn des Sprachlernprozesses an geschult, da sie für eine gelingende Kommunikation unverzichtbar sind. Sie sind integrativer Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs.

Im Laufe des Sprachlernprozesses verfügen die Schülerinnen und Schüler zunehmend über englische Aussprache- und Intonationsmuster.

Die Aussprache wird zunehmend verständlicher, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich bleibt.

Die Schülerinnen und Schüler können die Zeichen der Lautschrift erkennen, um die Aussprache von Wörtern zunehmend selbstständig zu erschließen.

Orthografie

Die Orthografie ist funktionaler Bestandteil gelingender schriftlicher Kommunikation.

Die Schülerinnen und Schüler können Wörter des erworbenen Wortschatzes erst mit Hilfen, dann zunehmend selbstständig korrekt schreiben. Am Ende von Schuljahrgang 10 können sie orthografisch hinreichend korrekt schreiben, sodass sich die Wortbedeutung eindeutig aus dem Kontext ergibt.

Sie können zunehmend korrekt Wörter buchstabieren.

Sie können grundlegende Regeln der Interpunktion anwenden, um Texte zu verstehen und eigene Texte verständlich zu verfassen.

Sie benutzen zunehmend Wörterbücher und Wörterverzeichnisse, um selbstständig ihre Orthografie zu korrigieren und zu optimieren.

3.2 Methodenkompetenz

Der Englischunterricht vermittelt fachspezifische sowie fachübergreifende Arbeitstechniken und Methoden, die die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Selbstständigkeit sach- und bedarfsorientiert anwenden. Sie beherrschen ein vielseitiges Repertoire von Lernstrategien und Arbeitstechniken. Sie nutzen auch die in anderen Fächern erworbene Methodenkompetenz.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Lernstrategien beziehen sich auf den Erwerb der sprachlichen Mittel und bezeichnen die Strategien, die ein Lerner zunehmend selbstständig und individuell unterschiedlich verwendet, um sich Sprache anzueignen (*learning strategies*). Arbeitstechniken (*study techniques*) sind methodische Fertigkeiten, deren Beherrschung den Schülerinnen und Schülern eine effektive Bewältigung von Aufgaben ermöglicht.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen selbstständig Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen (z. B. Wörterbücher, Grammatiken),
- wenden Verfahren an zur Vernetzung (z.B. *mind mapping*), Strukturierung (z. B. Wortfelder) und Speicherung (z. B. Wortkarteien) von sprachlichen Mitteln,
- eignen sich grammatische Strukturen im Sinne des *lexical approach* im Kontext an.

Weitere Arbeitstechniken, die sich einer kommunikativen Teilkompetenz zuordnen lassen, finden sich an entsprechender Stelle im Kapitel 3.1.1. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die dort angeführten Lernstrategien und Arbeitstechniken in den Schuljahrgängen 5 bis 10 systematisch und analog zum schuleigenen Methodencurriculum entwickeln.

Präsentation und Mediennutzung

Medienkompetenz wird heute zumeist als Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft bezeichnet und muss von Schuljahrgang 5 an systematisch gefördert werden. In der Auseinandersetzung mit Texten und Medien im Sinne des erweiterten Textbegriffs eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und formulieren ihren Informationsbedarf,
- identifizieren und nutzen unterschiedliche Informationsquellen,
- verwenden neue Technologien zur Informationsbeschaffung,
- überprüfen diese Informationen kritisch bezüglich der thematischen Relevanz, sachlichen Richtigkeit und Vollständigkeit,
- dokumentieren ihre Ergebnisse,

- bereiten sie für eine Präsentation auf bezüglich Medienwahl, Gliederung, Visualisierung und Rollenverteilung bei einer Gruppenpräsentation,
- verwenden angemessene Präsentationsformen wie Poster, PowerPoint/Prezi, Hörspiel/Podcast, Filmclip, szenische Darstellung und Vortrag,
- bekommen und geben ihren Mitschülern ein konstruktives kriteriengestütztes Feedback,
- setzen das erhaltene Feedback zielführend für weitere Präsentationen ein,
- arbeiten mit Lernprogrammen.

Mögliche Text- und Materialgrundlagen finden sich in der Tabelle am Ende von Kapitel 4.

Es ist dementsprechend Aufgabe der Fachkonferenz (s. Kapitel 6), das schuleigene Medienkonzept umzusetzen. Dazu gehören die Bereitstellung und Nutzung von Ressourcen sowie Aus- und Fortbildung der Fachlehrkräfte.

Lernorganisation und Lernbewusstheit

Je höher der Grad der Lernorganisation und Lernbewusstheit (*language learning awareness*) bei einem Lerner ist, desto effektiver kann er seinen Sprachlernprozess gestalten. Dazu gehören die Organisation unterschiedlicher Arbeits- und Sozialformen, das selbständige und projektorientierte Arbeiten sowie die Dokumentation des eigenen Lernprozesses. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Sprachlernprozess.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und nutzen für sie förderliche Lernbedingungen, organisieren ihre Lernarbeit und teilen sich ihre Zeit ein,
- reflektieren den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten sowie ihre Bedeutung für die Erweiterung des eigenen Horizontes,
- organisieren Partner- und Gruppenarbeit,
- arbeiten einzeln, zu zweit und in Gruppen, auch über längere Zeit,
- arbeiten projekt- und produktorientiert,
- finden Regeln, erkennen Fehler in Selbstkorrektur sowie *peer correction* und nutzen diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess,
- beschreiben ihren eigenen Lernfortschritt und dokumentieren ihn z. B. in einem Portfolio, Lerntagebuch oder *logbook*,
- nutzen die Fremdsprache auch fächerübergreifend.

Damit verfügen Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, selbstgesteuertes und kooperatives Sprachlernverhalten als Grundlage für den Erwerb von weiteren Sprachen sowie für das lebenslange, selbstständige Sprachenlernen einzusetzen und entwickeln zunehmend Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit.

3.3 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, toleranten und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen.

Im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu deuten, zu werten und zu beurteilen. Sie eignen sich anhand von exemplarischen Themen und Inhalten soziokulturelles Orientierungswissen an. Interesse, Bewusstsein und Verständnis für eigene sowie andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen werden kontinuierlich entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler gehen respektvoll und kritisch mit kulturellen Differenzen um. Dabei stärken sie auch ihre eigene kulturelle Identität und vermitteln zunehmend zwischen der eigenen und den Kulturen der Zielsprache. Interkulturelle kommunikative Kompetenz geht somit über deklaratives Wissen und das Beherrschen von Techniken hinaus. Sie macht sich in Haltungen bemerkbar, die im Denken, Fühlen und Handeln ihren Ausdruck finden. Ziel ist die praktische Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen. Im Unterricht entwickelt sich die interkulturelle kommunikative Kompetenz kontinuierlich über die Schuljahrgänge und wird nicht in Leistungssituationen überprüft.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- kennen elementare Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden,
- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen, akzeptieren kulturelle Vielfalt und sehen sie als Bereicherung für ihr Leben,
- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten,
- sind in der Lage, sich auf die Befindlichkeiten und Denkweisen einer Person aus einer anderen Kultur einzulassen (Empathie, Perspektivwechsel),
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des anderen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten und mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen,
- nehmen kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahr, verständigen sich darüber und handeln gegebenenfalls gemeinsam.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz bezieht sich besonders auf Charakteristika der eigenen und der fremdsprachigen Kultur und Gesellschaft aus folgenden Bereichen:

- Alltag und Lebensbedingungen,
- zwischenmenschliche Beziehungen,
- Werte, Normen, Überzeugungen und Einstellungen.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Grundsätze

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel und fließen nicht in die Bewertung ein. Den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Schülerinnen und Schülern soll zur Förderung eines positiven Lernklimas der Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituation bewusst gemacht werden. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess sowie ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Für die Leistungsbewertung sind die Regelanforderungen einheitlicher Maßstab für alle Schülerinnen und Schüler. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

Kern der Bewertung sprachlicher Leistung ist die Würdigung der erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. Bei der Beurteilung der sprachlichen Gesamtleistung, die sich aus schriftlichen und fachspezifischen mündlichen Leistungen zusammensetzt, sind alle kommunikativen Teilkompetenzen gleichermaßen zu berücksichtigen. Sprachmittlung als komplexe Teilkompetenz, die auf den anderen kommunikativen Teilkompetenzen aufbaut (s. Kapitel 3.1.1), hat insbesondere in den unteren Schuljahrgängen einen geringeren Stellenwert, da hier der Fokus auf dem Spracherwerb liegt. Daher wird sie innerhalb eines Schuljahres weniger häufig überprüft und hat so in der Gesamtbeurteilung ein geringeres Gewicht.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtbewertung ein als die schriftlichen Leistungen in Lernkontrollen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtbewertung ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtbewertung nicht unterschreiten.

Schriftliche Lernkontrollen

In den schriftlichen Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. Im Fach Englisch ist bei der Vorbereitung aller Lernkontrollen festzulegen, welche Leistungen für die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe zu erbringen und welche Aufgabenformate zur Überprüfung der erwarteten Kompetenzen geeignet sind. Sowohl rezeptive als auch produktive Teilkompetenzen sind zu überprüfen und bei der Beurteilung zu berücksichtigen. Im Laufe eines Schuljahres sind alle kommunikativen Teilkompetenzen (Hör- oder Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung) in schriftlichen Lernkontrollen mindestens einmal zu überprüfen (siehe Kapitel 6). In der Regel wird dabei die kommunikative Teilkompetenz Schreiben mit mindestens einer der anderen Kompetenzen kombiniert.

Die kommunikative Teilkompetenz Sprechen wird einmal pro Doppeljahrgang überprüft. Dabei sind die Bewertungskategorien aus dem Erlass "Überprüfung der Kompetenz 'Sprechen' anstelle einer Klausur für alle fortgeführten modernen Fremdsprachen" vom 15.07.2014, in seiner jeweils gültigen Fassung, zu beachten.

Bewertet wird grundsätzlich die kommunikative Gesamtleistung. Das Verfügen über sprachliche Mittel und deren korrekte Anwendung (lexikalische, grammatische, orthografische und ggf. phonologische Teilleistungen) haben bei diesem integrativen Bewertungsansatz eine dienende Funktion und werden nicht isoliert bewertet. Aus diesem Grund überprüfen die schriftlichen Lernkontrollen ausschließlich die kommunikativen Teilkompetenzen des Hör- und Hör-/Sehverstehens, Leseverstehens, Sprechens, Schreibens und der Sprachmittlung. An Situationen und kommunikative Funktionen gebundene Überprüfungen sind geeignete Mittel zur Feststellung der kommunikativen Kompetenz.

Festlegungen zur Anzahl und Gewichtung der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Grundsatzerlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung (siehe Kapitel 6).

Darüber hinaus kann nach Beschluss der Fachkonferenz eine weitere fachspezifische Lernkontrolle, d. h. eine mündlich zu präsentierende und schriftlich zu dokumentierende Leistung, eine schriftliche Lernkontrolle ersetzen, wenn die Fachkonferenz die mittlere oder maximale Anzahl der im Grundsatz-erlass vorgegebenen schriftlichen Lernkontrollen in ihren schuleigenen Grundsätzen zur Leistungsfeststellung und -bewertung beschließt.

Mündliche und andere fachspezifische Leistungen

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen, die im Unterricht bewertet werden, zählen unter anderem:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- mündliche und andere fachspezifische Überprüfungen (z. B. Verfügen über sprachliche Mittel),
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Lerntagebuch, Portfolio, *logbook*),
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multimedia, Plakat, Realien),
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung (auch szenisch),
- Langzeitaufgaben und (Lernwerkstatt-) Projekte,
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe).

Bei der Bewertung mündlicher Beiträge ist Folgendes zu beachten:

- die Verständlichkeit der Aussage,
- die Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln,
- die Länge und Komplexität der Äußerung,
- die erfolgreiche Beteiligung an Dialogen,
- das anschauliche und verständliche Präsentieren von Inhalten,
- die Spontaneität und Originalität des sprachlichen Agierens und Reagierens.

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die folgenden Tabellen bauen aufeinander auf und enthalten Beispiele für Lernaufgaben sowie mögliche Formate, die zur Überprüfung der erreichten Niveaus in den kommunikativen Teilkompetenzen geeignet sind. Die Angaben für die Jahrgangstufen 7/8 bzw. 9/10 sind als Erweiterung und Ergänzung bereits vorher genannter Aspekte zu verstehen.

Schuljahrgänge 5/6

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hör-/Sehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> Lautsprecherdurchsage Kurzdialoge Geschichten Comics Videoclips Songs(nur in Lernaufgaben) 	<ul style="list-style-type: none"> Hörtext im Ganzen verstehen und situativ einordnen aus dem Hörtext bzw. Videoclip Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>multiple choice</i> <i>matching</i> <i>right/wrong</i>-Fragen <i>gap filling</i> kurze Notizen in einer Tabelle/ einem Raster
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> private und öffentliche Alltagstexte, Erzähltexte (z.B. adaptierte Kinder- und Jugendliteratur) sprachlich einfache englische Websites (z.B. <i>Simple English</i> Wikipedia) 	<ul style="list-style-type: none"> den Lesetext global verstehen und/oder gezielt Informationen entnehmen sprachlich einfache englische Websites verstehen und gezielt Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> <i>multiple choice</i> <i>matching</i> <i>right/wrong</i>-Fragen mit Kurzbegründung (<i>citing/ give evidence from the text</i>) kurze Notizen in einer Tabelle/ einem Raster
an Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> kurze Situationsbeschreibung, Bilder, Rollenkarten Aufnahmegeräte 	<ul style="list-style-type: none"> Gespräch über vertraute Themen führen Gespräche zum <i>self-</i> oder <i>peer assessment</i> aufnehmen ein <i>class survey</i> durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> vorbereitete und spontane Fragen stellen und darauf reagieren, ggf. auf Notizen gestützt
zusammenhängendes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> Bilder, Realia, Pläne und Skizzen Aufnahmegeräte 	<ul style="list-style-type: none"> von Personen und Ereignissen erzählen Gegenstände beschreiben Mini-Präsentationen erstellen und halten Präsentationen zum <i>self-</i> oder <i>peer assessment</i> aufnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> freies, materialgestütztes Sprechen
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> Briefe, E-Mails Bilder, Realia, Pläne und Skizzen 	<ul style="list-style-type: none"> Mitteilungen schreiben (auch elektronisch) über Personen und Ereignisse schreiben freie Texte in geringem Umfang erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> freies Schreiben, evtl. materialgestützt: <ul style="list-style-type: none"> – Postkarten u. E-Mails –kurze Personenbeschreibungen – kurzer Text zu einer Bildvorlage
Sprachmittlung	Weitere Hinweise s. Schuljahrgänge 9/10		

Schuljahrgänge 7/8

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hör-/Sehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Dialoge • Radiosendung und Fernsehmeldung • Filmausschnitte • längere Geschichten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselwörter und Themen identifizieren • gezielt Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Notizen anfertigen
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Sachtexte 	<ul style="list-style-type: none"> • gezielt Informationen und ggf. Argumente entnehmen • <i>word web/mind map</i> erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen nach vorgegebenen Kriterien auswerten und zuordnen (z.B. <i>sequencing</i> und <i>short answers</i>)
an Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • kurze problemorientierte Textgrundlage, Cartoons 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion vorbereiten und durchführen • Gespräche in Gang halten • Gespräche per Videotelefonie durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • eigenen Standpunkt darlegen und auf andere reagieren, ggf. gestützt auf Notizen • <i>information gap activities</i>
zusammenhängendes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • fiktionale Texte • Informationsbroschüren 	<ul style="list-style-type: none"> • über vertraute Themen sprechen, den eigenen Standpunkt formulieren • über Texte sprechen und eine eigene Meinung dazu äußern • kurze Präsentationen erstellen und halten (mediengestützt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung und Interpretation eines visuellen und/oder auditiven Impulses (<i>speaking prompts</i>)
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • fiktionale Texte • Informationsbroschüren • Blogs 	<ul style="list-style-type: none"> • über vertraute Themen schreiben • freie Texte erstellen (auch als <i>posts, tweets</i> etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen verfassen • einen Brief/<i>blog entry</i> schreiben • Geschichten schreiben nach Vorgaben
Sprachmittlung	Weitere Hinweise s. Schuljahrgänge 9/10		

Schuljahrgänge 9/10

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hör-/Sehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche • Vorträge • Beiträge aus Radio, Fernsehen und Internet • Filme und Video-clips • Podcasts 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben zur Film-analyse (z.B. <i>split viewing, filmic devices</i>) 	s. Schuljahrgänge 7/8
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • längere authentische fiktionale und nicht fiktionale Texte (z.B. Lektüre von Ganzschriften) • literarische Kurzformen • Bilder, Statistiken, Grafiken, Comics und Cartoons 	<ul style="list-style-type: none"> • Informations-entnahme aus Bildern, Statistiken, Grafiken, Comics und Cartoons • dem literarischen Text implizite Informationen entnehmen (inferierendes Lesen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Textergänzungen • Leseaufgaben mit Zeitvorgaben (ohne Wörterbuch)
an Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Grafiken, Statistiken • audiovisuelle Impulse (z.B. kurze Hörtexte, Werbespots, Filmclips) 	<ul style="list-style-type: none"> • ein Interview vorbereiten und durchführen • Gespräche zum <i>self- oder peer assessment</i> aufnehmen mit anschließender Überarbeitung • eine Debatte führen 	<ul style="list-style-type: none"> • spontan Fragen stellen und darauf reagieren • <i>paired discussion</i>
zusammenhängendes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Websites • audio-visuelle Impulse (z.B. kurze Hörtexte, Werbespots, Filmclips) 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Meinung erklären und begründen • Textinhalte bewerten • längere, strukturierte Präsentationen erstellen und halten • Register kennen und anwenden (z.B. in einem <i>role play</i>) • Informationen aus Bildern, Statistiken, Grafiken, Comics und Cartoons versprachlichen • Podcasts erstellen 	s. Schuljahrgänge 7/8

Schuljahrgänge 9/10 (Fortsetzung)

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
<p>Schreiben</p>	<ul style="list-style-type: none"> • audio-visuelle Impulse (z.B. Hörtexte, Werbespots, Filmclips) • Zeitungsartikel und andere längere nicht-fiktionale Texte • Material aus dem Internet (z.B. Forenartikel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zusammenfassen • kurze Berichte verfassen, Stellung nehmen • reale und fiktive Personen beschreiben und ihr Verhalten erläutern • kreative Texte verfassen (z.B. <i>scripts</i>) • Informationen aus Bildern, Statistiken, Grafiken, Comics und Cartoons versprachlichen • Text- und Sprachanalyse durchführen (z.B. Gestaltungsmerkmale benennen und ihre Funktion erläutern) 	<ul style="list-style-type: none"> • strukturierte Berichte (z.B. <i>CV</i>, <i>formal letters</i>, <i>summary</i>, Argumentationen, Stellungnahmen, Personenportraits schreiben, Formulare ausfüllen) • nach Perspektivwechsel Geschichten fortführen • Textsorte wechseln • Geschichten schreiben
<p>Sprachmittlung</p> <p>Diese Kompetenz muss ab den Schuljahrgängen 5/6 systematisch geübt werden. Die Materialien, Aufgaben und Überprüfungsformate müssen an das jeweilige Niveau angepasst werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweisschilder, Mitteilungen, Formulare, Ansagen, kurze Gebrauchstexte, Interviews und Gespräche in mündlicher oder schriftlicher Form 	<ul style="list-style-type: none"> • Adressatengerechtes und aufgabenorientiertes Übertragen von Informationen von einer Sprache in die andere unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel mit englischsprachigen und deutschsprachigen Gesprächspartnern durchführen • Informationen in einer realistischen Alltagssituation selektiv mündlich und zunehmend schriftlich übertragen

5 Bilingualer Unterricht

Um Schülerinnen und Schüler auf die zunehmende internationale Kooperation und den globalen Wettbewerb vorzubereiten und um einen Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit zu leisten, muss schulische Bildung der wachsenden Bedeutung der englischen Sprache in Naturwissenschaft und Technik, in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Rechnung tragen. Dies geschieht zum Beispiel durch die Stärkung des Anwendungsbezuges von Englisch als Verkehrssprache in speziell eingerichteten bilingualen Lerngruppen, in denen der Sachfachunterricht in englischer Sprache erteilt wird. Die Fremdsprache als Arbeitssprache kann auch in zeitlich begrenzten geeigneten Unterrichtseinheiten, das heißt in bilingualen Modulen, im Sachfachunterricht zum Einsatz kommen.

Im bilingualen Unterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von authentischen Texten. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse in der Fremdsprache zu präsentieren und üben sich im Kommunizieren über Inhalte der Sachfächer (*Content and Language Integrated Learning/CLIL*). Dies dient als Vorbereitung auf das Studium und die berufliche Tätigkeit in internationalen Kontexten. Die korrekte Sprachverwendung wird insbesondere unter dem Aspekt der erfolgreichen Kommunikation gefördert.

Dabei orientiert sich die Gestaltung des Unterrichts in den in der Fremdsprache unterrichteten Sachfächern an den didaktischen und methodischen Prinzipien des jeweiligen Sachfaches sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Das Erlernen der Fremdsprache ist den fachlichen Aspekten nachgeordnet; die Verwendung der Fremdsprache bedeutet aber eine komplexere Anforderung für die Schülerinnen und Schüler.

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung erfolgen auf der Grundlage der für das jeweilige Sachfach festgelegten Bewertungskriterien. Die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist jedoch zu berücksichtigen.

6 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- legt die Anzahl und Verteilung verbindlicher schriftlicher Lernkontrollen im Schuljahr fest und beschließt, ob und in welchen Schuljahrgängen jeweils eine dieser Lernkontrollen in Form einer Sprechprüfung durchgeführt wird.
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- entscheidet über die Teilnahme an nicht verbindlichen Vergleichsarbeiten,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Lernen mit und über Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum und berücksichtigt dabei Beratungs- und Qualifizierungsangebote der Medienberatung Niedersachsen,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt das eigene Fachcurriculum mit dem der Grundschule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte, auch unter dem Aspekt des Lernens mit und über Medien.

Anhang

A1 Operatoren für das Fach Englisch

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen.

Da in den Schuljahrgängen 5 bis 10 Aufgaben zum Textverständnis und semi-kreative sowie kreative Aufgaben einen großen Stellenwert haben, nehmen auch die Operatoren zu diesen Bereichen einen entsprechenden Raum ein. Allerdings erhebt die Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit; andere Aufgabenstellungen sind denkbar und möglich.

Die Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die sowohl für Lernaufgaben als auch für Leistungsüberprüfungen verwendet werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet.

Die folgende Liste ist als Hilfestellung für Lehrende und Lernende gedacht.

Listening/Viewing

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
answer ...	Listen and answer the following questions in one to five words or use numbers. Watch the clip and answer the following questions in one to five words or use numbers.
arrange ...	Arrange/Put the pictures in the right order.
circle ...	Listen and circle the right word. Watch the clip and circle the right word. Circle the wrong word and correct it.
complete ...	Listen and complete the dialogue. Watch the clip and complete the dialogue.
fill in ...	Listen and fill in the missing words. Watch the clip and fill in the missing words.
match ...	Listen and match the people to the pictures. Write the letters/numbers into the boxes. Watch the clip and match the people to the pictures. Write the letters/numbers into the boxes.

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
take notes ...	Listen and take notes. Watch the clip and take notes. Write down the keywords.
tick ...	Listen and tick the right box. Watch the clip and tick the right box. Tick right or wrong.

Reading

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
answer ...	Read the text and answer the following questions in one to five words.
arrange ...	Put the paragraphs/sentences into the right order.
complete ...	Read the text and complete the table.
fill in ...	Read the text and fill in the correct number/ the missing word/sentence. Read the text and fill in the grid.
find ...	Read the text and find the words in the text that match the definitions.
finish ...	Read the text and finish the sentences.
match ...	Read the text and match the text to the pictures. Write the letters into the boxes. Match the text with a suitable heading.
tick...	Read the text and tick the right answer. True or false?/Right or wrong? Give evidence from the text in one to five words.

Speaking

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
act .../play ...	Act out the dialogue. Play the role of the American host father.
ask .../interview ...	Ask your partner about his family. Mill around and interview at least five classmates.
compare/ compare and contrast ...	Compare and contrast the pictures.

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
describe ...	Describe the picture.
discuss ...	What would you like to do this afternoon? Discuss your ideas with your partner.
explain ...	Explain the game. Do you like football? Say why or why not. Do you like living in a village? Give reasons.
introduce ...	Introduce your favourite band/singer to the class.
present ...	Present the information about Scotland.
recite...	Recite the poem/limerick.
talk ...	Talk to your partner about your pet.
tell ...	Tell us about your holidays. Give your opinion about child labour.

Writing

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
add ...	Add one or two more sentences.
comment ...	Comment on the ending of the story. Comment on the meaning of the picture/chart/graph/cartoon.
compare/ compare and contrast ...	Compare and contrast the pictures.
complete ...	Complete the word web. Complete the following text.
continue ...	Continue the story. Find a different/suitable ending.
describe ...	Describe the picture/chart/graph/cartoon. Describe the character.
discuss....	Discuss the advantages and disadvantages/pros and cons of ...
fill in ...	Fill in the form.
finish ...	Finish the sentences.

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
summarize ...	Summarize the information given in the text.
write ...	Write about yourself to a new e-pal. Write an invitation to your birthday party. Write a letter/an email/a report/a review/a poem. Look at the pictures and write a story. Imagine you are XYZ. Continue/write the story ... from her/his point of view/perspective ...

Mediation

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
act out...	Act out the dialogue in German and/or English.
explain ...	Explain to an English tourist what the signs mean.
help ...	Help your friend to understand the chatroom message.
inform ...	Inform your partner about the details in the holiday brochure.
paraphrase ...	Say it in your own words. Give the information in your own words.
tell ...	Your friend has a text from an English friend. Tell him/her in German what he/she wants to say.
write ...	Make notes in German/English for him about the following points. Write down the information for your partner in German/English. Write the instructions in German/English.

A2 Übersicht der Standards der kommunikativen Fertigkeiten am Ende des jeweiligen Schuljahrgangs

Sch.- Jg.	Hör-u. Hör-/Sehverstehen					Leseverstehen					Sprechen				Schreiben					
4	A1					Annäherung an A1					Annäherung an A1				Annäherung an A1					
	HS	RS	IGS		GYM	HS	RS	IGS		GYM	HS	RS	IGS		GYM	HS	RS	IGS		GYM
6	A1+	A2	A2		A2	A1	A2	A2		A2	A1	A1+	A1+		A1+	A1	A1+	A1+		A1+
			IGS Gru	IGS Erh				IGS Gru	IGS Erh				IGS Gru	IGS Erh				IGS Gru	IGS Erh	
8	A2	A2+	A2	A2+	A2+	A1+	A2+	A2	A2+	A2+	A1+	A2	A1+	A2	A2+	A1+	A2	A1+	A2	A2+
(9)	A2					A2					A2					A2				
10	A2+	B1+	A2+	B1+	B1+	A2+	B1+	A2+	B1+	B1+	A2+	B1	A2+	B1	B1+	A2+	B1	A2+	B1	B1+

IGS Gru: Kurse mit Grundanforderungen; **IGS Erh:** Kurse mit erhöhten Anforderungen

Nur das Hauptschul-Kerncurriculum weist für die Leistungen am Ende des 9. Schuljahrgangs erwartete Kompetenzen aus.

Die kommunikative Fähigkeit der Sprachmittlung wird nicht separat ausgewiesen.

In der Hauptschule wird in den Schuljahrgängen 5/6 im Teilbereich Leseverstehen das erreichte Niveau gefestigt.

In der Hauptschule und im Grundkurs der Integrierten Gesamtschule wird in den Schuljahrgängen 7/8 im Teilbereich Sprechen das Kompetenzniveau **A2** angebahnt und im Teilbereich Schreiben wird das erreichte Niveau gefestigt. In den Teilbereichen Hör- und Hör-/Sehverstehen und Leseverstehen wird in den Schuljahrgängen 7/8 das erreichte Niveau gefestigt und das Kompetenzniveau **A2+** angebahnt.

Übersicht der Standards der sprachlichen Mittel am Ende des jeweiligen Schuljahrgangs (Wortschatz und Grammatik)

Sch.- Jg.	Wortschatz					Grammatik				
4	A1					keine Kompetenzbeschreibung				
	HS	RS	IGS		GYM	HS	RS	IGS		GYM
6	A1	A1+/ A2	A1+/A2		A1+/A2	A1	A1	A1		A1+
			IGS Gru	IGS Erh				IGS Gru	IGS Erh	
8	A1+	A2+	A2	A2+	A2+	A1+	A2	A1+/A2	A2	A2
(9)	A2					A2				
10	A 2+	B1	A2+	B1	B1+	A 2	B1.	A2+	B1	B1+

IGS Gru: Kurse mit Grundanforderungen; **IGS Erh:** Kurse mit erhöhten Anforderungen

Nur das Hauptschul-Kerncurriculum weist für die Leistungen am Ende des 9. Schuljahrgangs erwartete Kompetenzen aus.

In der Hauptschule wird in den Schuljahrgängen 5/6 im Teilbereich Wortschatz das Kompetenzniveau gefestigt.

A3 Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen⁴

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C 2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C 1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B 2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B 1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A 2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A 1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

⁴ Quelle: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Straßburg 2001.

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C 2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C 1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis.
B 2	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist. Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.
B 1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen. Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A 2	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A 1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C 2	wie C1
C 1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt. Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
B 2	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird. Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
B 1	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
A 2	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A 1	Keine Deskriptoren vorhanden.

Leseverstehen allgemein	
C 2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C 1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B 2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B 1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
A 2	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A 1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Mündliche Interaktion allgemein	
C 2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C 1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen. Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
B 2	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen. Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
B 1	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen). Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
A 2	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A 1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

Schriftliche Produktion allgemein	
C 2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C 1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B 2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B 1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A 2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.
A 1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Berichte und Aufsätze schreiben	
C 2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.
C 1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen. Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.
B 2	Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen. Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.
B 1	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.
A 2	Keine Deskriptoren verfügbar.
A 1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein	
C 2	Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C 1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen. Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B 2	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen. Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
B 1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten. Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
A 2	Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierten Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A 1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Wortschatzspektrum	
C 2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C 1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B 2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B 1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse. Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
A 2	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A 1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Grammatische Korrektheit	
C 2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C 1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf. Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
B 2	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
B 1	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A 2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A 1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C 2	wie C1
C 1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B 2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B 1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A 2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A 1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Beherrschung der Orthografie	
C 2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthographischen Fehlern.
C 1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B 2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B 1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A 2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben - z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A 1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Angemessenheit	
C 2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse und idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C 1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist. Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p> <p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p>
B 2	<p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird. Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrecht erhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B 1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p> <p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann an auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er / sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p>
A 2	<p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A 1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5-10**

Geschichte



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Geschichte in den Schuljahren 5 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Daniela Brüsse-Haustein, Haren

Dr. Justus Goldmann, Göttingen

Dr. Johannes Heinßen, Stade

Peter Heldt, Braunschweig

Achim Zeuch, Stade

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

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

Inhalt	Seite	
1	Bildungsbeitrag des Faches Geschichte	5
2	Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1	Kompetenzbereiche	7
2.2	Kompetenzentwicklung	8
2.3	Zusammenführung der Kompetenzen	9
2.4	Innere Differenzierung	9
3	Erwartete Kompetenzen	11
3.1	Prozessbezogene Kompetenzen	12
3.2	Fachwissen	17
4	Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	23
5	Aufgaben der Fachkonferenz	25
6	Fremdsprachig (bilingual) erteilter Geschichtsunterricht	26
Anhang		27
A1	Mögliche Ergänzungen zum verbindlichen Fachwissen	27
A2	Beispiele verschiedener Gattungen (Methodenkompetenz)	28
A3	Kriterien zur Urteilsbildung (Urteilskompetenz)	29
A4	Operatoren für das Fach Geschichte	30
A5	Operatoren für das bilinguale Sachfach Geschichte	32

1 Bildungsbeitrag des Faches Geschichte

Moderner Geschichtsunterricht ist wichtiger Bestandteil einer kompetenzorientierten Bildung. Er dient der Ausbildung eines reflektierten Geschichtsbewusstseins und zielt damit auf Problemlagen ab, wie sie die Lebenswelt der Gegenwart stets aufs Neue hervorbringt.

Bezogen auf den Geschichtsunterricht bringt die historische Veränderlichkeit des Faches beträchtliche Erkenntnischancen mit sich. Die Einsicht in den Wandel des Denkens über Geschichte macht deutlich, wie sich der Akzent von normativen und kanonischen Inhalten hin zu den reflexiven Potenzialen des *Denkfaches* Geschichte verschoben hat. Ein kompetenzorientierter Geschichtsunterricht folgt insofern nicht nur einer von außen an das Fach Geschichte herangetragenen Bildungserwartung, sondern auch den neueren fachspezifischen Erkenntnispotenzialen und Orientierungsleistungen selbst. Dies sei im Folgenden erläutert.

Der Kollektivsingular „Geschichte“ entstand in Europa in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts als Reaktion auf die Erfahrung beschleunigter Veränderungen. Der Auseinanderfall von „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“, d. h. die Verzeitlichung der Erfahrung, ließ die Notwendigkeit entstehen, Vergangenheit verstehend zu rekonstruieren, um Auskunft über die Gewordenheit und historische Bedingtheit der eigenen Gegenwart zu erhalten.

Seither hat sich historisches Denken in der deutschen und europäischen Kultur in vielen verschiedenen Formen gezeigt. Es entwickelte sich eine umfängliche Geschichtskultur. Sie findet u. a. in Museen und Gedenkstätten, aber auch in kulturellen Objektivationen wie Architekturstilen, modischen Reminiszenzen oder in der Verarbeitung historischer Stoffe in Literatur und Film ihren Ausdruck.

Geschichtswissenschaft und Geschichtsschreibung waren in Deutschland vielfältigen Wandlungen ausgesetzt, die sich auch auf den seit rund 150 Jahren bestehenden Geschichtsunterricht auswirkten. Das methodische Objektivitätsideal sowie der Anspruch auf Ideenerkenntnis hoben zunächst das Handeln berühmter Einzelpersonlichkeiten und den Begriff des Staates ins Zentrum des historischen Lernens, das im Wesentlichen das Ziel einer affirmierenden Aneignung und unkritischen Identitätsstiftung verfolgte. Erst ab den sechziger Jahren des letzten Jahrhunderts erweiterte vor allem die Historische Sozialwissenschaft in der kritischen Auseinandersetzung mit der Höhenkammwanderung der traditionellen, ereigniszentrierten Politikgeschichte den Gegenstandsbereich des Faches um die Bereiche Wirtschaft und Gesellschaft sowie die Strukturgeschichte. Zugleich legte sie das gesellschaftskritische Potenzial des Faches frei und führte es einem Modernisierungsdiskurs zu, der vor allem die siebziger Jahre prägte.

Seit dem Ende des letzten Jahrhunderts ist in der Geschichtswissenschaft mit der historischen Kulturwissenschaft eine abermalige Wendung eingetreten, die zugleich einen entscheidenden Pluralisierungsschub bewirkt hat. An die Stelle der schulbildenden Zuspitzung charakteristischer Gegenstandsbereiche und Erkenntnisinteressen ist eine bunte Vielfalt an perspektivischen Zugriffen in der Rekonstruktion der Vergangenheit getreten. Diese wendet sich – erneut, aber anders – der Rolle des

handelnden und leidenden Subjekts, seinen Vorstellungen und Deutungsmustern und den von ihm verwendeten Symbolen und Praktiken zu. Dazu hat sie die Theorie der historischen Erkenntnis auf eine neue, konstruktivistische Grundlage gestellt. Und schließlich hat sie zu einer breiteren Kenntnisnahme der historischen Forschungstraditionen anderer Länder geführt.

Die Ausrichtung der in diesem Kerncurriculum aufgelisteten Kompetenzen entspricht und entspringt den gegenwärtigen kulturellen, gesellschaftlichen und wissenschaftlichen Rahmenbedingungen. Sie ist insofern ihrerseits historisch bedingt und nicht endgültig. Paradigmenvielfalt und Konstruktivismus spiegeln heute den Geist einer auf Freiheit und Pluralismus gegründeten Staatsidee sowie kultureller Vielfalt wider. Deren historischen Ursprünge finden sich in den Werten, die Christentum und Humanismus sowie die liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen hervorgebracht haben.

Das Fach Geschichte thematisiert kulturelle Phänomene in ihrer Vielfalt und Probleme der nachhaltigen Entwicklung. Dadurch trägt es dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Es bezieht sich dabei auf historische Räume unterschiedlicher Größe, von einer lokalen und regionalen bis hin zur globalen Perspektive. Es leistet einen fachlich eigenständigen und wertvollen Beitrag zur politischen Bildung durch Orientierung in der Zeit. Zugleich leistet der Geschichtsunterricht durch die Schulung zentraler prozessbezogener Kompetenzen einen wichtigen Beitrag zum Handeln und Verstehen in einer globalisierten Welt mit gesteigerter Mobilität und neuen beruflichen Anforderungen.

Gymnasialer Geschichtsunterricht fördert nicht nur Toleranz – er ermöglicht es, sich auf der Grundlage fundierter Orientierung innerhalb des europäischen Kulturraumes aktiv auf andere, auch außereuropäische Kulturen einzulassen und deren Traditionen und Werte zu verstehen.

Geschichtsunterricht verzichtet auf die Vermittlung eines geschlossenen Weltbildes, stellt jedoch zentrale Kategorien, Ordnungsmuster und Leitprobleme zum Verständnis – auch zukünftiger – kultureller Wirklichkeit zur Verfügung. Er ist damit konstitutiver Bestandteil einer zeitgemäßen, vertieften Allgemeinbildung. In diesem Kontext leistet das Fach Geschichte einen spezifischen Bildungsbeitrag auch im Hinblick auf den Umgang mit Medien. Diese transportieren und repräsentieren Wahrnehmungen und Deutungsmuster von Vergangenheit und bedürfen daher einer kritischen Reflexion.

In der Umsetzung der hier beschriebenen Ziele schafft der Geschichtsunterricht die Grundlage für die differenzierte und differenzierende Wahrnehmung der Lebenswelt. So trägt er dazu bei, die Schülerinnen und Schüler zur gezielten Aufnahme eines Bildungsweges zu befähigen. Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Geschichte u.a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Geschichte für den Sekundarbereich I werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Geschichte für den Sekundarbereich I ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Geschichte ist in der Erzählung gedeutete Vergangenheit. Übergeordnetes Ziel eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts ist daher der Erwerb **narrativer Kompetenz**. Dieser Begriff fasst die fachspezifischen Merkmale historischer Bildung zusammen. Narrative Kompetenz im Fach Geschichte verweist insofern sowohl auf den Erkenntnisprozess selbst als auch auf dessen Produkte. Der historischen **(Re-)Konstruktion** korrespondiert die Fähigkeit zur **Dekonstruktion** historischer Narrationen.

Historisches Erzählen besteht im Wesentlichen darin, historisches Wissen zu ermitteln, es sinnbildend zu verknüpfen und mit Bedeutungszuweisungen (Urteilen) zu versehen. Um deren Geltungsanspruch zu begründen, müssen intersubjektiv gültige Rationalitätsstandards beachtet werden (s. Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz). So entsteht Orientierung in der Gegenwart.

Durch das Erzählen von Geschichte(n) konstituieren Menschen ihre Identität. Die entstehenden Erzählungen sind von unterschiedlicher Komplexität. Sie reichen von der einsträngigen Erzählung, die an Ursprünge erinnert und Kontinuität als Dauer präsentiert, z. B. in Form von Mythen, bis zum genetischen Erzählen, das Kontinuität als Entwicklung vorstellt und die zugrunde liegenden Transformationsprozesse in ihrer unterschiedlichen Gestalt, Dauer, Reichweite und in Bezug auf die beteiligten Akteure differenziert darlegt.

2.2 Kompetenzentwicklung

Im Laufe der Schuljahre 5 - 10 entwickeln die Schülerinnen und Schüler domänenspezifische Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften, die der Eigenart der Fachinhalte, -traditionen und -methoden zuzuordnen sind. Dabei werden die ausgewiesenen Kompetenzen mit historischen Inhalten verknüpft. So erlernen die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von vorgegebenen oder selbst ermittelten Fragestellungen, historisches Denken, um es zukünftig, in heute noch unvorhersehbaren Anforderungs- und Anwendungssituationen zu beherrschen: Sie historisieren Erfahrungen und reflektieren sie kompetent.

Das vorliegende Kerncurriculum (KC) leistet in diesem Zusammenhang dreierlei:

1. Es definiert verbindliche Domäneninhalte sowohl auf der Wissens- wie auf der Könnensebene in einem normativen Sinne. Durch sie wird ein Kernbestand für die Schülerinnen und Schüler festgelegt, der je nach Leistungsvermögen und Interessen der Lerngruppe erweitert werden kann.
2. Die aufgeführten prozessbezogenen Kompetenzbereiche (Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz) und das Fachwissen dienen als Grundlage, um sie in der thematischen Konkretion von Unterrichtseinheit und -stunde zu einem logischen und organischen Lernprozess zu verknüpfen. Sie haben die Funktion, Kennzeichen guten Geschichtsunterrichts transparent zu machen und eine gute Unterrichtsplanung im Sinne der Kompetenzorientierung zu definieren.
3. Das KC gibt Hinweise für einen systematischen, kumulativen und damit nachhaltigen Aufbau von Fachwissen und Kompetenzen in den drei Doppeljahrgangsstufen.

Es ist Aufgabe der verantwortlichen Lehrkraft, die ausgewiesenen Kompetenzformulierungen im Rahmen der individuellen, auf Lerngruppe und Lernvoraussetzungen abgestimmten Planungen miteinander zu verknüpfen. Wissen und Können sind dabei durchgängig aufeinander zu beziehen. Hierbei sind innerhalb einzelner Stundenplanungen Schwerpunktsetzungen sinnvoll. Die Schulung des Gesamtkatalogs der aufgeführten Kompetenzen soll jedoch über einen längeren Zeitraum hinweg in ausgewogener Art und Weise erfolgen. Dazu gehören auch Phasen der Übung, Anwendung und Wiederholung. Isolierte Methodenstunden (ohne Anbindung an historische Sachverhalte) sind zu vermeiden; stattdessen ist die Inhaltsbezogen- und -gebundenheit methodischer Fertigkeiten jeweils transparent zu machen. Bei der Bestimmung des Planungsniveaus ist darauf zu achten, dass, entsprechend dem Leistungsvermögen der Lerngruppe, das Spektrum der Anforderungsbereiche (I: Reproduktion; II: Reorganisation und Transfer; III: Reflexion und Problemlösung) abgedeckt wird. Bei der Konstruktion von Aufgaben ist die Bandbreite unterschiedlicher Anforderungen angemessen zu berücksichtigen. Die drei Anforderungsbereiche sind in allen drei Doppeljahrgangsstufen auf einem altersangemessenen Niveau anzusteuern.

2.3 Zusammenführung der Kompetenzen

Das dargelegte Konzept eines kompetenzorientierten Geschichtsunterrichts bietet Lehrerinnen und Lehrern eine große Bandbreite an didaktischen Entscheidungsmöglichkeiten. Vorgegeben sind lediglich die zu entwickelnden Kompetenzbereiche, grundsätzliche strukturierende Aspekte sowie die prinzipiell chronologische Orientierung in der Erschließung historischen Fachwissens.

Innerhalb dieser Ausgangslage bleibt es die Entscheidung der Lehrkraft, welche Kompetenzen in Verbindung mit welchen strukturierenden Aspekten sie unter Zugriff auf welches Fachwissen in den Mittelpunkt der konkreten Unterrichtssituation stellt.

Die prozessbezogenen Kompetenzen sollen dabei in sinnvollem Wechsel und aufeinander aufbauend ebenso Berücksichtigung finden wie der kriteriengeleitete Aufbau und die Festigung relevanten historischen Fachwissens.

Eine Vorgabe, welche Kompetenz unter welcher Perspektive an welchem Inhalt zu schulen sei, soll es in diesem Modell nicht geben. Hier liegen Freiräume der Profilbildung für Fachkonferenzen und Gestaltungsmöglichkeiten der Unterrichtenden, die individuelle Voraussetzungen und Potenziale der jeweiligen Lerngruppe bewusst in den Blick nehmen können.

2.4 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, im Abstraktionsniveau, in den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler gestellten Anforderungen hinausgehen

und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt. Im Rahmen von Lernzielkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

3 Erwartete Kompetenzen

Die drei prozessbezogenen Kompetenzen Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz umreißen den im Geschichtsunterricht des Sekundarbereichs I anzustrebenden Entwicklungsstand der narrativen Kompetenz. Diese Kompetenzen sind miteinander verflochten und nur in der Theorie trennscharf abzugrenzen. Sie werden immer im Zusammenhang mit dem Fachwissen erworben. Gegenüber den Kompetenzmodellen der Fachdidaktik (FUER, Gautschi, Pandel u. a.) wurden bewusst Reduktionen für die Umsetzung im Unterrichtsalltag vorgenommen.

In den nachstehenden Tabellen werden die prozessbezogenen Kompetenzen und das Fachwissen ausgewiesen. Die Progression ist in den Tabellen zu den prozessbezogenen Kompetenzen horizontal, beim Fachwissen vertikal dargestellt. Für die drei prozessbezogenen Kompetenzen werden Teilkompetenzen definiert. Eine Kompetenzentwicklung kann nur dann nachhaltig erfolgen, wenn die ausgewiesenen Kompetenzen und Teilkompetenzen vernetzt und wiederholt in unterschiedlichen Zusammenhängen angewandt werden.

Mit der Beschreibung der verpflichtend erwarteten Kompetenzen werden die Niveaustufen konkretisiert, die die Schülerinnen und Schüler am Ende des jeweiligen Doppeljahrgangs erfüllen sollen. Für jeden Doppeljahrgang sind diejenigen prozessbezogenen Kompetenzen aufgeführt, die zusätzlich zu denen der vorangegangenen Jahrgänge zu erwerben sind. Dadurch ergeben sich leere Felder in den Tabellen.

Der Anfangsunterricht in den Jahrgängen 5 und 6 vermittelt an anschaulichen Beispielen erste Zugänge zu historischen Frage- und Problemstellungen und führt in die fachspezifischen Besonderheiten des historischen Denkens ein. Hier ist ein besonderer Akzent darauf zu legen, altersgemäß motivierende und interessante thematische Zugänge zu finden.

Während des Geschichtsunterrichts in den Jahrgängen 7 bis 9 begleitet der Geschichtsunterricht die kognitive Entwicklung der Jugendlichen, indem er den Übergang von der konkreten Anschaulichkeit des Anfangsunterrichts zu den anspruchsvollen, häufig abstrakten Fragestellungen ab dem 10. Jahrgang behutsam vorbereitet. Zugleich werden hier im Bereich des Fachwissens an ausgewählten Beispielen die Grundlagen zum Verständnis der modernen Welt gelegt.

Ab dem 10. Jahrgang sind die Schülerinnen und Schüler in angemessener Weise auf die Anforderungen der Oberstufe vorzubereiten.

3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Sachkompetenz

Fachwissen bleibt träge, wenn es nicht vernetzt und in größeren kognitiven Zusammenhängen angewandt wird. Um mit Fachwissen kompetent umgehen zu können, müssen kategoriale Strukturen erworben werden, die eine sinnbildende Ordnung des erlernten Fachwissens ermöglichen. Diese werden im Verlauf der sechs Schuljahrgänge zunehmend komplexer ausgestaltet und von den Schülerinnen und Schülern selbstständig angewandt. Die folgende jahrgangsbezogene Graduierung der Sachkompetenz versteht sich insofern als eine Grammatik historischen Denkens mit dem Ziel, Wissen verknüpfen und in Orientierung überführen zu können. Dabei sind die Grenzen zwischen erkenntnistheoretischen kategorialen Voraussetzungen (Zeit und Raum), inhaltlichen, abstrahierenden Konstituenten des Faches (Fachbegriffe, Plausibilität) und dem subjektbezogenen Geschichtsbewusstsein (Identität) fließend.

	Schuljahrgänge 5 und 6 Die Schülerinnen und Schüler ...	Schuljahrgänge 7 und 8 Die Schülerinnen und Schüler ...	Schuljahrgänge 9 und 10 Die Schülerinnen und Schüler ...
Zeit	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben Zeiterfahrungen und deren Strukturierung (Kalender, Zeitstrahl, Zeitrechnung) 	<ul style="list-style-type: none"> wenden Strukturierungskonzepte zeitlicher Verläufe sinnvoll an (Ereignis – Struktur; Kontinuität als Dauer und Wandel) unterscheiden verschiedene normative Konzeptualisierungen zeitlicher Verläufe (Fortschritt – Rückschritt; Evolution – Revolution) 	<ul style="list-style-type: none"> reflektieren zeitliche Strukturierungskonzepte und problematisieren diese ggf. als Konstrukte (Gleichzeitigkeit – Ungleichzeitigkeit)
Raum	<ul style="list-style-type: none"> bezeichnen die Lage historischer Orte und beschreiben Raum als historische Ressource 	<ul style="list-style-type: none"> charakterisieren Raumvorstellungen in der Geschichte 	<ul style="list-style-type: none"> problematisieren den Raumbegriff in historischen Diskursen
Fachbegriffe	<ul style="list-style-type: none"> wenden erlernte Fachbegriffe korrekt auf den historischen Einzelfall an 	<ul style="list-style-type: none"> vergleichen, vernetzen und hierarchisieren neu erlernte Fachbegriffe mit bekannten 	<ul style="list-style-type: none"> wenden Fachbegriffe eigenständig im Rahmen der Erschließung von Vergangenheit und Gegenwart an (Allgemeines – Singuläres)
Plausibilität	<ul style="list-style-type: none"> nehmen einfache logische Verknüpfungen zwischen historischen Sachverhalten vor, z. B. temporal, kausal, konsekutiv 	<ul style="list-style-type: none"> erweitern ihr Spektrum verfügbarer logischer Verknüpfungen zwischen historischen Sachverhalten, z. B. konditional, konzessiv, final, modal, ... 	<ul style="list-style-type: none"> nehmen komplexe logische Verknüpfungen zwischen historischen Sachverhalten vor
Identität	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben Verknüpfungen zwischen Vergangenheit und Gegenwart 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern die historische Bedingtheit heutiger Phänomene (Identität – Alterität) 	<ul style="list-style-type: none"> entwickeln aus Wissen und Einsichten über die Vergangenheit Beurteilungsmaßstäbe und Handlungsalternativen für Gegenwart und Zukunft analysieren die historische Bedingtheit heutiger Identitätskonstruktionen (Integration – Ausgrenzung)

Methodenkompetenz

Die Methodenkompetenz bezieht sich auf die Fertigkeit, mit Zeugnissen und Darstellungen der Vergangenheit kompetent umgehen zu können. Sie steht in engem Zusammenhang mit Sach- und Urteilskompetenz. Schülerinnen und Schüler lernen mithilfe der Methodenkompetenz, historische Narrationen auf der Grundlage von Zeugnissen der Vergangenheit zu entwickeln ((Re-)Konstruktion) und sie zu analysieren (Dekonstruktion). Grundlegend hierfür sind die Unterscheidung von Quellen und Darstellungen sowie die Wahrnehmung der Perspektivität und Interessengeleitetheit von Quellen und Darstellungen. Außerdem gilt es, verschiedene Arten von Gattungen, die im Geschichtsunterricht relevant sind, nach ihrem Quellen-

bzw. Aussagewert zu unterscheiden. Schließlich verlangt jede Gattung von Quelle oder Darstellung spezifische Methoden zu ihrer Deutung und Erschließung. Eine vollständige Behandlung *aller* Gattungsbeispiele ist jedoch wenig zielführend. Vielmehr soll den Schülerinnen und Schülern an ausgewählten Beispielen der verschiedenen Gattungen (sprachgebunden, visuell, gegenständlich) die Vielfalt derselben verdeutlicht werden.

Der Erwerb historischer, auf Gattungen bezogener Methodenkompetenz ist zugleich der Beitrag des Faches Geschichte zum Erwerb und zur Schulung allgemeiner Medienkompetenz.

	Schuljahrgänge 5 und 6 Die Schülerinnen und Schüler ...	Schuljahrgänge 7 und 8 Die Schülerinnen und Schüler ...	Schuljahrgänge 9 und 10 Die Schülerinnen und Schüler ...
übergreifend	<ul style="list-style-type: none"> • stufen Quellen als Zeugnisse vergangener Zeiten ein • erklären den Unterschied zwischen Quelle und Darstellung 		<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren Aussagen über historische Wirklichkeit in Quellen und Darstellungen sowie deren Konstruktcharakter
Nach Gattungen:			
sprachgebundene Gattungen (schriftlich, akustisch)	<ul style="list-style-type: none"> • erzählen den Inhalt sprachgebundener Gattungen nach • setzen Ergebnisse der äußeren Quellenkritik ansatzweise in Beziehung zum erschlossenen Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> • geben den Inhalt sprachgebundener Gattungen wieder • unterscheiden verschiedene Formen sprachgebundener Gattungen 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und reflektieren grundlegende gattungsspezifische Strukturmerkmale • setzen Ergebnisse der Quellenkritik in Beziehung zum erschlossenen Inhalt

	Schuljahrgänge 5 und 6 Die Schülerinnen und Schüler ...	Schuljahrgänge 7 und 8 Die Schülerinnen und Schüler ...	Schuljahrgänge 9 und 10 Die Schülerinnen und Schüler ...
visuelle Gattungen (bildlich, filmisch, grafisch) und gegenständliche Gattungen	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beispiele der Gattungen in Ansätzen und erläutern wesentliche Elemente (ggf. mit Hilfestellung) • setzen Ergebnisse der äußeren Quellenkritik ansatzweise in Beziehung zum erschlossenen Inhalt 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden verschiedene Formen der jeweiligen Gattung • erläutern deren gattungstypische Funktion 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und reflektieren grundlegende gattungsspezifische Strukturmerkmale • setzen Ergebnisse der Quellenkritik in Beziehung zum erschlossenen Inhalt

Urteilskompetenz

Die Fähigkeit, fundierte historische Urteile zu fällen, anstatt lediglich Meinungen zu äußern, ist Teil wacher Zeitgenossenschaft und Bedingung mündiger Teilhabe am gesellschaftlichen Leben.

Urteile verleihen Sachverhalten Prädikate, die ihnen nicht a priori eingeschrieben sind. Sie schließen den historischen Erkenntnisprozess ab. Über die historische Erläuterung hinausgehend, werden in Urteilen Maßstäbe und Kriterien deutlich, die an die erarbeiteten historischen Gegenstände angelegt worden sind. Ausgehend vom Stand ihres Geschichtsbewusstseins bestimmen die Schülerinnen und Schüler den Stellenwert historischer Inhalte, Themen, Fragen und Probleme. Urteile sollen stets intersubjektiv nachvollziehbar sein. Zu unterscheiden sind Sach- und Werturteile. Bei Sachurteilen ergeben sich die Beurteilungskriterien vorwiegend aus dem historischen Kontext. Sie leisten ein Verstehen in der Zeit. Werturteile hingegen werden auf der Grundlage jeweils gegenwärtig geltender Überzeugungen und Normen gefällt.

Der Begriff des Kriteriums greift die Frage nach der *Perspektivität* auf einer höheren Reflexionsebene auf. *Multiperspektivität* bezeichnet auf der Ebene der historischen Akteure die Standortgebundenheit von Denken und Handeln, die eine Begrenztheit der Wahrnehmung und ihrer Maßstäbe mit sich bringt und zu verschiedenen Sichtweisen führt. Die Einsicht in die perspektivische Gebundenheit vergangenen und gegenwärtigen Handelns ermöglicht *Fremdverstehen*.

Auf der Ebene der historischen Darstellungen bezeichnet man die Gegensätzlichkeit verschiedener Urteile aufgrund unterschiedlicher Kriterien und Gewichtungen als *Kontroversität*. Die Anbahnung von kontroversen Urteils-situationen im Geschichtsunterricht bietet sich insbesondere am Ende einer Unterrichtseinheit an. Hier werden die erzielten Stundenergebnisse, aber auch Forschungsmeinungen vergleichend gegeneinander abgewogen und unter ggf. verschiedenen Kriterien gewichtet.

Indem die Schülerinnen und Schüler ihre Ergebnisse kontext- und kriterienbezogen deuten, gewinnen sie Einsichten in Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Vergangenheit und Gegenwart, d. h. über *Veränderung in der Geschichte*.

Das eigene Urteil über historische Sachverhalte ermöglicht schließlich die Einsicht in den *Konstruktcharakter historischer Erkenntnis*.

	Schuljahrgänge 5 und 6 Die Schülerinnen und Schüler ...	Schuljahrgänge 7 und 8 Die Schülerinnen und Schüler ...	Schuljahrgänge 9 und 10 Die Schülerinnen und Schüler ...
Multiperspektivität	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben historische Situationen und Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven 		<ul style="list-style-type: none"> beurteilen historische Situationen und Ereignisse aus verschiedenen Perspektiven
Kontroversität		<ul style="list-style-type: none"> vergleichen Perspektiven in Darstellungen 	<ul style="list-style-type: none"> reflektieren die Perspektivität historischer Urteile reflektieren das Nebeneinander unterschiedlicher Urteile.
Urteilsbildung	<ul style="list-style-type: none"> beurteilen und bewerten historische Fragestellungen und Probleme kriteriengeleitet (ggf. unter Hilfestellung) 		<ul style="list-style-type: none"> beurteilen und bewerten historische Fragestellungen und Probleme unter Offenlegung der verwendeten Kriterien

3.2 Fachwissen

Geschichtsunterricht muss sich aufgrund der Vielfalt der möglichen zu behandelnden Sachverhalte auf Inhalte von exemplarischer und/oder identitätsstiftender Bedeutung beschränken. Ein orientierendes Gerüst an historischem Wissen ist allerdings erforderlich. Es ist Bedingung dafür, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden, grundlegende Kompetenzen des Faches Geschichte zu schulen.

Der inhaltliche Zugang bleibt in den Schuljahrgängen 5 - 10 vorwiegend chronologisch organisiert. An mehreren Stellen wird das chronologische Verfahren durch verbindliche, problemorientierte Längsschnitte durchbrochen. Im Zuge des chronologischen Durchgangs sind zentrale Begriffe und Daten nachhaltig und anwendungsorientiert zu vermitteln. Deren Auswahl erfolgt auch vor dem Hintergrund von Überlegungen zur Relevanz innerhalb der heutigen Geschichtskultur. Sinnvolle Mittel zum Lernen, Wiederholen und Festigen von Daten und Begriffen sind z. B. Zeitleiste und Geschichtskarte.

Auf die Nennung verbindlicher Namen wurde verzichtet, um dem Eindruck einer (ungewollten) Kanonbildung vorzubeugen. Es wird jedoch davon ausgegangen, dass zum historischen Fachwissen auch die Kenntnis berühmter historischer Persönlichkeiten gehört.

Verbindliche Begriffe, die in Anführungszeichen stehen, sind als solche im Hinblick auf ihren Bedeutungsgehalt zu problematisieren.

Die inhaltlichen Konkretisierungen zum Bereich Fachwissen sind in einer Übersicht in Verbindung mit strukturierenden Aspekten aufgeführt. Die Reduktion der Inhalte gegenüber dem Vorgänger-KC wurde mit Blick auf den vorrangigen Erwerb der prozessbezogenen Kompetenzen vorgenommen. Die dadurch entstandenen Freiräume sind in diesem Sinne zu nutzen. Detailspekte, die durch ein vorangestelltes „u. a.“ gekennzeichnet sind, stellen einen verbindlichen Mindestkanon dar; Detailspekte, die durch ein vorangestelltes „z. B.“ gekennzeichnet sind, können durch gleichwertige andere Aspekte ersetzt bzw. ergänzt werden. Die in der linken Spalte aufgeführten, strukturierenden Aspekte ermöglichen verschiedene Zugriffe auf Geschichte. Sie werden im Folgenden näher erläutert.

Herrschaft und Staatlichkeit

Ausgehend von einem vorwissenschaftlichen „Macht“begriff entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein zunehmend differenziertes Verständnis von Formen von „oben“ und „unten“, d. h. von Macht und Machtlosigkeit, Gleichheit und Ungleichheit in der Gesellschaft im Rahmen einer politikgeschichtlichen Perspektive. Herrschaft, in Antike und Mittelalter überwiegend personal definiert und ausgeübt, mündet in der Neuzeit in Strukturen staatlicher Ordnung. Rationale/legale, traditionale und charismatische Herrschaft, die drei Typen legitimer Herrschaft, sind in der Geschichte in vielfältiger Form nachweisbar und ineinander verschränkt (→ Weltdeutung und Religion). Im Rahmen des Sekundarbereichs I ist eine Reduktion auf eine Fortschrittsbewegung im Zeichen zunehmender Freiheit, wie sie durch die bürgerlichen Revolutionen gefördert wird, legitim; in diesem Zusammenhang bleibt aber auch die Gefährdung errungener Freiheit als historisches Grundproblem relevant.

Gesellschaft und Recht

Über Fragen der Herrschaft, d. h. über eine hierarchische Zuspitzung (→ Herrschaft und Staatlichkeit) hinaus, öffnet sich dieses Themenfeld für Fragestellungen der Sozial-, Alltags- und Geschlechtergeschichte. Dabei geht es vor allem um veränderte Betrachtungsweisen von historischen Prozessen. So wird u. a. der Beitrag von Frauen und Männern an der Geschichte in den Blick gerückt, um geschlechtsstereotype Verhaltensweisen und deren Bedingungsfaktoren zu hinterfragen. Auch wird die Frage von Gleichheit und Ungleichheit auf eine breitere, z. B. die ökonomischen Bedingungen der Existenz (→ Wirtschaft und Umwelt) einbeziehende Grundlage gestellt. Das Recht wiederum, sei es kodifiziert oder durch Gewohnheit konventionalisiert, bildet eine normative Basis der Gesellschaft und wird als solches als in Übereinstimmung oder im Widerspruch zu den individuellen oder Gruppenerfahrungen stehend empfunden.

Weltdeutung und Religion

In der vergleichenden Betrachtung von Deutungsmustern verschiedener Epochen entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein für den Konstruktcharakter und die Begrenztheit aller Erklärungsmuster und Sinnstiftungen. Religion als zentralem metaphysischem Bezugspunkt kommt dabei eine herausgehobene Rolle zu, die bis in die Gegenwart hinein unmittelbar auf gesellschaftliche Konstellationen (→ Gesellschaft und Recht), aber auch auf die Legitimation von Herrschaft (→ Herrschaft und Staatlichkeit) zurückwirkt.

Wirtschaft und Umwelt

Wirtschaft beschreibt menschliche Arbeit in ihren unterschiedlichen Organisationsformen (→ Gesellschaft und Recht) mit den Zielen des Lebensunterhalts, des Austausches von Gütern und Dienstleistungen und der Gewinnvermehrung. In einer historischen Perspektive ergeben sich viele, sehr unterschiedliche Organisationsformen, die je für sich auf ähnliche Grundfragen verschiedene Antworten geben.

Wirtschaftliche Tätigkeit ist allerdings an Umweltbedingungen gebunden. So erweisen sich Fragen des verantwortlichen Umgangs mit Ressourcen als permanente, in der Geschichte verschieden beantwortete Problemlagen von unterschiedlicher Reichweite.

Transkulturalität

Kulturen sind empirisch durch eine Vielzahl möglicher Identitäten charakterisiert und weisen keine klaren Konturen auf. Scheinbar stabile Strukturen von Eigenem und Fremdem gehen so verloren. In historischer Perspektive treten Wanderungsbewegungen und Austauschprozesse zwischen den Kulturen als anthropologische Konstanten auf (→ Wirtschaft und Umwelt). Diese begegnen uns in unterschiedlichen Formen des Kulturkontakts, von einer zeitlich begrenzten Kulturberührung über den Kulturzusammenstoß, der bisweilen zur Auslöschung des machtpolitisch Unterlegenen führte, bis

hin zur Kulturverflechtung (→ Herrschaft und Staatlichkeit). Transkulturalität leistet einen Beitrag zu einem reflektierten Geschichtsbewusstsein, zur Toleranz sowie zu Identitätsbildung und Fremdverstehen in einer pluralen Gesellschaft.

Schuljahrgänge 5 und 6		
Strukturierende Aspekte	Inhalte	Begriffe, Daten
	Identität im familiären und lokalen Umfeld (z. B. Herkunft, Ort, Region, Regional-sprache)	
Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	Leben in der Steinzeit	vor ca. 10.000 Jahren Übergang zur Sesshaftigkeit: Jäger und Sammler, „neolithische Revolution“
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	Merkmale einer Hochkultur (z. B. Bedeutung der Arbeitsteilung)	Schrift, Buchdruck
	Entwicklung der Medien seit dem Zeitalter der Hochkulturen bis in die Gegenwart (Längsschnitt)	
Wirtschaft und Umwelt Transkulturalität Weltdeutung und Religion	Die Welt der Griechen (z. B. Polis, Kolonisation, Olympische Spiele, Mythos und Logos)	
Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Leben in der Römischen Republik	<i>familia</i> , Klientelwesen, Sklaven
Herrschaft und Staatlichkeit	Politischer Wandel im republikanischen Rom	<i>res publica</i> , Senat Aristokratie Prinzipat
Transkulturalität	Rom und die Anderen (ausgewählte Beispiele)	Expansion, Romanisierung, Christentum
Weltdeutung und Religion Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Lebensformen im Mittelalter: Lehnswesen und Grundherrschaft, Kloster, Stadt	Königtum, Lehnswesen (Treuverhältnis), Grundherrschaft, Stand, „ <i>ora et labora</i> “, Stadtrecht
Transkulturalität	Unterschiedliche Formen von Kulturbegegnungen (u. a. jüdisches Leben in deutschen Städten)	
Weltdeutung und Religion Wirtschaft und Umwelt Transkulturalität	Die Welt des Spätmittelalters zwischen Krise (z. B. Pest, Kirchenspaltung) und Aufbruch in die Neuzeit	1492 Konfessionen
Transkulturalität	Zeit – erlebt, gemessen, eingeteilt und gedeutet	Antike, Mittelalter, Neuzeit

Schuljahrgänge 7 und 8		
Strukturierende Aspekte	Inhalte	Begriffe, Daten
Herrschaft und Staatlichkeit	Der frühneuzeitliche Fürstenstaat	Dreißigjähriger Krieg Verwaltung, „Absolutismus“ Gottesgnadentum
Herrschaft und Staatlichkeit Gesellschaft und Recht	Das Zeitalter der Bürgerlichen Revolutionen (z. B. England, Nordamerika, Frankreich, 1848)	Aufklärung 1688/89 oder 1776 oder 1789 Menschen- und Bürgerrechte, parlamentarische/konstitutionelle Monarchie
Herrschaft und Staatlichkeit	Geschichte des deutschen Nationalstaats im 19. Jahrhundert (Längsschnitt)	Nation, „Reichsgründung von oben“, 1871
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht Weltdeutung und Religion	Industrialisierung und Soziale Frage (z. B. Arbeitsalltag, Kinderarbeit, verschiedene Lösungsansätze)	Industrielle Revolution Kapitalismus Soziale Frage Klassengesellschaft
Wirtschaft und Umwelt	Geschichte der Nutzung von Energie (Längsschnitt)	Landesausbau, Raubbau vs. Nachhaltigkeit
Wirtschaft und Umwelt Weltdeutung und Religion Transkulturalität	Imperialismus im 19. Jahrhundert	Sozialdarwinismus
Herrschaft und Staatlichkeit	Erster Weltkrieg	1914-1918, Verdun

Schuljahrgänge 9 und 10		
Strukturierende Aspekte	Inhalte	Begriffe, Daten
Herrschaft und Staatlichkeit Weltdeutung und Religion	Herrschaftsidee des Sowjetkommunismus und ihre Folgen	Epochenjahr 1917 Russische Revolution(en) Kommunismus Terror
Herrschaft und Staatlichkeit Gesellschaft und Recht Wirtschaft und Umwelt	Weimarer Republik – Chancen (z. B. Modernisierung, Partizipation, Emanzipation) und Belastungen	Versailler Vertrag, Inflation, Weltwirtschaftskrise
Weltdeutung und Religion	Elemente der nationalsozialistischen Ideologie (und deren Wurzeln)	Rassenideologie, Antisemitismus, Führermythos, „Volksgemeinschaft“
Herrschaft und Staatlichkeit	Zerstörung von Demokratie und Rechtsstaatlichkeit	1933 „Ermächtigungsgesetz“ „Gleichschaltung“, Konzentrationslager
Gesellschaft und Recht	Lebenswirklichkeiten und Handlungsspielräume im Nationalsozialismus zwischen Unterstützung und Anpassung, Verfolgung und Widerstand	Novemberpogrome 1938
Herrschaft und Staatlichkeit Transkulturalität	Zweiter Weltkrieg	1.9.1939 Vernichtungskrieg Holocaust Flucht und Vertreibung
Herrschaft und Staatlichkeit	Deutsche und globale politische Situation nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges	8. Mai 1945 Hiroshima Kalter Krieg
Herrschaft und Staatlichkeit	Konkurrierende Staatsformen und Werteordnungen der beiden deutschen Staaten	Bundesrepublik DDR
Wirtschaft und Umwelt Gesellschaft und Recht	Lebensbedingungen in den beiden deutschen Staaten (z. B. Wohlstandsentwicklung, Mobilität, Freizeitgestaltung, Geschlechterrollen)	„Wirtschaftswunder“ „1968“
Herrschaft und Staatlichkeit	Das Ende der bipolaren Welt	Wiedervereinigung 1990

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

In Lernkontrollen wird der Erwerb von Kompetenzen und Fachwissen überprüft, welcher im unmittelbar vorangegangenen Unterricht stattgefunden hat. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „Reproduktion“, „Reorganisation und Transfer“ sowie „Reflexion und Problemlösung“ zu berücksichtigen. Bei schriftlichen Lernkontrollen in den Schuljahrgängen 5-9 liegt der Schwerpunkt in der Regel in den Bereichen I und II, im Schuljahrgang 10 im Bereich II. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch (Quantität und Qualität)
- Mündliche Überprüfungen
- Kurze schriftliche Überprüfungen
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Referate und/oder Präsentationen, zunehmend auch mediengestützt
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe, Projekte)

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlpflichtkurse sowie Profile in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

6 Fremdsprachig (bilingual) erteilter Geschichtsunterricht

Um Schülerinnen und Schülern eine umfassende Allgemeinbildung zu vermitteln, sie auf die internationale Arbeitswelt vorzubereiten und um einen Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit der Lernenden zu leisten, muss schulische Bildung der dynamisch wachsenden Bedeutung der Beherrschung von Fremdsprachen, insbesondere der englischen Sprache, in Naturwissenschaft und Technik sowie in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Rechnung tragen. Dies geschieht zum Beispiel durch die Stärkung des Anwendungsbezuges einer Fremdsprache (z. B. Englisch) als Arbeitssprache in speziell eingerichteten bilingualen Lerngruppen, in denen Geschichtsunterricht überwiegend in einer Fremdsprache erteilt wird.

Die besondere Eignung des Geschichtsunterrichts als fremdsprachig erteiltes Sachfach ergibt sich aus dem hohen Grad der Anschaulichkeit vieler historischer Themenbereiche. Auf der Grundlage fachspezifischer Materialien (z. B. Bilder, Textquellen, Karten, Tabellen) werden Einsichten in historische Prozesse im Rahmen eines fachsprachlich akzentuierten Fremdsprachenerwerbs gewonnen und sprachlich umgesetzt. Durch vielfältige Visualisierungsmöglichkeiten sind eine altersgemäße fremdsprachliche Progression und eine Festigung des fremdsprachlichen Wortschatzes möglich.

Auch durch die Beschäftigung mit authentischen fremdsprachigen Materialien vermittelt der fremdsprachig erteilte Geschichtsunterricht eine vertiefte interkulturelle Kompetenz (Perspektivität).

Weiterhin erfordert der fremdsprachig erteilte Geschichtsunterricht in besonderer Weise fächerübergreifende Zusammenarbeit mit Lehrkräften der Zielsprache und ermöglicht projektorientiertes Lernen.

Die Fremdsprache als Arbeitssprache kann auch in zeitlich begrenzten geeigneten Unterrichtseinheiten, das heißt in bilingualen Modulen, im Sachfachunterricht zum Einsatz kommen.

Die Gestaltung des fremdsprachig erteilten Geschichtsunterrichts basiert auf den didaktischen und methodischen Prinzipien des Geschichtsunterrichts sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Das Lernen der Fremdsprache ist den fachlichen Aspekten des Geschichtsunterrichts nachgeordnet.

Um die Durchlässigkeit zwischen fremdsprachig und muttersprachlich erteiltem Geschichtsunterricht zu gewährleisten, ist darauf zu achten, dass die Fachterminologie sowohl in der Zielsprache als auch in der Muttersprache gelernt wird.

Für die Leistungsbewertung im bilingualen Sachfachunterricht sind die fachlichen Leistungen entscheidend.

Anhang

A1 Mögliche Ergänzungen zum verbindlichen Fachwissen

Die im Kerncurriculum ausgewiesenen Inhalte und möglichen Beispiele zu den Inhalten können durch weitere ergänzt werden. Im Bereich des Fachwissens bieten sich z. B. folgende Inhalte und Längsschnitte an. Darunter befinden sich auch Inhalte und Längsschnitte, die in besonderer Weise geeignet sind, eine weltgeschichtliche Perspektive zu eröffnen.

5/6	Vorgeschichte	<ul style="list-style-type: none">• „Out-of-Africa“-Theorie• Entwicklung des Menschen
	Griechische Antike	<ul style="list-style-type: none">• Alexander der Große• Hellenismus
	Römische Antike	<ul style="list-style-type: none">• Punische Kriege (Hannibal)• Ausbreitung von Christentum und Islam
	Mittelalter	<ul style="list-style-type: none">• Ostsiedlung• Investiturstreit• Europäische und außereuropäische Stadt im Vergleich• Geschichte der Hanse• Orienthandel
	Frühe Neuzeit	<ul style="list-style-type: none">• Reformation und katholische Reformen• Hexenverfolgung
7/8	Neuzeit	<ul style="list-style-type: none">• Aufbegehren gegen die Restauration: Wartburgfest, Vormärz, Hambacher Fest
	Imperialismus	<ul style="list-style-type: none">• Afrika vor dem Imperialismus – ein „schwarzer Kontinent“?
9/10	Weimarer Republik	<ul style="list-style-type: none">• Außenpolitik
	Nach 1945	<ul style="list-style-type: none">• Dekolonialisierung• Europäische Einigung• Arabisch-israelischer Konflikt• RAF

Weitere mögliche Längsschnitte (u. a.):

- Migration in der Geschichte
- Arbeit und Freizeit in der Geschichte
- Geschlechterrollen in der Geschichte
- Feste und Feiern in der Geschichte
- Jüdisches Leben von der Antike bis zur Gegenwart
- Deutsch-polnische Beziehungen
- Deutsch-französische Beziehungen

A2 Beispiele verschiedener Gattungen (Methodenkompetenz)

Die nachfolgende Aufzählung verschiedener historischer Gattungen erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und stellt keinen abzuarbeitenden Katalog dar. Die Vielfalt muss den Schülerinnen und Schülern beispielhaft bewusst werden.

Beispiele für sprachgebundene Gattungen:

- Akten
- autobiografien
- Biografien
- Briefe
- Chroniken
- Denkschriften
- Fachliteratur
- Fiktionale Literatur
- Flugblätter und -schriften
- Gesetzestexte (z. B. Verfassungen)
- Hörspiele
- Inschriften
- Lieder
- Mitschriften (z. B. Protokolle)
- Reden
- Reiseberichte
- Schulbuchdarstellungen
- Tagebucheinträge
- Urkunden
- Zeitungs- und Zeitschriftenartikel

Beispiele für visuelle Gattungen:

- Comics
- Computerspiele (historisierende, interaktive, virtuelle Animationen)
- Diagramme
- Dokudramen
- Dokumentarfilme
- Filmdokumente
- Fotos
- Geschichtskarten
- Historiengemälde
- Historische Karten
- Historische Spielfilme
- Historytainment
- Höhlenmalerei
- Karikaturen
- Kupfer- oder Holzstiche
- Plakate
- Rekonstruktionszeichnungen
- Spielfilme
- Statistiken
- Vasenmalerei

Beispiele für gegenständliche Gattungen:

- Abzeichen
- Briefmarken
- Denkmale
- Einrichtungsgegenstände
- Gebäude
- Geld
- Kleidung
- Landschaft
- Maschinen
- Werkzeuge

A3 Kriterien zur Urteilsbildung (Urteilskompetenz)

Kriterien für die Urteilsbildung können z. B. sein: Effizienz, Nachhaltigkeit, Gleichheit, Freiheit, Wohlergehen, Gerechtigkeit, Legitimität.

Beschreibung/Erklärung/Erläuterung (kein Urteil)	Sachurteil	Werturteil
Diese Aussagen sind keine Urteile, da sie das <i>Subjekt</i> des Satzes lediglich näher beschreiben, erklären oder kontextualisieren .	Diese Aussagen bestimmen kriterienorientiert die Bedeutung/den Stellenwert des jeweiligen <i>Subjekts</i> im historischen Kontext .	Diesen Aussagen liegt jeweils eine persönliche Wertung zugrunde, deren Maßstäbe aus der Gegenwart heraus an den historischen Gegenstand bzw. an das zuvor gefällte Sachurteil herangetragen werden, auch wenn Zeitgenossen dies anders empfunden haben mögen.
Bei <i>Ötzi</i> wurden zahlreiche Gegenstände gefunden .	Die <i>Fundsituation im Fall Ötzi</i> zeigt, dass es keinen abrupten Übergang von der Stein- zur Metallzeit gab.	Als Einzelgänger in einer Welt der Rechtlosigkeit war <i>Ötzi</i> kein glücklicher Mensch .
<i>Sulla</i> erhöhte die Anzahl der Senatoren .	<i>Sullas Herrschaft</i> markierte eine weitere Eskalationsstufe im Rahmen der Krise der Römischen Republik.	<i>Sulla</i> war ein ruchloser Verfechter seiner Interessen, der die Republik weiter ins Unglück stürzte.
Das <i>mittelalterliche Stadtrecht</i> war häufig Ergebnis jahrzehntelanger Auseinandersetzungen zwischen Stadtgemeinde und Stadtherr.	Das <i>mittelalterliche Stadtrecht</i> mit der ihm zugrunde liegenden Idee der Schwurgemeinschaft bildete einen Gegenpol zum Feudalismus der agrarisch geprägten Gesellschaft auf dem Lande.	Das <i>mittelalterliche Stadtrecht</i> war ein wesentlicher Fortschritt auf dem Weg zur Befreiung aus dem Joch des Feudalismus.
Der <i>Merkantilismus</i> förderte den Export von Fertigwaren .	Der <i>Merkantilismus</i> war in seiner Anlage verfehlt . Er bewirkte nämlich langfristig, dass Frankreich den Konkurrenzkampf mit England um die ökonomische Vorrangstellung verlor.	Der <i>Merkantilismus</i> vertiefte die in Frankreich herrschende Ungerechtigkeit .
<i>Otto von Bismarck</i> war seit 1862 preußischer Ministerpräsident und seit 1871 zusätzlich Reichskanzler .	<i>Otto von Bismarck</i> war dank einer Politik, die auf die Vereinigung des Norddeutschen Bundes mit den süddeutschen Staaten abzielte, der eigentliche Reichsgründer .	<i>Otto von Bismarck</i> ist bis heute eine Lichtgestalt der deutschen Geschichte.
Der <i>Kapitalismus des Industriezeitalters</i> wurde durch die Idee des Liberalismus begünstigt .	Der <i>Kapitalismus des Industriezeitalters</i> bildete eine neue Stufe der Gesellschaftsentwicklung .	Der <i>Kapitalismus des Industriezeitalters</i> bildete eine neue Stufe der Ausbeutung .
Die Einführung der <i>dynamischen Altersrente</i> im Jahre 1957 bedeutete, dass die Renten der allgemeinen Einkommensentwicklung angepasst wurden.	Die <i>dynamische Altersrente</i> war eine tragende Säule der sozialen Marktwirtschaft .	Die <i>dynamische Altersrente</i> schuf in der Altersversorgung eine bis dahin nicht gekannte Gerechtigkeit .

A4 Operatoren für das Fach Geschichte

Operatoren sind handlungsinitiiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Lösen von Prüfungsaufgaben erwartet werden. In der Regel sind sie den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet. Die fett gedruckten Operatoren verweisen auf die im Abitur gültigen Arbeitsanweisungen (vgl. KC Geschichte GO, S. 40f.).

Die aufgelisteten Operatoren können gegebenenfalls ergänzt werden.

Anforderungsbereich I

(be-)nennen	Informationen ohne Kommentierung angeben
beschreiben	strukturiert und fachsprachlich angemessen Materialien und/oder Sachverhalte vorstellen
gliedern	einen Raum, eine Zeit, oder einen Sachverhalt nach selbst gewählten oder vorgegebenen Kriterien systematisierend ordnen
wiedergeben	Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, strukturiert u. damit unkommentiert darstellen
zusammenfassen	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert strukturiert und unkommentiert wiedergeben

Anforderungsbereich II

analysieren	Materialien, Sachverhalte oder Räume kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen
charakterisieren	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann gegebenenfalls unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen
einordnen	begründet eine Position/Material zuordnen oder einen Sachverhalt begründet in einen Zusammenhang stellen
erklären	Sachverhalte so darstellen – gegebenenfalls mit Theorien und Modellen –, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden
erläutern	Sachverhalte in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse)
herausarbeiten	Materialien auf bestimmte, explizit nicht unbedingt genannte Sachverhalte hin untersuchen und Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten herstellen
in Beziehung setzen	Zusammenhänge zwischen Materialien, Sachverhalten aspektgeleitet und kriterienorientiert herstellen und erläutern
nachweisen	Materialien auf Bekanntes hin untersuchen und belegen
vergleichen	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sachverhalten kriterienorientiert darlegen

Anforderungsbereich III

beurteilen	den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang überprüfen, um kriterienorientiert zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen
entwickeln	zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein Lösungskonzept inhaltlich weiterführend und/oder zukunftsorientiert darlegen
erörtern	zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/oder Werturteil kommen
Stellung nehmen	Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/oder politischer Wertmaßstäbe, die Pluralität gewährleisten und zu einem begründeten eigenen Werturteil führt
überprüfen	Inhalte, Sachverhalte, Vermutungen oder Hypothesen auf der Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen

Operator, der Leistungen in allen drei Anforderungsbereichen verlangt:

interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und eine begründete Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht
-----------------------	--

A5 Operatoren für das bilinguale Sachfach Geschichte

Die aufgelisteten Operatoren können gegebenenfalls ergänzt werden.

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / Beispiel	AFB
describe	décrire	strukturiert und fachsprachlich angemessen Materialien vorstellen und/ oder Sachverhalte darlegen <i>Describe the picture of the medieval village.</i> <i>Décris l'image du village médiéval.</i>	I
give an account of	dégager	Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, strukturiert und unkommentiert darstellen <i>Give an account of the events leading to the Estates-General.</i> <i>Dégage les événements qui ont mené à la convocation des Etats généraux.</i>	I
summarise / sum up / outline	résumer	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert, strukturiert sowie unkommentiert wiedergeben <i>Summarise Churchill's speech in your own words.</i> <i>Résume le discours de Churchill avec tes propres mots.</i>	I
Anforderungsbereich II			
analyse / examine	analyser / examiner	Materialien und historische Sachverhalte oder Räume kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen <i>Analyse the reasons given in the source for Britain to declare war on Germany.</i> <i>Analyse les raisons mentionnées dans la source pour la déclaration de guerre anglaise contre l'Allemagne.</i>	II
characterise	caractériser	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann gegebenenfalls unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen <i>Characterise the political and economic situation in France before the revolution.</i> <i>Caractérise la situation politique et économique en France avant la Révolution.</i>	II

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / <i>Beispiel</i>	AFB
compare	comparer	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von historischen Sachverhalten kriterienorientiert darlegen <i>Compare the justifications for the imperialist policy of Britain, France and Germany.</i> <i>Compare les justifications de la politique impérialiste de la Grande-Bretagne, de la France et de l'Allemagne.</i>	II
explain	expliquer	historische Sachverhalte so darstellen – gegebenenfalls mit Theorien und Modellen –, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden <i>Explain the decline of the Soviet Union.</i> <i>Explique le déclin de l'Union soviétique.</i>	II
explain and illustrate	expliquer et illustrer	Sachverhalte in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse) <i>Explain and illustrate the decline of the Soviet Union.</i> <i>Explique et illustre le déclin de l'Union soviétique.</i>	II
explore	relever	Materialien auf bestimmte, explizit nicht unbedingt genannte historische Sachverhalte hin untersuchen und Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten herstellen <i>Explore the source regarding elements of imperialist ideology.</i> <i>Relève les éléments de l'idéologie impérialiste.</i>	II
put into the historical context	mettre / replacer dans le contexte historique	begründet eine Position / ein Material zuordnen oder einen Sachverhalt begründet in einen historischen Zusammenhang stellen <i>Put the events mentioned in the source into their historical context.</i> <i>Mets / Replace les événements mentionnés dans la source dans le contexte historique.</i>	II

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / <i>Beispiel</i>	AFB
relate	mettre en rapport	historische Zusammenhänge zwischen Materialien und / oder Sachverhalten aspektgeleitet und kriterienorientiert herstellen und erläutern <i>Relate the content of Hitler's speech to its ideological foundations.</i> <i>Mets en rapport le contenu du discours d'Hitler avec les bases idéologiques des nazis.</i>	II
show	étudier	Materialien auf Bekanntes hin untersuchen und dies am Material belegen <i>Show the elements of Nazi ideology in the given speech.</i> <i>Etudie les éléments de l'idéologie nazie dans la source présentée.</i>	II
Anforderungsbereich III			
assess / judge	juger	den Stellenwert von historischen Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang überprüfen, um kriterienorientiert zu einem begründeten Sachurteil zu gelangen <i>Assess Roosevelt's policy to fight the problems caused by the Great Depression.</i> <i>Juge la politique de Roosevelt afin de lutter contre les problèmes déclenchés par la Grande Dépression.</i>	III
comment on	commenter / prendre position	Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/ oder politischer Wertmaßstäbe, die Pluralität gewährleisten und zu einem begründeten eigenen Werturteil führen <i>Comment on Hoover's ideas to solve the problems caused by the Great Depression.</i> <i>Commente les idées de Hoover quant aux problèmes déclenchés par la Grande Dépression.</i>	III

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / <i>Beispiel</i>	AFB
develop	développer	zu einem historischen Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein Lösungskonzept inhaltlich weiterführend und/ oder zukunftsorientiert darlegen <i>Develop an alternative programme to Brüning's policy at the end of the Weimar Republic.</i> <i>Développe un programme alternatif par rapport à la politique de Brüning à la fin de la république de Weimar.</i>	III
discuss (the pros and cons)	peser le pour et le contre	zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/ oder Werturteil kommen <i>Discuss Roosevelt's policy to fight the problems caused by the Great Depression.</i> <i>Pèse le pour et le contre des mesures prises par Roosevelt contre les problèmes de la Grande Dépression.</i>	III
evaluate	evaluer	wie „assess / judge / juger“, aber zusätzlich unter Offenlegung und Begründung eigener Wertmaßstäbe, die Pluralität einschließen und zu einem Werturteil führen <i>Evaluate Roosevelt's policy to fight the problems caused by the Great Depression.</i> <i>Évalue la politique de Roosevelt concernant les problèmes causés par la Grande Dépression.</i>	III
prove/ verify	vérifier	historische Inhalte, Sachverhalte, fachbezogene Vermutungen oder Hypothesen auf der Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen <i>Verify the author's analysis of the historical situation.</i> <i>Vérifie la situation historique telle qu'elle est présentée par l'auteur.</i>	III

Operator, der Leistungen **in allen drei Anforderungsbereichen** verlangt wird:

interpret	interpreter	Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und eine begründete Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht <i>Interpret Clemenceau's intentions with the given speech.</i> <i>Interprète le discours de Clemenceau.</i>	AFB I-III
-----------	-------------	---	-----------

Folgende Operatoren sind für das **bilinguale Sachfach Geschichte** als **Ergänzung** besonders geeignet:

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / Beispiel	AFB
enumerate	énumérer / nommer	zielgerichtet Informationen zusammentragen, ohne diese zu kommentieren <i>Enumerate the participants of the Congress of Vienna.</i> <i>Enumère/ Nomme les participants du congrès de Vienne.</i>	I
fill in	completer	Lücken oder Leerstellen in verschiedenen Materialien sinnvoll und sachlich korrekt ausfüllen <i>Fill in the gaps of the text about Nero.</i> <i>Complète les lacunes du texte sur Néron.</i>	I
label	attribuer	Elemente verschiedener Materialien angemessen und korrekt kennzeichnen <i>Label the picture of the villein's hut.</i> <i>Attribue les notions manquantes à l'image de la maison du serf.</i>	I
match	associer	aufeinander bezogene Elemente und / oder Materialien zueinander in Beziehung bringen <i>Match the pictures of medieval towns with the correct labels describing their type of foundation.</i> <i>Associe les images des cités médiévales aux étiquettes correctes qui décrivent la façon de leur fondation.</i>	I

Anforderungsbereich I			
Operator Englisch	Operator Französisch	Definition / Beispiel	AFB
name / state	nommer	historische Sachverhalte, Probleme oder Aussagen erkennen und zutreffend formulieren <i>Name the problems leading to the French Revolution.</i> <i>Nomme les problèmes qui ont mené à la Révolution française.</i>	I
point out	(dé)montrer	historische Sachverhalte unter Beibehaltung des Sinnes auf Wesentliches reduzieren <i>Point out why many Germans were excited about the outbreak of WW I.</i> <i>Démontre les raisons pour lesquelles beaucoup d'Allemands étaient enthousiasmés au début de la Première Guerre mondiale (la Grande Guerre).</i>	I
present / depict	presenter / retracer	historische Entwicklungszusammenhänge und Zustände aufgrund von Quellenkenntnissen und Deutungen beschreiben und ggf. erklären <i>Present the reasons given in the source for the annexation of Alsace-Lorraine.</i> <i>Présente les raisons mentionnées dans la source pour l'annexion de l'Alsace-Lorraine.</i>	tlw. II
sketch	esquisser	historische Zusammenhänge erkennen und strukturiert formulieren <i>Sketch the development of the unification process in Germany in the 19th century.</i> <i>Esquisse le développement du processus de l'unification allemande au 19ième siècle.</i>	I
Anforderungsbereich II			
contrast	relever les points communs et les différences	wie „compare / comparer“, aber zusätzlich argumentierend gewichten <i>Contrast the political reactions to the Great Depression in Germany and the USA.</i> <i>Relève les points communs et les différences quant aux réactions politiques à la Grande Dépression en Allemagne et aux Etats-Unis.</i>	II
transform	transformer	Materialien von einer Darstellungsform in eine andere überführen <i>Transform the table into a bar chart.</i> <i>Transforme le tableau dans un diagramme à barre.</i>	II

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5-10**

Mathematik



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Mathematik in den Schuljahren 5 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Edmund Kronabel, Papenburg

Ulf-Hermann Krüger, Syke

Dr. Jörg Meyer, Hameln

Sabine Meyer, Totenburg/W.

Kirsten Stahl, Oldenburg

Wissenschaftliche Beratung:

Prof. Dr. Jürg Kramer, Humboldt-Universität zu Berlin

Prof. Dr. Reinhard Oldenburg, Universität Augsburg

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)

(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden. Unterstützende Online-Materialien befinden sich ebenfalls unter dieser Adresse unter dem Menüpunkt „Ergänzende Materialien“.

Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	6
2.1 Kompetenzbereiche	6
2.1.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche	7
2.1.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche	9
2.2 Kompetenzentwicklung	10
2.3 Innere Differenzierung	14
2.4 Zum Einsatz von Medien	15
3 Erwartete Kompetenzen	16
3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche	17
3.1.1 Mathematisch argumentieren	17
3.1.2 Probleme mathematisch lösen	18
3.1.3 Mathematisch modellieren	19
3.1.4 Mathematische Darstellungen verwenden	20
3.1.5 Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen	21
3.1.6 Kommunizieren	22
3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche	23
3.2.1 Zahlen und Operationen	23
3.2.2 Größen und Messen	27
3.2.3 Raum und Form	28
3.2.4 Funktionaler Zusammenhang	30
3.2.5 Daten und Zufall	32
3.3 Lernbereiche	33
3.3.1 Lernbereiche für den Doppelschuljahrgang 5 und 6	37
3.3.2 Lernbereiche für den Doppelschuljahrgang 7 und 8	44
3.3.3 Lernbereiche für den Doppelschuljahrgang 9 und 10	52
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	59
5 Aufgaben der Fachkonferenz	61

1 Bildungsbeitrag

Unsere Kultur entwickelt unterschiedliche Zugänge, die Welt zu verstehen; diese sind nicht wechselseitig ersetzbar. Ein Zugang wird durch die Denkweise der Mathematik eröffnet. Schülerinnen und Schüler können in der Auseinandersetzung mit mathematischen Fragestellungen – über die Aneignung lebensnützlicher Inhalte hinaus – eine zeitgemäße Allgemeinbildung erwerben. Dabei besteht der Beitrag des Mathematikunterrichts zur Allgemeinbildung im Wesentlichen aus folgenden Aspekten:

Mathematik verbirgt sich in vielen Phänomenen der uns umgebenden Welt. Schülerinnen und Schüler können den mathematischen Gehalt alltäglicher Situationen und Phänomene wahrnehmen, verstehen und unter Nutzung mathematischer Gesichtspunkte beurteilen. Indem sie Mathematik als nützliche und brauchbare Wissenschaft mit Anwendungen in vielen Bereichen erleben, kann die Mathematik ihnen Orientierung in einer zunehmend technisierten und ökonomisierten Welt bieten. Dazu gehört auch, ökologische, ökonomische, soziale und politische Zusammenhänge nachhaltiger Entwicklung unter Verwendung mathematischer Begriffe und Methoden zu beschreiben, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

Die Mathematik bzw. die mathematische Erkenntnisgewinnung ist eine kulturelle Errungenschaft, die historisch gewachsen ist. Mathematische Begriffe und Methoden entwickelten sich an Fragestellungen und Problemen, die auch an gesellschaftliche und praktische Bedingungen gebunden sind. Mathematik lässt sich nicht mit einem abgeschlossenen Wissenskanon erfassen, sondern steht vielmehr für lebendiges und phantasievolles Handeln, das auf menschlicher Kreativität beruht. Schülerinnen und Schüler erfahren Mathematik als ein Werkzeug zur Beschreibung der Umwelt und bekommen Einblick in die Bedeutung der Mathematik für die kulturelle Entwicklung.

Mathematikunterricht fördert grundlegende intellektuelle Fähigkeiten, die über das Fach hinaus von Bedeutung sind wie z. B. Ordnen, Verallgemeinern, Abstrahieren, folgerichtiges Denken. Daneben fördert mathematisches Handeln durch Erkunden von Zusammenhängen, Entwickeln und Untersuchen von Strukturen, Argumentieren und Systematisieren die allgemeine Handlungskompetenz. Weiterhin erschließen sich Schülerinnen und Schüler einen Wahrnehmungs- und Urteilshorizont, der über die Alltagsvorstellungen hinausgeht und die Kritikfähigkeit und die Beurteilungskompetenz fördert.

Der mathematische Unterricht leistet einen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit und der Sozialkompetenz, indem die Schülerinnen und Schüler im Lernprozess Verantwortung für sich und andere übernehmen und die Bedeutung ihres mathematischen Handelns erfahren. Dadurch entwickelt sich Selbstvertrauen in die eigenen mathematischen Kompetenzen sowie Interesse und Neugier an mathematischen Phänomenen. Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit werden durch gemeinschaftliches Arbeiten an mathematischen Fragestellungen und Problemen gefördert.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Mathematik werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

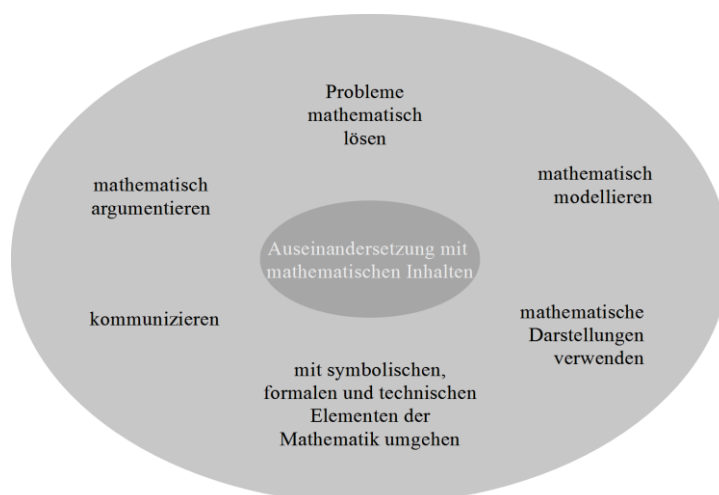
Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Bereitschaft und Fähigkeit, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Mathematik ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

2.1 Kompetenzbereiche

Die Bewältigung mathematischer Problemsituationen erfordert ein Zusammenspiel verschiedener mathematischer Prozesse, die auf mathematische Inhalte ausgerichtet sind. Von zentraler Bedeutung im Unterricht sind die prozessbezogenen Kompetenzen, die in der Auseinandersetzung mit konkreten mathematischen Inhalten erworben werden, wobei die inhaltsbezogene Konkretisierung auf vielfältige Weise möglich ist. Dieser Sachverhalt wird in Übereinstimmung mit den von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss durch folgende Grafik dargestellt:



2.1.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche

Mathematisch argumentieren

Das Argumentieren hebt sich vom Informationsaustausch bzw. dem intuitiven Entscheiden vor allem durch den Wunsch nach Vollständigkeit und Widerspruchsfreiheit ab. Beim Argumentieren in außermathematischen Situationen geht es vor allem um das Rechtfertigen von Modellannahmen, das Interpretieren von Ergebnissen, das Bewerten der Gültigkeit oder der Nützlichkeit eines Modells und das Treffen von Entscheidungen mithilfe des Modells. Beim Argumentieren in innermathematischen Situationen spricht man allgemein vom Begründen und je nach Strenge auch vom Beweisen.

Das Argumentieren umfasst ein breites Spektrum von Aktivitäten: vom Erkunden von Situationen, Strukturieren von Informationen, Fragen stellen, Aufstellen von Vermutungen, Angeben von Beispielen und Plausibilitätsbetrachtungen, über das schlüssige (auch mehrschrittige) Begründen bis hin zum formalen Beweisen. Hierbei kommen unterschiedliche Abstufungen zum Tragen: vom intuitiven Begründen durch Verweis auf Plausibilität oder Beispiele bis zum mehrschrittigen Beweisen durch Zurückführen auf gesicherte Aussagen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Einsicht in die Notwendigkeit allgemeingültiger Begründungen von Vermutungen.

Probleme mathematisch lösen

Anforderungen an Abstraktion, Folgerichtigkeit und Exaktheit bei der Auseinandersetzung mit mathematischen Problemen schulen in besonderem Maße das systematische und logische Denken sowie das kritische Urteilen. Die Schülerinnen und Schüler werden zunehmend befähigt, mathematische Probleme selbstständig zu identifizieren und zu bearbeiten. Sie können so Vertrauen in ihre Denkfähigkeit erlangen. Dazu müssen sie über solides Grundwissen, vielfältige Fertigkeiten und Fähigkeiten verfügen und diese flexibel anwenden. Bei der Bearbeitung von Problemen können Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen erforderlich sind, um zu Lösungen zu gelangen.

Mathematisch modellieren

Realsituationen können durch Modellierung einer mathematischen Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Das Modellieren umfasst: Idealisieren und Vereinfachen der Realsituation, Schätzen, Festlegen von Annahmen, Übersetzen in mathematische Begriffe und Strukturen sowie das Arbeiten in dem gewählten Modell. Darüber hinaus müssen die Ergebnisse interpretiert und in der Realsituation geprüft werden. Der Reflexion und Beurteilung sowie gegebenenfalls der Variation des verwendeten mathematischen Modells im Hinblick auf die Realsituation kommt dabei eine besondere Bedeutung zu.

Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Ergebnisse von Modellierungsprozessen zum Erstellen von Prognosen und als Grundlage für Entscheidungen genutzt werden. Außerdem entwickeln die Schülerinnen und Schüler ein kritisches Bewusstsein gegenüber Aussagen und Behauptungen, die auf Modellannahmen basieren.

Mathematische Darstellungen verwenden

Mathematisches Arbeiten erfordert das Anlegen und Interpretieren von Darstellungen und den jeweils angemessenen Wechsel zwischen verschiedenen Darstellungen. Zu den Darstellungsformen gehören Texte und Bilder; Tabellen, Graphen und Terme; Skizzen, Grafiken und Diagramme sowie Figuren, die geometrische, stochastische oder logische Zusammenhänge veranschaulichen. Technische Hilfsmittel unterstützen einen flexiblen Umgang mit mathematischen Darstellungen.

Eigene Darstellungen dienen dem Strukturieren und Dokumentieren individueller Überlegungen und unterstützen die Argumentation. Der flexible Wechsel zwischen verschiedenen Darstellungsformen erleichtert das Verständnis von Sachzusammenhängen. Insbesondere bei der Präsentation von Ergebnissen erfahren die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung von Darstellungen als Kommunikationsmittel.

Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen

Problemstellungen und Lösungen werden in der Regel in natürlicher Sprache dargestellt, die mathematische Bearbeitung erfolgt dagegen meistens in symbolischer und formaler Sprache. Komplexe Sachverhalte können in formaler Sprache eindeutig und prägnant dargestellt und so einer mathematischen Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Der Umgang mit symbolischen, formalen und technischen Elementen umfasst strategische Fähigkeiten, die zielgerichtetes und effizientes Bearbeiten von mathematischen Problemstellungen ermöglichen. Dazu müssen angemessene Verfahren und Werkzeuge ausgewählt, angewendet und bewertet werden.

Kommunizieren

Kommunizieren über mathematische Zusammenhänge beinhaltet, Überlegungen, Lösungswege und Ergebnisse zu dokumentieren, verständlich darzustellen und zu präsentieren.

Dazu müssen die Schülerinnen und Schüler Äußerungen von anderen und Texte zu mathematischen Inhalten verstehen und überprüfen. Schülerinnen und Schüler nehmen mathematische Informationen und Argumente auf, strukturieren Informationen, erläutern mathematische Sachverhalte und verständigen sich darüber mit eigenen Worten und unter Nutzung angemessener Fachbegriffe. Sie strukturieren und dokumentieren ihren Arbeitsprozess sowie ihre Lernwege und Ergebnisse, wobei sie mündliche und unterschiedliche schriftliche mathematische Darstellungsformen nutzen.

Die Schülerinnen und Schüler geben ihre Überlegungen verständlich weiter, prüfen und bewerten Argumentationen. Dabei gehen sie konstruktiv mit Fehlern und Kritik um. Sie arbeiten kooperativ und bewerten Teamarbeit.

2.1.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen

Zahlen sind Bestandteil des täglichen Lebens. Sie dienen dazu, Phänomene aus der Umwelt zu quantifizieren und zu vergleichen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein grundlegendes Verständnis von Zahlen, Variablen, Rechenoperationen, Umkehrungen, Termen und Formeln. Sie wählen, beschreiben und bewerten Vorgehensweisen und Verfahren, denen Algorithmen bzw. Kalküle zu Grunde liegen.

Größen und Messen

Zählen und Messen dienen dazu, Phänomene aus der Umwelt zu quantifizieren und zu vergleichen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein grundlegendes Verständnis vom Prinzip des Messens und wenden dieses zur Orientierung, zur Durchdringung lebensweltlicher Probleme und zur Begründung von Formeln an. Weiterhin bauen die Schülerinnen und Schüler eine tragfähige Vorstellung von Grenzprozessen auf.

Raum und Form

Die Untersuchung geometrischer Objekte und der Beziehungen zwischen ihnen dient der Orientierung im Raum und ist Grundlage für Konstruktionen, Berechnungen und Begründungen. Bei der Beschäftigung mit Geometrie spielen ästhetische Aspekte eine besondere Rolle. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ihr räumliches Vorstellungsvermögen weiter. Hierbei steht der handelnde und ästhetische Aspekt vor dem rechnerischen Lösen von Aufgaben. Zum Erwerb geometrischer Kompetenzen ist ein sinnvoller Wechsel zwischen dem Herstellen, dem Beschreiben, dem Darstellen und dem Berechnen geometrischer Objekte wichtig.

Funktionaler Zusammenhang

Funktionen sind ein zentrales Mittel zur mathematischen Beschreibung quantitativer Zusammenhänge. Mit ihnen lassen sich Phänomene der Abhängigkeit und der Veränderung von Größen erfassen und analysieren. Funktionen eignen sich für Modellierungen für eine Vielzahl von Realsituationen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein tragfähiges Verständnis von funktionalen Abhängigkeiten.

Daten und Zufall

Beschreibende Statistik, Wahrscheinlichkeitsrechnung und beurteilende Statistik werden bei der Untersuchung der zufälligen Erscheinungen der uns umgebenden Welt verknüpft.

Dabei beginnt stochastisches Arbeiten mit der Ermittlung von Daten durch Befragungen oder Beobachtungen und Experimente. Die Darstellung von Rohdaten in Diagrammen sowie deren Auswertung mit Lage- und Streumaßen geht mit einer Informationsreduktion einher.

In der Wahrscheinlichkeitsrechnung werden Modelle entworfen und untersucht, die die beobachteten zufälligen Vorgänge beschreiben und insbesondere Prognosen in Form von absoluten Häufigkeiten ermöglichen sollen.

Die Frage, ob das gewählte Modell geeignet ist, die beobachtete Realität gut zu beschreiben, wird in der beurteilenden Statistik untersucht. Als Bindeglied zwischen der Sachebene und der Modellebene wirkt das Gesetz der großen Zahlen.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben durch Zufallsexperimente in verschiedenen Ausprägungen, insbesondere durch Simulationen, ein Verständnis für das Wechselspiel zwischen Daten und Wahrscheinlichkeiten (d.h. zwischen Realität und Modell). Simulationen ermöglichen zudem einen Zugang zu Problemen, die mit den zur Verfügung stehenden mathematischen Mitteln noch nicht lösbar sind.

2.2 Kompetenzentwicklung

Die Beschreibungen der prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen stellen den Lernprozess in den Vordergrund. Der Aufbau der Kompetenzen ist dabei eng verbunden mit übergreifenden Zielen zur Entwicklung der Persönlichkeit und des sozialen Lernens wie der Kooperationsfähigkeit, der Fähigkeit zur Organisation des eigenen Lernens und der Bereitschaft, seine Fähigkeiten verantwortungsvoll einzusetzen.

Das Lernen von Mathematik erfolgt nicht durch die Übernahme einer fein gegliederten Kette von Gedanken und Wissenspartikeln. Es besteht vielmehr im fortlaufenden Knüpfen und Umstrukturieren eines flexiblen Netzes aus inhalts- und prozessorientierten Kompetenzen. Dabei sind es die Lernenden selbst, die ausgehend von ihren Alltagsvorstellungen, Vorerfahrungen und Anschauungen ihre Kompetenznetze von verschiedenen Stellen aus aktiv-entdeckend und lokal ordnend weiterentwickeln. Die intuitiv vorhandenen Präkonzepte werden bewusst aufgegriffen und für die Entwicklung mathematischer Begriffe und Verfahren in altersangemessener Weise genutzt. Abstraktionen geschehen bewusst schrittweise und sachangemessen.

Der kumulative Kompetenzaufbau stellt eine zentrale Herausforderung des Mathematikunterrichtes dar. Bereits erworbene Kompetenzen müssen in wechselnden Problemsituationen flexibel verfügbar sein und kontinuierlich erweitert werden. Eine bewusste Fokussierung des Unterrichts auf die verpflichtend zu erwerbenden Kompetenzen sowie eine altersgemäße Reduzierung der Komplexität unterstützen die Kompetenzentwicklung. Lücken an einer Stelle des Kompetenznetzes sind oft ein Hindernis für den

späteren Ausbau des Netzes an anderer Stelle. Um diesem Problem zu begegnen, werden im Unterrichtsverlauf an geeigneter Stelle durch Rückgriffe Lerngelegenheiten angeboten, in denen vorhandene Kompetenzen vertieft – oder noch nicht erworbene Kompetenzen nun erworben und mit aktuellen Kompetenzen vernetzt werden.

Lerninhalte werden durch geeignete **Wiederholungen** und **Übungen** aus dem Kontext der Erstbegegnung gelöst und an geeigneten Stellen des gesamten Mathematikunterrichts geübt. Regelmäßige Kopfübungen sind ein bewährter, sinnvoller Weg. Übungs- und Wiederholungsphasen sollten über den aktuellen Lernbereich hinaus vernetzend sein.

Durch die Konzentration auf die verpflichtend zu erwerbenden Kompetenzen wird der vermeintlichen Stofffülle begegnet. Das Kerncurriculum bietet ausreichend Zeit für notwendige Übungs- und Wiederholungsphasen.

Grundlage für einen erfolgreichen Auf- und Ausbau des Kompetenznetzes sind Fertigkeiten im flüssigen und flexiblen Umgehen u.a. mit Zahlen, Größen und geometrischen Objekten. Nach wie vor ist der sichere Umgang mit Termen und Termumformungen mit und ohne Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge von grundlegender Bedeutung.

Schülerinnen und Schüler können mathematisches Verständnis nur ausbilden, wenn im Unterricht sorgfältig und langfristig angelegte inhaltliche Vorstellungen zu mathematischen Begriffen und Verfahren aufgebaut werden. Beispielhaft seien der Funktionsbegriff und das Begründen hervorgehoben:

Funktionen sind zentral zur mathematischen Erfassung quantitativer Zusammenhänge. Mit Funktionen lassen sich Phänomene der Abhängigkeit und der Veränderung von Größen erfassen und analysieren. Funktionen eignen sich zur Modellierung in einer Vielzahl von Alltagssituationen.

Für ein vertieftes Verständnis des Funktionsbegriffs sind die Behandlung der Vielfalt der Darstellungsformen und insbesondere der Wechsel zwischen ihnen bedeutsam. Dabei braucht die Abstraktionsleistung der Schülerinnen und Schüler beim Übergang von sprachlichen oder bildlichen Beschreibungen zur Funktionsgleichung besondere Beachtung und Unterstützung. Die abstrakten Darstellungsformen sind an den verständigen Gebrauch der Variablen gebunden.

Das Denken in funktionalen Zusammenhängen wird in den Schuljahrgängen 5 und 6 durch vielfältige Untersuchung von Abhängigkeiten von Zahlen und Größen vorbereitet.

Schülerinnen und Schüler haben zunächst ein statisches Variablenverständnis und betrachten funktionale Zusammenhänge lokal. Sie sehen Variable in Termen und Gleichungen als Platzhalter für konkrete Zahlen an und argumentieren mithilfe von passenden Einsetzungen. Der Übergang zu einem dynamischen Variablenverständnis ist nicht trivial und für die Schülerinnen und Schüler mit kognitiver Anstrengung verbunden. Er wird deshalb besonders gesichert und vielfältig geübt. Variable sollen auch mit sachlogischen Wörtern und Buchstaben bezeichnet werden. Erst in späteren Schuljahrgängen erfassen die Schülerinnen und Schüler den Kovariationsaspekt und betrachten funktionale Zusammenhänge global. Dann werden die Betrachtung der funktionalen Aspekte und Repräsentationen und das Lösen von Gleichungen stets verzahnt.

Begründungen stellen Beziehungen her zwischen dem zu Begründenden und dem schon Bekannten. Sie haben einerseits eine wahrheitssichernde Funktion und stellen andererseits eine lokale Ordnung her.

Aus Sicht der Schülerinnen und Schüler ist ein Begründungsbedarf nur gegeben, wenn der Sachverhalt überraschend und nicht unmittelbar einsichtig ist. Die Frage „Hätten wir uns das nicht gleich denken können?“ kann zur Begründung herausfordern. Dadurch setzen die Schülerinnen und Schüler die ihnen bekannten Sachverhalte in Beziehung und ordnen sie lokal.

Begründungen erwachsen aus Argumentationen. Dabei verschaffen nicht die kürzesten Wege am meisten Einsicht. Viel wichtiger ist die Dichte des Beziehungsgeflechts, so dass es mitunter sinnvoll ist, Sachverhalte von mehreren Seiten zu betrachten. Im Idealfall zeigen sich dann weitere und unerwartete Vernetzungen, die zu weiterführenden Einsichten führen.

Die Aussagekraft einer mathematischen Argumentation ist nicht abhängig vom Grad ihrer Formalisierung oder Abstraktion. Beim Begründen im Mathematikunterricht spielt deshalb die Anschaulichkeit eine große Rolle, um die Argumente für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbar und überzeugend zu machen. Damit wird das Beweisen vorbereitet.

Der Ertrag der Lernprozesse ist auch davon abhängig, inwieweit die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler in der Organisation und der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden. Die eigenständige Bewältigung von individuell als schwierig empfundenen Problemen bewirkt in der Regel eine Motivationssteigerung. Unterschiedliche Zugänge ermöglichen den Lernerfolg für unterschiedliche Lernertypen.

Wesentliche Prozesse beim **Kompetenzaufbau** werden durch konkrete **Aufgaben** gesteuert, die prozess- und inhaltsbezogene Kompetenzen miteinander verknüpfen. Angemessen offene und komplexe Aufgaben ermöglichen Schülerinnen und Schülern mathematische Zusammenhänge zu entdecken und Begriffe selbst zu entwickeln, an Alltags- und Vorerfahrungen anzuknüpfen und individuelle Lernwege zu beschreiten. Fehler und Irrwege werden als neue Lernanlässe genutzt.

Aufgaben zum Kompetenznachweis sind auf eine möglichst ökonomische und objektive Erfassung von individuellen Leistungen ausgerichtet. Die Schülerinnen und Schüler weisen bei ihrer Bearbeitung nach, welche Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sie besitzen und wie sie diese einsetzen, um unbekannte Probleme zu lösen. Geeignete Aufgaben zum Kompetenznachweis stellen entsprechend klare und differenzierte Anforderungen und beschränken sich nicht nur auf das schematische und kalkülhafte Abarbeiten von Verfahren. Art und Inhalt der Aufgabenstellungen entsprechen dem unterrichtlichen Vorgehen, dabei werden prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzbereiche gleichberechtigt erfasst. Die Aufgaben spiegeln die Vielfalt der im Unterricht erworbenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten wider und beinhalten sowohl eingeübte Verfahren als auch variantenreich gestaltete bekannte oder abgewandelte Fragestellungen. Dabei werden durch geeignete Fragestellungen auch vorher erworbene Kompetenzen getestet.

Es werden drei Anforderungsbereiche unterschieden:

Anforderungsbereich I: Reproduzieren

Dieser Anforderungsbereich umfasst die Wiedergabe und direkte Anwendung von grundlegenden Begriffen, Sätzen und Verfahren in einem abgegrenzten Gebiet und einem wiederholenden Zusammenhang.

Anforderungsbereich II: Zusammenhänge herstellen

Dieser Anforderungsbereich umfasst das Bearbeiten bekannter Sachverhalte, indem Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten verknüpft werden, die in der Auseinandersetzung mit Mathematik auf verschiedenen Gebieten erworben werden.

Anforderungsbereich III: Verallgemeinern und Reflektieren

Dieser Anforderungsbereich umfasst das Bearbeiten komplexer Gegebenheiten u. a. mit dem Ziel, zu eigenen Problemformulierungen, Lösungen, Begründungen, Folgerungen, Interpretationen oder Wertungen zu gelangen.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote lassen komplexe Fragestellungen zu und dienen der Förderung dieser leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Unterrichtsziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt. Im Rahmen von Lernkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

2.4 Zum Einsatz von Medien

Die kontinuierliche Entwicklung eines reflektierten Umgangs mit digitalen Medien ist Aufgabe jedes Unterrichtsfaches und ist im Medienkonzept der Schule verankert.

In der Auseinandersetzung mit Medien eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern erweiterte Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens. Eine bewusste Nutzung der Medienvielfalt erfordert Strategien der Informationssuche und Informationsprüfung wie das Erkennen und Formulieren des Informationsbedarfs, das Identifizieren und Nutzen unterschiedlicher Informationsquellen, das Identifizieren und Dokumentieren der Informationen sowie das Prüfen auf thematische Relevanz, sachliche Richtigkeit und Vollständigkeit. Durch analytische und produktive Annäherungen erfahren die Schülerinnen und Schüler, dass Medienprodukte Ergebnisse eines Gestaltungsprozesses sind und dass Wirkung und Einfluss der Medien kritisch bewertet und eingeschätzt werden müssen. Medien unterstützen die individuelle und aktive Wissensaneignung, fördern selbstgesteuertes, kooperatives und kreatives Lernen sowie die Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert zu bearbeiten. Derartige Strategien sind Elemente zur Erlangung übergreifender Methodenkompetenz.

Im Mathematikunterricht werden ab dem 5. Schuljahrgang in altersangemessener Weise und sachadäquatem Umfang zunehmend digitale Mathematikwerkzeuge wie Programme zur grafischen Darstellung, Tabellenkalkulationsprogramme, Dynamische Geometriesoftware (DGS), Computer-Algebra-Systeme (CAS) und gegebenenfalls weitere Software sowie das Internet genutzt.

Die digitalen Mathematikwerkzeuge unterstützen den Aufbau von Kompetenzen, indem sie gezieltes Experimentieren und Entdecken neuer Sachverhalte ermöglichen, zu Fragen anregen und die Selbstständigkeit und Kreativität der Schülerinnen und Schüler fördern. Sie dienen sowohl der Überprüfung eigener Lösungen als auch dem Erkenntnisgewinn, zum Beispiel durch Explorieren, Experimentieren und Simulieren. Der Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge erweitert einerseits die Erfahrungsbasis und ermöglicht andererseits unterschiedliche Lösungswege durch die Anwendung von grafischen, tabellarischen, numerischen und symbolischen Methoden.

Um Kompetenzen langfristig aufzubauen, ist eine angemessene Balance zwischen hilfsmittelfreiem Arbeiten und der Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge erforderlich. Nach wie vor werden für grundlegende Verfahren wie zum Beispiel Termumformungen und Gleichungslösen hilfsmittelfreie Routinen entwickelt und durch regelmäßige Übungs- und Wiederholungsphasen gesichert.

Chancen und Grenzen digitaler Mathematikwerkzeuge bedürfen somit einer kritischen Reflexion.

Art und Leistungsumfang der digitalen Mathematikwerkzeuge, die den Schülerinnen und Schüler sowohl im Unterricht als auch bei Hausaufgaben und bei Leistungsüberprüfungen zur Verfügung stehen sollen, werden in einem gesonderten Erlass geregelt.

3 Erwartete Kompetenzen

Die erwarteten Kompetenzen lassen sich den folgenden Kompetenzbereichen zuordnen:

prozessbezogene Kompetenzbereiche	inhaltsbezogene Kompetenzbereiche
<ul style="list-style-type: none">• Mathematisch argumentieren• Probleme mathematisch lösen• Mathematisch modellieren• Mathematische Darstellungen verwenden• Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen• Kommunizieren	<ul style="list-style-type: none">• Zahlen und Operationen• Größen und Messen• Raum und Form• Funktionaler Zusammenhang• Daten und Zufall

In den Abschnitten 3.1 und 3.2 werden zu jedem Kompetenzbereich die verbindlich erwarteten Kompetenzen in tabellarischer Form dargestellt; die horizontale Anordnung bildet den kumulativen Kompetenzaufbau ab. Abschnitt 3.3 zeigt beispielhaft eine sachlich sinnvolle Anordnung der Kompetenzen in Lernbereichen.

Es wird nur dann explizit sowohl auf den Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge als auch auf hilfsmittelfrei zu erwerbenden Kompetenzen hingewiesen, wenn Abgrenzungen deutlich werden sollen. Fehlen diese Hinweise, ist der hilfsmittelfreie Erwerb der Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten intendiert.

Die erwarteten Kompetenzen legen Anforderungen fest, die die Schülerinnen und Schüler jeweils am Ende von Schuljahrgang 6, Schuljahrgang 8 und Schuljahrgang 10 erfüllen müssen. Sie sind grundlegend für zentrale Überprüfungen und deswegen teilweise auch sehr detailliert dargestellt. Für jeden Doppelschuljahrgang sind diejenigen erwarteten Kompetenzen aufgeführt, die zusätzlich zu denen der vorangehenden Doppelschuljahrgänge zu erwerben sind. Die in den Tabellen auftretenden Leerfelder bedeuten, dass die erwarteten Kompetenzen früherer Schuljahrgänge durch geeignete Übungen und Wiederholungen präsent zu halten sind und gegebenenfalls auf neue Inhalte übertragen werden. Die Fachkonferenz vereinbart Vernetzungen und den Umfang von Vertiefungen der Kompetenzen.

Die vertikale Anordnung legt weder eine Rangfolge noch eine zeitliche Reihenfolge der unterrichtlichen Umsetzung fest. Wege, wie die Kompetenzen zu erreichen sind, werden nicht vorgegeben, insbesondere sind keine Unterrichtseinheiten determiniert.

Die erwarteten Kompetenzen sind als Regelanforderungen auf Grundlage von Stundentafel 1 formuliert. Bei einer abweichenden Verteilung der Stunden oder einer abweichenden Gesamtstundenzahl sind auf der Grundlage des Kerncurriculums von der Fachkonferenz Anpassungen vorzunehmen.

3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche

3.1.1 Mathematisch argumentieren

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> stellen Fragen und äußern begründete Vermutungen in eigener Sprache. 	<ul style="list-style-type: none"> präzisieren Vermutungen und machen sie einer mathematischen Überprüfung zugänglich, auch unter Verwendung geeigneter Medien. 	
<ul style="list-style-type: none"> bewerten Informationen für mathematische Argumentationen. 	<ul style="list-style-type: none"> beschaffen sich notwendige Informationen für mathematische Argumentationen und bewerten diese. 	
<ul style="list-style-type: none"> erläutern einfache mathematische Sachverhalte, Begriffe, Regeln, Verfahren und Zusammenhänge mit eigenen Worten und geeigneten Fachbegriffen. nutzen intuitive Arten des Begründens: Beschreiben von Beobachtungen, Plausibilitätsüberlegungen, Angeben von Beispielen oder Gegenbeispielen. begründen mit eigenen Worten Einzelschritte in Argumentationsketten. begründen durch Ausrechnen bzw. Konstruieren. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern mathematische Sachverhalte, Begriffe, Regeln, Verfahren und Zusammenhänge unter Zuhilfenahme formaler Darstellungen. nutzen mathematisches und außermathematisches Wissen für Begründungen, auch in mehrschrittigen Argumentationen. bauen Argumentationsketten auf und/oder analysieren diese. begründen durch Zurückführen auf Bekanntes, Einführen von Hilfsgrößen oder Hilfslinien. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern präzise mathematische Zusammenhänge und Einsichten unter Verwendung der Fachsprache. kombinieren mathematisches und außermathematisches Wissen für Begründungen und Argumentationsketten und nutzen dabei auch formale und symbolische Elemente und Verfahren. bauen Argumentationsketten auf, analysieren und bewerten diese. geben Begründungen an, überprüfen und bewerten diese.
<ul style="list-style-type: none"> beschreiben, begründen und beurteilen ihre Lösungsansätze und Lösungswege. vergleichen verschiedene Lösungswege, identifizieren, erklären und korrigieren Fehler. 	<ul style="list-style-type: none"> vergleichen und bewerten verschiedene Lösungsansätze und Lösungswege. 	

3.1.2 Probleme mathematisch lösen

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • erfassen einfache vorgegebene inner- und außermathematische Problemstellungen, geben sie in eigenen Worten wieder, stellen mathematische Fragen und unterscheiden überflüssige von relevanten Größen. 	<ul style="list-style-type: none"> • erfassen inner- und außermathematische Problemstellungen und beschaffen die zu einer Problemlösung noch fehlenden Informationen. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen sich inner- und außermathematische Probleme und beschaffen die zu einer Lösung noch fehlenden Informationen.
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und begründen Lösungswege. 	<ul style="list-style-type: none"> • ziehen mehrere Lösungsmöglichkeiten in Betracht und überprüfen sie. 	
<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren und nutzen heuristische Strategien: Untersuchen von Beispielen, systematisches Probieren, Experimentieren, Zurückführen auf Bekanntes, Rückwärtsrechnen, Permanenzprinzip, Zerlegen und Zusammensetzen von Figuren, Nutzen von Invarianzen und Symmetrien, Analogisieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • reflektieren und nutzen heuristische Strategien: Spezialisieren und Verallgemeinern, Zerlegen in Teilprobleme, Substituieren, Variieren von Bedingungen, Vorwärts- und Rückwärtsarbeiten, Darstellungswechsel. 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen geeignete heuristische Strategien zum Problemlösen aus und wenden diese an.
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen Darstellungsformen wie Tabellen, Skizzen oder Graphen zur Problemlösung. • wenden elementare mathematische Regeln und Verfahren wie Messen, Rechnen und einfaches logisches Schlussfolgern zur Lösung von Problemen an. • 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen Darstellungsformen wie Terme und Gleichungen zur Problemlösung. • wenden algebraische, numerische, grafische Verfahren oder geometrische Konstruktionen zur Problemlösung an. • nutzen Parametervariationen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • deuten ihre Ergebnisse in Bezug auf die ursprüngliche Problemstellung und beurteilen sie durch Plausibilitätsüberlegungen, Überschlagsrechnungen oder Skizzen. • identifizieren, beschreiben und korrigieren Fehler. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen ihre Ergebnisse, vergleichen und bewerten Lösungswege und Problemlösestrategien. • erklären Ursachen von Fehlern. 	

3.1.3 Mathematisch modellieren

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Modellannahmen in Sachaufgaben. • nutzen direkt erkennbare Modelle zur Beschreibung überschaubarer Realsituationen. • ordnen einem mathematischen Modell eine passende Realsituation zu. 	<ul style="list-style-type: none"> • bewerten mögliche Einflussfaktoren in Realsituationen. • wählen Modelle zur Beschreibung überschaubarer Realsituationen und begründen ihre Wahl. 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen, variieren und verknüpfen Modelle zur Beschreibung von Realsituationen.
<ul style="list-style-type: none"> • verwenden geometrische Objekte, Diagramme, Tabellen, Terme oder Häufigkeiten zur Ermittlung von Lösungen im mathematischen Modell. 	<ul style="list-style-type: none"> • verwenden Terme mit Variablen, Gleichungen, Funktionen oder Wahrscheinlichkeiten zur Ermittlung von Lösungen im mathematischen Modell. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • modellieren Punktwolken auch mithilfe des Regressionsmoduls. 	
<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen die im Modell gewonnenen Ergebnisse im Hinblick auf Realsituation und gegebenenfalls Abschätzung. 	<ul style="list-style-type: none"> • interpretieren die im Modell gewonnenen Ergebnisse im Hinblick auf die Realsituation, reflektieren die Annahmen und variieren diese gegebenenfalls. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren und bewerten verschiedene Modelle im Hinblick auf die Realsituation.

3.1.4 Mathematische Darstellungen verwenden

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen unterschiedliche Darstellungsformen für positive rationale Zahlen. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen unterschiedliche Darstellungsformen für rationale Zahlen. 	<ul style="list-style-type: none"> • verwenden reelle Zahlen.
	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Zuordnungen und funktionale Zusammenhänge durch Tabellen, Graphen oder Terme dar, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge, interpretieren und nutzen solche Darstellungen. • zeichnen Graphen linearer Funktionen in einfachen Fällen hilfsmittelfrei. 	<ul style="list-style-type: none"> • skizzieren Graphen quadratischer Funktionen sowie von Exponential-, Sinus- und Kosinusfunktionen in einfachen Fällen.
<ul style="list-style-type: none"> • stellen einfache geometrische Sachverhalte algebraisch dar und umgekehrt. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen geometrische Sachverhalte algebraisch dar und umgekehrt. 	
<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen Schrägbilder von Quadern, entwerfen Netze und stellen Modelle her. 	<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen Schrägbilder von Prismen und entwerfen Netze. 	<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen Schrägbilder von Pyramiden und entwerfen Netze.
<ul style="list-style-type: none"> • fertigen Säulendiagramme an, interpretieren und nutzen solche Darstellungen. • bewerten Säulendiagramme kritisch. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen Zufallsversuche durch Baumdiagramme dar und interpretieren diese. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen mehrfache Abhängigkeiten mit Vierfeldertafeln dar und analysieren diese.
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beziehungen zwischen unterschiedlichen Darstellungsformen. 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen unterschiedliche Darstellungsformen der Situation angemessen aus und wechseln zwischen ihnen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • verwenden eigene Darstellungen zur Unterstützung individueller Überlegungen. 		

3.1.5 Mit symbolischen, formalen und technischen Elementen der Mathematik umgehen

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> stellen einfache mathematische Beziehungen durch Terme, auch mit Platzhaltern, dar und interpretieren diese. 	<ul style="list-style-type: none"> erfassen und beschreiben Zuordnungen mit Variablen und Termen. 	
<ul style="list-style-type: none"> erstellen Diagramme und lesen aus ihnen Daten ab. berechnen die Werte einfacher Terme. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen den Dreisatz. nutzen Tabellen, Graphen und Gleichungen zur Bearbeitung von Zuordnungen und linearen Zusammenhängen. formen überschaubare Terme mit Variablen hilfsmittelfrei um. formen Terme mit einem CAS um. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen Tabellen, Graphen und Gleichungen zur Bearbeitung funktionaler Zusammenhänge.
<ul style="list-style-type: none"> übersetzen symbolische und formale Sprache in natürliche Sprache und umgekehrt. 		
<ul style="list-style-type: none"> verwenden die Relationszeichen („=“, „<“, „>“, „≤“, „≥“ und „≈“) sachgerecht. 		
<ul style="list-style-type: none"> lösen einfache Gleichungen durch Probieren. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen systematisches Probieren zum Lösen von Gleichungen. 	
<ul style="list-style-type: none"> nutzen die Umkehrung der Grundrechenarten. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen tabellarische, grafische und algebraische Verfahren zum Lösen linearer Gleichungen sowie linearer Gleichungssysteme. 	<ul style="list-style-type: none"> wählen geeignete Verfahren zum Lösen von Gleichungen.
<ul style="list-style-type: none"> nutzen Lineal, Geodreieck und Zirkel zur Konstruktion und Messung geometrischer Figuren. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen DGS, Tabellenkalkulation und CAS zur Darstellung und Erkundung mathematischer Zusammenhänge sowie zur Bestimmung von Ergebnissen. 	

3.1.6 Kommunizieren

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren ihre Arbeit, ihre eigenen Lernwege und aus dem Unterricht erwachsene Merksätze und Ergebnisse unter Verwendung geeigneter Medien. • teilen ihre Überlegungen anderen verständlich mit, wobei sie auch die Fachsprache benutzen. • präsentieren Ansätze und Ergebnisse in kurzen Beiträgen, auch unter Verwendung geeigneter Medien. 	<ul style="list-style-type: none"> • teilen ihre Überlegungen anderen verständlich mit, wobei sie zunehmend die Fachsprache benutzen. • präsentieren Lösungsansätze und Lösungswege, auch unter Verwendung geeigneter Medien. 	<ul style="list-style-type: none"> • teilen ihre Überlegungen anderen verständlich mit, wobei sie vornehmlich die Fachsprache benutzen. • präsentieren Problembearbeitungen, auch unter Verwendung geeigneter Medien.
<ul style="list-style-type: none"> • verstehen Überlegungen von anderen zu mathematischen Inhalten, überprüfen diese auf Richtigkeit und gehen darauf ein. • entnehmen Daten und Informationen aus einfachen Texten und mathemathikhaltigen Darstellungen, verstehen und bewerten diese und geben sie wieder. • äußern Kritik konstruktiv und gehen auf Fragen und Kritik sachlich und angemessen ein. • bearbeiten im Team Aufgaben oder Problemstellungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • verstehen Überlegungen von anderen zu mathematischen Inhalten, überprüfen diese auf Schlüssigkeit und gehen darauf ein. • strukturieren, interpretieren, analysieren und bewerten Daten und Informationen aus Texten und mathemathikhaltigen Darstellungen. • organisieren die Arbeit im Team selbstständig. 	<ul style="list-style-type: none"> • verstehen Überlegungen von anderen zu mathematischen Inhalten, überprüfen diese auf Schlüssigkeit und Vollständigkeit und gehen darauf ein. • beurteilen und bewerten die Arbeit im Team und entwickeln diese weiter.
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen das Schulbuch und im Unterricht erstellte Zusammenfassungen zum Nachschlagen. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen Lexika, Schulbücher, Printmedien und elektronische Medien zur selbstständigen Informationsbeschaffung. 	

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

3.2.1 Zahlen und Operationen

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen natürliche und nicht-negative rationale Zahlen, auch in Hinblick auf Teiler und Vielfache. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen ganze und rationale Zahlen. 	<ul style="list-style-type: none"> • grenzen rationale und irrationale Zahlen voneinander ab. • begründen die Notwendigkeit der Zahlbereichserweiterungen.
<ul style="list-style-type: none"> • stellen nicht-negative rationale Zahlen auf verschiedene Weisen und situationsangemessen dar. • ordnen und vergleichen nicht-negative rationale Zahlen. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen rationale Zahlen auf verschiedene Weisen und situationsangemessen dar. • ordnen und vergleichen rationale Zahlen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • deuten Brüche als Anteile und Verhältnisse. • nutzen das Grundprinzip des Kürzens und Erweiterns von einfachen Brüchen als Vergrößern bzw. Verfeinern der Einteilung. • deuten Dezimalzahlen als Darstellungsform für Brüche und führen Umwandlungen durch. 	<ul style="list-style-type: none"> • deuten Prozentangaben als Darstellungsform für Brüche und führen Umwandlungen durch. • nutzen den Prozentbegriff in Anwendungssituationen. 	

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
<ul style="list-style-type: none"> • lösen einfache Rechenaufgaben mit nicht-negativen rationalen Zahlen im Kopf. • rechnen schriftlich mit nicht-negativen rationalen Zahlen in alltagsrelevanten Zahlenräumen. • nutzen Runden und Überschlagsrechnungen 	<ul style="list-style-type: none"> • lösen einfache Rechenaufgaben mit rationalen Zahlen im Kopf. • führen Rechnungen, auch mit digitalen Mathematikwerkzeugen, aus und bewerten die Ergebnisse. • nutzen beim Gleichungslösen die Probe zur Kontrolle und beurteilen die Ergebnisse. 	<ul style="list-style-type: none"> • ziehen in einfachen Fällen Wurzeln aus nicht-negativen rationalen Zahlen im Kopf.
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Sachverhalte durch Zahlterme. • geben zu Zahltermen geeignete Sachsituationen an. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Sachverhalte durch Terme und Gleichungen. • modellieren inner- und außermathematische Problemsituationen mithilfe von Termen und Gleichungen. • veranschaulichen und interpretieren Terme. 	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Struktur von Zahltermen. • verwenden Platzhalter zum Aufschreiben von Formeln. 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Struktur von Termen. • verwenden Variablen zum Aufschreiben von Formeln und Rechengesetzen. • nutzen Terme und Gleichungen zur mathematischen Argumentation. 	
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen Rechenregeln zum vorteilhaften Rechnen. 	<ul style="list-style-type: none"> • formen Terme mithilfe des Assoziativ-, Kommutativ- und Distributivgesetzes um und nutzen die binomischen Formeln zur Vereinfachung von Termen. 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen exemplarisch Rechengesetze für Quadratwurzeln und Potenzen mit rationalen Exponenten und wenden diese an.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
		<ul style="list-style-type: none"> • nennen \sqrt{a} als nichtnegative Lösung von $x^2 = a$ für $a \geq 0$. • nennen $\sqrt[n]{a}$ als nichtnegative Lösung von $x^n = a$ für $a \geq 0$. • nennen $\log_b(a)$ als Lösung von $b^x = a$ für $a > 0$ und $b > 0$. • nutzen das Wurzelziehen und das Logarithmieren als Umkehroperationen zum Potenzieren.
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen Zusammenhänge zwischen den Grundrechenarten auch bei Sachproblemen. 	<ul style="list-style-type: none"> • lösen Grundaufgaben bei proportionalen und antiproportionalen Zusammenhängen, der Prozent- und Zinsrechnung mit Dreisatz. • lösen lineare Gleichungen und Verhältnisgleichungen jeweils in einfachen Fällen hilfsmittelfrei. • lösen lineare Gleichungssysteme mit zwei Variablen in einfachen Fällen hilfsmittelfrei unter Verwendung des Einsetzungs- und Gleichsetzungsverfahrens. • lösen lineare Gleichungen mit digitalen Mathematikwerkzeugen. • lösen lineare Gleichungssysteme unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeugen. 	<ul style="list-style-type: none"> • lösen quadratische Gleichungen vom Typ $x^2 + p \cdot x = 0$ und $x^2 + q = 0$ hilfsmittelfrei. • lösen quadratische Gleichungen vom Typ $x^2 + p \cdot x + q = 0$, $a \cdot x^2 + b \cdot x = 0$, $a \cdot x^2 + c = 0$ und $a \cdot (x - d)^2 + e = 0$ in einfachen Fällen hilfsmittelfrei. • lösen Gleichungen numerisch, grafisch und unter Verwendung eines CAS.
	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen beim Gleichungslösen die Probe zur Kontrolle und beurteilen die Ergebnisse. 	

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
		<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und reflektieren Näherungsverfahren und wenden diese an. • identifizieren den Grenzwert als die eindeutige Zahl, der man sich bei einem Näherungsverfahren beliebig dicht annähert. • erläutern die Identität $0,\overline{9} = 1$ als Ergebnis eines Grenzprozesses. • interpretieren exponentielle Abnahme und begrenztes Wachstum als Grenzprozesse. • identifizieren π als Ergebnis eines Grenzprozesses.

3.2.2 Größen und Messen

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • schätzen Größen und messen sie durch Vergleich mit einer situationsgerecht ausgewählten Einheit. 		
<ul style="list-style-type: none"> • entnehmen Maßangaben aus Quellenmaterial, nehmen in ihrer Umwelt Messungen vor, führen mit den gemessenen Größen Berechnungen durch und bewerten die Ergebnisse sowie den gewählten Weg. 		
<ul style="list-style-type: none"> • schätzen, messen und zeichnen Winkel. • berechnen Winkelgrößen mithilfe von Neben-Scheitel- und Stufenwinkelsatz und dem Winkelsummensatz für Dreiecke. 		<ul style="list-style-type: none"> • geben Winkel im Bogenmaß an. • berechnen Streckenlängen mithilfe des Satzes von Pythagoras. • berechnen Streckenlängen und Winkelgrößen mithilfe der Ähnlichkeit, trigonometrischer Beziehungen sowie Sinus- und Kosinussatz.
<ul style="list-style-type: none"> • begründen die Formeln für Umfang und Flächeninhalt eines Rechtecks durch Auslegen. • schätzen und berechnen Umfang und Flächeninhalt von Rechtecken und von aus Rechtecken zusammengesetzten Figuren. • begründen die Formeln für den Oberflächeninhalt und das Volumen von Quadern. • schätzen und berechnen Oberflächeninhalt und Volumen von Quadern. 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen Formeln für den Flächeninhalt von Dreieck, Parallelogramm und Trapez durch Zerlegen und Ergänzen. • begründen die Formeln für den Oberflächeninhalt und das Volumen von Prismen. • schätzen und berechnen Oberflächeninhalt und Volumen von Prismen. 	<ul style="list-style-type: none"> • bestimmen den Umfang oder den Flächeninhalt des Kreises mit einem Näherungsverfahren. • schätzen und berechnen Umfang und Flächeninhalt von geradlinig begrenzten Figuren, Kreisen und daraus zusammengesetzten Figuren. • schätzen und berechnen Oberflächeninhalt und Volumen von Pyramiden, Zylindern und Kegeln sowie Kugeln.

3.2.3 Raum und Form

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • charakterisieren Quadrat, Rechteck, Dreieck, Parallelogramm, Raute, Drachen, Trapez, Kreis, Quader, Würfel, Prisma, Kegel, Pyramide, Zylinder und Kugel und identifizieren sie in ihrer Umwelt. • beschreiben ebene und räumliche Strukturen mit den Begriffen Punkt, Strecke, Gerade, Winkel, Abstand, Radius, Symmetrie, „parallel zu“ und „senkrecht zu“. • begründen die Winkelsumme in Dreieck und Viereck. • beschreiben Symmetrien. 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen den Satz des Thales. • beschreiben und begründen Kongruenzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen die Satzgruppe des Pythagoras sowie Sinussatz und Kosinussatz. • beschreiben und begründen Ähnlichkeiten.
<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen Winkel, Strecken und Kreise, um ebene geometrische Figuren zu erstellen oder zu reproduzieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • konstruieren mit Zirkel, Geodreieck und dynamischer Geometriesoftware, um ebene geometrische Figuren zu erstellen oder zu reproduzieren. • formulieren Aussagen zur Lösbarkeit und Lösungsvielfalt bei Konstruktionen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen den ersten Quadranten des ebenen kartesischen Koordinatensystems zur Darstellung geometrischer Objekte. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen das ebene kartesische Koordinatensystem zur Darstellung geometrischer Objekte. 	
<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen Schrägbilder von Würfel und Quader, entwerfen Körpernetze und stellen Modelle her. 	<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen, vergleichen und interpretieren Schrägbilder und Körpernetze von Prismen. 	<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen, vergleichen und interpretieren Schrägbilder und Körpernetze von Pyramiden.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
<ul style="list-style-type: none"> • wenden Neben-, Scheitel- und Stufenwinkelsatz sowie den Winkelsummensatz für Dreiecke bei Konstruktionen und Begründungen. • beschreiben Kreise als Ortslinien. • identifizieren und erzeugen Mittelsenkrechte und Winkelhalbierende als Symmetrieachsen. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen den Satz des Thales bei Konstruktionen und Begründungen. • beschreiben und erzeugen Parallelen, Mittelsenkrechten und Winkelhalbierenden als Ortslinien und nutzen deren Eigenschaften. • identifizieren Höhen, Mittelsenkrechten, Seitenhalbierenden und Winkelhalbierenden als besondere Linien im Dreieck. • begründen, dass sich die drei Mittelsenkrechten und die drei Winkelhalbierenden in je einem Punkt schneiden. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen die Satzgruppe des Pythagoras bei Konstruktionen und Begründungen. • beschreiben und erzeugen Parabeln als Ortslinien.
<ul style="list-style-type: none"> • verschieben, spiegeln und drehen Figuren in der Ebene und erzeugen damit Muster. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und begründen Symmetrie und Kongruenz geometrischer Objekte und nutzen diese Eigenschaften im Rahmen des Problemlösens und Argumentierens. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und begründen Ähnlichkeit geometrischer Objekte und nutzen diese Eigenschaft im Rahmen des Problemlösens und Argumentierens.

3.2.4 Funktionaler Zusammenhang

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> identifizieren, beschreiben und erläutern Abhängigkeiten zwischen Zahlen und Größen. 	<ul style="list-style-type: none"> identifizieren, beschreiben und erläutern proportionale, antiproportionale und lineare Zusammenhänge zwischen Zahlen und zwischen Größen in Tabellen, Graphen, Diagrammen und Sachtexten. 	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben quadratische, exponentielle und periodische Zusammenhänge zwischen Zahlen und zwischen Größen in Tabellen, Graphen, Diagrammen und Sachtexten, erläutern und beurteilen sie.
	<ul style="list-style-type: none"> nutzen proportionale und antiproportionale Zuordnungen sowie lineare Funktionen zur Beschreibung quantitativer Zusammenhänge, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen quadratische Funktionen, Exponentialfunktionen, Sinus- und Kosinusfunktionen zur Beschreibung quantitativer Zusammenhänge, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge.
	<ul style="list-style-type: none"> stellen proportionale und antiproportionale Zuordnungen sowie lineare Funktionen durch Gleichungen dar und wechseln zwischen den Darstellungen Gleichung, Tabelle, Graph. 	<ul style="list-style-type: none"> stellen Funktionen durch Gleichungen dar und wechseln zwischen den Darstellungen Gleichung, Tabelle, Graph.
	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben den Zusammenhang zwischen der Lage von Graphen und der Lösbarkeit der zugehörigen linearen Gleichungen und Gleichungssysteme. 	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben den Zusammenhang zwischen möglichen Nullstellen und dem Scheitelpunkt der Graphen quadratischer Funktionen einerseits und der Lösung quadratischer Gleichungen andererseits. wechseln bei quadratischen Funktionstermen in einfachen Fällen hilfsmittelfrei zwischen allgemeiner und faktorisierte Form sowie Scheitelpunktform.

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
	<ul style="list-style-type: none"> • lösen Probleme und modellieren Sachsituationen mit proportionalen und antiproportionalen Zuordnungen bzw. linearen Funktionen auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge. • nutzen die Quotienten- und Produktgleichheit und interpretieren die Quotienten bzw. Produkte im Sachzusammenhang. • interpretieren die Steigung linearer Funktionen im Sachzusammenhang als konstante Änderungsrate. 	<ul style="list-style-type: none"> • lösen Probleme und modellieren Sachsituationen mit Funktionen auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge. • modellieren lineares, exponentielles und begrenztes Wachstum explizit und iterativ auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge. • interpretieren den Wachstumsfaktor beim exponentiellem Wachstum als prozentuale Änderung und grenzen lineares und exponentielles Wachstum gegeneinander ab.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und begründen Auswirkungen von Parametervariationen bei linearen Funktionen hilfsmittelfrei und auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und begründen Auswirkungen von Parametervariationen bei quadratischen Funktionen, Exponentialfunktionen, Sinus- und Kosinusfunktionen, auch unter Verwendung digitaler Mathematikwerkzeuge. • beschreiben und begründen die Auswirkungen der Parameter auf den Graphen für Funktionen mit $y = a \cdot f(b \cdot (x - c)) + d$.

3.2.5 Daten und Zufall

am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • planen statistische Erhebungen in Form einer Befragung oder einer Beobachtung und erheben die Daten. • planen statistische Erhebungen in Form eines Experiments und erheben die Daten. • stellen Daten in angemessener Form dar, interpretieren Fremddarstellungen und bewerten diese kritisch. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen Zufallsexperimente mit teilsymmetrischen, unsymmetrischen und vollsymmetrischen Objekten sowie Simulationen durch und verbinden deren Ergebnisse mit Wahrscheinlichkeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • überführen Baumdiagramme zweistufiger Zufallsexperimente in Vierfeldertafeln und umgekehrt und berücksichtigen dabei die Variabilität der Daten.
<ul style="list-style-type: none"> • lesen aus Säulen- und Kreisdiagrammen Daten ab. 		<ul style="list-style-type: none"> • ermitteln unbekannte Wahrscheinlichkeiten aus Vierfeldertafeln und Baumdiagrammen.
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und interpretieren Daten mithilfe von absoluten und relativen Häufigkeiten, arithmetischem Mittelwert, Wert(en) mit der größten Häufigkeit und Spannweite. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Zufallsexperimente mithilfe von Wahrscheinlichkeiten und interpretieren Wahrscheinlichkeiten als Modell bzw. als Prognose relativer Häufigkeiten. • leiten aus der Symmetrie von Laplace-Objekten Wahrscheinlichkeitsaussagen ab. • identifizieren ein- und mehrstufige Zufallsexperimente, führen eigene durch und stellen sie im Baumdiagramm dar. • begründen die Pfadregeln zur Ermittlung von Wahrscheinlichkeiten und wenden sie an. • simulieren Zufallsexperimente, auch mithilfe digitaler Mathematikwerkzeuge. 	

3.3 Lernbereiche

Die Lernbereiche geben Anregungen und Hilfestellungen für eine unterrichtliche Umsetzung sowie für die Gestaltung schuleigener Arbeitspläne. Sie zeigen eine Möglichkeit für die Umsetzung des Kerncurriculums im Rahmen einer didaktischen Grundkonzeption auf. Die in 3.1 und 3.2 verbindlich geforderten Kompetenzen werden durch die Lernbereiche vollständig erfasst.

Es werden jeweils Lernbereiche für die Doppelschuljahrgänge 5 und 6, 7 und 8 sowie 9 und 10 beschrieben. Deren Reihung und Struktur stellt keine Setzung, sondern einen sachlogischen Vorschlag dar. Die Lernbereiche stellen keine Unterrichtseinheiten dar und können auch anders zugeschnitten werden. Dies gilt insbesondere für sehr umfangreiche Lernbereiche. Die Umsetzung in einzelne Unterrichtseinheiten wird in den schuleigenen Arbeitsplänen dargestellt. Diese berücksichtigen Möglichkeiten zu Vernetzungen und Vertiefungen in geeigneter Weise, um das Verständnis zu fördern.

In den Lernbereichen werden zunächst die mit ihnen verbundenen **Intentionen** kurz dargestellt. Die Beschäftigung mit Mathematik wird von Schülerinnen und Schülern immer dann als sinnvoll angesehen, wenn Probleme zur Auseinandersetzung motivieren. Dieses kann mit Anwendungsorientierung genauso geschehen wie mit innermathematischen Fragestellungen. Ausgehend von konkreten Situationen wird ein grundlegendes Verständnis für Prinzipien, Techniken und Methoden geschaffen. Eine vertiefende, häufig innermathematische Betrachtung führt zu einer zunehmenden Abstraktion und zu einer fachspezifischen Begrifflichkeit.

Im **Kern** werden die in 3.2. verbindlich genannten inhaltsbezogenen Kompetenzen stichwortartig aufgelistet, konkretisiert und mit prozessbezogenen Kompetenzen sowie unterrichtspraktischen Handlungsschritten verknüpft. Die weitere Zuordnung prozessbezogener Kompetenzen erfolgt durch die Lehrkraft. Kompetenzen können nicht isoliert und punktuell, sondern nur über mehrere Lernbereiche und über die Schuljahrgänge hinweg aufgebaut werden.

Die **fakultativen Erweiterungen** geben Anregungen für mögliche Vernetzungen und Vertiefungen, die über den Kern hinausgehen und auf ein tieferes und komplexeres Verständnis der Begrifflichkeiten abzielen. Jede einzelne Ergänzung rundet einerseits die Sicht auf die Mathematik zu einem umfassenderen Bild ab, zeigt aber andererseits auch klar die Abgrenzung zu den im Kern thematisierten Kompetenzen.

Die **Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge** weisen auf Gelegenheiten hin, die in 3.1 und 3.2 verpflichtend genannten Kompetenzen im Umgang mit digitalen Mathematikwerkzeugen aufzubauen bzw. anzuwenden. Sie geben Anregungen für einen Unterrichtseinsatz und verzichten auf die Aufzählung von immer verfügbaren Routinen wie beispielsweise die Darstellung von Funktionen oder das Lösen von Gleichungen.

Übersicht über die Lernbereiche

Schuljahrgänge 5/6	Schuljahrgänge 7/8	Schuljahrgänge 9/10
Umgang mit natürlichen Zahlen	Umgang mit negativen Zahlen	Baumdiagramme und Vierfeldertafeln
Körper und Figuren	Wahrscheinlichkeit	Entdeckungen an rechtwinkligen Dreiecken und Ähnlichkeit
Umgang mit Brüchen	Proportionale und antiproportionale Zusammenhänge	Quadratische Zusammenhänge
Planung und Durchführung statistischer Erhebungen	Längen, Flächen- und Rauminhalte und deren Terme	Kreis- und Körperberechnungen
Umgang mit Dezimalzahlen	Elementare Termumformungen	Exponentielle Zusammenhänge
Symmetrien	Entdeckungen an Dreiecken – Konstruktionen und besondere Linien	Periodische Zusammenhänge
Maßzahlen statistischer Erhebungen	Ein- und mehrstufige Zufallsversuche	Näherungsverfahren als Grenzprozesse – Zahlbereichserweiterungen
	Lineare Zusammenhänge	

Die Kompetenzbereiche durchziehen die klassischen Gebiete der Schulmathematik und werden in ihnen verknüpft.

Zahlen verschiedener Art spielen in allen klassischen Teilgebieten der Schulmathematik eine Rolle. Die Schülerinnen und Schüler erkunden die Eigenschaften und Rechengesetze für natürliche Zahlen, Brüche, Dezimalzahlen und negative Zahlen. Mit Wurzeln als Lösungen quadratischer Gleichungen gehen die Schülerinnen und Schüler zunächst naiv um und erkunden dabei die Wurzelgesetze.

Erst anschließend wird die Irrationalität zum Thema und bietet Anlass zur Einführung der reellen Zahlen. In der Rückschau werden nun auch die Übergänge von den natürlichen zu den ganzen und zu den rationalen Zahlen als Zahlbereichserweiterungen gedeutet.

Der Unterricht in **Geometrie** verknüpft die Kompetenzbereiche Raum und Form, Größen und Messen und Funktionaler Zusammenhang.

Schülerinnen und Schüler erschließen sich den Anschauungsraum, indem sie geometrische Körper und Figuren sowie Kongruenz und Ähnlichkeit – möglichst auf entdeckendem Wege – untersuchen. Das räumliche Vorstellungsvermögen lässt sich im Doppelschuljahrgang 5/6 besonders nachhaltig entwickeln. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler gegebenenfalls sehr umfassende und vielfältige Vorkenntnisse über geometrische Körper aus der Grundschule mitbringen.

Schülerinnen und Schüler lernen außerdem Probleme zu lösen. Mit Konstruktionsaufgaben oder beim Begründen geometrischer Sachverhalte lassen sich heuristische Strategien wie Rückwärtsarbeiten, modulares Arbeiten oder Rückführung auf andere bekannte Sachverhalte einsichtig machen.

Die Idee der Ortslinie wird in verschiedenen Lernbereichen angesprochen. Der Wechsel der Darstellungsformen wird deutlich, wenn Parabeln einerseits als Funktionsgraphen und andererseits als Ortslinien aufgefasst werden.

Schülerinnen und Schüler nehmen eine lokale Ordnung geometrischer Sachverhalte vor, um Phänomene zu klären, die auf den ersten Blick überraschend wirken.

Im gesamten Geometrieunterricht wird insbesondere der prozessbezogene Kompetenzbereich des Argumentierens gefördert. Die Fachsprache hat dabei eine sachdienliche Bedeutung und ist kein Selbstzweck.

Bei heuristischen Arbeitsweisen steht die Strategie im Fokus und nicht deren formale Darstellung. Ein sinnvoll gestalteter Einsatz der digitalen Mathematikwerkzeuge erweitert den geometrischen Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler in lernförderlicher Weise und unterstützt den Erkenntnisprozess. Das Rechnen behält einen dem Problem angemessenen Umfang und steht nicht im Vordergrund.

Stochastik bezieht sich auf den Kompetenzbereich Daten und Zufall. Es empfiehlt sich, die zur Stochastik gehörigen fünf Lernbereiche in fünf jeweils verschiedenen Schuljahrgängen zu unterrichten, auch um einen möglichst kontinuierlichen Aufbau stochastischen Denkens zu erreichen.

Die Ermittlung von Daten durch Befragungen oder Beobachtungen und Experimente stellt den Beginn stochastischen Arbeitens dar; diesem Thema wird daher explizit ein eigener Lernbereich zugewiesen. Die Darstellung von Rohdaten in einem Säulendiagramm ist mit Informationsreduktion verbunden, der Übergang zu Lage- und Streumaßen ist eine erneute Informationsreduktion.

Der Wahrscheinlichkeitsbegriff stellt eine Modellierung dar und erlaubt insbesondere die Prognose von Daten.

Die Schülerinnen und Schüler erwerben sowohl durch vielfältige Zufallsexperimente als auch durch Simulationen ein Verständnis für das Wechselspiel zwischen Daten und Wahrscheinlichkeiten, d. h. zwischen Realität und Modell. Der Umgang mit absoluten Häufigkeiten erleichtert dabei das Verständnis.

Die **Algebra** ist das grundlegende Teilgebiet der Mathematik, das die Kompetenzbereiche Zahlen und Operationen sowie Funktionaler Zusammenhang verfolgt. Sie umfasst die Rechenregeln der natürlichen, ganzen, rationalen und reellen Zahlen, den Umgang mit Ausdrücken, die Variablen enthalten, und Wege zur Lösung einfacher algebraischer Gleichungen.

Im Unterricht beginnt sie somit bei den Zahlen und Zahltermen, mit denen die Rechenregeln erkundet werden, und findet ihre Fortsetzung bei elementaren Termumformungen. Eine Klassifizierung der Terme nach ihrer Struktur ist hierbei für die Schülerinnen und Schüler hilfreich.

Bei der Lösung linearer Gleichungen werden grundsätzliche Strategien beim Umformen von Termen im Doppelschuljahrgang 7/8 angelegt und in den folgenden Schuljahrgängen im Umgang mit quadratischen und einfachen Exponentialgleichungen vertieft und gefestigt. Dieses Fundament wird fortlaufend und nachhaltig verbreitert und verstärkt, so dass es den verständigen Umgang mit weiterführenden mathematischen Fragestellungen auch in funktionalen Zusammenhängen und beim Messen in geometrischen Figuren fördert.

Die digitalen Mathematikwerkzeuge werden dabei einerseits angemessen zur Gewinnung und Sicherung von Erkenntnissen genutzt und andererseits beim Einsatz zur Ergebnisberechnung auch kritisch reflektiert.

Funktionales Denken zieht sich als roter Faden durch den Mathematikunterricht. Insbesondere bei Funktionsuntersuchungen werden Fragen, die sich aus der Betrachtung eines Funktionsgraphen ergeben, zunächst durch den direkten Vergleich von Funktionsterm und Funktionsgraph sowie durch Parametervariation bearbeitet. Erst im Sekundarbereich II eröffnen die Begriffe Ableitung und Integral neue Untersuchungsmethoden und damit weiterführende Antworten und Erkenntnisse über Eigenschaften von Funktionsgraphen. Diese Begriffe benötigen ein Verständnis der dabei auftretenden Approximationsprozesse, welches im Unterricht des Sekundarbereichs I vorbereitet wird.

Die Grundidee des Approximierens wird von den Schülerinnen und Schülern beispielsweise bei Wurzeln, Kreisfläche und -umfang zunächst anschaulich verfolgt, um zu Zahlen oder Formeln zu gelangen, mit denen gerechnet werden kann. Im Schuljahrgang 10 werden diese Grenzprozesse schließlich verglichen, um zu einem anschaulichen Verständnis des Grenzwertes zu gelangen. Durch die Reflexion ausgewählter Grenzprozesse werden die Kompetenzbereiche Funktionaler Zusammenhang, Raum und Form und Zahlen und Operationen verknüpft und zueinander in Beziehung gesetzt.

Diese Lernprozesse sind komplex, brauchen vielfältige inner- und außermathematische Kontexte und deshalb Zeit und eignen sich besonders zur inneren Differenzierung.

3.3.1 Lernbereiche für den Doppelschuljahrgang 5 und 6

Lernbereich: Umgang mit natürlichen Zahlen
<p>Intentionen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler bringen aus dem Mathematikunterricht der Grundschule Kompetenzen im Umgang mit den natürlichen Zahlen mit, die jetzt in außer- und innermathematischen Situationen vertieft und erweitert werden. Dabei liegt ein Fokus auf dem Erkennen und Nutzen von Mustern innerhalb der natürlichen Zahlen. Die Grundrechenarten und ihre Umkehrungen werden in alltagsrelevanten Zahlenräumen sicher angewendet. Das Bestimmen von Teilern und Vielfachen bereitet den späteren Umgang mit Brüchen und Termen vor.</p> <p>Natürliche Zahlen werden bildlich dargestellt und Zahlengerade und Stellenwertsystem werden angemessen verwendet.</p> <p>Das wichtige heuristische Verfahren des Schätzens sowie Überschlagsrechnungen und die Ermittlung von Näherungswerten werden zur Überprüfung und für Plausibilitätsüberlegungen verwendet.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler rechnen sicher mündlich und schriftlich in alltagsrelevanten Zahlenräumen. Es wird berücksichtigt, dass die Schülerinnen und Schüler aus dem Mathematikunterricht der Grundschule die schriftliche Division mit einstelligem Divisor nicht routiniert beherrschen. Diese wird an passender Stelle wiederholt und gefestigt und um die Division mit mehrstelligem Divisor exemplarisch ergänzt.</p>
<p>Kern</p> <ul style="list-style-type: none">• mit natürlichen Zahlen rechnen<ul style="list-style-type: none">○ Grundrechenarten in alltagsrelevanten Zahlenräumen anwenden○ Grundrechenarten umkehren, auch in Sachsituationen○ Zusammenhänge zwischen den Grundrechenarten auch bei Sachproblemen nutzen○ Rechenregeln auch in Sachzusammenhängen erläutern und zum vorteilhaften Rechnen verwenden• natürliche Zahlen darstellen und ordnen<ul style="list-style-type: none">○ Zahlengerade und Stellenwertsystem sowie bildliche Darstellungen nutzen○ Vielfache und Teiler zum vorteilhaften Rechnen verwenden○ Primzahlen identifizieren• runden und schätzen
<p>Fakultative Erweiterungen</p> <p>Quadratzahlen; ggT; kgV; einfache Zahlenfolgen und Zahlenreihen</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche</p> <p>Zahlen und Operationen</p>
<p>Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge</p> <p>—</p>

Lernbereich: Körper und Figuren

Intentionen

Der Umgang mit Körpern und Figuren dient zur Weiterentwicklung des geometrischen Vorstellungsvermögens.

Dazu werden Eigenschaften von Körpern und Figuren erkundet.

Gerade im Umgang mit Körpern und deren Eigenschaften kann zumeist auf sehr umfangreiche und vielfältige Vorkenntnisse und Vorerfahrungen aus der Grundschule zurückgegriffen werden.

Bei der Bearbeitung von Problemstellungen aus der räumlichen und ebenen Geometrie werden Erfahrungen zu Eigenschaften von Körpern und Figuren gewonnen. Schülerinnen und Schüler stellen Körper selber her, um diese zu erfassen und um durch Handeln ein räumliches Vorstellungsvermögen zu entwickeln. An geeigneter Stelle kann das ebene kartesische Koordinatensystem eingeführt werden.

In Mustern können viele geometrische Grundbegriffe entdeckt und untersucht werden.

Bei der Bestimmung von Längen, Flächen- und Rauminhalten von geradlinig begrenzten Figuren mit rechten Winkeln wird das Zusammenspiel von Geometrie und Arithmetik deutlich. Die Flächen- und Rauminhalte einfacher Figuren werden durch Terme beschrieben und unter Berücksichtigung passender Einheiten berechnet. Nicht direkt berechenbare Größen werden dabei durch Probieren oder die Umkehrung der Grundrechenarten ohne eine Thematisierung der Äquivalenzumformungen ermittelt. Dabei steht die Entwicklung einer Größenvorstellung im Vordergrund.

Kern

- Formen in Raum und Ebene erkunden
 - Grundformen geometrischer Körper und Figuren beschreiben, charakterisieren und in der Umwelt identifizieren
 - Kantenmodelle von Körpern und Figuren
- zueinander parallele und zueinander senkrechte Geraden identifizieren und darstellen
- räumliche Objekte darstellen
 - Schrägbilder und Modelle von Würfeln und Quadern
 - Raumanschauung durch Netze
- Längen, Flächen- und Rauminhalte ermitteln
 - Vergleichen, schätzen, berechnen
 - Formeln entwickeln, anwenden und interpretieren
- Winkel erkunden
 - Winkel in der Umwelt entdecken
 - Winkel schätzen, messen und zeichnen
 - Neben-, Scheitel- und Stufenwinkel
- Winkelsummensatz für Innenwinkel in Drei- und Vierecken begründen und anwenden

Fakultative Erweiterungen

Schrägbilder und Modelle weiterer Körper; Parkettierung; Wechselwinkel; Winkelsummensatz für Innenwinkel in n-Ecken

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Raum und Form; Zahlen und Operationen; Größen und Messen

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

—

Lernbereich: Umgang mit Brüchen

Intentionen

Das Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler über Brüche und deren Schreibweise wird aufgegriffen und vertieft. Hieran anknüpfend werden - mit deutlichem Realitätsbezug und anhand überschaubarer Zahlenbeispiele - die Rechenregeln erkundet. Auf der Grundlage der Vorerfahrung wird der Bruchbegriff anschaulich erarbeitet und nachhaltig gesichert. Dazu wird vielfältig zwischen konkreter, verbaler, bildlicher und symbolischer Darstellung gewechselt.

Die algebraischen Betrachtungsweisen orientieren sich an den geometrischen Veranschaulichungen. Verschiedene altersgerechte Bruchvorstellungen (Anteilskonzept, Aufteilkonzept, Verhältnis) werden aufgebaut. Die verschiedenen Bruchvorstellungen werden in Sachzusammenhängen verdeutlicht.

Die Untersuchung von Brüchen wie $\frac{1}{3}$, $\frac{5}{4}$, $\frac{1}{7}$, $\frac{2}{9}$ stellt eine Verbindung mit dem Lernbereich „Umgang mit Dezimalzahlen“ her.

Es wird eine angemessene Routine beim Rechnen mit einfachen Brüchen erreicht und langfristig gesichert.

Kern

- Brüche im Alltag erkunden
 - Anteile, Maßstäbe, Prozente, Verhältnisse
- Bruchdarstellungen verwenden
 - Bildliche, verbale, geometrische und algebraische Bruchdarstellungen
 - Brüche vergleichen, kürzen und erweitern
- mit Brüchen rechnen
 - Grundrechenarten mit einfachen Brüchen
 - Rechenregeln zum vorteilhaften Rechnen verwenden
 - Bruchvorstellungen in Sachzusammenhängen anwenden
 - Grundrechenarten umkehren, um einfache Gleichungen zu lösen

Fakultative Erweiterungen

—

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

—

Lernbereich: Planung und Durchführung statistischer Erhebungen

Intentionen

Der Umgang mit Daten ist grundlegend für den Stochastikunterricht. In diesem Lernbereich liegt der Fokus auf der Planung und Durchführung statistischer Erhebungen.

Ausgehend von Fragestellungen der Schülerinnen und Schüler aus ihrer Alltagswelt werden Erhebungen geplant und dabei Fehlermöglichkeiten diskutiert. Dabei kann ein zentrales Motiv für selbst-erzeugte Datensätze der Wunsch sein, vorab formulierte Hypothesen zu überprüfen.

Die Auswertung der Untersuchungsergebnisse und gegebenenfalls der Vergleich mit den Hypothesen lässt Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit von Datenerhebungen erfahren.

Daten werden einerseits aus einer Befragung (z. B. Länge des Schulweges) oder aus einer Beobachtung (z. B. Verkehrszählung) und andererseits aus einem Experiment (z. B. Flugweite eines Papierfliegers) gewonnen.

Die authentische altersgerechte Erfahrung der Problematik, dass Erhebungsergebnisse von der Art der Fragestellung und von der Art der Stichprobenbildung abhängen können, ermöglicht es den Schülerinnen und Schülern dann auch, Planung und Erhebung statistischer Fremddaten beurteilen zu können.

Kern

- eine Befragung oder eine Beobachtung planen und durchführen
 - Erkenntnisinteresse formulieren
 - das zu ermittelnde Merkmal identifizieren
 - die ggf. vorliegende Nichteindeutigkeit des Merkmals diskutieren
 - vorab Hypothesen aufstellen
 - die zu befragende bzw. zu beobachtende Stichprobe planen
 - Strichlisten zur Aufbereitung der Daten anlegen und nutzen
 - Hypothesen prüfen
- ein Experiment planen und durchführen
 - Erkenntnisinteresse formulieren
 - das zu ermittelnde Merkmal identifizieren
 - vorab Hypothesen aufstellen
 - die Durchführung planen
 - Tabellen zur Aufbereitung der Daten anlegen und nutzen
 - Hypothesen prüfen

Fakultative Erweiterungen

—

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Daten und Zufall

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

—

Lernbereich: Umgang mit Dezimalzahlen

Intentionen

Ausgehend vom Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler steht der Aufbau verschiedener angemessener Zahlvorstellungen im Vordergrund. Hieran anknüpfend werden - mit deutlichem Realitätsbezug und anhand überschaubarer Zahlenbeispiele - die Rechenregeln erkundet. Das Rechnen mit Dezimalzahlen erfolgt mit den Grundrechenarten und angemessen kleinen bzw. einfachen Operanden unter angemessener Anwendung des Stellenwertsystems. Die Verbindung zwischen den Dezimalzahlen und den Brüchen wird hergestellt.

Beim Umrechnen der Einheiten werden sinnvolle Beispiele für die Größen Zeit, Masse, Geld, Längen, Flächen- und Rauminhalte gewählt. Das wichtige heuristische Verfahren des Schätzens bzw. die Ermittlung von Näherungswerten und Überschlagsrechnungen wird zur Überprüfung und für Plausibilitätsüberlegungen verwendet. Im Sinne vom Messen als Vergleich mit einer vereinbarten Basiseinheit werden die Einheiten miteinander verglichen.

Kern

- Dezimalzahlen auf der Zahlengeraden, im Stellenwertsystem und als Bruch darstellen
- mit Dezimalzahlen rechnen
 - Grundrechenarten in alltagsrelevanten Zahlenräumen anwenden und mit dem Wissen über das Rechnen mit Brüchen verknüpfen
 - Grundrechenarten umkehren, um einfache Gleichungen zu lösen
 - Rechenregeln in Sachzusammenhängen erläutern und zum vorteilhaften Rechnen verwenden
 - Zusammenhänge zwischen den Grundrechenarten auch bei Sachproblemen nutzen
- runden und schätzen
- Größen umrechnen

Fakultative Erweiterungen

—

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

—

Lernbereich: Symmetrien

Intentionen

Körper und Figuren lassen sich mit Hilfe ihrer Symmetrieeigenschaften beschreiben.

Das Erkennen und Beschreiben von Symmetrien dient der Weiterentwicklung des geometrischen Vorstellungsvermögens.

Einerseits entdecken und untersuchen Schülerinnen und Schüler Symmetrien in Figuren und Mustern, andererseits erfassen sie Figuren und Muster durch eigenes Zeichnen und finden sich so in ihnen zurecht. Abbildungen (Verschieben, Spiegeln und Drehen) werden zur Erzeugung von Mustern und nicht als eigene mathematische Objekte verwendet.

Schülerinnen und Schüler verwenden die Ortslinieneigenschaft des Kreises, um Mittelsenkrechten und Winkelhalbierenden zu erzeugen.

Drehungen können sich auf Dreieck, Viereck oder Kreis beschränken.

Kern

- Ebenensymmetrie, Achsensymmetrie, Punktsymmetrie, Drehsymmetrie beschreiben, auch im Raum
- Verschiebungen, Spiegelungen und Drehungen in der Ebene durchführen
- Dreiecke und Vierecke nach Symmetrien lokal ordnen
 - Gleichschenkliges und gleichseitiges Dreieck
 - Haus der Vierecke
- Kreise beschreiben und nutzen
 - Symmetrie des Kreises
 - Kreis als Ortslinie
 - Mittelsenkrechte und Winkelhalbierende als Symmetrieachsen
- Muster beschreiben und erzeugen

Fakultative Erweiterungen

Kugeln und Mittelebenen als Ortsflächen; Parkettierung

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Raum und Form; Größen und Messen

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

DGS zur Mustererzeugung

Lernbereich: Maßzahlen statistischer Erhebungen
<p>Intentionen</p> <p>Daten lassen sich übersichtlich beschreiben. In diesem Lernbereich liegt der Fokus auf der Darstellung und Auswertung erhobener Daten.</p> <p>Erhebungen werden ausgewertet und dabei unterschiedliche Arten von Säulendiagrammen diskutiert.</p> <p>In Säulen- und Kreisdiagrammen dargestellte Fremddaten werden abgelesen, qualitativ interpretiert und kritisch bewertet.</p> <p>Fragen nach Besonderheiten der Häufigkeitsverteilung sind sinnvoll.</p> <p>Das arithmetische Mittel wird gegenüber dem Wert mit der größten Häufigkeit (Modalwert) abgegrenzt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass der Modalwert im Allgemeinen nicht eindeutig ist. Schülerinnen und Schüler geben Situationen an, bei denen Modalwerte aussagekräftiger sind als das arithmetische Mittel oder umgekehrt. Die Behandlung dieser beiden Kenngrößen bereitet altersangemessen die Notwendigkeit weiterer Kenngrößen im Sekundarbereich II vor.</p> <p>Als Streumaß wird die anschaulich gut zugängliche Spannweite eingeführt.</p>
<p>Kern</p> <ul style="list-style-type: none"> • Häufigkeitsverteilungen grafisch darstellen <ul style="list-style-type: none"> ○ Säulendiagramme erstellen; Einfluss der Klassenbreite beschreiben ○ Informationsreduktion beim Übergang von Rohdaten zum Säulendiagramm begründen ○ aus Säulendiagrammen Informationen entnehmen ○ Säulendiagramme kritisch bewerten ○ Kreisdiagramme lesen • zwei Häufigkeitsverteilungen vergleichen <ul style="list-style-type: none"> ○ relative Häufigkeit ○ die Lageparameter arithmetisches Mittel und Modalwert interpretieren und gegeneinander abgrenzen, insbesondere bei selbst erhobenen Daten ○ Lageparameter bestimmten Fragestellungen zuordnen ○ Spannweite als Streumaß ○ Informationsreduktion beim Übergang vom Säulendiagramm zu den Lageparametern und Streumaßen ○ Umkehrung der Fragestellung: fiktive Rohdaten mit vorgegebenen Lageparametern und Streumaßen erstellen
<p>Fakultative Erweiterungen</p> <p>—</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche</p> <p>Daten und Zufall</p>
<p>Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge</p> <p>Tabellenkalkulation zur Darstellung und Berechnung</p>

3.3.2 Lernbereiche für den Doppelschuljahrgang 7 und 8

Lernbereich: Umgang mit negativen Zahlen
<p>Intentionen</p> <p>Das Alltagswissen der Schülerinnen und Schüler über negative Zahlen (Temperaturen, Schulden) wird aufgegriffen und vertieft.</p> <p>Hieran anknüpfend werden die Rechenregeln erkundet. Dieses erfolgt anhand realitätsbezogener und überschaubarer Zahlenbeispiele.</p> <p>Da sich bei der Multiplikation negativer mit negativen Zahlen keine realitätsnahe Einführung anbietet, nutzen Schülerinnen und Schüler hier das Permanenzprinzip und erfahren dabei den Nutzen der Mustererkennung.</p> <p>Im Doppelschuljahrgang 9/10 wird die hier noch intuitiv vorgenommene Zahlbereichserweiterung zusammen mit der Erweiterung durch rationale und irrationale Zahlen bewusst gemacht.</p>
<p>Kern</p> <ul style="list-style-type: none">• positive und negative Zahlen an der Zahlengeraden veranschaulichen• positive und negative Zahlen addieren und subtrahieren<ul style="list-style-type: none">○ realitätsnahe Einführung, etwa am Temperaturmodell○ Muster in Reihen beschreiben und fortführen• positive Zahlen mit negativen Zahlen multiplizieren und umgekehrt<ul style="list-style-type: none">○ realitätsnahe Einführung, etwa am Schuldenmodell○ Muster in Reihen beschreiben und fortführen• negative Zahlen mit negativen Zahlen multiplizieren• Vorzeichenregeln bei der Division• Klammerschreibweise; Umgang mit Vor- und Rechenzeichen• Rechenregeln zum vorteilhaften Rechnen verwenden
<p>Fakultative Erweiterungen</p> <p>—</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche</p> <p>Zahlen und Operationen</p>
<p>Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge</p> <p>—</p>

Lernbereich: Wahrscheinlichkeit

Intentionen

Relative Häufigkeiten können durch Wahrscheinlichkeiten modelliert werden.

Ausgehend vom Verständnis der relativen Häufigkeiten wird als deren theoretisches Modell der Begriff der Wahrscheinlichkeit entwickelt. Um diese beiden Begriffe gegeneinander abgrenzen zu können, eignet sich die Untersuchung teilsymmetrischer Objekte wie Quader.

Bei Objekten wie Reißzwecken, bei denen man nicht von der Form auf die Wahrscheinlichkeitsverteilung schließen kann, wird die Wahrscheinlichkeit als Prognose relativer Häufigkeiten gedeutet.

Bei vollsymmetrischen Objekten wie Laplace-Würfeln lassen sich Wurfwahrscheinlichkeiten ohne reale Daten bestimmen.

Simulationen werden mit realen Objekten sowie mit Hilfe digitaler Mathematikwerkzeuge durchgeführt. Das Erleben der Variabilität fördert ein Verständnis für den Unterschied zwischen Wahrscheinlichkeit und relativer Häufigkeit sowie ein qualitatives Verständnis für das Gesetz der großen Zahlen.

Kern

- Versuchsreihen mit teilsymmetrischen Objekten durchführen
 - Vermutungen über Häufigkeiten aufstellen
 - Wahrscheinlichkeit gegen relative Häufigkeit abgrenzen
 - Gesetz der großen Zahlen qualitativ erfahren
 - Wahrscheinlichkeit als Prognose
- eine Versuchsreihe mit unsymmetrischen Objekten durchführen
 - Gesetz der großen Zahlen qualitativ erfahren
 - Wahrscheinlichkeit als Prognose
- eine Versuchsreihe mit vollsymmetrischen Objekten durchführen
 - Laplace-Wahrscheinlichkeit
 - Wahrscheinlichkeit gegen relative Häufigkeit abgrenzen
 - Gesetz der großen Zahlen qualitativ erfahren
- Additions- und Komplementärregel begründen und anwenden

Fakultative Erweiterungen

Erwartungswert eines Gewinns

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Daten und Zufall

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

Einsatz zur Simulation

Lernbereich: Proportionale und antiproportionale Zusammenhänge

Intentionen

Den Schülerinnen und Schülern sind aus dem Alltag vielfältige Beispiele für Zuordnungen bekannt. Die diesen Beispielen zugrunde liegende Struktur wird altersangemessen präzisiert und erfasst. Insbesondere wird das Denken in Proportionen geschult.

Zuordnungen werden tabellarisch und grafisch untersucht, ineinander überführt und klassifiziert.

Es werden die tabellarischen und grafischen Eigenschaften proportionaler Zusammenhänge untersucht. Problemstellungen werden anschaulich mit dem Dreisatz gelöst.

In gleicher Weise erfolgt die Behandlung antiproportionaler Zusammenhänge.

Die Eigenschaften der Produkt- bzw. Quotientengleichheit werden nach Festigung der Zuordnungsvorstellung thematisiert.

Durch sinnvolle Beispiele erfahren die Schülerinnen und Schüler die Grenzen der Modellbildung.

Die Prozent- und Zinsrechnung wird unter dem Aspekt der Proportionalität behandelt. Problemstellungen werden mit dem Dreisatz bearbeitet.

Kern

- Zuordnungen erfassen
 - Beschreibung durch Worte, Tabellen und Graphen
 - zwischen Darstellungsformen wechseln
- proportionale Zusammenhänge erfassen
 - grafisches und tabellarisches Identifizieren
 - Abgrenzung zu anderen „Je-mehr-desto-mehr“-Zusammenhängen
 - Dreisatz zur Berechnung
 - Quotient als „Betrag pro Einheit“
 - Zuordnungsvorschrift
- antiproportionale Zusammenhänge erfassen
 - grafisches und tabellarisches Identifizieren
 - Abgrenzung zu anderen „Je-mehr-desto-weniger“-Zusammenhängen
 - Dreisatz zur Berechnung
 - Produkt als „Gesamtgröße“
 - Zuordnungsvorschrift
- Prozent- und Zinsrechnung mithilfe des Dreisatzes

Fakultative Erweiterungen

Zinseszinsen

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen; Funktionaler Zusammenhang

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

Einsatz zur Darstellung und Berechnung

Lernbereich: Längen, Flächen- und Rauminhalte und deren Terme

Intentionen

Bei der Berechnung von Figuren und Körpern spielt die Anwendung wesentlicher heuristischer Strategien wie Zurückführen auf Bekanntes, Zerlegen in Teilprobleme, Ergänzen zu Bekanntem und Wechsel der Darstellungsebene eine wesentliche Rolle. So schulen die Schülerinnen und Schüler ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten im Problemlösen.

Bei der Bestimmung von Längen, Flächen- und Rauminhalten von Figuren wird das Zusammenspiel von Geometrie und Arithmetik deutlich. Die Flächen- und Rauminhalte einfacher Figuren werden durch Terme beschrieben und unter Berücksichtigung passender Einheiten berechnet.

Werden dabei jeweils unterschiedliche Terme aufgestellt, wird deren Gleichheit begründet.

Zum Ausschärfen einer Größenvorstellung ist das Schätzen notwendig, das immer wieder in passenden Sachzusammenhängen geschult wird.

Vergleich und Interpretation sowie der Darstellungswechsel von Schrägbildern und Netzen dienen dazu, dass die Schülerinnen und Schüler Körper erfassen und ihr räumliches Vorstellungsvermögen weiterentwickeln.

Kern

- Umfang und Flächeninhalt von Dreieck, Parallelogramm, Trapez
 - vergleichen, schätzen, berechnen
 - Formeln begründen, anwenden und interpretieren
- Oberflächen- und Rauminhalt des Prismas
 - vergleichen, schätzen, berechnen
 - Formeln begründen, anwenden und interpretieren
- mit Schrägbildern und Netzen umgehen
 - vergleichen und interpretieren
 - zwischen verschiedenen Darstellungen wechseln

Fakultative Erweiterungen

Raute; Drachenviereck

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Raum und Form

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

DGS zur Exploration und zur Bestätigung; CAS als Tutor

Lernbereich: Elementare Termumformungen

Intentionen

Die Typen der umzuformenden Terme werden aus einem Sachkontext gewonnen oder innermathematisch bereitgestellt. Sofern Einstiegskontexte aus Problemstellungen anderer Lernbereiche gewonnen werden, werden die Ergebnisse im Sachkontext interpretiert.

Kontextfreie Terme sollten in ihrer Komplexität nicht zu sehr über die Komplexität kontextgebundener Terme hinausgehen.

Der Umgang mit Termen gelingt sicherer, wenn Terme nach ihrer Struktur klassifiziert werden.

Die Variablen sind im Sinne von Platzhaltern verankert. Der Variablenbegriff und der Zusammenhang zwischen Termen und Funktionen sowie der Darstellungswechsel zwischen Term, Graph und Tabelle werden hier vorbereitet und in späteren Lernbereichen ausgeschärft.

Beim Umgang mit konkreten Zahlen haben die Schülerinnen und Schülern die Rechengesetze bisher intuitiv verwendet. Die Gesetze werden jetzt geometrisch visualisiert und dann auf negative Zahlen übertragen.

Grundsätzliche Strategien beim rechnerfreien Umformen von Termen werden an einfachen Beispielen verdeutlicht, dann verallgemeinert und verankert.

Dieser Lernbereich ist sehr eng mit vielen Lernbereichen vernetzt. Die erlernten Strategien werden immer wieder an geeigneter Stelle thematisiert, um präsent zu bleiben.

Kern

- einfache Termumformungen durchführen
 - gleichartige Terme zusammenfassen
 - ausmultiplizieren
 - ausklammern
- Summen multiplizieren
 - unterschiedliche Summen ausmultiplizieren
 - Binomische Formeln als Spezialfall anwenden
- einfache lineare Gleichungen lösen
- einfache Verhältnisgleichungen lösen

Fakultative Erweiterungen

—

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen; funktionaler Zusammenhang; Größen und Messen

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

CAS zur Kontrolle, zur Exploration oder als Tutor

Lernbereich: Entdeckungen an Dreiecken – Konstruktionen und besondere Linien**Intentionen**

Bei vertieften Untersuchungen an Dreiecken werden heuristische und argumentative Fähigkeiten gefördert. Dazu gehört auch, Zusammenhänge im Hinblick auf ihre Umkehrbarkeit zu untersuchen.

Die Idee der Ortslinie beim Kreis wird erweitert auf Parallelen, Mittelsenkrechten und Winkelhalbierenden. Die Ortslinieneigenschaften von Mittelsenkrechten und Winkelhalbierenden werden verwendet, um Schnittpunkteigenschaften begründen zu können und um Konstruktionsprobleme zu lösen.

Die Kongruenzsätze werden im Sinne der vier Grundkonstruktionen für Dreiecke verwendet.

Maßstabsgetreue Zeichnungen dienen der Größenbestimmung und bereiten weitergehende Berechnungen vor.

Kern

- Dreiecke konstruieren
 - vier Grundkonstruktionen
 - Kongruenz
- Satz des Thales begründen und anwenden
- Transversalen erkunden
 - Mittelsenkrechten, Winkelhalbierenden, Seitenhalbierenden, Höhen identifizieren und konstruieren
 - Parallelen, Mittelsenkrechten und Winkelhalbierenden als Ortslinien identifizieren
 - Schnittpunkte von Mittelsenkrechten und Winkelhalbierenden begründen
 - ausgewählte komplexere Dreieckskonstruktionen durchführen

Fakultative Erweiterungen

Umkreis; Inkreis; Begründungen mit Kongruenzsätzen

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Raum und Form

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

DGS zur Exploration

Lernbereich: Ein- und mehrstufige Zufallsversuche

Intentionen

Mithilfe von Wahrscheinlichkeiten lassen sich Häufigkeiten auch in komplexeren Situationen prognostizieren.

Man arbeitet möglichst lange mit absoluten Häufigkeiten, da das Denken in natürlichen Zahlen weniger fehlerträchtig ist. Es wird darauf geachtet, dass das Bewusstsein für die Variabilität bei Zufallsversuchen erhalten bleibt: Die Schülerinnen und Schüler erfahren durch Simulationen, dass die vorhergesagten Häufigkeiten nicht punktgenau eintreffen.

Auch die Pfadregeln sind mit absoluten Häufigkeiten besonders gut einsichtig zu machen.

Die Zufallsversuche beschränken sich nicht nur auf Laplace-Versuche.

Der Unterschied zwischen Ziehen mit und Ziehen ohne Zurücklegen wird verdeutlicht.

Simulationen werden mit realen Objekten sowie mit Hilfe digitaler Mathematikwerkzeuge durchgeführt. Das Erleben der Variabilität fördert ein Verständnis für den Unterschied zwischen Wahrscheinlichkeit und relativer Häufigkeit sowie für das Gesetz der großen Zahlen.

Kern

- einstufige Zufallsexperimente mit bekannten Pfad-Wahrscheinlichkeiten prognostizieren, durchführen und simulieren
 - Prognose absoluter Häufigkeiten
 - die Prognose mit dem Ausgang eines mehrfach durchgeführten Zufallsexperiments vergleichen
 - qualitative Beurteilung der Prognose in Abhängigkeit von der Anzahl der Versuchsdurchführungen; Zusammenhang zum Gesetz der großen Zahlen
- zwei- und mehrstufige Zufallsexperimente mit bekannten Pfad-Wahrscheinlichkeiten prognostizieren, durchführen und simulieren
 - Darstellung im Baumdiagramm
 - Prognose absoluter Häufigkeiten
 - die Prognose mit dem Ausgang eines mehrfach durchgeführten Zufallsexperiments vergleichen
 - Variabilität der erzielten absoluten Häufigkeiten
 - die Pfadregeln mithilfe von absoluten Häufigkeiten begründen
 - die Pfadregeln anwenden

Fakultative Erweiterungen

Summenverteilung beim zweimaligen Würfeln; Erwartungswerte

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Daten und Zufall

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

Einsatz zur Simulation

Lernbereich: Lineare Zusammenhänge

Intentionen

Die Vorkenntnisse der Schülerinnen und Schüler über Zuordnungen und Terme und deren verschiedene Darstellungsformen werden aufgegriffen, um den Funktionsbegriff vorzubereiten, der erst in den folgenden Jahren ausgeschärft werden kann.

Lineare funktionale Zusammenhänge werden erkundet und lineare Funktionen und Gleichungen als mathematische Modelle für bestimmte Zusammenhänge identifiziert. Dabei erfahren die Schülerinnen und Schüler den Übergang von statischen zu dynamischen Variablen und entwickeln ein grundlegendes Verständnis für das funktionale Denken.

Ein vertieftes Verständnis wird durch den Darstellungswechsel Gleichung – Graph – Tabelle gefördert. Die Schülerinnen und Schüler zeichnen Graphen linearer Funktionen auch hilfsmittelfrei. Die Steigung wird als konstante Änderungsrate identifiziert.

Digitale Mathematikwerkzeuge werden angemessen zur Visualisierung, zur numerischen Lösung sowie zur linearen Regression eingesetzt. Einfache lineare Gleichungen und Gleichungssysteme lösen die Schülerinnen und Schüler - auch mit Parametern - von Hand, wobei das Einsetzungsverfahren fächerübergreifend als universelle Lösungsstrategie betrachtet wird.

Kern

- lineare Zusammenhänge identifizieren und darstellen
 - Sachtext, Diagramm, Tabelle, Koordinatensystem, Gleichung
 - Wechsel und Beziehungen der Darstellungsformen
 - hilfsmittelfreies Zeichnen von Geraden
 - Abgrenzung gegen nicht-lineare Zusammenhänge
- lineare Funktionen und lineare Gleichungen analysieren und vergleichen
 - Bezug Funktionsterm, Funktionsgleichung und Funktionsgraph
 - Steigungsdreieck, y-Achsenabschnitt und Nullstelle
 - Steigung als konstante Änderungsrate
 - Parametervariationen in Funktionsgleichung und Funktionsgraph
 - Modellierung von Sachproblemen
 - Geradengleichungen aus zwei Punkten bestimmen, in einfachen Fällen hilfsmittelfrei
 - Ausgleichsgeraden zeichnerisch finden
 - Ausgleichsgeraden mithilfe des Regressionsmoduls oder Parametervariation bestimmen
- lineare Gleichungen lösen
 - Lösen durch Probieren und Rückwärtsarbeiten
 - Lösen einfacher linearer Gleichungen hilfsmittelfrei
 - Lösen linearer Gleichungen mit digitalen Mathematikwerkzeugen
- lineare Gleichungssysteme mit zwei Variablen aufstellen und lösen
 - Sachprobleme modellieren
 - Bezug LGS und Graph, auch im Hinblick auf die Lösbarkeit
 - Lösen einfacher LGS grafisch und mit Einsetzungs- und Gleichsetzungsverfahren
 - Lösen komplexer LGS mit digitalen Mathematikwerkzeugen

Fakultative Erweiterungen

—

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Funktionaler Zusammenhang

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

CAS zum Lösen von Gleichungen und LGS; Regressionsmodul

3.3.3 Lernbereiche für den Doppelschuljahrgang 9 und 10

Lernbereich: Baumdiagramme und Vierfeldertafeln
<p>Intentionen</p> <p>Daten mit zwei Merkmalen lassen sich übersichtlich mit Baumdiagrammen und Vierfeldertafeln darstellen. Beide Darstellungen fördern auf unterschiedliche Weise die Einsicht. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass bei Daten mit zwei Merkmalen überraschende Phänomene auftreten können und dass man auch aus unvollständig vorliegenden Daten Schlüsse ziehen kann.</p> <p>Arbeitet man mit absoluten Häufigkeiten, so lassen sich zweistufige Zufallsexperimente ebenfalls durch Vierfeldertafeln übersichtlich darstellen. Dabei wird auch die Variabilität der zu erwartenden Daten thematisiert. Insbesondere lassen sich unbekannte Wahrscheinlichkeiten bei zweistufigen Zufallsexperimenten aus den Vierfeldertafeln auf einfache Weise ermitteln.</p> <p>Es empfiehlt sich, möglichst lange mit absoluten Häufigkeiten zu arbeiten, weil dadurch die Sachlage veranschaulicht und deshalb das Verständnis sehr gefördert wird.</p> <p>Die anschaulichen Überlegungen in diesem Lernbereich bereiten die Behandlung der „bedingten Wahrscheinlichkeit“ im Sekundarbereich II vor.</p>
<p>Kern</p> <ul style="list-style-type: none">• Daten mit zwei unterschiedlichen Merkmalen darstellen und analysieren<ul style="list-style-type: none">○ Einträge in Baumdiagramm und Vierfeldertafel vervollständigen○ zwischen diesen Darstellungen wechseln• zweistufige Zufallsexperimente darstellen und analysieren<ul style="list-style-type: none">○ Einträge in Baumdiagramm und Vierfeldertafel vervollständigen○ zwischen diesen Darstellungen wechseln• unbekannte Wahrscheinlichkeiten ermitteln und interpretieren
<p>Fakultative Erweiterungen</p> <p>Einheitsquadrat zur Visualisierung; iteratives Lernen aus Erfahrung; ausgewählte funktionale Zusammenhänge; Veranschaulichung der Variabilität durch Simulationen</p>
<p>Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche</p> <p>Daten und Zufall</p>
<p>Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge</p> <p>—</p>

Lernbereich: Entdeckungen an rechtwinkligen Dreiecken und Ähnlichkeit

Intentionen

Bei vertieften Untersuchungen an rechtwinkligen Dreiecken bieten sich vielfältige Möglichkeiten zum Argumentieren im Sinne von Begründen. Dazu gehört auch, Zusammenhänge im Hinblick auf ihre Umkehrbarkeit zu untersuchen. Die gewonnenen Erkenntnisse ermöglichen auch Berechnungen in allgemeinen Dreiecken.

Die Alltagsvorstellung von Ähnlichkeit als Invarianz der Form wird bei geradlinig begrenzten Figuren durch die Übereinstimmung in den Winkelgrößen und die Gleichheit der Verhältnisse entsprechender Seitenlängen präzisiert. Das Auffinden ähnlicher Dreiecke ermöglicht z. B. die Berechnung von Längen.

Kenntnisse über Ähnlichkeit bei geradlinig begrenzten Figuren werden durch die trigonometrischen Beziehungen am rechtwinkligen Dreieck erweitert.

Mithilfe des Satzes des Pythagoras und der trigonometrischen Beziehungen an rechtwinkligen Dreiecken werden unbekannte Streckenlängen und Winkelgrößen sowohl bei innermathematischen Problemen als auch bei Sachproblemen bestimmt.

Das Wurzelziehen wird als Umkehroperation des Quadrierens eingeführt. Dieses naive Verständnis von Wurzeln wird bei der Berechnung von Streckenlängen angewendet. Wurzelgesetze werden für einfache Termumformungen verwendet.

Mit Quadratwurzeln, Sinus-, Kosinus- und Tangenswerten wird gerechnet, ohne deren Irrationalität zu thematisieren.

Kern

- Ähnlichkeit beschreiben und nutzen
 - zueinander ähnliche Dreiecke identifizieren
 - Ähnlichkeitssätze für Dreiecke
 - Streckenlängen berechnen
- Satzgruppe des Pythagoras begründen und anwenden
- mit Wurzeln umgehen
 - Wurzelziehen als Umkehroperation
 - Rechengesetze exemplarisch begründen
 - Anwendung zur Streckenberechnung
- trigonometrische Beziehungen identifizieren und nutzen
 - Berechnungen in rechtwinkligen Dreiecken mit Sinus, Kosinus, Tangens
 - Tangens als Steigungsmaß
- Berechnungen an allgemeinen Dreiecken
 - Sinussatz, Kosinussatz

Fakultative Erweiterungen

—

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen; Größen und Messen

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

CAS zur Lösung von Gleichungen; DGS zur Exploration

Lernbereich: Quadratische Zusammenhänge

Intentionen

Ausgehend von realitätsnahen Problemstellungen wie z. B. Optimierungsproblemen lernen die Schülerinnen und Schüler quadratische Funktionen sowie deren Gleichungen in allgemeiner und faktorisierter Form kennen. Durch Parametervariation werden die Auswirkungen der Parameter auf das Aussehen des Graphen untersucht. Die Zusammenführung der Ergebnisse ermöglicht eine Charakterisierung unter den Gesichtspunkten Streckung, Öffnung, Symmetrie, Scheitelpunkt, Nullstellen. Insbesondere wird der Zusammenhang zwischen Lage der Nullstellen und x-Koordinate des Scheitelpunktes deutlich. Im Anschluss daran erfolgt eine Analyse der Scheitelpunktform. Funktionales Denken, grafisches Vorstellungsvermögen und Termstrukturerkennung ergänzen sich. Ein vertieftes Verständnis wird durch den Darstellungswechsel Gleichung – Graph – Tabelle gefördert.

Das Wissen um diese Zusammenhänge erleichtert es, in einfachen Fällen ohne Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge zwischen faktorisierter Form und Scheitelpunktform sowie allgemeiner Form zu wechseln und quadratische Gleichungen zu lösen. Die quadratische Ergänzung bzw. die p-q-Formel zur Lösung quadratischer Gleichungen werden mit den entsprechenden (grafischen) Eigenschaften verknüpft und somit als sinnvolle Strategie erfahren. Für die Lösung quadratischer Gleichungen in nicht-einfachen Fällen stehen digitale Mathematikwerkzeuge zur Verfügung.

Die Schülerinnen und Schüler verwenden quadratische Funktionen bei der Modellierung in verschiedenen Sachkontexten. Wie bei den linearen Zusammenhängen werden auch hier die Grenzen der Modellierung aufgezeigt. Die Nutzung des Regressionsmoduls ermöglicht es, durch Daten dargestellte Zusammenhänge zu modellieren.

Die Parabel wird als Ortslinie betrachtet, um so neben der funktionalen eine weitere Deutung zu ermöglichen. Dazu wird entweder aus der funktionalen Darstellung die Ortslinieneigenschaft entwickelt oder umgekehrt.

Kern

- quadratische Funktionen untersuchen - Parametervariation
 - Zusammenhang von Funktionsgleichung und -graph für $f(x) = a \cdot x^2 + b \cdot x + c$
 - Zusammenhang von Funktionsgleichung und -graph für $f(x) = a \cdot (x - m) \cdot (x - n)$
 - Zusammenhang von Funktionsgleichung und -graph für $f(x) = a \cdot (x - d)^2 + e$
 - Wechsel zwischen den Formen
 - hilfsmittelfreies Skizzieren von Parabeln
- quadratische Gleichungen
 - Verknüpfung der Lösung mit den Eigenschaften des Graphen und der Struktur des Terms
 - $x^2 + p \cdot x = 0$ und $x^2 + q = 0$ hilfsmittelfrei lösen
 - $x^2 + p \cdot x + q = 0$, $a \cdot x^2 + b \cdot x = 0$, $a \cdot x^2 + c = 0$ und $a \cdot (x - d)^2 + e = 0$ lösen, in einfachen Fällen auch hilfsmittelfrei
- quadratische Zusammenhänge modellieren
 - Optimierungsprobleme und Nullstellensuche
 - Ausgleichsparabeln mithilfe der Parametervariation oder des Regressionsmoduls bestimmen
- Parabel als Ort aller Punkte, die zu einem Punkt und zu einer Geraden gleichen Abstand haben

Fakultative Erweiterungen

Deutung des Graphen einer quadratischen Funktion als Überlagerung von Gerade und Parabel

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen; Raum und Form; Funktionaler Zusammenhang

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

CAS zum Lösen quadratischer Gleichungen; Regressionsmodul

Lernbereich: Kreis- und Körperberechnungen

Intentionen

Es werden Körper und Figuren berechnet, deren Maßzahlen durch Approximation zu bestimmen sind.

Der Umfang oder der Flächeninhalt des Kreises wird durch ein geeignetes Näherungsverfahren bestimmt. Ausgehend von trigonometrischen Beziehungen kann die Annäherung durch regelmäßige n-Ecke einfach und zeitökonomisch gestaltet werden. Es reicht, die Annäherung von innen oder von außen vorzunehmen.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass zu Flächeninhalt und Umfang des Kreises dieselbe Kreiszahl π gehört.

Formeln für Bogenlängen und Kreisausschnitte werden exemplarisch entwickelt.

Die Formeln für das Volumen und den Oberflächeninhalt von Pyramide, Kegel und Kugel werden zu Berechnungen verwendet, deren Begründungen werden aber nicht gefordert. Netze und Schrägbilder werden zur Visualisierung genutzt.

Vor dem Berechnen werden die zu bestimmenden Maßzahlen geschätzt; die Schätzwerte werden mit den berechneten Werten verglichen.

Kern

- Flächeninhalt und Umfang des Kreises ermitteln
 - Weg zur Kreiszahl π
 - Flächeninhalt und Umfang schätzen und berechnen
 - Bogenlänge und Kreisausschnitt
 - Bogenmaß
- Maßzahlen ausgewählter Körper schätzen und berechnen
 - Oberflächeninhalt und Volumen des Zylinders
 - Oberflächeninhalt und Volumen der Pyramide und des Kegels
 - Oberflächeninhalt und Volumen der Kugel

Fakultative Erweiterungen

Weg zum Volumen von Pyramide, Kegel und Kugel;

Weg zum Oberflächeninhalt von Kegel und Kugel

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Größen und Messen

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

Einsatz abhängig vom gewählten Näherungsverfahren; CAS zur Lösung von Gleichungen

Lernbereich: Exponentielle Zusammenhänge

Intentionen

Ausgehend von der Idee des prozentualen positiven bzw. negativen Zuwachses wird exponentielles Wachstum iterativ eingeführt und auch explizit beschrieben sowie gegen lineares Wachstum abgegrenzt.

Die iterativ beschriebene Überlagerung aus exponentiellem und linearem Wachstum in der Form $b(n) = b(n-1) + w \cdot b(n-1) + d$ mit $w \geq -1$ bzw. $b(n) = k \cdot b(n-1) + d$ mit $k \geq 0$ führt auf vier Fälle, die in Abhängigkeit des Anfangswertes sowie der Parameter d und w bzw. k untersucht und mit Sachsituationen verknüpft werden. Zusammenhänge zwischen iterativer und expliziter Beschreibung begrenzten Wachstums werden hergestellt. In den Fällen, in denen sich begrenztes Wachstum ergibt, kann die Grenze G bestimmt werden.

Die Grenzprozesse bei exponentiellem Zerfall und begrenztem Wachstum werden im Lernbereich „Näherungsverfahren als Grenzprozesse – Zahlbereichserweiterungen“ wieder aufgegriffen.

Die leitenden Fragestellungen bei der Untersuchung der Auswirkungen von Parametervariationen auf Funktionsgraphen und Funktionsgleichungen, die den Schülerinnen und Schülern von den linearen und quadratischen Funktionen bekannt sind, werden hier auf exponentielle Zusammenhänge übertragen. Ein vertieftes Verständnis wird durch den Darstellungswechsel Gleichung – Graph – Tabelle gefördert.

Die Schülerinnen und Schüler sollen die Bedeutung der Parameter erläutern und insbesondere die Graphen der durch f mit $f(x) = a \cdot b^x$ für positive b definierten Funktionen skizzieren können.

Die Rechengesetze für Potenzen werden genutzt, um Erkenntnisse über die Funktionen oder einen zugehörigen Sachzusammenhang zu gewinnen.

Das Wurzelziehen und das Logarithmieren werden als Umkehroperationen zum Potenzieren genutzt.

Dieser Lernbereich bietet vielfältige Möglichkeiten zur Modellierung.

Kern

- exponentielle Wachstums- und Abnahmeprozesse modellieren
 - Sachsituationen iterativ und explizit modellieren
 - lineare und exponentielle Prozesse voneinander abgrenzen
 - Überlagerung von linearem und exponentiellem Wachstum untersuchen
 - Bestimmen der Grenze G beim begrenzten Wachstum
 - Vergleich der expliziten und iterativen Darstellung
- Exponentialfunktionen untersuchen - Parametervariation
 - Zusammenhang von Funktionsgleichung und -graph für $f(x) = a \cdot b^x + c$
 - hilfsmittelfreies Skizzieren der Graphen $f(x) = a \cdot b^x$ für $b > 0$
 - Funktionsgleichungen aus zwei Punkten bestimmen, in einfachen Fällen hilfsmittelfrei
 - Ausgleichsfunktionen mithilfe des Regressionsmoduls oder Parametervariation bestimmen
- mit Potenzen rechnen
 - Rechengesetze exemplarisch begründen
 - Gleichungen umformen und lösen, in einfachen Fällen auch hilfsmittelfrei

Fakultative Erweiterungen

Spinnweb-Diagramme; iterative Modellierung des logistischen Wachstums

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen; Funktionaler Zusammenhang

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

Tabellenkalkulation; CAS zum Lösen von Gleichungen; Regressionsmodul

Lernbereich: Periodische Zusammenhänge

Intentionen

Ausgehend von den trigonometrischen Beziehungen am rechtwinkligen Dreieck wird am Einheitskreis die vorzeichenbehaftete Länge der Gegenkathete in Abhängigkeit vom Winkel als Funktion gedeutet.

Die an den linearen und quadratischen Funktionen sowie Exponentialfunktionen gewonnenen Erkenntnisse über Parametervariationen werden hier übertragen und um die Streckung bzw. Stauchung entlang der Rechtsachse ergänzt. Ein vertieftes Verständnis wird durch den Darstellungswechsel Gleichung – Graph – Tabelle gefördert.

Bei der Modellierung können die Schülerinnen und Schüler erstmalig in der Realität auftretende periodische Abläufe (Ebbe und Flut, Temperaturentwicklung im Laufe eines Tages/eines Jahres, Höhe des Sonnenstands etc.) mathematisch erfassen.

Das Lösen der auftretenden Gleichungen erfolgt mithilfe digitaler Mathematikwerkzeuge, wobei insbesondere auf eine angemessene Darstellung der Lösung im Hinblick auf die Periodizität der Funktion und auf die sachangemessene Wahl des Arguments geachtet wird.

Kern

- Sinus- und Kosinusfunktion als periodische Funktion
 - Definition am Einheitskreis
 - Verschiebung des Graphen der Sinusfunktion zum Graphen der Kosinusfunktion
 - Darstellung im Grad- und Bogenmaß
- Sinusfunktion untersuchen - Parametervariation
 - Zusammenhang von Funktionsgleichung und -graph für $f(x) = a \cdot \sin(b \cdot (x - c)) + d$
 - einfache Funktionsgraphen hilfsmittelfrei skizzieren
- periodische Zusammenhänge modellieren

Fakultative Erweiterungen

Modellierung mithilfe des Regressionsmoduls

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Funktionaler Zusammenhang

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

DGS zur Visualisierung; Regressionsmodul

Lernbereich: Näherungsverfahren als Grenzprozesse – Zahlbereichserweiterungen

Intentionen

Zahlen können durch Grenzprozesse beschrieben werden.

In diesem Lernbereich werden einige früher unterrichtete Inhalte, die bisher eher naiv verstanden wurden und bei denen Grenzprozesse eine wichtige Rolle spielen, vertieft und neu strukturiert.

Dabei wird jetzt einerseits die Notwendigkeit der Zahlbereichserweiterungen begründet und andererseits der Grenzwert als eine Zahl eingeführt, der man sich mit einem Näherungsverfahren beliebig dicht annähert. Ziel ist ein verständiger und nachhaltiger Umgang mit Grenzprozessen, der sich auf die Anschauung gründet. Aus diesem Grund sollte auch die Limes-Schreibweise möglichst spät eingeführt werden.

Bisher wurde mit Wurzeltermen naiv gerechnet. Jetzt wird die Irrationalität ausgewählter Quadratwurzeln exemplarisch behandelt und Quadratwurzeln werden (etwa durch das Heron-Verfahren) durch einen Grenzprozess angenähert.

Die frühere Erfahrung, dass es auch rationale Zahlen ohne eindeutige Darstellung gibt, wird hier aufgegriffen und die Identität $0,\overline{9} = 1$ nun als Ergebnis eines Grenzprozesses gedeutet.

Der zur Kreiszahl π führende Grenzprozess wird nun als solcher identifiziert.

Der exponentielle Zerfall und das begrenzte Wachstum werden als Grenzprozesse betrachtet.

Auch die Frage nach dem Grenzverhalten des Graphen von f mit $f(x) = \frac{1}{x}$ festigt exemplarisch die Vorstellungen über Grenzprozesse.

Die Überlegungen zu Grenzprozessen bereiten die Argumentationsstrukturen der Analysis vor: Dadurch wird der spätere Übergang sowohl von mittleren zu lokalen Änderungsraten als auch die Grundidee der Integralrechnung anschaulich und verständlich.

Kern

- Gemeinsamkeiten und Unterschiede ausgewählter Grenzprozesse beschreiben
 - ein Verfahren zur Annäherung an irrationale Quadratwurzeln
 - die Identität $0,\overline{9} = 1$ als Grenzprozess
 - die Kreiszahl π als Ergebnis eines Grenzprozesses
 - exponentieller Zerfall und begrenztes Wachstum als Grenzprozesse
 - Grenzverhalten des Graphen von f mit $f(x) = \frac{1}{x}$
- Zahlbereichserweiterungen erläutern
 - eine exemplarische Irrationalitätsbegründung
 - Erweiterung der Zahlbereiche zu den reellen Zahlen
 - Rückblick auf frühere Zahlbereichserweiterungen

Fakultative Erweiterungen

Grenzverhalten der Graphen von f und g mit $f(x) = a \pm \frac{b}{x}$ und $g(x) = a \cdot b^x$; $b > 0$;

Grenzprozesse beim Pyramidenvolumen, bei der Kegelmantelfläche und bei der Kugel

Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche

Zahlen und Operationen

Hinweise zum Einsatz digitaler Mathematikwerkzeuge

Einsatz abhängig vom gewählten Näherungsverfahren

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

In Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „Reproduzieren“, „Zusammenhänge herstellen“ sowie „Verallgemeinern und Reflektieren“ zu berücksichtigen. Der Schwerpunkt liegt dabei im Anforderungsbereich „Zusammenhänge herstellen“.

In schriftlichen Lernkontrollen ist auf einen verständigen Umgang mit mathematischen Verfahren zu achten. Dies gilt sowohl bei hilfsmittelfrei zu bearbeitenden Aufgaben als auch bei Aufgaben mit Verwendung von Hilfsmitteln (Formelsammlung, digitale Mathematikwerkzeuge).

Eine schriftliche Lernkontrolle wird in der Regel mit „ausreichend“ oder besser bewertet, wenn mindestens die Hälfte der erwarteten Leistung erbracht wurde. Der für „sehr gut“ bis „ausreichend“ vorgesehene Bereich sollte in annähernd gleich große Intervalle unterteilt werden. Liegt weniger als ein Fünftel der

erwarteten Gesamtleistung vor, ist die schriftliche Lernkontrolle in der Regel mit „ungenügend“ zu beurteilen.

Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 – 10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung.

Die Ergebnisse schriftlicher Lernkontrollen und die sonstigen Leistungen, die sich aus mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zusammensetzen, gehen zu etwa gleichen Teilen in die Zeugnisnote ein.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Kurze mündliche oder schriftliche Überprüfungen (z. B. von Verfahren, Regeln und Routinen)
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multimedia, Plakat, Modell)
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Langzeitaufgaben und Projektdokumentationen
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe)

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess.

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- vereinbart Vernetzungen und den Umfang von Vertiefungen der Kompetenzen und verständigt sich über die angestrebten hilfsmittelfreien Fertigkeiten,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlpflichtkurse in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Niedersächsisches
Kultusministerium

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5-10**

Naturwissenschaften



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für die Unterrichtsfächer Physik, Chemie und Biologie in den Schuljahren 5 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Physik:

Kurt Gehrman, Hannover

Jens Gössing, Wolfsburg

Peter Krökel, Wolfsburg

Michael Rode, Lüneburg

Chemie:

Karen Achtermann, Neustadt

Kerstin Hildebrandt, Celle

Detlef Rebentisch, Varrel

Margret Witte-Ebel, Lüneburg

Biologie:

Lutz Jaeger, Scharnebeck

Markus Krömer, Stade

Meike Pflüger, Hameln

Ute Wieligmann, Leer

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)

(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.

Inhalt	Seite
1 Naturwissenschaftlicher Unterricht	5
1.1 Naturwissenschaftliche Grundbildung	5
1.2 Kompetenzbereiche der Naturwissenschaften	6
1.3 Kompetenzentwicklung in den Naturwissenschaften	8
1.4 Zur Rolle von Aufgaben	9
1.5 Innere Differenzierung	10
Physik	13
2.1 Bildungsbeitrag des Faches Physik	14
2.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche	15
2.3 Erwartete Kompetenzen	17
2.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen	18
2.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen	26
2.3.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche	30
Chemie	43
3.1 Bildungsbeitrag des Faches Chemie	44
3.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche	44
3.3 Erwartete Kompetenzen	46
3.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen	46
3.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen	49
3.3.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche	50
Anhang zum Kerncurriculum Chemie: Anregungen für die Umsetzung	66
Biologie	71
4.1 Bildungsbeitrag des Faches Biologie	72
4.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche	73
4.3 Erwartete Kompetenzen	77
4.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen	77
4.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen	83
4.3.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche	94
Anhang zum Kerncurriculum Biologie: Anregungen für die Umsetzung	95
5 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	97
6 Aufgaben der Fachkonferenz	99
Anhang Naturwissenschaften	100
A1 Von den Naturwissenschaften gemeinsam benutzte Grundbegriffe	100
A2 Operatoren für Aufgabenstellungen in den Naturwissenschaften	104
A3 Fachinhalte der Naturwissenschaften, die sich für eine Fächerverbindung eignen	106

1 Naturwissenschaftlicher Unterricht

1.1 Naturwissenschaftliche Grundbildung

Naturwissenschaftliche Grundbildung ermöglicht dem Individuum eine aktive Teilhabe an Meinungsbildung und gesellschaftlicher Kommunikation über technische Entwicklung und naturwissenschaftliche Forschung und ist deshalb wesentlicher Bestandteil von Allgemeinbildung.

Ziel naturwissenschaftlicher Grundbildung ist es, Phänomene erfahrbar zu machen, die Sprache und Historie der Naturwissenschaften zu verstehen, ihre Ergebnisse zu kommunizieren sowie sich mit ihren spezifischen Methoden der Erkenntnisgewinnung und deren Grenzen auseinander zu setzen. Dazu gehört das naturwissenschaftliche Arbeiten, das eine analytische und rationale Betrachtung der Welt ermöglicht. Damit muss der naturwissenschaftliche Unterricht alle Fähigkeiten, die als *Scientific Literacy* zusammengefasst werden, vermitteln: „Naturwissenschaftliche Grundbildung (*Scientific Literacy*) ist die Fähigkeit, naturwissenschaftliches Wissen anzuwenden, naturwissenschaftliche Fragen zu erkennen und aus Belegen Schlussfolgerungen zu ziehen, um Entscheidungen zu verstehen und zu treffen, welche die natürliche Welt und die durch menschliches Handeln an ihr vorgenommenen Veränderungen betreffen.“ (OECD, 1999).

Darüber hinaus bietet naturwissenschaftliche Grundbildung eine Orientierung für naturwissenschaftlich-technische Berufsfelder, schafft Grundlagen für anschlussfähiges berufsbezogenes Lernen und eröffnet somit Perspektiven für die spätere Berufswahl. Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht der drei Naturwissenschaften Physik, Chemie und Biologie der Bezug zu den verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der naturwissenschaftliche Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Naturwissenschaft und Technik prägen unsere Gesellschaft in allen Bereichen und bilden heute einen bedeutenden Teil unserer kulturellen Identität. Das Wechselspiel zwischen naturwissenschaftlicher Erkenntnis und technischer Anwendung bewirkt einerseits Fortschritte auf vielen Gebieten, andererseits birgt die naturwissenschaftlich-technische Entwicklung auch Risiken und Gefahren, die erkannt, bewertet und beherrscht werden müssen.

Auf der Basis des Fachwissens erhalten die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit, ethische Maßstäbe zu entwickeln. Gleichzeitig fördert der naturwissenschaftliche Unterricht auch die ästhetische und emotionale Beziehung der Schülerinnen und Schüler zur Natur. Die jungen Menschen werden durch den Unterricht befähigt, selbstständig Sachverhalte zu erschließen und sich zu orientieren sowie Verantwortung für sich, für andere und für die natürliche Umwelt zu übernehmen. Daraus folgt unmittelbar, dass im naturwissenschaftlichen Unterricht Kompetenzen aus unterschiedlichen Bereichen erworben werden müssen. Fachwissen und Methoden der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung sind dabei ebenso von Bedeutung wie Kommunikationsfähigkeit und reflektierte Anwendung der erworbenen Kom-

petenzen im Alltag. Diese Akzentuierung erfordert eine Schwerpunktsetzung unter deutlicher Beschränkung der Inhalte, wobei gleichzeitig Synergien zwischen den Naturwissenschaften genutzt werden sollen.

Zum naturwissenschaftlichen Unterricht gehören auch die Informationsbeschaffung und -auswertung sowie die altersgerechte Darstellung und Präsentation von Informationen. Indem die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten werden, auch im naturwissenschaftlichen Unterricht die Medienvielfalt zu nutzen, leisten die Fächer Biologie, Chemie und Physik im Rahmen ihrer Möglichkeiten einen Beitrag zum kompetenten Umgang mit Medien. In der Auseinandersetzung mit Medien eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern erweiterte Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens. Für den handelnden Wissenserwerb sind Medien daher selbstverständlicher Bestandteil des Unterrichts. Sie unterstützen die individuelle und aktive Wissensaneignung und fördern selbstgesteuertes, kooperatives und kreatives Lernen. Medien, insbesondere die digitalen Medien, sind wichtiges Element zur Erlangung übergreifender Methodenkompetenz. Sie dienen Schülerinnen und Schülern dazu, sich Informationen zu beschaffen, zu interpretieren und kritisch zu bewerten und fördern die Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert zu bearbeiten.

Die Naturwissenschaften thematisieren auch soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung und tragen dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

1.2 Kompetenzbereiche der Naturwissenschaften

Im Kerncurriculum Naturwissenschaften werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Bildungsabschnitte dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts in den Naturwissenschaften ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

In diesem Kerncurriculum wird zwischen inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzbereichen unterschieden:

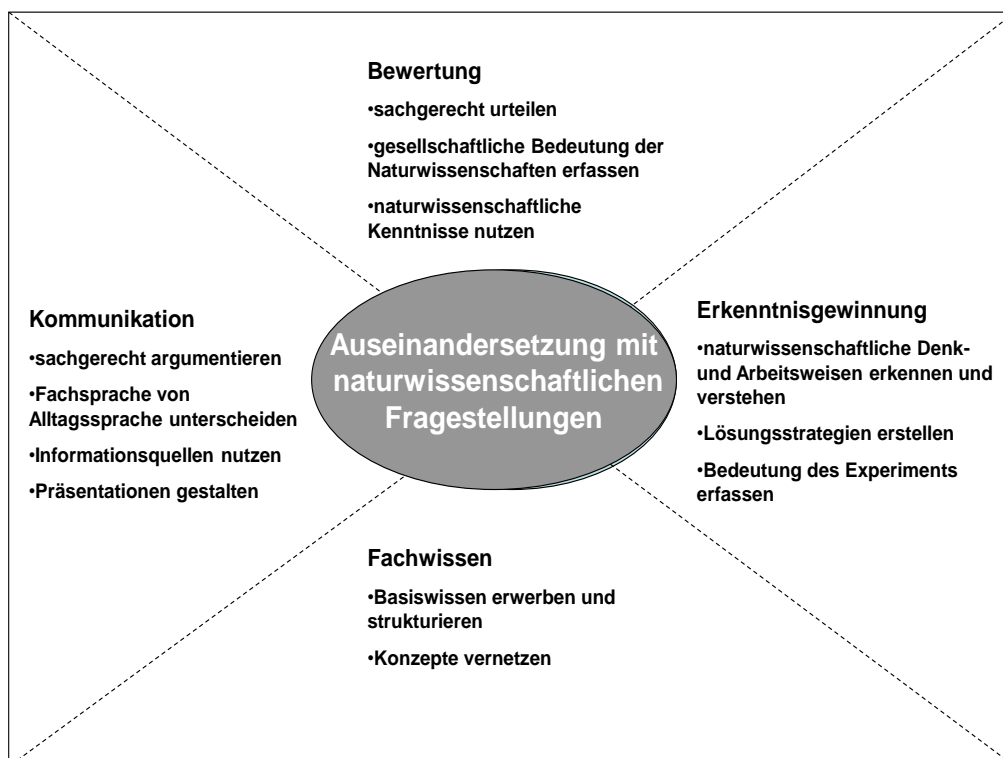
Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung beziehen sich auf Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können. In den Naturwissenschaften sind dies zum Beispiel:

- Symbol- oder Fachsprache kennen, verstehen und anwenden,
- fachspezifische Methoden und Verfahren kennen und zur Erkenntnisgewinnung nutzen,
- Verfahren zum selbstständigen Lernen und zur Reflexion über Lernprozesse kennen und einsetzen,
- Zusammenhänge erarbeiten und erkennen sowie ihre Kenntnis bei der Problemlösung nutzen.

Im inhaltsbezogenen Kompetenzbereich Fachwissen wird beschrieben, über welches Wissen die Schülerinnen und Schüler verfügen sollen.

Die niedersächsischen Kerncurricula nehmen dazu die Gedanken der KMK-Bildungsstandards auf und konkretisieren sie, indem sie fachspezifische Kompetenzen für Doppeljahrgänge ausweisen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Zusammenhänge der Kompetenzbereiche.



1.3 Kompetenzentwicklung in den Naturwissenschaften

Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen; Wissen und Können sind gleichermaßen zu berücksichtigen. Dabei ist zu beachten, dass Wissen „träges“, an spezifische Lerninhalte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten, der Erwerb und die Nutzung von Lernstrategien und die Kontrolle des eigenen Lernprozesses spielen bei der Kompetenzentwicklung eine wichtige Rolle.

Lernstrategien wie Organisieren, Wiedergabe von auswendig Gelerntem (Memorieren) und Verknüpfung des Neuen mit bekanntem Wissen (Elaborieren) sind in der Regel fachspezifisch lehr- und lernbar und führen dazu, dass Lernprozesse bewusst gestaltet werden können. Planung, Kontrolle und Reflexion des Lernprozesses ermöglichen die Einsicht darin, was, wie und wie gut gelernt wurde.

Fachwissen wird in der Regel durch wiederholte Auseinandersetzung mit konkreten Beispielen erworben und erst dann in fachlogische Strukturen eingeordnet. Zum Erwerb insbesondere der prozessbezogenen Kompetenzen werden Unterrichtsformen mit vielfältigen Methodenelementen situationsangepasst eingesetzt. Dabei sind Gruppen- und Projektarbeiten, insbesondere geeignete Schülerexperimente, unverzichtbar, um eigenständiges Erkunden, Problemlösen, Dokumentieren und Präsentieren zu fördern. Der Grad der Offenheit der Arbeitsaufträge wird dem Lernstand der Lerngruppe angepasst: in bekanntem Zusammenhang eher offen, in komplexen Zusammenhängen eher strukturiert. Inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen können jeweils nur gemeinsam erworben werden, insbesondere können die Kompetenzen der prozessbezogenen Kompetenzbereiche nicht ohne Verknüpfung mit Inhalten des Kompetenzbereichs Fachwissen erworben oder angewendet werden.

Fehler oder fachlich nicht korrekte Ausdrucksweisen sind natürliche Begleiterscheinungen des Lernens und können konstruktiv für den Lernprozess genutzt werden. Damit Schülerinnen und Schüler offen und produktiv mit eigenen Fehlern umgehen können, sind Lern- und Prüfungssituationen im Unterricht klar voneinander zu trennen.

Übungs- und Wiederholungsphasen sind zeitlich und inhaltlich so zu planen, dass bereits erworbene Kompetenzen durch Anwendung des Gelernten in variierenden Kontexten langfristig gesichert werden. Dabei ist zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler den bereits durchlaufenen Kompetenzerwerb in einem neuen Kontext erneut durchlaufen müssen, um nachhaltig zu lernen.

1.4 Zur Rolle von Aufgaben

Die Auseinandersetzung mit konkreten Aufgaben unterstützt die Schülerinnen und Schüler wesentlich beim Kompetenzaufbau. Ausgehend vom Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler sind Aufgaben so zu konstruieren, dass sowohl prozessbezogene als auch inhaltsbezogene Kompetenzen erworben und angewendet werden können. Die Lernenden erleben ihren Kompetenzzuwachs bei der Auseinandersetzung mit naturwissenschaftlichen Sachverhalten und entwickeln langfristig eine positive Einstellung gegenüber den Naturwissenschaften.

Im Unterricht haben Aufgaben verschiedene Funktionen und müssen entsprechend unterschiedlich gestaltet werden.

In Einstiegsphasen können Aufgaben eine Fragehaltung und ein Problembewusstsein bei den Schülerinnen und Schülern erzeugen.

In Erarbeitungsphasen helfen Aufgaben den Schülerinnen und Schülern beim Erfassen neuer Begriffe, Gesetze, Konzepte und Verfahren. Dabei müssen diese Aufgaben einen adäquaten Grad an Vorstrukturierung aufweisen und sich sowohl auf das Vorwissen als auch auf die jeweils anzustrebende Kompetenz beziehen. Rückmeldungen über mögliche Verständnisschwierigkeiten oder Lösungswege dienen in dieser Phase als Orientierung und unterstützen so den Kompetenzerwerb.

In Übungsphasen sollen Lernergebnisse gesichert, vertieft und transferiert werden. Die hier verwendeten Aufgaben ermöglichen variantenreiches Üben in leicht veränderten Kontexten. Sie lassen nach Möglichkeit unterschiedliche Lösungswege zu und fordern zum kreativen Umgang mit den Naturwissenschaften heraus. Fehlerhafte Lösungen und Irrwege können dabei vielfach als neue Lernanlässe genutzt werden.

Bei Aufgaben zum Kompetenznachweis ist darauf zu achten, dass die gestellten Anforderungen für die Schülerinnen und Schüler im Vorfeld transparent sind. Art und Inhalt der Aufgabenstellungen sind entsprechend dem unterrichtlichen Vorgehen anzulegen. Dabei sind prozessbezogene Anforderungen angemessen zu berücksichtigen. Dies ist in der Regel in einem experimentellen Kontext oder durch Arbeit an Texten oder anderen Medien zu erreichen, wenn dabei der Unterrichtsgegenstand von verschiedenen Seiten aus betrachtet werden kann.

Bei einer so beschaffenen Überprüfung von Kompetenzen sind in den Arbeitsaufträgen alle drei folgenden Anforderungsbereiche zu berücksichtigen; dabei sollte der Schwerpunkt in den Bereichen I und II liegen.

Anforderungsbereich I: Wiedergeben und beschreiben

Fakten und einfache Sachverhalte reproduzieren; fachspezifische Arbeitsweisen, insbesondere experimentelle, nachvollziehen bzw. beschreiben; einfache Sachverhalte in einer vorgegebenen Form unter Anleitung darstellen; Auswirkungen fachspezifischer Erkenntnisse benennen; Kontexte aus fachlicher Sicht einordnen.

Anforderungsbereich II: Anwenden und strukturieren

Fachspezifisches Wissen in einfachen Kontexten anwenden; Analogien benennen; Strategien zur Lösung von Aufgaben nutzen; einfache Experimente planen und durchführen; Sachverhalte fachsprachlich und strukturiert darstellen und begründen; zwischen fachspezifischen und anderen Komponenten einer Bewertung unterscheiden.

Anforderungsbereich III: Transferieren und verknüpfen

Fachspezifisches Wissen auswählen und auf teilweise unbekannte Kontexte anwenden; Fachmethoden kombiniert und zielgerichtet auswählen und einsetzen; Darstellungsformen auswählen und anwenden; fachspezifische Erkenntnisse als Basis für die Bewertung eines Sachverhaltes nutzen.

Aufgabenbeispiele finden sich u. a. in den Bildungsstandards für das jeweilige Fach.

1.5 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z. B. Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Begabungen und motivationale Orientierungen, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z. B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie

das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und dem Ermöglichen von eigenen Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden zurückgespiegelt. Im Rahmen von Lernzielkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

Die Differenzierung im naturwissenschaftlichen Unterricht kann durch verschiedene pädagogische, didaktische und organisatorische Maßnahmen umgesetzt werden.

Beispiele dafür sind:

- Lerntempo: Die Lernzeit im Unterricht wird unterschiedlich genutzt, sowohl in Bezug auf Art, Reihenfolge und Umfang der Aufgaben als auch in Bezug auf die benötigte Bearbeitungszeit.
- Grad der Selbstständigkeit bei der Bearbeitung von Aufgaben: Die Schülerinnen und Schüler erhalten unterschiedlich vorstrukturierte Aufgabenstellungen.
- Aufgabenangebot: „Nicht alle müssen alles lernen.“ Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten und haben Auswahlmöglichkeiten bei der Aufgabenstellung.
- Komplexität: Aufgabenarten mit unterschiedlichen Abstraktionsniveaus ermöglichen Lösungswege unterschiedlicher Komplexität. Dabei werden Lernende zur selbstständigen begründeten Auswahl befähigt.
- Zugangsmöglichkeiten: Durch Vielfalt im Medieneinsatz und Methodenauswahl werden verschiedene Lerntypen angesprochen.
- Herangehensweisen an die Inhalte: Während die eine Lerngruppe konkret und praktisch arbeitet, könnte sich die andere Lerngruppe mit demselben Inhalt vertiefend und abstrahierend beschäftigen.
- Hilfestellungen: Schülerinnen und Schüler bekommen individuelle Hilfen durch Materialien mit unterschiedlich hohem Informationsgehalt, die die drei Anforderungsbereiche berücksichtigen.
- Vorerfahrungen: Schülerinnen und Schüler können je nach Vorerfahrung individuell im Unterricht mitwirken, indem sie eigene Interessen einbringen und eigene Schwerpunkte wählen.

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5-10**

Physik

2.1 Bildungsbeitrag des Faches Physik

Im Physikunterricht erfahren die Schülerinnen und Schüler beispielhaft, in welcher Weise und in welchem Maße ihr persönliches und das gesellschaftliche Leben durch Erkenntnisse der Physik mitbestimmt werden. Der Aufbau eines physikalischen Grundverständnisses in ausgewählten Bereichen ermöglicht ihnen, Entscheidungen und Entwicklungen in der Gesellschaft im Bereich von Naturwissenschaft und Technik begründet zu beurteilen, Verantwortung beim Nutzen des naturwissenschaftlichen Fortschritts zu übernehmen, seine Folgen abzuschätzen sowie als mündige Bürger auch mit Experten zu kommunizieren.

An ausgewählten, authentischen Beispielen kann der Physikunterricht Erfahrungen mit wesentlichen Elementen naturwissenschaftlichen Arbeitens vermitteln, indem von den Schülerinnen und Schülern formulierte Vermutungen oder Hypothesen in eigenen, auch quantitativ auswertbaren Experimenten überprüft werden. Bei selbständigem Experimentieren erfahren die Lernenden, wie wesentlich genaues Arbeiten und gewissenhafter Umgang mit Daten sind. Hierdurch werden erste fachliche Kriterien zur Bewertung wissenschaftlicher Ergebnisse bereitgestellt und das Verantwortungsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler gestärkt.

In besonderer Weise lernen die Schülerinnen und Schüler den messenden Zugang zu naturwissenschaftlichen Fragestellungen kennen. Sie erwerben dabei auf Neues übertragbare Erfahrungen im selbstständigen Umgang mit wichtigen Messmitteln und wesentlichen Verfahren der Darstellung von Messdaten sowie deren Auswertung in relevanten Zusammenhängen. Die hiermit verbundene Fähigkeit, Diagramme anzufertigen und zu interpretieren ist nicht nur aus innerfachlicher Notwendigkeit ein wesentlicher Bestandteil des vom Physikunterricht zu erbringenden Bildungsbeitrages, sie ist auch unerlässlich als Baustein einer zeitgemäßen und sachgerechten Kommunikationsfähigkeit. Kompetenz in diesem Bereich zeigt sich darüber hinaus durch sachgerechte Verwendung des erworbenen Begriffsinventars bei der Formulierung eigener Ergebnisse, vor allem aber beim Verstehen fachbezogener Texte.

Auf der Grundlage eigener Experimente, eines gesicherten Basiswissens und der Beherrschung elementarer Fachmethoden einschließlich behutsamer Mathematisierung gewinnen die Schülerinnen und Schüler im Physikunterricht auch die Erkenntnis, dass die spezifische Art und Weise der physikalischen Naturuntersuchung immer nur aspekthafte Aussagen hervorbringen kann, die mitunter durch andere Betrachtungsweisen ergänzt werden müssen. An ausgewählten Beispielen bewerten die Schülerinnen und Schüler dabei auch den Beitrag der Gesellschaft bei der Beeinflussung unserer Umwelt.

Durch Erfolgserlebnisse bei Problemlösungen trägt der Physikunterricht dazu bei, dass sich eine Haltung herausbildet, die lebenslanges Fragen, daraus resultierendes Streben nach Weiterbildung und somit erst Bildung im eigentlichen Sinne ermöglicht.

2.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche

Die von der Kultusministerkonferenz beschlossenen "Bildungsstandards im Fach Physik für den Mittleren Schulabschluss" werden im Kerncurriculum für das Land Niedersachsen durch die Beschreibung von erwarteten Kompetenzen konkretisiert.

Ein wesentliches Ziel des Unterrichts ist der Aufbau der prozessbezogenen Kompetenzen, die im direkten Zusammenhang mit altersgemäß ausgewählten physikalischen Inhalten erworben werden.

Aufgabe des Physikunterrichts ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und zu sichern. Dabei sollte der Unterricht vom Erfahrungsbereich sowohl der Mädchen als auch der Jungen ausgehen und an ihren Interessenlagen sowie Lernvoraussetzungen und Lernprozessen orientiert sein.

Diesen Zielen dienen die unten aufgeführten erwarteten Kompetenzen. Sie lassen sich folgenden Kompetenzbereichen zuordnen:

prozessbezogenen	inhaltsbezogenen
<p><i>Erkenntnisgewinnung</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Physikalisch argumentieren • Probleme lösen • Planen, experimentieren, auswerten • Mathematisieren • Mit Modellen arbeiten <p><i>Kommunikation</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunizieren und dokumentieren <p><i>Bewertung</i></p>	<p>Untergliedert in folgende Themenbereiche:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Energie • Thermodynamik • Magnetismus und Elektrizität • Mechanik • Optik • Kernphysik

In den Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss werden die prozessbezogenen Kompetenzen in den drei Bereichen Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung beschrieben. Die dort vorgenommene Zuordnung beschreibt ein Endverhalten. Damit die Kompetenzentwicklung im Physikunterricht von Jahrgang 5 – 10 angemessen dargestellt werden kann, wird der Kompetenzbereich *Erkenntnisgewinnung* untergliedert:

- Physikalisch argumentieren richtet sich auf die Auseinandersetzung mit vorliegenden Fragen und Vermutungen durch Anwenden erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten.
- Probleme lösen im Physikunterricht ist wegen der Vielfalt der erforderlichen Vorkenntnisse eine besonders anspruchsvolle Kompetenz, die nur langsam und schrittweise entwickelt werden kann.
- Planen, experimentieren, auswerten umfasst die Beschreibung von Kompetenzen, die sich im Kern auf Experimente beziehen.
- Mathematisieren ist eine kennzeichnende Vorgehensweise der Physik, durch die sie sich von den anderen Naturwissenschaften deutlich unterscheidet.

- Mit Modellen arbeiten ist eine Kompetenz, die in allen naturwissenschaftlichen Fächern benötigt wird. Physikalische Modelle können dabei insbesondere graphisch oder mathematisch sein.

In diesem Sinne bedeutet Erkenntnisgewinnung, dass die Schülerinnen und Schüler physikalische Situationen erkunden, in verschiedenen Varianten Erfahrungen mit physikalischen Phänomenen machen, auf diese Weise ein tragfähiges Begriffsnetz erwerben und Sicherheit erlangen, in bekannten Zusammenhängen physikalische Aufgaben und Probleme zu lösen.

Fachliches und sprachliches Lernen korrespondieren in hohem Maße. Den sprachlichen Verstehens- und Kommunikationsprozessen kommt dabei eine wichtige Bedeutung zu. *Kommunikation* in der Fachsprache entwickelt sich nicht von allein auf der Basis von Alltagssprache, sondern bedarf behutsamer Entwicklung. Ziel ist es, die kommunikativen und die fachsprachlichen Kompetenzen gleichermaßen zu festigen, um so ein differenziertes Verstehen und Darstellen von Sachverhalten zu ermöglichen und sprachlich bedingte Lernhemmnisse abzubauen. Dabei kommt der Lehrkraft als sprachliches Vorbild eine besondere Bedeutung zu.

- Kommunizieren und dokumentieren richtet sich insbesondere auf die Informationsaufnahme und die Darstellung von Arbeitsergebnissen in unterschiedlichen Formen.

Bewertung im Physikunterricht richtet sich zunächst auf kritischen Umgang mit dem eigenen Vorgehen. Sie umfasst darüber hinaus die Frage, zu welchen Fragestellungen die Physik überhaupt Aussagen machen kann.

Die allgemeinen Beschreibungen der prozessbezogenen Kompetenzbereiche werden in den Tabellen des Kapitels 2.3.1 konkretisiert. Dort wird insbesondere die Kompetenzentwicklung in ihrer Progression dargestellt. Die über den Tabellen formulierten Texte geben dabei wesentliche didaktische Hinweise zu den Besonderheiten der Entwicklung der jeweiligen Kompetenzen.

In den Tabellen des Kapitels 2.3.2 werden die inhaltsbezogenen Kompetenzen gegliedert nach Themenbereichen dargestellt, wobei auf eine zeilenweise Darstellung der Progression verzichtet wurde und nicht jeder Themenbereich in jedem Doppeljahrgang behandelt wird.

Dabei nimmt der Begriff Energie eine Sonderstellung ein. Einerseits beschreibt er einen Themenbereich, andererseits dient er als themenübergreifende Leitlinie, weil er alle nachfolgenden Themenbereiche berührt.

2.3 Erwartete Kompetenzen

Die im Folgenden beschriebenen, erwarteten Kompetenzen sind als Regelanforderungen auf Grundlage der Stundentafeln formuliert. Bei einer abweichenden Verteilung der Stunden oder einer abweichenden Gesamtstundenzahl sind auf Grundlage des Kerncurriculums von der Fachkonferenz Anpassungen vorzunehmen.

Die Fachkonferenz legt auf dieser Grundlage einen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum, in der Form der Tabelle 2.3.3) fest (vgl. Kap. 6). Dabei ist sie frei in der Anordnung der Themenbereiche in den Doppeljahrgängen.

Die Anordnung der einzelnen Inhalte innerhalb der Themenbereiche ist abhängig vom jeweiligen didaktischen Konzept. So ist es beispielsweise im Themenbereich Bewegung, Masse und Kraft des Doppeljahrgangs 7/8 möglich, mit der Einführung des physikalischen Kraftbegriffs zu beginnen oder ausgehend von Bewegungen die Trägheit von Körpern an den Anfang der Unterrichtseinheit zu stellen. Weitere Möglichkeiten bestehen darin, den Kraftbegriff von der Energie oder vom Impuls her zu erschließen.

Bezüglich der Anordnung legt die Fachkonferenz fest, welche Kompetenzen im Physikunterricht ihrer Schule am Ende jedes Schuljahrgangs erreicht werden müssen. Dabei sind prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen aufeinander zu beziehen (siehe Tabelle 2.3.3). Grundsätzlich ist bei der Planung von Unterrichtseinheiten darauf zu achten, dass Kompetenzen in allen Kompetenzbereichen erworben werden können.

Informationen über Lernvoraussetzungen aus vorangegangenen Jahrgängen kann man den entsprechenden Tabellen zu den inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen entnehmen. Mögliche Anwendungsbezüge sind in den Zuordnungstabellen im Abschnitt 2.3.3 kursiv hervorgehoben.

2.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Physikalisch argumentieren

Physikalische Argumentation wächst über einen unverbindlichen Meinungs-austausch hinaus, indem zunächst ein sachbezogenes Vokabular entwickelt wird. Vorliegende Fragen und Vermutungen werden durch Anwendung weiterer Darstellungselemente, insbesondere von Grafen, sprachlichen Formulierungen von Zusammenhängen und schließlich Gleichungen sowie durch die Durchführung hypothesengeleiteter Experimente einer rationalen Beantwortung

zugänglich gemacht. Besondere Aufmerksamkeit verdient der allmähliche Übergang von der Alltagssprache zur Fachsprache; der Wechsel zwischen Darstellungen und Sprachebenen muss dabei geübt werden. Der beschriebene Weg muss in jedem neu begonnenen Sachgebiet erneut durchlaufen werden, die Angabe eines Endverhaltens bedeutet also nicht, dass die zum Erwerb des Endverhaltens erforderlichen Schritte bei fortgeschrittenen Lernenden entbehrlich wären.

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • geben ihre erworbenen Kenntnisse wieder und nutzen erlerntes Vokabular. • beschreiben fachliche Zusammenhänge in Alltagssprache. • benennen Aspekte, die für einen Zusammenhang möglicherweise bedeutsam sind. • formulieren problembezogene Fragen. • argumentieren in Je-desto-Form. • verwenden einfache Schaltbilder. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen zunehmend fachsprachliche Elemente zur Argumentation. • unterscheiden wesentliche von unwesentlichen Aspekten. • formulieren und stützen Vermutungen auf der Basis experimenteller Befunde oder theoretischer Überlegungen. • argumentieren mithilfe von Diagrammen, insbesondere zu proportionalen Zusammenhängen. • unterstützen ihre Argumentation durch selbst angefertigte Diagramme. 	<ul style="list-style-type: none"> • verwenden die erlernte Fachsprache. • trennen physikalische Aspekte selbständig von außerphysikalischen. • unterwerfen Vermutungen einer fachlich-kritischen Prüfung. • argumentieren mithilfe von Diagrammen linearer Funktionen und einfacher Potenzfunktionen. • setzen Darstellungen situationsgerecht ein.

Probleme lösen

Die Fähigkeit, Probleme zu lösen, ist sehr anspruchsvoll. Sie entwickelt sich nur, wenn die Lernenden sich bei der Problemlösung immer wieder als erfolgreich erleben. Zur Unterstützung der Entwicklung dieser Fähigkeit können genaue Anleitung und feste Strukturierung hilfreich sein, wenn die Probleme aus Sicht der Lernenden neuartig oder komplex sind. Offene

Problemstellungen können eher in bekannten Zusammenhängen für Schülerinnen und Schüler eine angemessene Herausforderung darstellen. Für die Gestaltung von Unterricht ergibt sich daraus die Forderung nach einem kumulativen Aufbau auch in den einzelnen Unterrichtseinheiten mit zunehmender Öffnung bei wachsendem Kenntnisstand.

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • nutzen erarbeitete Fachkenntnisse zur Lösung von eng damit zusammenhängenden Problemen. • arbeiten bei der Problemlösung angeleitet, überwiegend zeichnerisch oder sprachlich. • ermitteln auf Aufforderung Daten aus Schulbuch oder Nachschlagewerken. • ziehen unter Anleitung angefertigte Notizen aus dem Unterricht heran. • erkennen bekannte Zusammenhänge in nur leicht verändertem Kontext auch an Beispielen aus dem Alltag wieder. 	<ul style="list-style-type: none"> • greifen für die Problemlösung auch auf Kenntnisse zurück, die zu einem früheren Zeitpunkt erworben wurden. • arbeiten zunehmend selbständig unter Hinzuziehung von Konstruktionen, linearen Gleichungen und proportionalen Zusammenhängen. • nutzen weitere vorgegebene Quellen zur Informationsbeschaffung. • führen ihre Notizen zunehmend selbstverantwortlich und ziehen sie zur Problemlösung heran. 	<ul style="list-style-type: none"> • ergänzen fehlende Informationen selbständig und ziehen Schulbuch und Formelsammlung zur Problemlösung heran. • setzen ihre Kenntnisse über nichtlineare Zusammenhänge ein. • verwenden die eingeführte Rechner-Technologie. • wählen geeignete Quellen selbst aus. • führen selbstverantwortlich ihre Notizen. • erkennen bekannte Zusammenhänge auch in einem neuen Umfeld.

Planen, experimentieren, auswerten

Wie die Problemlösefähigkeit muss auch die Experimentierfähigkeit entwickelt werden. In einem neuen Sachgebiet sollten die Lernenden in der Regel zunächst angeleitet experimentieren. Mit zunehmender Sicherheit dürfen Fragestellungen und Anleitungen schrittweise offener werden, um in einem anderen Sachgebiet zunächst wieder verengt zu werden. Sie sind

dabei stets so zu gestalten, dass die Lernenden Experimente als Mittel erleben, wesentliche Fragen zu beantworten oder neue Phänomene kennen zu lernen. Arbeitsaufträge müssen so angelegt sein, dass die Lernenden den erlebten Erfolg in erster Linie dem eigenen Tun zuschreiben können.

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • führen einfache Experimente nach angemessener schriftlicher Anleitung durch. • planen einfache Experimente in bekanntem Umfeld selbst. • beschreiben Beobachtungen und Versuchsabläufe überwiegend in der Alltagssprache. • fertigen Protokolle von ausgewählten, einfachen Versuchen an. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen einfache, auch quantitative Experimente nach zunehmend knapperer Anleitung durch. • legen unter Anleitung geeignete Messtabellen an. • erkennen abhängige und unabhängige Größen und fertigen insbesondere lineare Diagramme an. • ziehen zur Beschreibung zunehmend die Fachsprache heran. • fertigen bei Bedarf Versuchsprotokolle selbständig an. 	<ul style="list-style-type: none"> • gehen zunehmend selbständig mit dem Experimentiergerät um. • planen einfache Experimente zur Untersuchung ausgewählter, auch eigener Fragestellungen selbst und achten darauf, jeweils nur einen Parameter zu variieren. • legen selbständig geeignete Messtabellen an. • fertigen auch nichtlineare Grafen an, nutzen die eingeführte Rechner-Technologie zur Ermittlung funktionaler Zusammenhänge und erstellen eine geeignete Dokumentation der Arbeitsschritte. • tragen Ergebnisse von z. B. arbeitsteilig ausgeführten Experimenten sachgerecht und adressatenbezogen vor.

Mathematisieren

Die Physik unterscheidet sich von den anderen Naturwissenschaften unter anderem durch ihren höheren Grad der Mathematisierung. Es ist Aufgabe des Unterrichts, die Lernenden auf dem Weg zu einer Beherrschung mathematischer Verfahren in der Physik schrittweise und behutsam anzuleiten. Behutsames Vorgehen bedeutet dabei, einen Weg über eine sprachliche Beschreibung und einfache Diagramme bis zur Verwendung von Gleichungen und deren anschließender Interpretation zu beschreiten. In jedem Fall wird dabei der Weg über eine sprachliche Beschreibung und

einfache Diagramme zur Angabe von Gleichungen und deren anschließender Interpretation führen. Obwohl in der nachstehenden Tabelle in Form jeweils komplexer werdender Kompetenzen ein Endverhalten beschrieben wird, müssen die Lernenden die erforderlichen Schritte in einem neuen Fachgebiet jeweils wieder neu und wiederholt durchlaufen. Termumformungen und das Lösen von Gleichungen sind nur dann Gegenstand der Physik, wenn sie dazu dienen, physikalische Fragen zu beantworten.

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Zusammenhänge in Je-desto-Form. • beschreiben Zusammenhänge mithilfe von einfachen Zeichnungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • verwenden Größen und Einheiten und führen erforderliche Umrechnungen durch. • fertigen Ausgleichsgeraden zu Messdaten an und beurteilen dabei in einfachen Fällen die Relevanz von Messdaten. • fertigen Grafen zu proportionalen oder linearen Zusammenhängen an. • geben die zugehörige Größengleichung an, formen diese um und berechnen eine fehlende Größe. • verwenden Regeln über die sinnvolle Genauigkeit von Zahlenangaben. • wechseln zwischen sprachlicher, grafischer und algebraischer Darstellung eines Zusammenhanges. 	<ul style="list-style-type: none"> • fertigen Ausgleichskurven zu Messdaten an. • fertigen Grafen zu beliebigen Zusammenhängen an. • ermitteln funktionale Zusammenhänge aus Messdaten – auch mithilfe der eingeführten Rechner-Technologie, dokumentieren ihre Arbeitsschritte und begründen ihre Entscheidungen. • verwenden die wissenschaftliche Notation für Zahlenangaben und Vorsilben von Einheiten.

Mit Modellen arbeiten

Physikalische Probleme werden durch Modellieren und Idealisieren einer Behandlung zugänglich gemacht. Modelle können dabei gegenständlich, ikonisch, grafisch, mathematisch sein oder Analogien verwenden. Das Kern-Hülle-Modell des Atoms, das Modell der Elementarmagnete und das im Chemieunterricht eingeführte Teilchenmodell werden im Sinne von iko-

nischen Modellen, Energieflussdiagramme als Beispiel für grafische Modelle verwendet. An Beispielen erkennen die Lernenden die Prognosefähigkeit von Modellen und deren Grenzen. Erst fortgeschrittene Lernende sind dabei in der Lage über die Unterschiede zwischen Modell und Realität zu reflektieren.

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • übersetzen zwischen einfachen Schaltungen und symbolischen Darstellungen. • äußern Vermutungen über Zusammenhänge oder Ursachen. • ziehen das Modell der Elementarmagnete zur Deutung von Beobachtungen heran. 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen Zusammenhänge anhand vorgelegter Schaltpläne. • stellen Zusammenhänge in Form von grafischen Darstellungen dar. • formulieren überprüfbare Vermutungen und entwickeln Ansätze zur Überprüfung. • ziehen Modellvorstellungen zur Problemlösung unter Anleitung heran. 	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen Hypothesen an ausgewählten Beispielen durch selbst entworfene Experimente. • ziehen Modellvorstellungen als Hilfsmittel zur Problemlösung und Formulierung von Hypothesen heran. • unterscheiden zwischen Modellvorstellung und Realität.

Kommunizieren und dokumentieren

Kommunizieren

Schülerinnen und Schüler müssen Äußerungen von anderen und Texte mit physikalischen Inhalten verstehen, sich zu eigen machen und überprüfen. Sie nehmen dazu Informationen auf, strukturieren diese und dokumentieren ihre Arbeit, ihre Lernwege und ihre Ergebnisse. Dabei nutzen sie unterschiedliche Darstellungsformen und Medien. Zunehmend achten

die Lernenden auf eine adressatengerechte Darstellung und die Auswahl geeigneter Sprachelemente. Eine besondere Bedeutung kommt der Dokumentation von Lösungswegen dann zu, wenn elektronische Rechenhilfen benutzt werden.

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • teilen sich über physikalische Zusammenhänge und Beobachtungen in der Umgangssprache verständlich mit. • geben fachbezogene Darstellungen und Aussagen mit eigenen Worten wieder. • entnehmen Daten aus altersgerechten Darstellungen. • verfassen Berichte angeleitet. • präsentieren Arbeitsergebnisse in altersgemäßer Form, auch mithilfe vorgegebener Medien. • äußern Kritik und nehmen Kritik selbst an. • bearbeiten Aufgaben in Gruppen. 	<ul style="list-style-type: none"> • strukturieren und interpretieren fachbezogene Darstellungen. • verfassen Berichte selbständig. • berichten über Arbeitsergebnisse und setzen dazu Demonstrationsexperimente und elementare Medien ein. • übernehmen Rollen in Gruppen. 	<ul style="list-style-type: none"> • wählen die Sprachebene adressatengerecht aus. • wählen Informationen aus Formelsammlung und anderen geeigneten Quellen sachgerecht aus. • stellen die Ergebnisse einer selbständigen Arbeit zu einem Thema in angemessener Form schriftlich dar. • referieren über selbst durchgeführte Experimente sachgerecht und adressatenbezogen und wählen dazu geeignete Medien aus. • entwickeln die Arbeit in der Gruppe weiter.

Dokumentieren

Wesentliches Kriterium für die Anerkennung naturwissenschaftlicher Ergebnisse ist deren Reproduzierbarkeit. Das setzt eine geeignete Form der Dokumentation voraus. Im Unterricht gelangen die Lernenden zu einer zunehmend selbständig ausgeführten, situations- und adressatengerechten Darstellungsform, ohne in eine ritualisierte Art des Protokolls zu verfallen.

Zur Dokumentation gehört die schrittweise genauer eingehaltene Verwendung von Größensymbolen, Einheiten und Schaltzeichen. Ebenso entwickelt werden soll die Fähigkeit, Lernergebnisse und Kenntnisstand in geeigneter Form übersichtlich darzustellen und so eine Basis für künftiges Lernen bereitzustellen.

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • halten ihre Ergebnisse angeleitet und in vorgegebener Form fest. • fertigen einfache Skizzen und Schaltbilder an. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen ihre Notizen zunehmend selbständig. • dokumentieren Versuchsaufbauten, Beobachtungen und Vorgehensweisen zunehmend selbständig. • nutzen vereinbarte grafische Darstellungen zur Veranschaulichung. • fertigen Messtabellen angeleitet an und geben Größensymbole und Einheiten an. • nutzen Diagramme zur Darstellung linearer Zusammenhänge unaufgefordert. • stellen ihre Kenntnisse in einem Begriffsnetz dar. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen ihre Notizen selbständig. • dokumentieren ihre Arbeitsschritte auch bei selbst geplanten Experimenten oder Auswertungen in geeigneter schriftlicher Darstellung. • fertigen Messtabellen selbständig an und geben Größensymbole und Einheiten an. • nutzen grafische Darstellungen für bekannte Zusammenhänge, auch unter Benutzung der eingeführten Rechner-Technologie.

Bewerten

Zum Bewerten gehört die Fähigkeit, das erworbene Wissen kritisch einordnen zu können, ebenso wie die Beantwortung der Frage, in welchem Gebiet die Physik Aussagen machen kann und in welchem nicht. Insofern ist es unumgänglich, dass die Lernenden zwischen naturwissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Komponenten einer Bewertung unterscheiden. Im Zusammenhang mit Fragen der Nachhaltigkeit, der Auswirkungen technischer Anwendungen und der Gesundheit entwickeln

die Lernenden dabei auch Ansätze für Wertmaßstäbe. Die Gelegenheiten, Bewertungskompetenz im Physikunterricht zu entwickeln, sind allerdings begrenzt und zugleich komplex. Deshalb sind die Anlässe gezielt zu nutzen. Die Erwartungen an die Progression müssen realistisch eingeschätzt werden, weil die zur Entwicklung erforderlichen Schritte nur selten durchlaufen werden können.

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen die Gültigkeit ihrer Ergebnisse durch Vergleich mit anderen Arbeitsgruppen. • zeigen die Bedeutung einfacher technischer Systeme für das Leben im Alltag auf. • begründen Sicherheitsregeln im Zusammenhang mit Magnetismus und Elektrizität. 	<ul style="list-style-type: none"> • schätzen den Einfluss von Fehlerquellen auf die Gültigkeit ihrer Ergebnisse ein. • entscheiden begründet über die Zulässigkeit von Ausgleichsgeraden. • zeigen anhand von Beispielen die Bedeutung elektrischer Energieübertragung für die Lebenswelt auf. • nutzen ihre Kenntnisse zur Beurteilung von Energiesparmaßnahmen. • begründen Verkehrssicherheitsregeln. 	<ul style="list-style-type: none"> • schätzen die absolute Unsicherheit beim Messen einzelner Größen ab. • wählen aus den bekannten Möglichkeiten für Ausgleichskurven die situationsbezogen passende aus. • beurteilen den Gültigkeitsbereich untersuchter Zusammenhänge. • schätzen den häuslichen Energiebedarf und dessen Verteilung realistisch ein. • nutzen ihre physikalischen Kenntnisse zur Bewertung ausgewählter Aspekte der Energieversorgung. • zeigen die Grenzen physikalisch begründeter Entscheidungen auf. • begründen Sicherheitsregeln beim Umgang mit ionisierender Strahlung, z. B. in der Medizin.

2.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Themenbereich Energie

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
	<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über einen altersgemäß ausgeschärf-ten Energiebegriff. • beschreiben verschiedene geeignete Vorgänge mithilfe von Energieübertragungsketten. • ordnen der Energie die Einheit 1 J zu und geben einige typische Größenordnungen an. • stellen qualitative Energiebilanzen für einfache Übertragungs- bzw. Wandlungsvorgänge auf. • erläutern das Prinzip der Energieerhaltung unter Berücksichtigung des Energiestroms in die Um-ggebung. • verwenden für die Energiestromstärke die Grö-ßenbezeichnung P sowie deren Einheit 1 W und geben typische Größenordnungen an. 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Temperatur und innere Energie eines Körpers. • beschreiben einen Phasenübergang energe-tisch. • geben Beispiele dafür an, dass Energie, die in-folge von Temperaturunterschieden übertragen wird, nur vom Gegenstand höherer Temperatur zum Gegenstand niedrigerer Temperatur fließt. • erläutern, dass Vorgänge in der Regel nicht um-kehrbar sind, weil ein Energiestrom in die Um-ggebung auftritt. • verwenden in diesem Zusammenhang den Be-griff Energieentwertung. • benutzen die Energiestromstärke/Leistung P als Maß dafür, wie schnell Energie übertragen wird. • bestimmen die in elektrischen Systemen umge-setzte Energie. • unterscheiden mechanische Energieübertra-gung (Arbeit) von thermischer (Wärme) an aus-gewählten Beispielen. • bestimmen die auf diese Weise übertragene Energie quantitativ. • unterscheiden zwischen innerer Energie eines Körpers und seiner Temperatur am Beispiel ei-nes Phasenübergangs. • nutzen die Gleichung für die kinetische Energie zur Lösung einfacher Aufgaben. • formulieren den Energieerhaltungssatz und nut-zen ihn zur Lösung einfacher Aufgaben und Probleme.

Themenbereich Magnetismus und Elektrizität

Am Ende von Schuljahrgang 6	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 8	zusätzlich am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...		
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden die Wirkungen eines Magneten auf unterschiedliche Gegenstände und klassifizieren die Stoffe entsprechend. • wenden diese Kenntnisse an, indem sie ausgewählte Erscheinungen aus dem Alltag auf magnetische Phänomene zurückführen. • beschreiben Dauermagnete durch Nord- und Südpol und deuten damit die Kraftwirkung. • wenden diese Kenntnisse zur Darstellung der Erde als Magnet an. • geben an, dass Nord- und Südpol nicht getrennt werden können. • beschreiben das Modell der Elementarmagnete • beschreiben den Aufbau und deuten die Wirkungsweise eines Kompasses. • erkennen einfache elektrische Stromkreise und beschreiben deren Aufbau und Bestandteile. • wenden diese Kenntnisse auf ausgewählte Beispiele im Alltag an. • verwenden Schaltbilder in einfachen Situationen sachgerecht. • unterscheiden Reihen- und Parallelschaltung. • wenden diese Kenntnisse in verschiedenen Situationen aus dem Alltag an. • unterscheiden zwischen elektrischen Leitern und Isolatoren und benennen Beispiele dafür. • charakterisieren elektrische Quellen anhand ihrer Spannungsangabe. • wissen um die Gefährdung durch Elektrizität und wenden geeignete Verhaltensregeln zu deren Vermeidung an. • beschreiben die Wirkungsweise eines Elektromagneten. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben elektrische Stromkreise in verschiedenen Alltagssituationen anhand ihrer Energie übertragenden Funktion. • deuten die Vorgänge im Stromkreis mithilfe der Vorstellung von bewegten Elektronen in Metallen. • nennen Anziehung bzw. Abstoßung als Wirkung von Kräften zwischen geladenen Körpern. • identifizieren in einfachen vorgelegten Stromkreisen den Elektronenstrom und den Energiestrom. • verwenden für die elektrische Stromstärke die Größenbezeichnung I und für die Energiestromstärke die Größenbezeichnung P sowie deren Einheiten und geben typische Größenordnungen an. • kennzeichnen die elektrische Spannung als Maß für die je Elektron übertragbare Energie. • verwenden die Größenbezeichnung U und deren Einheit und geben typische Größenordnungen an. • unterscheiden die Spannung der Quelle von der Spannung zwischen zwei Punkten eines Leiters. • erläutern Knoten- und Maschenregel und wenden beide auf einfache Beispiele aus dem Alltag an. • unterscheiden die Definition des elektrischen Widerstands vom ohmschen Gesetz. • verwenden für den Widerstand die Größenbezeichnung R und dessen Einheit. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das unterschiedliche Leitungsverhalten von Leitern und Halbleitern mit geeigneten Modellen. • beschreiben die Vorgänge am pn-Übergang mithilfe geeigneter energetischer Betrachtungen. • erläutern die Vorgänge in Leuchtdioden und Solarzellen energetisch. • beschreiben Motor und Generator sowie Transformator als <i>black boxes</i> anhand ihrer Energie wandelnden bzw. übertragenden Funktion. • nennen alltagsbedeutsame Unterschiede von Gleich- und Wechselstrom.

Themenbereich Mechanik

(Doppeljahrgang 7/8)

Am Ende von Schuljahrgang 8

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verwenden lineare t - s - und t - v -Diagramme zur Beschreibung geradliniger Bewegungen.
- erläutern die zugehörigen Gleichungen.
- nutzen diese Kenntnisse zur Lösung einfacher Aufgaben.
- erläutern die Trägheit von Körpern und beschreiben deren Masse als gemeinsames Maß für ihre Trägheit und Schwere.
- verwenden als Maßeinheit der Masse 1 kg und schätzen typische Größenordnungen ab.
- identifizieren Kräfte als Ursache von Bewegungsänderungen / Verformungen oder von Energieänderungen.
- verwenden als Maßeinheit der Kraft 1 N und schätzen typische Größenordnungen ab.
- unterscheiden zwischen Kraft und Energie
- geben das hookesche Gesetz an.
- unterscheiden zwischen Gewichtskraft und Masse (Ortsfaktor g).
- stellen Kräfte als gerichtete Größen mithilfe von Pfeilen dar.
- bestimmen die Ersatzkraft zweier Kräfte zeichnerisch.
- unterscheiden zwischen Kräftepaaren bei der Wechselwirkung zwischen zwei Körpern und Kräftepaaren beim Kräftegleichgewicht an einem Körper.

Themenbereich Thermodynamik

(Doppeljahrgang 9/10)

Am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler ...
<ul style="list-style-type: none">• beschreiben den Gasdruck als Zustandsgröße modellhaft und geben die Definitionsgleichung des Drucks an.• verwenden für den Druck das Größensymbol p und die Einheit 1 Pa und geben typische Größenordnungen an.• beschreiben das Verhalten idealer Gase mit den Gesetzen von Boyle-Mariotte und Gay-Lussac.• erläutern auf dieser Grundlage die Zweckmäßigkeit der Kelvin-Skala.• beschreiben die Funktionsweise eines Stirlingmotors.• beschreiben den idealen stirlingschen Kreisprozess im V-p-Diagramm.• erläutern die Existenz und die Größenordnung eines maximal möglichen Wirkungsgrades auf der Grundlage der Kenntnisse über den stirlingschen Kreisprozess.• geben die Gleichung für den maximal möglichen Wirkungsgrad einer thermodynamischen Maschine an.

Themenbereich Phänomenorientierte Optik

(Doppeljahrgang 5/6)

am Ende von Schuljahrgang 6
Die Schülerinnen und Schüler...
<ul style="list-style-type: none">• wenden die Sender-Empfänger-Vorstellung des Sehens in einfachen Situationen an.• nutzen die Kenntnis über Lichtbündel und die geradlinige Ausbreitung des Lichtes zur Beschreibung von Sehen und Gesehenwerden.• beschreiben und erläutern damit Schattenphänomene, Finsternisse und Mondphasen.• beschreiben Reflexion, Streuung und Brechung von Lichtbündeln an ebenen Grenzflächen.• beschreiben die Eigenschaften der Bilder an ebenen Spiegeln, Lochblenden und Sammellinsen.• unterscheiden Sammel- und Zerstreuungslinsen.• wenden diese Kenntnisse im Kontext Fotoapparat oder Auge an.• beschreiben weißes Licht als Gemisch von farbigem Licht.

Themenbereich Atom- und Kernphysik

(Doppeljahrgang 9/10)

am Ende von Schuljahrgang 10
Die Schülerinnen und Schüler...
<ul style="list-style-type: none">• beschreiben das Kern-Hülle-Modell vom Atom und erläutern den Begriff Isotop.• deuten die Stabilität von Kernen mithilfe der Kernkraft.• beschreiben die ionisierende Wirkung von Kernstrahlung und deren stochastischen Charakter.• beschreiben den Aufbau und die Wirkungsweise eines Geiger-Müller-Zählrohrs.• geben ihre Kenntnisse über natürliche und künstliche Strahlungsquellen wieder.• unterscheiden α-, β-, γ-Strahlung anhand ihres Durchdringungsvermögens und beschreiben ihre Entstehung modellhaft.• erläutern Strahlenschutzmaßnahmen mithilfe dieser Kenntnisse.• unterscheiden Energiedosis und Äquivalentdosis.• geben die Einheit der Äquivalentdosis an.• beschreiben den radioaktiven Zerfall eines Stoffes unter Verwendung des Begriffes Halbwertszeit.• beschreiben die Kernspaltung und die Kettenreaktion.

2.3.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche

Doppeljahrgang 5/6: Dauermagnete

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden die Wirkungen eines Magneten auf unterschiedliche Gegenstände und klassifizieren die Stoffe entsprechend. <i>wenden diese Kenntnisse an, indem sie ausgewählte Erscheinungen aus dem Alltag auf magnetische Phänomene zurückführen.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> führen dazu einfache Experimente mit Alltagsgegenständen nach Anleitung durch und werten sie aus. 	<ul style="list-style-type: none"> halten ihre Arbeitsergebnisse in vorgegebener Form fest. 	<ul style="list-style-type: none"> <i>nutzen ihr Wissen zur Bewertung von Sicherheitsmaßnahmen im Umgang mit Magneten im täglichen Leben.</i>
<ul style="list-style-type: none"> beschreiben Dauermagnete durch Nord- und Südpol und deuten damit die Kraftwirkung. wenden diese Kenntnisse zur Darstellung der magnetischen Wirkung der Erde an. 	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben entsprechende Phänomene. führen einfache Experimente nach Anleitung durch und werten sie aus. 	<ul style="list-style-type: none"> dokumentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit. 	
<ul style="list-style-type: none"> geben an, dass Nord- und Südpol nicht getrennt werden können. 	<ul style="list-style-type: none"> führen einfache Experimente zur Magnetisierung und Entmagnetisierung nach Anleitung durch und werten sie aus. 	<ul style="list-style-type: none"> dokumentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit. 	
<ul style="list-style-type: none"> beschreiben das Modell der Elementarmagnete. 	<ul style="list-style-type: none"> verwenden dieses Modell zur Deutung einfacher Phänomene. 		
<ul style="list-style-type: none"> <i>beschreiben den Aufbau und deuten die Wirkungsweise eines Kompasses.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> <i>beschreiben die Anwendung des Kompasses zur Orientierung.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> benennen Auswirkungen dieser Erfindung in historischen und gesellschaftlichen Zusammenhängen (Seefahrer, Entdeckungen).

Doppeljahrgang 5/6: Stromkreise

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> erkennen einfache elektrische Stromkreise und beschreiben deren Aufbau und Bestandteile. wenden diese Kenntnisse auf ausgewählte Beispiele im Alltag an. 		<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden dabei zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Beschreibung. 	<ul style="list-style-type: none"> zeigen anhand von einfachen Beispielen die Bedeutung elektrischer Stromkreise im Alltag auf.
<ul style="list-style-type: none"> verwenden Schaltbilder in einfachen Situationen sachgerecht. 	<ul style="list-style-type: none"> nehmen dabei Idealisierungen vor. bauen einfache elektrische Stromkreise nach vorgegebenem Schaltplan auf. 	<ul style="list-style-type: none"> benutzen Schaltpläne als fachtypische Darstellungen. 	
<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden Reihen- und Parallelschaltung. wenden diese Kenntnisse in verschiedenen Situationen aus dem Alltag an. 	<ul style="list-style-type: none"> führen dazu einfache Experimente nach Anleitung durch. 	<ul style="list-style-type: none"> dokumentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit. beschreiben den Aufbau einfacher technischer Geräte und deren Wirkungsweise. 	
<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden zwischen elektrischen Leitern und Isolatoren und benennen Beispiele dafür. 	<ul style="list-style-type: none"> planen einfache Experimente zur Untersuchung der Leitfähigkeit, führen sie durch und dokumentieren die Ergebnisse. 	<ul style="list-style-type: none"> tauschen sich über die Erkenntnisse zur Leitfähigkeit aus. 	
<ul style="list-style-type: none"> charakterisieren elektrische Quellen anhand ihrer Spannungsangabe. wissen um die Gefährdung durch Elektrizität und wenden geeignete Verhaltensregeln zu deren Vermeidung an. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen die Spannungsangaben auf elektrischen Geräten zu ihrem bestimmungsgemäßen Gebrauch. 		<ul style="list-style-type: none"> nutzen ihr physikalisches Wissen zum Bewerten von Sicherheitsmaßnahmen am Beispiel des Schutzleiters und der Schmelzsicherung.
<ul style="list-style-type: none"> beschreiben die Wirkungsweise eines Elektromagneten. 	<ul style="list-style-type: none"> nutzen ihre Kenntnisse über elektrische Schaltungen, um den Einsatz von Elektromagneten im Alltag zu erläutern. 		

Doppeljahrgang 5/6: Phänomenorientierte Optik

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> • wenden die Sender-Empfänger-Vorstellung des Sehens in einfachen Situationen an. • nutzen die Kenntnis über Lichtbündel und die geradlinige Ausbreitung des Lichtes zur Beschreibung von Sehen und Gesehenwerden. • beschreiben und erläutern damit Schattenphänomene, Finsternisse und Mondphasen. 	<ul style="list-style-type: none"> • wenden diese Kenntnisse zur Unterscheidung von Finsternissen und Mondphasen an. 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Beschreibung des Sehvorgangs. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>schätzen die Bedeutung der Beleuchtung für die Verkehrssicherheit ein.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Reflexion, Streuung und Brechung von Lichtbündeln an ebenen Grenzflächen. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen einfache Experimente nach Anleitung durch. • beschreiben Zusammenhänge mithilfe von einfachen Zeichnungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ihre Ergebnisse sachgerecht und verwenden dabei ggf. Je-desto-Beziehungen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Eigenschaften der Bilder an ebenen Spiegeln, Lochblenden und Sammellinsen. • unterscheiden Sammel- und Zerstreuungslinsen. • <i>wenden diese Kenntnisse im Kontext Fotoapparat oder Auge an.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • führen dazu einfache Experimente nach Anleitung durch. • deuten die Unterschiede zwischen den beobachteten Bildern bei Lochblenden und Sammellinsen mithilfe der fokussierenden Wirkung von Linsen. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben ihre Ergebnisse sachgerecht und verwenden dabei ggf. Je-desto-Beziehungen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben weißes Licht als Gemisch von farbigem Licht. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen dazu einfache Experimente nach Anleitung durch. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Phänomen der Spektralzerlegung. 	

Doppeljahrgang 7/8: Einführung des Energiebegriffs

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> • verfügen über einen altersgemäß ausgeschärfen Energiebegriff. 		<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben bekannte Situationen unter Verwendung der erlernten Fachsprache. 	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben verschiedene geeignete Vorgänge mithilfe von Energieübertragungsketten. • ordnen der Energie die Einheit 1 J zu und geben einige typische Größenordnungen an. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen diese in Energieflussdiagrammen dar. • <i>erläutern vorgegebene Energieflussbilder für die häusliche Energieversorgung.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • geben ihre erworbenen Kenntnisse wieder und benutzen das erlernte Vokabular. • präsentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit. • recherchieren dazu in unterschiedlichen Quellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>vergleichen Nahrungsmittel im Hinblick auf ihren Energiegehalt.</i> • <i>schätzen den häuslichen Energiebedarf und dessen Verteilung realistisch ein.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • stellen qualitative Energiebilanzen für einfache Übertragungs- bzw. Wandlungsvorgänge auf. • erläutern das Prinzip der Energieerhaltung unter Berücksichtigung des Energiestroms in die Umgebung. 		<ul style="list-style-type: none"> • veranschaulichen die Bilanzen grafisch mit dem Kontomodell. 	

Doppeljahrgang 7/8: Elektrik I

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben elektrische Stromkreise in verschiedenen Alltagssituationen anhand ihrer Energie übertragenden Funktion.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen alltags- und fachsprachlicher Beschreibung entsprechender Phänomene. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>zeigen anhand von Beispielen die Bedeutung elektrischer Energieübertragung für die Lebenswelt auf.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • deuten die Vorgänge im elektrischen Stromkreis mithilfe der Vorstellung von bewegten Elektronen in Metallen. • nennen Anziehung bzw. Abstoßung als Wirkung von Kräften zwischen geladenen Körpern. 	<ul style="list-style-type: none"> • verwenden dabei geeignete Modellvorstellungen. 		
<ul style="list-style-type: none"> • identifizieren in einfachen vorgelegten Stromkreisen den Elektronenstrom und den Energiestrom. • verwenden für die elektrische Stromstärke die Größenbezeichnung I und für die Energiestromstärke die Größenbezeichnung P sowie deren Einheiten und geben typische Größenordnungen an. 	<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen experimentell die elektrische Stromstärke in unverzweigten und verzweigten Stromkreisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • legen selbstständig geeignete Messtabellen an und präsentieren ihre Ergebnisse. 	

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> • kennzeichnen die elektrische Spannung als Maß für die je Elektron übertragbare Energie. • verwenden die Größenbezeichnung U und deren Einheit und geben typische Größenordnungen an. • unterscheiden die Spannung der Quelle von der Spannung zwischen zwei Punkten eines Leiters. 	<ul style="list-style-type: none"> • messen mit dem Vielfachmessgerät die Spannung und die elektrische Stromstärke. • erläutern diesen Unterschied mithilfe des Begriffspaares „übertragbare/übertragene Energie“. 	<ul style="list-style-type: none"> • legen selbstständig geeignete Messtabellen an und präsentieren ihre Ergebnisse. 	
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Knoten- und Maschenregel und wenden beide auf einfache Beispiele aus dem Alltag an. 	<ul style="list-style-type: none"> • begründen diese Regeln anhand einer Modellvorstellung. 	<ul style="list-style-type: none"> • veranschaulichen diese Regeln anhand von geeigneten Skizzen. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erläutern die Zweckmäßigkeit der elektrischen Schaltungen im Haushalt.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden die Definition des elektrischen Widerstands vom ohmschen Gesetz. • verwenden für den Widerstand die Größenbezeichnung R und dessen Einheit. 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen entsprechende Kennlinien auf. • werten die gewonnenen Daten mithilfe ihrer Kenntnisse über proportionale Zusammenhänge aus. • wenden das ohmsche Gesetz in einfachen Berechnungen an. 	<ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren die Messergebnisse in Form geeigneter Diagramme. 	

Doppeljahrgang 7/8: Bewegung, Masse und Kraft

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> • verwenden lineare t-s- und t-v-Diagramme zur Beschreibung geradliniger Bewegungen. • erläutern die zugehörigen Gleichungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • werten gewonnene Daten anhand geeignet gewählter Diagramme aus (zweckmäßige Skalierung der Achsen, Ausgleichsgerade). • bestimmen die Steigung und interpretieren sie als Geschwindigkeit bzw. Beschleunigung. • nutzen diese Kenntnisse zur Lösung einfacher Aufgaben. 	<ul style="list-style-type: none"> • verwenden selbst gefertigte Diagramme und Messtabellen zur Dokumentation und interpretieren diese. • tauschen sich über die gewonnenen Erkenntnisse und deren Anwendungen unter angemessener Verwendung der Fachsprache und fachtypischer Darstellung aus. 	
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Trägheit von Körpern und beschreiben deren Masse als gemeinsames Maß für ihre Trägheit und Schwere. • verwenden als Maßeinheit der Masse 1 kg und schätzen typische Größenordnungen ab. 		<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben entsprechende Situationen umgangssprachlich und benutzen dabei zunehmend Fachbegriffe. 	
<ul style="list-style-type: none"> • identifizieren Kräfte als Ursache von Bewegungsänderungen/ Verformungen oder von Energieänderungen. • unterscheiden zwischen Kraft und Energie • verwenden als Maßeinheit der Kraft 1 N und schätzen typische Größenordnungen ab. • geben das hookesche Gesetz an. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben diesbezügliche Phänomene und führen sie auf Kräfte zurück. • führen geeignete Versuche zur Kraftmessung durch. • führen Experimente zu proportionalen Zusammenhängen am Beispiel des hookeschen Gesetzes durch. 	<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen alltagsprachlicher und fachsprachlicher Beschreibung von Phänomenen. • dokumentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit selbstständig. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nutzen ihr physikalisches Wissen über Kräfte, Bewegungen und Trägheit zum Bewerten von Risiken und Sicherheitsmaßnahmen im Straßenverkehr.</i>

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Gültigkeit dieses Gesetzes und seiner Verallgemeinerung. 		
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen Gewichtskraft und Masse. 	<ul style="list-style-type: none"> • geben die zugehörige Größengleichung an und nutzen diese für Berechnungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • recherchieren zum Ortsfaktor g in geeigneten Quellen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • stellen Kräfte als gerichtete Größen mithilfe von Pfeilen dar. • bestimmen die Ersatzkraft zweier Kräfte zeichnerisch. 		<ul style="list-style-type: none"> • wechseln zwischen sprachlicher und grafischer Darstellungsform. 	
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen Kräftepaaren bei der Wechselwirkung zwischen <u>zwei</u> Körpern und Kräftepaaren beim Kräftegleichgewicht an <u>einem</u> Körper. 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen ihre Kenntnisse, um alltags-typische Beobachtungen und Wahrnehmungen zu analysieren. 		

Doppeljahrgang 9/10: Energieübertragung quantitativ

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden Temperatur und innere Energie eines Körpers. 		<ul style="list-style-type: none"> erläutern am Beispiel, dass zwei Gegenstände trotz gleicher Temperatur unterschiedliche innere Energie besitzen können. 	
<ul style="list-style-type: none"> beschreiben einen Phasenübergang energetisch. 	<ul style="list-style-type: none"> deuten ein dazugehöriges Energie-Temperatur-Diagramm formulieren an einem Alltagsbeispiel die zugehörige Energiebilanz. 	<ul style="list-style-type: none"> entnehmen dazu Informationen aus Fachbuch und Formelsammlung. 	
<ul style="list-style-type: none"> geben Beispiele dafür an, dass Energie, die infolge von Temperaturunterschieden übertragen wird, nur vom Gegenstand höherer Temperatur zum Gegenstand niedrigerer Temperatur fließt. erläutern, dass Vorgänge in der Regel nicht umkehrbar sind, weil ein Energiestrom in die Umgebung auftritt. verwenden in diesem Zusammenhang den Begriff Energieentwertung. 			<ul style="list-style-type: none"> benutzen ihre Kenntnisse zur Beurteilung von Energiesparmaßnahmen.
<ul style="list-style-type: none"> benutzen die Energiestromstärke/Leistung P als Maß dafür, wie schnell Energie übertragen wird bestimmen die in elektrischen Systemen umgesetzte Energie unterscheiden mechanische Energieübertragung (Arbeit) von thermischer (Wärme) an ausgewählten Beispielen. 	<ul style="list-style-type: none"> verwenden in diesem Zusammenhang Größen und Einheiten korrekt. verwenden in diesem Zusammenhang die Einheiten 1 J und 1 kWh. untersuchen auf diese Weise bewirkte Energieänderungen experimentell. 	<ul style="list-style-type: none"> entnehmen dazu Informationen aus Fachbuch und Formelsammlung. unterscheiden dabei zwischen alltagssprachlicher und fachsprachlicher Beschreibung. 	<ul style="list-style-type: none"> vergleichen und bewerten alltagsrelevante Leistungen. zeigen die besondere Bedeutung der spezifischen Wärmekapazität des Wassers an geeigneten Beispielen aus Natur und Technik auf.

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> bestimmen die auf diese Weise übertragene Energie quantitativ. 	<ul style="list-style-type: none"> berechnen die Änderung von Höhenenergie und innerer Energie in Anwendungsaufgaben. 	<ul style="list-style-type: none"> 	<ul style="list-style-type: none">
<ul style="list-style-type: none"> nutzen die Gleichung für die kinetische Energie zur Lösung einfacher Aufgaben formulieren den Energieerhaltungssatz in der Mechanik und nutzen ihn zur Lösung einfacher Aufgaben und Probleme. 	<ul style="list-style-type: none"> planen einfache Experimente zur Überprüfung des Energieerhaltungssatzes, führen sie durch und dokumentieren die Ergebnisse. 		<ul style="list-style-type: none"> <i>nutzen ihr Wissen zum Bewerten von Risiken und Sicherheitsmaßnahmen im Straßenverkehr.</i>

Doppeljahrgang 9/10: Elektrik II

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das unterschiedliche Leitungsverhalten von Leitern und Halbleitern mit geeigneten Modellen. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen Experimente zur Leitfähigkeit von LDR, NTC durch. 		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Vorgänge am pn-Übergang mithilfe geeigneter energetischer Betrachtungen. • <i>erläutern die Vorgänge in Leuchtdioden und Solarzellen energetisch.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen die Kennlinie einer Leuchtdiode auf. 	<ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren die Messergebnisse in Form geeigneter Diagramme. • beschreiben den Aufbau und die Wirkungsweise von Leuchtdiode und Solarzelle. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>bewerten die Verwendung von Leuchtdiode und Solarzelle unter physikalischen, ökonomischen und ökologischen Aspekten.</i> • <i>benennen die Bedeutung der Halbleiter für moderne Technik.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Motor und Generator sowie Transformator als black boxes anhand ihrer Energie wandelnden bzw. übertragenden Funktion. • <i>nennen alltagsbedeutsame Unterschiede von Gleich- und Wechselstrom.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erläutern die gleichrichtende Wirkung einer Diode.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • nutzen zur Beschreibung Energieflussdiagramme 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>erläutern die Bedeutung von Hochspannung für die Energieübertragung im Verteilungsnetz der Elektrizitätswirtschaft.</i>

Doppeljahrgang 9/10: Atom- und Kernphysik

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Kern-Hülle-Modell des Atoms und erläutern den Begriff Isotop. • deuten die Stabilität von Kernen mithilfe der Kernkraft. 	<ul style="list-style-type: none"> • deuten das Phänomen der Ionisation mithilfe dieses Modells. 		
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die ionisierende Wirkung von Kernstrahlung und deren stochastischen Charakter. • geben ihre Kenntnisse über natürliche und künstliche Strahlungsquellen wieder. • beschreiben den Aufbau und die Wirkungsweise eines Geiger-Müller-Zählrohrs. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben biologische Wirkung und ausgewählte medizinische Anwendungen.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>nutzen dieses Wissen, um eine mögliche Gefährdung durch Kernstrahlung zu begründen.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden α-, β-, γ- Strahlung anhand ihres Durchdringungsvermögens und beschreiben ihre Entstehung modellhaft. • erläutern Strahlenschutzmaßnahmen mithilfe dieser Kenntnisse. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Ähnlichkeit von UV-, Röntgen-, γ-Strahlung und sichtbarem Licht und die Unterschiede hinsichtlich ihrer biologischen Wirkung. 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>nutzen ihr Wissen zur Beurteilung von Strahlenschutzmaßnahmen.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Energiedosis und Äquivalentdosis. • geben die Einheit der Äquivalentdosis an. 			<ul style="list-style-type: none"> • zeigen am Beispiel des Bewertungsfaktors die Grenzen physikalischer Sichtweisen auf.
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den radioaktiven Zerfall eines Stoffes unter Verwendung des Begriffes Halbwertszeit. 	<ul style="list-style-type: none"> • stellen die Abklingkurve grafisch dar. 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>nutzen ihr Wissen, um zur Frage des radioaktiven Abfalls Stellung zu nehmen</i>
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Kernspaltung und die Kettenreaktion. 		<ul style="list-style-type: none"> • recherchieren in geeigneten Quellen und präsentieren ihr Ergebnis adressatengerecht. 	<ul style="list-style-type: none"> • benennen die Auswirkungen der Entdeckung der Kernspaltung im gesellschaftlichen Zusammenhang und zeigen dabei die Grenzen physikalisch begründeter Entscheidungen auf.

Doppeljahrgang 9/10: Energieübertragung in Kreisprozessen

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
Die Schülerinnen und Schüler ...			
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Gasdruck als Zustandsgröße modellhaft und geben die Definitionsgleichung des Drucks an. • verwenden für den Druck das Größensymbol p und die Einheit 1 Pa und geben typische Größenordnungen an. 	<ul style="list-style-type: none"> • verwenden in diesem Zusammenhang das Teilchenmodell zur Lösung von Aufgaben und Problemen. 	<ul style="list-style-type: none"> • tauschen sich über Alltagserfahrungen im Zusammenhang mit Druck unter angemessener Verwendung der Fachsprache aus. 	
<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Verhalten idealer Gase mit den Gesetzen von Boyle-Mariotte und Gay-Lussac. • erläutern auf dieser Grundlage die Zweckmäßigkeit der Kelvin-Skala. 	<ul style="list-style-type: none"> • werten gewonnene Daten durch geeignete Mathematisierung aus und beurteilen die Gültigkeit dieser Gesetze und ihrer Verallgemeinerung. 	<ul style="list-style-type: none"> • dokumentieren die Ergebnisse ihrer Arbeit und diskutieren sie unter physikalischen Gesichtspunkten. 	
<ul style="list-style-type: none"> • <i>beschreiben die Funktionsweise eines Stirlingmotors.</i> • beschreiben den idealen stirlingschen Kreisprozess im V-p-Diagramm. 	<ul style="list-style-type: none"> • interpretieren einfache Arbeitsdiagramme und deuten eingeschlossene Flächen energetisch. 	<ul style="list-style-type: none"> • argumentieren mithilfe vorgegebener Darstellungen. 	
<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Existenz und die Größenordnung eines maximal möglichen Wirkungsgrades auf der Grundlage der Kenntnisse über den stirlingschen Kreisprozess. • geben die Gleichung für den maximal möglichen Wirkungsgrad einer thermodynamischen Maschine an. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>nutzen und verallgemeinern diese Kenntnisse zur Erläuterung der Energieentwertung und der Unmöglichkeit eines „Perpetuum mobile“.</i> 		<ul style="list-style-type: none"> • <i>nehmen wertend Stellung zu Möglichkeiten nachhaltiger Energienutzung am Beispiel der „Kraft-Wärme-Kopplung“ und begründen ihre Wertung auch quantitativ.</i> • zeigen dabei die Grenzen physikalisch begründeter Entscheidungen auf.

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 5-10**

Chemie

3.1 Bildungsbeitrag des Faches Chemie

Der spezifische Beitrag, den das Fach Chemie zur naturwissenschaftlichen Grundbildung leistet, besteht in der experimentellen und gedanklichen Auseinandersetzung mit der stofflichen Welt. Dabei soll die Faszination, die von der Chemie ausgeht, genutzt werden.

Die Bedeutung der Wissenschaft Chemie erschließt sich durch lebensweltliche Bezüge, in denen chemische Probleme erkannt und gelöst werden. Der besondere Charakter des Faches liegt im experimentellen Vorgehen, der Arbeit mit Modellen sowie dem gedanklichen Wechsel zwischen Stoff- und Teilchenebene.

Im Chemieunterricht am Gymnasium erlangen die Schülerinnen und Schüler Einblicke in den Prozess der naturwissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Dabei muss die zentrale Bedeutung des Experiments innerhalb dieses Prozesses im Unterricht vermittelt werden. Folglich sind Experimente kein methodischer Selbstzweck, sondern sie sind immer Bestandteil des eingeschlagenen Erkenntnisweges, der dadurch hypothesen- und theoriegeleitet erfolgt.

Weiterhin ist das Denken in der Chemie durch ein im Lernweg zu steigendes Maß an Abstraktion gekennzeichnet. Schon im Sekundarbereich I lernen die Schülerinnen und Schüler dabei auch die Grenzen von Erklärungsmodellen kennen.

3.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche

Im Sekundarbereich I des Faches Chemie werden die inhaltsbezogenen Kompetenzen nach den vier Basiskonzepten „Stoff-Teilchen“, „Struktur-Eigenschaft“, „Chemische Reaktion“ und „Energie“ strukturiert.

Basiskonzepte ergeben sich aus der jeweiligen Fachsystematik. Sie umfassen gemeinsame Prinzipien und sind miteinander verflochten, sodass sie helfen, Wissensnetze aufzubauen.

Mittels dieser Basiskonzepte der Chemie beschreiben und strukturieren die Schülerinnen und Schüler fachwissenschaftliche Inhalte. Sie bilden für die Lernenden die Grundlage eines systematischen Wissensaufbaus unter fachlicher und gleichzeitig lebensweltlicher Perspektive und dienen damit der vertikalen Vernetzung des im Unterricht situiert erworbenen Wissens. Gleichzeitig sind sie eine Basis für die horizontale Vernetzung von Wissen, indem sie für die Lernenden in anderen naturwissenschaftlichen Fächern Erklärungsgrundlagen bereitstellen. Die Aussagen chemischer Basiskonzepte, wie z. B. das Konzept zur energetischen Betrachtung, finden sich inhaltlich in den Unterrichtsfächern Biologie und Physik in unterschiedlichen Zusammenhängen und Ausprägungen wieder, können zwischen den naturwissenschaftlichen Disziplinen vermitteln und so Zusammenhänge hervorheben. Die Basiskonzepte werden im Kapitel 3.3.2 beschrieben.

Zu dem Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung zählen fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen. Dazu gehört, dass Schülerinnen und Schüler chemische Fragestellungen erkennen, entwickeln und experimentell untersuchen. Folglich spielt das Experiment eine zentrale Rolle im Chemieunterricht. Zur

Deutung der Phänomene müssen geeignete Modelle eingeführt, angewendet und kritisch reflektiert werden. Bei der Kompetenzentwicklung werden mathematische Methoden unter besonderer Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler verwendet, um einem unverstandenen und inhaltsleeren Umgang mit Formalismen entgegenzuwirken.

Durch die wiederholte Auseinandersetzung mit chemischen Fragestellungen erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in den naturwissenschaftlichen Erkenntnisprozess. Dadurch wird ein Beitrag für die Entwicklung eines rationalen, naturwissenschaftlich begründeten Weltbildes geleistet.

Zu dem Kompetenzbereich Kommunikation zählt die Fähigkeit, Informationen fachbezogen zu erschließen und auszutauschen. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln im Unterricht eine zunehmend ausgeschärfte Fachsprache sowie die Fähigkeit, zwischen Alltags- und Fachsprache zu unterscheiden. Dabei üben sie sich in schriftlichen und mündlichen Ausdrucksformen.

Die Schülerinnen und Schüler wählen aus geeigneten Quellen themenbezogene und aussagekräftige Informationen aus. Im Austausch mit den jeweiligen Gesprächspartnern entwickeln sie die Fähigkeit, ihre Positionen fachlich darzustellen, sie zu reflektieren, Argumente zu finden und gegebenenfalls ihre Auffassung aufgrund der vorgetragenen Einwände zu revidieren.

Zu dem Kompetenzbereich Bewertung zählt das Erkennen und Bewerten chemischer Sachverhalte in verschiedenen Zusammenhängen. Chemierelevante Kontexte ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, Vernetzungen der Chemie in Lebenswelt, Alltag, Umwelt und Wissenschaft zu erkennen. Sie reflektieren ihr eigenes Handeln vor dem Hintergrund sachbezogener Kriterien und verstehen, dass Problemlösungen von Wertentscheidungen abhängig sind.

3.3 Erwartete Kompetenzen

In der Auseinandersetzung mit chemischen Fragestellungen erwerben die Schülerinnen und Schüler neben einem tragfähigen Begriffsnetz die Fähigkeiten, zunehmend eigenständig Sachverhalte zu erarbeiten und ihre Bedeutung im Alltag zu erfassen. Kompetenzentwicklung kann nur dann nachhaltig erfolgen, wenn die Kompetenzen wiederholt in unterschiedlichen Zusammenhängen angesprochen werden.

3.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung wird im Folgenden beschrieben. Der Kompetenzzuwachs erfolgt im Wesentlichen durch einen zunehmenden Umfang sowie eine zunehmende Komplexität der Fachinhalte.

Die folgende Übersicht zeigt die Progression der prozessbezogenen Kompetenzen, in der diese zusammenfassend kategorisiert werden. In der Tabelle „Zusammenführung der Kompetenzbereiche“ (Kapitel 3.3.3) werden alle Kompetenzbereiche spezifiziert und miteinander verknüpft.

Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung

Naturwissenschaftliche Erkenntnisgewinnung

- Chemische Fragestellungen erkennen
- Chemische Fragestellungen entwickeln
- Hypothesen aufstellen und überprüfen
- Lösungsstrategien entwickeln
- Ergebnisse formulieren
- Prognosefähigkeit von Wissen erkennen
- Kenntnisse aus dem bisherigen Unterricht zusammenführen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen
- Basiskonzepte vernetzen

Experimente

- Sachgerecht nach Anleitung experimentieren
- Sicherheitsaspekte beachten
- Experimente sorgfältig beobachten und beschreiben
- Experimente planen
- Verbesserungsvorschläge von Versuchsdurchführungen entwickeln und vergleichen
- Nachweisreaktionen anwenden
- Bedeutung der Protokollführung für den Erkenntnisprozess erkennen

Chemische Fragestellungen quantifizieren

- Quantitative Experimente planen, durchführen und protokollieren
- Messwerte in Tabellen und Diagrammen darstellen
- Abweichungen von Messergebnissen beschreiben und deuten
- Anhand gegebener oder gewonnener Daten Gesetzmäßigkeiten ableiten

Mathematische Verfahren anwenden

- Proportionalitäten erkennen
- Größengleichungen in Berechnungen anwenden

Modelle kennen und anwenden

- Teilchenmodell / Bausteinmodell kennen und anwenden
- Stoff- und Teilchenebene unterscheiden
- Den Nutzen des Teilchenmodell / Bausteinmodells erkennen
- Teilchenmodell / Bausteinmodell und einfaches Atommodell unterscheiden
- Chemische Reaktionen auf der Atomebene deuten
- Ein differenziertes Atommodell anwenden
- Die Grundstruktur des PSE anhand eines differenzierten Atommodells entwickeln
- PSE anwenden
- Bindungsmodelle kennen und anwenden
- Modelle zu zwischenmolekularen Wechselwirkungen kennen und anwenden
- Geeignete Modelle zur Visualisierung von Strukturen nutzen
- Nutzen und Grenzen von Modellen erkennen

Kompetenzbereich Kommunikation

Umgang mit chemischen Sachverhalten

- Experimente protokollieren
- Ergebnisse vorstellen
- Tabellen nutzen
- Im Internet und in Büchern recherchieren
- Gewonnene Daten in Diagrammen darstellen

Fachsprache entwickeln

- Fachsprache und Alltagssprache unterscheiden
- Fachsprache in Alltagssprache übersetzen und umgekehrt
- Themenbezogene und aussagekräftige Informationen auswählen
- Fachlich korrekt und folgerichtig argumentieren
- Einwände selbstkritisch diskutieren
- Arbeit als Team präsentieren

- Chemische Sachverhalte unter Anwendung der Fachsprache erklären
- Atomsymbole benutzen

Fachsprache ausschärfen und anwenden

- Trennung von Stoff- und Teilchenebene in der Kommunikation beachten
- Chemische Symbolsprache nutzen
- Chemische Sachverhalte in Größengleichungen übersetzen und umgekehrt
- Sicherer Umgang mit der chemischen Symbolik und mit Größengleichungen
- Planung, Strukturierung und Präsentation im Team

Fachsprache um quantitative Aspekte erweitern

- Messwerte in unterschiedlichen Quellen recherchieren
- Messwerte diskutieren

Umgang mit Modellen

- Chemische Sachverhalte mit den passenden Modellen beschreiben, veranschaulichen, erklären
- Darstellungen zu Modellen in Medien prüfen und fachlich hinterfragen
- Grenzen von Modellen diskutieren

Kompetenzbereich Bewertung

Chemische Sachverhalte in der Lebenswelt erkennen

- Chemie in der Lebenswelt erkennen und beschreiben
- Alltägliche Begebenheiten in Bezug zum Chemieunterricht erfassen
- Fachwissen aus dem Unterricht zur Erklärung von Alltagsphänomenen heranziehen

Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen

- Fächerverbindende Bezüge erfassen
- Die Bedeutung der Chemie zur Erklärung von technischen Prozessen erfassen
- Nutzen von Nachweisreaktionen zur Erklärung von alltäglichen Phänomenen erfassen
- Die Bedeutung der Teilchenvorstellung für die Erklärung alltäglicher Phänomene erfassen
- Die Bedeutung chemischer Reaktionen für Natur und Technik erkennen
- Die Bedeutung von Atomkreisläufen erkennen

Bewertungskriterien aus Fachwissen entwickeln

- Gesellschaftsrelevante chemische Prozesse und Reaktionen aus unterschiedlichen Perspektiven diskutieren und bewerten

Berufsorientierung

- Tätigkeitsfelder von Chemikerinnen und Chemikern erkennen
- Berufsfelder der Chemie erkennen

3.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden im Sekundarbereich I durch vier Basiskonzepte strukturiert (Kapitel 3.2). Diese werden im Folgenden beschrieben:

Stoff-Teilchen-Konzept

Für die Wissenschaft Chemie gilt die Vorstellung, dass alle Materie aus submikroskopisch kleinen Teilchen aufgebaut ist. Diese können isoliert vorkommen, lagern sich aber meistens durch Ausbildung chemischer Bindungen zu Verbänden zusammen. Sie bilden dabei mehr oder weniger große Aggregate mit spezifischen stofflichen Eigenschaften (z. B. Metalle oder Salzkristalle) aus. Die Vielfalt der Stoffe ergibt sich dabei durch die vielfältigen Kombinationen und Anordnungen einer nur begrenzten Anzahl unterschiedlicher Atomsorten.

Struktur-Eigenschafts-Konzept

Die Eigenschaften eines Stoffes sind abhängig von der Art seiner Teilchen (Bausteine) und vom Aufbau seines Teilchenverbands. Dabei sind Aufbau und Struktur der Teilchenverbände entscheidender für die Eigenschaften eines Stoffes als die Merkmale der einzelnen Atome.

Konzept der chemischen Reaktion

Chemische Reaktionen sind Vorgänge, bei denen aus Stoffen neue Stoffe gebildet werden. Dabei treten Atome, Ionen und Teilchenverbände miteinander in Wechselwirkung. Es wirken Anziehungs- und Abstoßungskräfte.

Energie-Konzept

In allen Stoffen ist Energie gespeichert. Das Maß der gespeicherten Energie ist eine charakteristische Stoffgröße. Bei chemischen Reaktionen verändert sich der Energiegehalt des Reaktionssystems durch Austausch von Energie mit der Umgebung.

3.3.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche

Für jedes Basiskonzept werden die vier Kompetenzbereiche Fachwissen, Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung in einer Tabelle, die in Doppeljahrgänge aufgeteilt ist, aufgeführt. Damit wird die enge Beziehung zwischen dem inhaltsbezogenen Kompetenzbereich Fachwissen und den drei prozessbezogenen Kompetenzbereichen Erkenntnisgewinnung, Kommunikation und Bewertung deutlich (horizontale Vernetzung).

In den folgenden Tabellen wird die Progression des Kompetenzerwerbs innerhalb der Schuljahrgänge 5-10 für jedes Basiskonzept durch **fett gedruckte** Lehrziele deutlich. Die vertikale Anordnung der erwarteten Kompetenzen innerhalb der Spalten bildet den kumulativen Kompetenzaufbau für jeden Kompetenzbereich ab (vertikale Progression).

Leere Felder in der Tabelle ergeben sich dadurch, dass nicht immer alle Kompetenzbereiche angesprochen werden. Weiterhin werden grundlegende Kompetenzen wie z. B. das Beachten von Sicherheitsaspekten beim Experimentieren nicht dauerhaft wiederholt. Begriffspaare, die durch einen Schrägstrich getrennt sind, z. B. Teilchenmodell/Bausteinmodell, können alternativ verwendet werden. Fächerübergreifende Bezüge sind *kursiv* dargestellt.

Bei der Darstellung in der Tabelle handelt es sich nicht um eine chronologische Unterrichtsabfolge. Die konkrete Umsetzung in Form eines schuleigenen Arbeitsplans, der alle vier Kompetenzbereiche umfassen muss, ist Aufgabe der Fachkonferenzen.

Zur Planung von Unterricht soll der Fokus auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler gerichtet werden. Aus dieser lassen sich Themenfelder ableiten, die den Chemieunterricht strukturieren und Fächerverbindungen aufweisen. Darüber hinaus ergeben sich auch fachlich abgeleitete Themenfelder. Beispiele für mögliche Themenfelder und Kriterien für die Auswahl der sich hieraus ergebenden Unterrichtseinheiten werden im Anhang zum Kerncurriculum Chemie aufgeführt.

Basiskonzept Stoff-Teilchen

Basiskonzept Stoff-Teilchen (1/7)		Schuljahrgänge 5 und 6	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Stoffe besitzen typische Eigenschaften</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Stoffe und Körper. • unterscheiden Stoffe anhand ihrer mit den Sinnen erfahrbaren Eigenschaften und der Aggregatzustände. • beschreiben Stoffe anhand ihrer typischen Eigenschaften wie Brennbarkeit und Löslichkeit. • beschreiben die Aggregatzustandsänderungen eines Stoffs anhand seiner Schmelz- und Siedetemperatur. • unterscheiden zwischen sauren, neutralen und alkalischen Lösungen durch Indikatoren. 	<p>Chemische Fragestellungen erkennen, entwickeln und experimentell untersuchen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • experimentieren sachgerecht nach Anleitung. • beachten Sicherheitsaspekte. • beobachten und beschreiben sorgfältig. • erkennen und entwickeln einfache Fragestellungen, die mithilfe der Chemie bearbeitet werden können. 	<p>Chemische Sachverhalte fachgerecht formulieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • protokollieren einfache Experimente. • stellen Ergebnisse vor. 	<p>Chemische Sachverhalte in der Lebenswelt erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, dass Chemie sie in ihrer Lebenswelt umgibt.

Basiskonzept Stoff-Teilchen (2/7)		Schuljahrgänge 5 und 6	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Stoffeigenschaften bestimmen ihre Verwendung Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • schließen aus den Eigenschaften ausgewählter Stoffe auf ihre Verwendungsmöglichkeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • planen einfache Experimente zur Hypothesenüberprüfung. • entwickeln Strategien zur Trennung von Stoffgemischen. 		<p>Stoffeigenschaften bewerten Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden förderliche von hinderlichen Eigenschaften für die bestimmte Verwendung eines Stoffes.
<p>Stoffeigenschaften lassen sich nutzen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Trennverfahren Filtration, Sedimentation, Destillation und Chromatografie mithilfe ihrer Kenntnisse über Stoffeigenschaften. • unterscheiden zwischen Reinstoffen und Gemischen. 			<ul style="list-style-type: none"> • erkennen Reinstoffe und Gemische in ihrer Lebenswelt.
<p>Stoffe bestehen aus Teilchen / Bausteinen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben anhand eines Teilchenmodells/ Bausteinmodells den submikroskopischen Bau von Stoffen. • beschreiben die Aggregatzustände auf Teilchenebene. • beschreiben die Diffusion auf Stoff- und Teilchenebene. • führen die Eigenschaften eines Stoffes auf das Vorhandensein identischer Teilchen / Bausteine zurück. 	<p>Teilchenmodell einführen und anwenden Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen Stoffebene und Teilchenebene. • erkennen den Nutzen des Teilchenmodells. 	<p>Fachsprache entwickeln Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben und veranschaulichen Vorgänge auf Teilchenebene unter Anwendung der Fachsprache. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen die Bedeutung von Aggregatzustandsänderungen und Diffusionsprozessen im Alltag.

Basiskonzept Stoff-Teilchen (3/7)		Schuljahrgänge 7 und 8	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Stoffe besitzen quantifizierbare Eigenschaften</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Stoffe anhand von Schmelz- und Siedetemperatur. • unterscheiden Stoffe anhand ihrer Dichte. • beschreiben die Dichte als Quotient aus Masse und Volumen. 	<p>Chemische Fragestellungen entwickeln, untersuchen und einfache Ergebnisse aufbereiten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • führen Experimente zur Ermittlung von Siedetemperaturen durch. • schließen aus Experimenten auf den proportionalen Zusammenhang zwischen Masse und Volumen. 	<p>Chemische Sachverhalte recherchieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen gewonnene Daten in Diagrammen dar. • nutzen Tabellen zur Recherche verschiedener Schmelz- und Siedetemperaturen und Dichten. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen Dichtephänomene in Alltag und Technik. • stellen Bezüge zur Mathematik her.
<p>Stoffe lassen sich nachweisen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären das Vorhandensein von Stoffen anhand ihrer Kenntnisse über die Nachweisreaktionen von Kohlenstoffdioxid, Sauerstoff und Wasser. 	<p>Chemische Fragestellungen entwickeln, untersuchen und einfache Ergebnisse aufbereiten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen selbstständig Experimente und wenden Nachweisreaktionen an. 	<p>Fachsprache entwickeln</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären chemische Sachverhalte unter Anwendung der Fachsprache. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen den Nutzen von Nachweisreaktionen.
<p>Atome bauen Stoffe auf</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Bau von Stoffen mit einem einfachen Atommodell. • unterscheiden Elemente und Verbindungen. • unterscheiden Metalle, Nichtmetalle, Salze. • beschreiben in Stoffkreisläufen den Kreislauf der Atome. 	<p>Atommodell einführen und anwenden</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden ein einfaches Atommodell an. • gehen kritisch mit Modellen um. 	<p>Fachsprache entwickeln</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benutzen Atomsymbole. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Bezüge zur Biologie (Kohlenstoffatom-Kreislauf, Fotosynthese, Atmung) her.

Basiskonzept Stoff-Teilchen (4/7)		Schuljahrgänge 7 und 8	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Atomanzahlen lassen sich bestimmen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die proportionale Zuordnung zwischen der Masse einer Stoffportion und der Anzahl an Teilchen / Bausteinen und Atomen. • zeigen die Bildung konstanter Atomanzahlverhältnisse in chemischen Verbindungen auf. 	<p>Quantitative Experimente durchführen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • planen einfache quantitative Experimente, führen sie durch und protokollieren diese. 	<p>Fachsprache um quantitative Aspekte erweitern Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • recherchieren Daten zu Atommassen in unterschiedlichen Quellen. • beschreiben, veranschaulichen und erklären chemische Sachverhalte mit den passenden Modellen unter Anwendung der Fachsprache. • diskutieren erhaltene Messwerte. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden Kenntnisse aus der Mathematik an.

Basiskonzept Stoff-Teilchen (5/7)		Schuljahrgänge 9 und 10	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Gase sind aus Atomen oder Molekülen aufgebaut Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Molekülbegriff. • beschreiben das Gesetz von Avogadro. 	<p>Chemische Fragestellungen untersuchen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen das Gesetz von Avogadro anhand von Daten. 	<p>Fachsprache ausschärfen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benutzen die chemische Symbolsprache. 	
<p>Atome und Atomverbände werden zu Stoffmengen zusammengefasst Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Stoffmenge, die molare Masse und das molare Volumen. • unterscheiden zwischen Stoffportion und Stoffmenge. • wenden den Zusammenhang zwischen Stoffportionen und Stoffmengen an. 	<p>Mathematische Verfahren anwenden Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden in den Berechnungen Größengleichungen an. 	<p>Fachsprache ausschärfen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • setzen chemische Sachverhalte in Größengleichungen um und umgekehrt. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden Kenntnisse aus der Mathematik (grafikfähiger Taschenrechner) an.
<p>Atome besitzen einen differenzierten Bau Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Bau von Atomen aus Protonen, Neutronen und Elektronen. • erklären mithilfe eines einfachen Modells der Energieniveaus den Bau der Atomhülle. • unterscheiden mithilfe eines differenzierten Atommodells zwischen Atomen und Ionen. 	<p>Modelle verfeinern Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • schlussfolgern aus Experimenten, dass geladene und ungeladene Teilchen existieren. • finden in Daten zu den Ionisierungsenergien Trends, Strukturen und Beziehungen, erklären diese und ziehen Schlussfolgerungen. • nutzen diese Befunde zur Veränderung ihrer bisherigen Atomvorstellung. 	<p>Fachsprache ausschärfen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, veranschaulichen oder erklären chemische Sachverhalte mit den passenden Modellen unter Verwendung von Fachbegriffen. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Bezüge zur Physik (<i>Kernbau, elektrostatische Anziehung</i>) her.

Basiskonzept Stoff-Teilchen (6/7)		Schuljahrgänge 9 und 10	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Atome lassen sich sortieren Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> erklären den Aufbau des PSE auf der Basis eines differenzierten Atommodells. 	<p>Modelle nutzen Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> entwickeln die Grundstruktur des PSE anhand eines differenzierten Atommodells. beschreiben Gemeinsamkeiten innerhalb von Hauptgruppen und Perioden. 		
<p>Elemente lassen sich nach verschiedenen Prinzipien ordnen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> ordnen Elemente bestimmten Elementfamilien zu. vergleichen die Alkalimetalle und Halogene innerhalb einer Familie und stellen Gemeinsamkeiten und Unterschiede fest. 	<p>Bedeutung des PSE erschließen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> finden in Daten und Experimenten zu Elementen Trends, erklären diese und ziehen Schlussfolgerungen. wenden Sicherheitsaspekte beim Experimentieren an. nutzen das PSE zur Ordnung und Klassifizierung der ihnen bekannten Elemente. 	<p>Fachsprache ausschärfen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> recherchieren Daten zu Elementen. beschreiben, veranschaulichen und erklären das PSE. argumentieren fachlich korrekt und folgerichtig. planen, strukturieren und präsentieren ggf. ihre Arbeit als Team. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> zeigen die Bedeutung der differenzierten Atomvorstellung für die Entwicklung der Naturwissenschaften auf.
<p>Elementeigenschaften lassen sich voraussagen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> verknüpfen Stoff- und Teilchenebene. 	<p>Kenntnisse über das PSE anwenden Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> führen ihre Kenntnisse aus dem bisherigen Unterricht zusammen, um neue Erkenntnisse zu gewinnen. erkennen die Prognosefähigkeit ihres Wissens über den Aufbau des PSE. 		

Basiskonzept Stoff-Teilchen (7/7)		Schuljahrgänge 9 und 10	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Atome gehen Bindungen ein Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen Ionenbindung und Atombindung/ Elektronenpaarbindung. • differenzieren zwischen polaren und unpolaren Atombindungen / Elektronenpaarbindungen. 	<p>Bindungsmodelle nutzen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden Bindungsmodelle an, um chemische Fragestellungen zu bearbeiten. • stellen Atombindungen / Elektronenpaarbindungen unter Anwendung der Edelgaskonfiguration in der Lewis-Schreibweise dar. 	<p>Modelle anschaulich darstellen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wählen geeignete Formen der Modelldarstellung aus und fertigen Anschauungsmodelle an. • präsentieren ihre Anschauungsmodelle. 	
<p>Bindungen bestimmen die Struktur von Stoffen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden das EPA-Modell zur Erklärung der Struktur von Molekülen an. 	<p>Bindungsmodelle nutzen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • gehen kritisch mit Modellen um. 	<p>Grenzen von Modellen diskutieren Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • diskutieren kritisch die Aussagekraft von Modellen. 	

<p>Stoffnachweise lassen sich auf die Anwesenheit bestimmter Teilchen zurückführen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • führen Nachweisreaktionen auf das Vorhandensein von bestimmten Teilchen zurück. 	<p>Nachweisreaktionen anwenden</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • führen qualitative Nachweisreaktionen zu Alkalimetallen/ Alkalimetallverbindungen und Halogeniden durch. • erkennen anhand der pH-Skala, ob eine Lösung sauer, neutral oder alkalisch ist und können dieses auf die Anwesenheit von H^+ / H_3O^+ - bzw. OH^- - Ionen zurückführen. • planen geeignete Untersuchungen und werten die Ergebnisse aus. 	<p>Angaben zu Inhaltsstoffen diskutieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • prüfen Angaben über Inhaltsstoffe hinsichtlich ihrer fachlichen Richtigkeit. 	<p>Lebensweltliche Bedeutung der Chemie erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • bewerten Angaben zu den Inhaltsstoffen. • erkennen Tätigkeitsfelder von Chemikerinnen und Chemikern.
---	---	--	---

Basiskonzept Struktur-Eigenschaft

Basiskonzept Struktur Eigenschaft (1/1)		Schuljahrgänge 9 und 10	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Stoffeigenschaften lassen sich mithilfe von Bindungsmodellen deuten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • nutzen das PSE zur Erklärung von Bindungen. • erklären die Eigenschaften von Ionen- und Molekülverbindungen anhand von Bindungsmodellen. • wenden die Kenntnisse über die Elektronegativität zur Vorhersage oder Erklärung einer Bindungsart an. • differenzieren zwischen unpolarer, polarer Atombindung / Elektronenpaarbindung und Ionenbindung. • erklären die Wasserstoffbrückenbindung an anorganischen Stoffen. • erklären die Löslichkeit von Salzen in Wasser. 	<p>Modelle einführen und anwenden</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • schließen aus elektrischen Leitfähigkeitsexperimenten auf die Beweglichkeit von Ionen. • erkennen die Funktionalität unterschiedlicher Anschauungsmodelle. • stellen Wasserstoffbrückenbindungen modellhaft dar. 	<p>Fachsprache entwickeln</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wählen themenbezogene und aussagekräftige Informationen aus. • beschreiben, veranschaulichen oder erklären chemische Sachverhalte mit den passenden Modellen unter Anwendung der Fachsprache. • wenden sicher die Begriffe Atom, Ion, Molekül, Ionenbindung, Atombindung / Elektronenpaarbindung an. 	<p>Lebensweltliche Bedeutung der Chemie erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen Lösungsvorgänge von Salzen in ihrem Alltag. • stellen Bezüge zur Physik (Leitfähigkeit) her.

Basiskonzept Chemische Reaktion

Basiskonzept Chemische Reaktion (1/3)				Schuljahrgänge 7 und 8			
Fachwissen		Erkenntnisgewinnung		Kommunikation		Bewertung	
<p>Chemische Reaktionen besitzen typische Kennzeichen (Stoffebene)</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, dass nach einer chemischen Reaktion die Ausgangsstoffe nicht mehr vorliegen und gleichzeitig immer neue Stoffe entstehen. • beschreiben, dass chemische Reaktionen immer mit einem Energieumsatz verbunden sind. • beschreiben Sauerstoffübertragungsreaktionen. 		<p>Chemische Fragestellungen entwickeln und untersuchen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • formulieren Vorstellungen zu Edukten und Produkten. • planen Überprüfungsexperimente und führen sie unter Beachtung von Sicherheitsaspekten durch. • wenden Nachweisreaktionen an. • erkennen die Bedeutung der Protokollführung für den Erkenntnisprozess. • entwickeln und vergleichen Verbesserungsvorschläge von Versuchsdurchführungen. 		<p>Chemische Sachverhalte korrekt formulieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden Fachsprache von Alltagssprache beim Beschreiben chemischer Reaktionen. • präsentieren ihre Arbeit als Team. • argumentieren fachlich korrekt und folgerichtig über ihre Versuche. • diskutieren Einwände selbstkritisch. 		<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erkennen, dass Verbrennungsreaktionen chemische Reaktionen sind. • erkennen die Bedeutung chemischer Reaktionen für Natur und Technik. • zeigen die Bedeutung chemischer Prozesse zur Metallgewinnung auf. 	
<p>Chemische Reaktionen lassen sich auf der Teilchenebene deuten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, dass bei chemischen Reaktionen die Atome erhalten bleiben und neue Teilchenverbände gebildet werden. • entwickeln das Gesetz von der Erhaltung der Masse. 		<p>Modelle anwenden</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • führen Experimente zum Gesetz der Erhaltung der Masse durch. • deuten chemische Reaktionen auf der Atomebene. • deuten die Sauerstoffübertragungsreaktion als Übertragung von Sauerstoffatomen. 		<p>Fachsprache ausschärfen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beachten in der Kommunikation die Trennung von Stoff- und Teilchenebene. 			

Basiskonzept Chemische Reaktion (2/3)		Schuljahrgänge 7 und 8	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Chemische Reaktionen lassen sich quantitativ beschreiben Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erstellen Reaktionsgleichungen durch Anwendung der Kenntnisse über die Erhaltung der Atome und die Bildung konstanter Atomanzahlverhältnisse in Verbindungen. 	<p>Chemische Fragestellungen quantifizieren Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • führen qualitative und quantitative einfache Experimente durch und protokollieren diese. • beschreiben Abweichungen von Messergebnissen und deuten diese 	<p>Fachsprache ausschärfen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • benutzen die chemische Symbolsprache. 	
<p>Chemische Reaktionen bestimmen unsere Lebenswelt Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Beispiele für einfache Atomkreisläufe („Stoffkreisläufe“) in Natur und Technik als Systeme chemischer Reaktionen. 	<p>Bedeutung der chemischen Reaktion erkennen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • zeigen exemplarisch Verknüpfungen zwischen chemischen Reaktionen im Alltag und im Labor. 	<p>Fachsprache und Alltagssprache verknüpfen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • übersetzen bewusst Fachsprache in Alltagssprache und umgekehrt. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Bezüge zur Biologie (<i>Kohlenstoffatomkreislauf</i>) her. • bewerten Umweltschutzmaßnahmen unter dem Aspekt der Atomerhaltung.

Basiskonzept Chemische Reaktion (3/3)		Schuljahrgänge 9 und 10	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Chemische Reaktionen auf Teilchenebene differenziert erklären</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> deuten die chemische Reaktion mit einem differenzierten Atommodell als Spaltung und Bildung von Bindungen. 	<p>Chemische Reaktionen deuten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> deuten Reaktionen durch die Anwendung von Modellen. 	<p>Fachsprache entwickeln</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> diskutieren sachgerecht Modelle. 	
<p>Chemische Reaktionen systematisieren</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> beschreiben Redoxreaktionen als Elektronenübertragungsreaktionen. beschreiben Säure-Base-Reaktionen als Protonenübertragungsreaktionen. beschreiben die Neutralisationsreaktion. 	<p>Reaktionstypen anwenden</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> führen einfache Experimente zu Redox- und Säure-Base-Reaktionen durch. nutzen Säure-Base-Indikatoren. teilen chemische Reaktionen nach dem Donator-Akzeptor-Prinzip ein. wenden den Begriff Stoffmengenkonzentration an. 	<p>Fachsprache beherrschen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> wenden die Fachsprache systematisch auf chemische Reaktionen an. gehen sicher mit der chemischen Symbolik und mit Größen-gleichungen um. planen, strukturieren, reflektieren und präsentieren ihre Arbeit zu ausgewählten chemischen Reaktionen. 	<p>Lebensweltliche Bedeutung der Chemie erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> prüfen Darstellungen in Medien hinsichtlich ihrer fachlichen Richtigkeit. erkennen die Bedeutung von Redoxreaktionen und Säure-Base-Reaktionen in Alltag und Technik.
	<p>Erkenntnisse zusammenführen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> vernetzen die vier Basiskonzepte zur Deutung chemischer Reaktionen. 		<p>Bewertungskriterien aus Fachwissen entwickeln</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> diskutieren und bewerten gesellschaftsrelevante chemische Reaktionen (z. B. <i>großtechnische Prozesse</i>) aus unterschiedlichen Perspektiven. erkennen Berufsfelder.

Basiskonzept Energie

Basiskonzept Energie (1/3)				Schuljahrgänge 5 und 6			
Fachwissen		Erkenntnisgewinnung		Kommunikation		Bewertung	
Stoffe kommen in verschiedenen Aggregatzuständen vor Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, dass der Aggregatzustand eines Stoffes von der Temperatur abhängt. 		Chemische Fragestellungen erkennen Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • führen geeignete Experimente zu den Aggregatzustandsänderungen durch. 		Chemische Sachverhalte korrekt formulieren Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • protokollieren einfache Versuche. • stellen Ergebnisse vor. 		Chemische Sachverhalte in der Lebenswelt erkennen Die Schülerinnen und Schüler ... <ul style="list-style-type: none"> • erkennen Aggregatzustandsänderungen in ihrer Umgebung. 	

Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Chemische Systeme unterscheiden sich im Energiegehalt</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den prinzipiellen Zusammenhang zwischen Bewegungsenergie der Teilchen/Bausteine und der Temperatur. • beschreiben, dass sich Stoffe in ihrem Energiegehalt unterscheiden. • beschreiben, dass Systeme bei chemischen Reaktionen Energie mit der Umgebung, z. B. in Form von Wärme, austauschen können und dadurch ihren Energiegehalt verändern. • unterscheiden exotherme und endotherme Reaktionen. • beschreiben die Wirkung eines Katalysators auf die Aktivierungsenergie. • beschreiben die Beeinflussbarkeit chemischer Reaktionen durch den Einsatz von Katalysatoren. 	<p>Energiebegriff anwenden</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • erklären Wärme (thermische Energie) als Teilchenbewegung. • erstellen Energiediagramme. • führen experimentelle Untersuchungen zur Energieübertragung zwischen System und Umgebung durch. 	<p>Fachsprache entwickeln</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • kommunizieren fachsprachlich unter Anwendung energetischer Begriffe. 	<p>Chemie als bedeutsame Wissenschaft erkennen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • stellen Bezüge zur Physik und Biologie (<i>innere Energie, Fotosynthese, Atmung</i>) her. • zeigen Anwendungen von Energieübertragungsprozessen im Alltag auf. • erkennen den energetischen Vorteil, wenn chemische Prozesse in der Industrie katalysiert werden. • stellen Bezüge zur Biologie (Wirkungsweisen von Enzymen bei der Verdauung) her.

Basiskonzept Energie (3/3)		Schuljahrgänge 9 und 10	
Fachwissen	Erkenntnisgewinnung	Kommunikation	Bewertung
<p>Atommodell energetisch betrachten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben mithilfe der Ionisierungsenergien, dass sich Elektronen in einem Atom in ihrem Energiegehalt unterscheiden. • erklären basierend auf den Ionisierungsenergien den Bau der Atomhülle. 	<p>Modelle nutzen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden das Energiestufenmodell des Atoms auf das Periodensystem der Elemente an. • finden in Daten zu den Ionisierungsenergien Trends, Strukturen und Beziehungen, erklären diese und ziehen Schlussfolgerungen. • beschreiben die Edelgaskonfiguration als energetisch günstigen Zustand. 	<p>Fachsprache ausschärfen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, veranschaulichen und erklären chemische Sachverhalte unter Verwendung der Fachsprache und mithilfe von Modellen und Darstellungen. 	
<p>Lösungsprozesse energetisch betrachten</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Lösungsvorgänge durch Spaltung und Bildung von Bindungen und Wechselwirkungen. • beschreiben mithilfe der Gitterenergie und der Hydratationsenergie die Energiebilanz des Lösevorgangs von Salzen. 	<p>Chemische Fragestellungen experimentell untersuchen</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • führen Experimente zu Lösungsvorgängen durch. 	<p>Fachsprache anwenden</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • wenden die Fachsprache zur Beschreibung von Lösungsvorgängen an. 	

Anhang zum Kerncurriculum Chemie: Anregungen für die Umsetzung

Die folgenden Überlegungen stellen einen möglichen Weg dar, wie eine Fachkonferenz die Ausführungen des Kerncurriculums in ein Fachcurriculum umsetzen könnte. Die darin enthaltenen Unterrichtseinheiten sollen sich aus Themenfeldern ergeben, die in verschiedenen Jahrgängen angesprochen werden und mit anderen Themenfeldern vernetzt sein können. Beispiele für mögliche Themenfelder sind:

- Ernährung und Gesundheit
- Chemie im Haushalt
- Chemie und Lifestyle
- Chemie der Lebensvorgänge
- Chemie des Feuers
- Umweltschutz
- Werkstoffe
- Abfallstoffe und Recycling
- Kommunikationsmittel
- Mobilität
- Geschichte der Chemie
- Die Welt der Atome
- ...

Unterrichtseinheiten können mithilfe eines Dokumentationsbogens (Beispiel s.u.) erfasst werden und müssen auf ihre Eignung bzgl. des Kompetenzaufbaus überprüft werden. Dies kann mithilfe der folgende Kriterien geschehen:

Die Unterrichtseinheiten

- enthalten Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler,
- besitzen fachliche Relevanz,
- weisen fächerverbindende Bezüge auf,
- ermöglichen und fördern Erwerb und Entwicklung der Kompetenzen,
- bieten Gelegenheiten, die erworbenen Kompetenzen in unterschiedlichen Bereichen der Lebenswelt anzuwenden und damit ihren Sinn und Nutzen zu erkennen,
- ermöglichen selbstgesteuerte Lernprozesse,
- fördern kumulatives und nachhaltiges Lernen.

Beispiel für einen Dokumentationsbogen

Von der brennenden Kerze zur Atomvorstellung	Doppel- jahrgang 7/8
---	-------------------------------------

Bezug zu den Themenfeldern
Chemie des Feuers; Chemie des Haushalts

Kompetenzbereich Fachwissen	
Die Schülerinnen und Schüler...	
BK Stoff-Teilchen	<ul style="list-style-type: none"> ... beschreiben den Bau von Stoffen mit dem einfachen Atommodell. ... unterscheiden Element und Verbindung. ... erarbeiten den Kohlenstoffatomkreislauf durch Atmung und Fotosynthese.
BK Struktur-Eigenschaft	---
BK Chemische Reaktion	<ul style="list-style-type: none"> ... beschreiben anhand des Boyle-Versuchs, dass Stoffe nicht einfach verschwinden. ... beschreiben, dass bei chemischen Reaktionen Stoffe vernichtet werden und gleichzeitig immer neue Stoffe entstehen. ... erstellen ein erstes einfaches Reaktionsschema (Wortgleichung). ... erarbeiten das Gesetz zur Erhaltung der Masse. ... leiten mithilfe des Atommodells eine erste Reaktionsgleichung zur Verbrennung von Kohlenstoff her.
BK Energie	<ul style="list-style-type: none"> ... beschreiben, dass bei der Verbrennung von Wachs Energie frei wird. ... lernen den Fachbegriff exotherm kennen.

Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung	
Die Schülerinnen und Schüler...	
<ul style="list-style-type: none"> ... experimentieren nach Anleitung mit der Kerze in arbeitsteiliger Gruppenarbeit. ... erkennen im Experiment, dass Sauerstoff zur Verbrennung notwendig ist. ... erkennen die Bedeutung der Protokollführung. ... planen und führen die Nachweise von Kohlenstoffdioxid und Wasser durch. ... entwickeln einfache Überprüfungsexperimente für ihre Hypothesen (bezogen auf die Vorstellung zum Reaktionsverlauf auf Teilchenebene), die zum Boyle-Versuch führen. ... unterscheiden zwischen Stoff- und Teilchenebene. ... hinterfragen ihre selbst entwickelten Modelle kritisch. ... erarbeiten Bedingungen für Brände. ... entwickeln auf Basis der Bedingungen für Brände geeignete Lösungsverfahren. ... führen selbstständig Experimente zum Löschen durch. 	

Kompetenzbereich Kommunikation

Die Schülerinnen und Schüler...

- ... verbalisieren ihre Versuchsergebnisse vor der Gruppe.
- ... präsentieren ihre Ergebnisse in Form eines Plakats.
- ... reflektieren Einwände von Mitschülerinnen und Mitschülern.
- ... diskutieren erarbeitete Modellvorstellungen zur chemischen Reaktion auf Teilchenebene.
- ... argumentieren sicher unter der Verwendung der Fachsprache auf der Teilchenebene.

Kompetenzbereich Bewertung

Die Schülerinnen und Schüler...

- ... erstellen Bezüge zur Fotosynthese und Atmung. (Bezug Biologie)
- ... reflektieren Brandschutzmaßnahmen an der Schule.
- ... recherchieren in der Presse Brandunfälle und analysieren diese.
- ... nehmen Fragestellungen zu Bränden / Löschen in ihrer Umgebung wahr.

Grober Verlauf

- Beobachtungen an einer brennenden Kerze, S. entwickeln Fragen und Experimente
- Untersuchung des Verbrennungsvorgangs: Funktion des Dochts, Wachs als Brennstoff, Flamme als brennendes Gas; Sauerstoff als ein Edukt, Nachweis der Verbrennungsprodukte Kohlenstoffdioxid und Wasser
- Chemische Reaktion als Vernichtung von Ausgangsstoffen (Edukte) und Bildung von Produkten, Energieumsatz, Atomkreislauf
- Brandbekämpfung, Brandverhütung, Bau eines Feuerlöschers
- Begründete Auswahl eines Löschmittels

Fachübergreifende Bezüge

Lebensvorgänge (Biologie): Die Rolle des Kohlenstoffs im Kreislauf; Bildung von neuen Stoffen bei der Fotosynthese, Atmung

Anregungen für Lehr- bzw. Lernmethoden

Arbeitsteilige Stationsarbeit bei der Untersuchung der Kerze
Üben einer Präsentationstechnik (Plakat)
Lernstationen zum Löschen
Recherche in der Presse zu Bränden
Besuch der Feuerwehr

Materialien und Fundstellen

Kerzenmaterial etc. für die Stationsarbeit befindet sich in der Sammlung in Schrank X
Boyle-Versuch: siehe Literatur

Ungefährer Stundenbedarf

14 Stunden

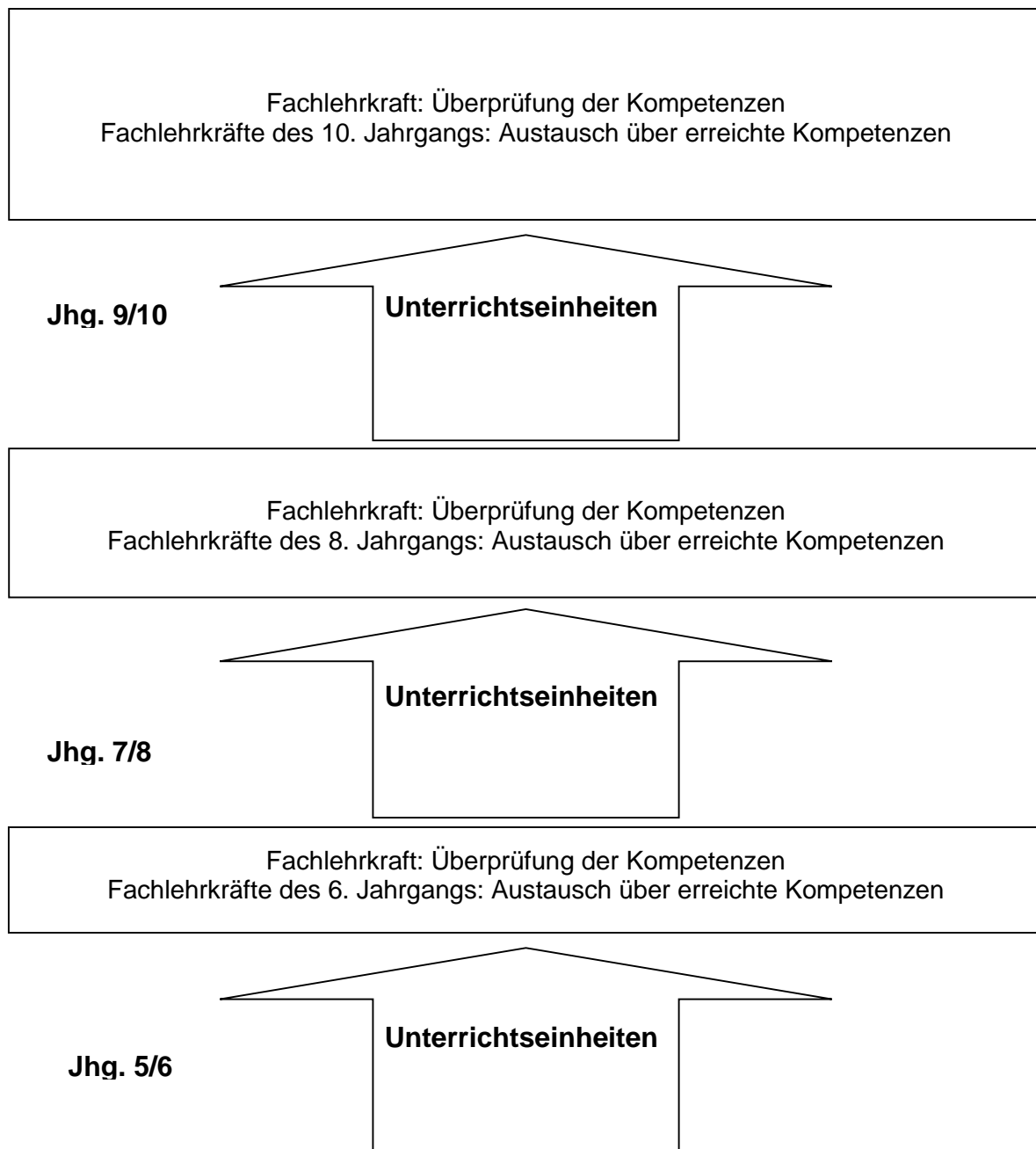
Möglichkeiten zur Leistungsbewertung

Anlage eines Plakats
Durchführung einer Präsentation
Versuchsprotokoll

Schematische Übersicht zur Gestaltung des Fachcurriculums

Die Abbildung veranschaulicht den Kompetenzzuwachs von Klasse 5 – 10. Zur Schulung der im KC aufgeführten Kompetenzen sind unterschiedliche Unterrichtseinheiten möglich. Die Fachkonferenz einer Schule könnte einzelne Einheiten verpflichtend beschließen.

Eine Fachkonferenz sollte festlegen, in welchem Jahrgang z. B. das Erstellen einer Präsentation erfolgen soll. Des Weiteren ist eine Absprache über die verwendeten Fachbegriffe und zentrale Fachinhalte (z. B. Formelschreibweise, Umgang mit Diagrammen) sinnvoll. Darüber hinaus ist anzustreben, in das Fachcurriculum Ausführungen zur Aufgabenkultur, zur Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung aufzunehmen. Das Fachcurriculum soll offen für neue Ideen und Konzepte sein.



Kerncurriculum

für das Gymnasium

Schuljahrgänge 5-10

Biologie

4.1 Bildungsbeitrag des Faches Biologie

Der Beitrag der Biologie zur Welterschließung geht über die für alle Naturwissenschaften gültigen Aspekte der *Scientific Literacy* hinaus. Die Annäherung an das Phänomen des Lebendigen trägt wesentlich zum Selbstverständnis des Menschen als lebendiges Wesen und als Teil der lebendigen Natur bei. Das Verständnis der Vielfalt genetischer und modifikatorischer Faktoren, die individuelles Leben kennzeichnen, fördert die Wahrnehmung der eigenen Einmaligkeit wie auch die Achtung von anderen Lebewesen.

Biologische Phänomene können in verschiedenen Systemebenen (z. B. Zelle, Organismus, Population, Ökosystem, Biosphäre) und im Hinblick auf deren Wechselwirkungen sowie ihrer Evolutionsgeschichte betrachtet werden. Ein Verständnis von biologischen Systemen erfordert zwischen den verschiedenen Systemen gedanklich zu wechseln und unterschiedliche Perspektiven einzunehmen. Damit gelingt es, im Biologieunterricht in besonderem Maße multiperspektivisches und systemisches Denken gleichermaßen zu entwickeln.

Mit dem zunehmenden Einsatz molekularbiologischer, biochemischer, physikalischer und informationstechnischer Methoden sind die Erkenntnisse in der Biologie erheblich angestiegen. Der Biologieunterricht muss dem Rechnung tragen, indem er den Schülerinnen und Schülern auf der Basis eines soliden Grundwissens gezielt Einblicke in Teildisziplinen verschafft.

Zum einen ist Wissen notwendig, welches für den verantwortungsvollen Umgang mit sich, dem sozialen Umfeld und zur aktiven Teilnahme an der Gesellschaft von Bedeutung ist. So eröffnet der Biologieunterricht den Schülerinnen und Schülern u.a. faszinierende Einblicke in Bau und Funktion des eigenen Körpers und leistet damit einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitserziehung.

Zum anderen ist auch Wissen unerlässlich, das den Aufbau eines strukturierten Verständnisses für biologische Phänomene erlaubt und im Wesentlichen auf grundlegenden biologischen Prinzipien sowie auf Kenntnissen und Methoden der Biologie und der anderen Naturwissenschaften fußt.

Der Biologieunterricht ermöglicht den Schülerinnen und Schülern die originale Begegnung mit der Natur. Sie verstehen die wechselseitige Abhängigkeit von Mensch und Umwelt und werden für einen verantwortungsvollen Umgang mit der Natur sensibilisiert. Primäre Naturerfahrungen können einen wesentlichen Beitrag zur Wertschätzung und Erhaltung der biologischen Vielfalt leisten und die Bewertungskompetenz für ökologische, ökonomische und sozial tragfähige Entscheidungen anbahnen. Das Entstehen negativer Vorurteile kann korrigiert und ästhetisches Empfinden geweckt werden.

Die Erkenntnisse der Biowissenschaften führen zu Perspektiven und Anwendungen, die uns Menschen als Teil und als Gestalter der Natur betreffen. Zunehmend beeinflussen sie auch politische Entscheidungen und berühren und verändern damit die Fundamente des Wertesystems der Gesellschaft. Ein wesentliches Ziel des Biologieunterrichts ist es, den Schülerinnen und Schülern diese Erkenntnisse und Entwicklungen durchschaubar und verständlich zu machen und sie zur Teilhabe zu befähigen.

Der Unterricht im Fach Biologie trägt darüber hinaus dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen, und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.

4.2 Ausdifferenzierung der Kompetenzbereiche

In den Tabellen des Kapitels 4.3 werden die prozessbezogenen und die inhaltsbezogenen Kompetenzen dargestellt. Die horizontale Anordnung bildet dabei über die Progression von den Jahrgängen 5/6 zu den Jahrgängen 9/10 den kumulativen Kompetenzaufbau ab.

Die in Klammern aufgelisteten Inhalte sind verbindlich und präzisieren den Bezug der betreffenden Kompetenz.

Prozessbezogene Kompetenzen

Die in Kap. 4.3.1 beschriebenen prozessbezogenen Kompetenzen lassen sich den folgenden Kompetenzbereichen zuordnen:

- Erkenntnisgewinnung
 - beobachten, beschreiben, vergleichen
 - planen, untersuchen, auswerten
 - mit Modellen arbeiten
 - mit Quellen arbeiten
- Kommunikation
- Bewertung

Kompetenzerwerb im Bereich **Erkenntnisgewinnung** schafft zum einen die entscheidenden Grundlagen für die eigenständige Erarbeitung neuer Erkenntnisse in der Vielfalt der Biologie, zum anderen bereitet er eine kritische Einstellung zu den Möglichkeiten und Grenzen naturwissenschaftlicher Aussagen vor, die im Sekundarbereich II schwerpunktmäßig vertieft werden. Gerade dieser Kompetenzbereich beeinflusst wesentlich die Strukturierung des Unterrichts: In vielen Fällen vollzieht der Lernprozess den naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg nach, ausgehend von Phänomenen und daraus ableitbaren Problemstellungen über Hypothesenbildung und Versuchsplanung bis zur Versuchsauswertung und Theoriebildung. Schon in den Schuljahrgängen 5 und 6 können Elemente dieses Erkenntnisweges in einen problemorientierten Unterrichtsgang integriert werden. In den Folgejahren werden die erworbenen Kompetenzen durch die steigende Komplexität der Themen und die zunehmende Eigenständigkeit der Lernenden im Umgang mit dem naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg kumulativ erweitert.

Die Fähigkeit zu adressatengerechter und sachbezogener **Kommunikation** ist ein wesentlicher Bestandteil biologischer Grundbildung. Der Austausch über Phänomene, Erkenntnisse und Standpunkte im Fach Biologie erfordert – über die in allen Fächern grundlegenden Kommunikationskompetenzen hinausgehend – die Verfügbarkeit relevanter Fachbegriffe und die Kenntnis fachspezifischer Darstellungsformen.

Der Kompetenzbereich **Bewertung** ist in der Biologie vor allem mit Themen der Humanbiologie und der Ökologie verknüpft. Er ermöglicht auch besonders gut die Einbeziehung aktueller Themen und regionaler Bezüge in den Unterricht. Zum Teil werden einzelnen Bewertungskompetenzen bestimmte Themen

verbindlich zugeordnet. In anderen Fällen entscheidet die Fachkonferenz, welche Themen zur Vermittlung von Bewertungskompetenzen in den schuleigenen Arbeitsplan aufgenommen werden. Bei der Zuordnung von geeigneten Themen zu bestimmten Jahrgängen sind insbesondere die altersgemäßen Zugangs- und Verständigungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen. So können z. B. beim Themenbereich Sexualerziehung Kompetenzen, die gemäß den Vorgaben des Kerncurriculums am Ende von Schuljahrgang 10 erworben sein sollen, schon im Schuljahrgang 8 des schuleigenen Arbeitsplanes integriert werden, wenn das Zeitkontingent und der Entwicklungsstand dieses erlauben.

Inhaltsbezogene Kompetenzen

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden nach **Basiskonzepten** gegliedert in Kap. 4.3.2 dargestellt. Basiskonzepte bieten den Lehrkräften die Möglichkeit, die große Themenfülle der Biologie zu filtern und daraus ein grundlegendes Basiswissen abzuleiten. Sie stellen somit eine Hilfe für die Auswahl von geeigneten Unterrichtsthemen dar. Entscheidend für den konzeptuellen Charakter eines Fachinhalts ist seine Bedeutung für das Grundverständnis biologischer Phänomene und Zusammenhänge als Grundlage für eine rationale Welterschließung.

Basiskonzepte ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, in der scheinbaren Unübersichtlichkeit biologischer Phänomene eine Struktur zu erkennen, die ihnen den Zugang zu neuen Problemstellungen aus dem Bereich der Biologie erleichtern. Durch das Entdecken gleicher Erklärungsmuster an verschiedenen Phänomenen (z. B. Oberflächenvergrößerung bei Wurzelhaaren und Lungenbläschen) erfolgt eine vertikale Vernetzung von Themen, die zunächst zusammenhanglos erscheinen. Den Lernenden erschließt sich somit ein biologiespezifisches Muster, das ihnen eine hilfreiche Orientierung in der Vielfalt dieser Fachdisziplin erlaubt (s. Abb. 1).

Eine besondere Rolle spielt dabei die Evolutionstheorie als zentrale Theorie der Biologie. Sie stellt letztlich alle Basiskonzepte in einen gemeinsamen Zusammenhang (vgl. Abb. 2). Die Grundzüge der Selektionstheorie und die Einführung des Aspekts der Geschichtlichkeit bilden eine Leitlinie des Biologieunterrichts. Das bedeutet, dass nach der Einführung der Selektionstheorie weitere biologische Phänomene auch unter dem Aspekt der Evolution betrachtet werden sollen. Damit wird die Unterscheidung von proximat und ultimat Deutungen vorbereitet, die im Unterricht des Sekundarbereichs II ausdifferenziert wird.

Auch in einem Unterricht, der das Verständnis für Biologie auf der Grundlage von Basiskonzepten entwickelt, stehen Phänomenorientierung und exemplarisches Vorgehen im Vordergrund. Dieses Verständnis wird im Unterricht allmählich entwickelt; es ist deshalb untrennbar mit dem kumulativen Lernen verbunden. Entdeckendes Lernen erfordert bei der Einführung der jeweiligen Basiskonzepte eine Auswahl von Beispielen, die die Schülerinnen und Schüler altersgemäß und alltagsnah erschließen können und bei denen sie Gemeinsamkeiten der Konzeptstruktur möglichst eigenständig erkennen können. Erst dann ist es sinnvoll, den Konzeptcharakter der Prinzipien anzusprechen. Der metakognitive Charakter der Basiskonzepte bringt es mit sich, dass diese ein gewisses Abstraktionsvermögen erfordern. Eine zu frühe explizite Einführung der Basiskonzepte ist deshalb zu vermeiden.

Durch möglichst vielfältig wiederkehrenden Rückgriff auf die Basiskonzepte werden die Schülerinnen und Schüler immer mehr befähigt, diese eigenständig zur Erklärung biologischer Phänomene anzuwenden. Abbildung 1 veranschaulicht dies am Beispiel „Prinzip der Oberflächenvergrößerung“:

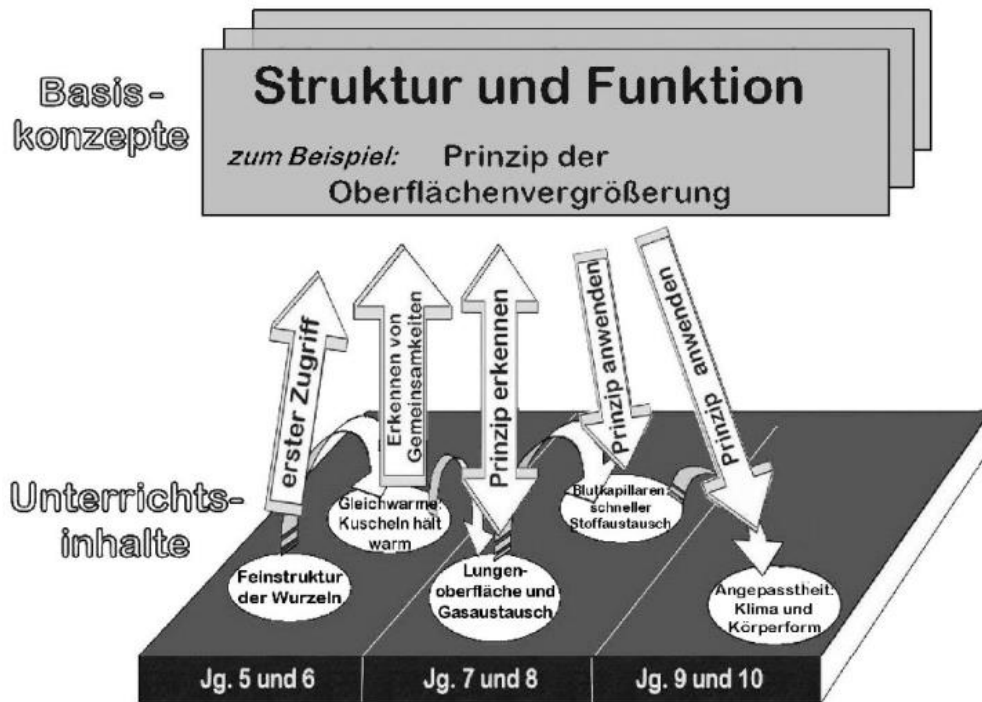


Abb.1: Kumulatives Lernen durch vertikale Vernetzung

Basiskonzepte können unterschiedlich ausdifferenziert werden:

In den Bildungsstandards Biologie der Kultusministerkonferenz für den Sekundarbereich I werden drei eng miteinander vernetzte Basiskonzepte unterschieden (vgl. Abb. 2). Eine besondere Rolle spielt dabei das Basiskonzept System, da es in besonderem Maße die Differenzierung der Systemebenen und die systemische Betrachtungsweise der Biologie anspricht. Diese durchzieht alle Teilbereiche der Biologie, sodass es sinnvoll erscheint, sie als Überbau anzusehen.

Die Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA) für das Fach Biologie unterscheiden acht Basiskonzepte; dadurch erlauben sie eine differenziertere Strukturierung. Deshalb wird im Folgenden die Einteilung der Basiskonzepte gemäß der Vorgabe der EPA verwendet. Auch diese Basiskonzepte sind eng vernetzt, sodass die Zuordnung mancher Inhalte zu mehreren Basiskonzepten möglich ist. Die verbindende Theorie ist die Evolutionstheorie.

Die drei Basiskonzepte Reproduktion, Variabilität und Angepasstheit sowie Geschichte und Verwandtschaft bilden die Basis für die Geschichte des Lebendigen und weisen einen besonders hohen Grad an Vernetzung auf. Dem tragen die Bildungsstandards dadurch Rechnung, dass sie diese unter dem Begriff „Entwicklung“ zusammenfassen. Bei allen drei Konzepten spielt der Faktor Zeit eine zentrale Rolle.

Basiskonzepte der Bildungsstandards Biologie	System	Struktur und Funktion	Entwicklung
Basiskonzepte der EPA Biologie	Kompartimentierung Stoff- und Energieumwandlung Steuerung und Regelung Information und Kommunikation Struktur und Funktion		Reproduktion Variabilität und Angepasstheit Geschichte und Verwandtschaft

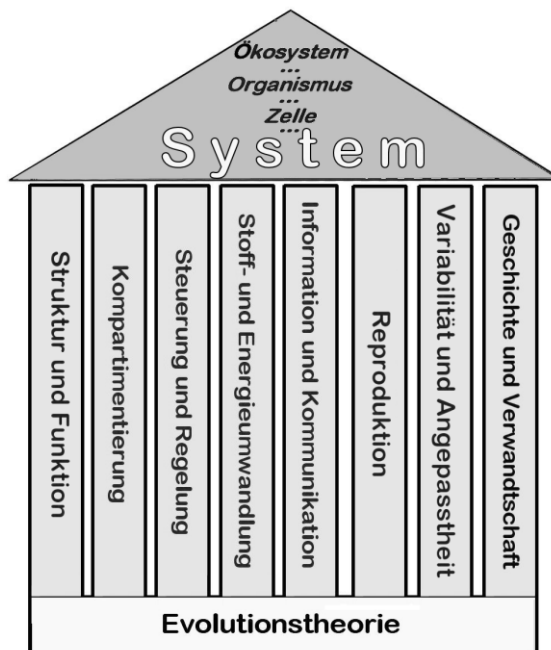


Abb. 2: Strukturelle Beziehung der Basiskonzepte zueinander

Kompetenzzuwachs soll systematisch und kumulativ erfolgen. Die als Lernlinien formulierten Kompetenzen zeigen in der Regel eine Entwicklung vom Einfachen zum Komplexen wie auch von den unmittelbar wahrnehmenden Systemebenen (Organ, Organismus) zu den komplexeren Ebenen im mikroskopischen (Zell- und Organellebene) und im makroskopischen Bereich (Ökosysteme). Es ist Aufgabe des Unterrichts, diese Lernlinien und die Systemebenen den Lernenden transparent zu machen. Auf dieser Basis gelangen die Schülerinnen und Schüler zu mehr Eigenständigkeit und zunehmender Selbstorganisation in der Erschließung unbekannter biologischer Phänomene.

Inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen stehen in einem engen Zusammenhang, die Effektivität des Unterrichts hängt daher wesentlich von der Verzahnung der Kompetenzen ab. Beispielsweise ist es möglich, etwa über Modellversuche zum Thema Oberflächenvergrößerung sowohl prozessbezogene Kompetenzen wie Experimentieren, Protokollieren und Modellarbeit zu fördern als auch das Basiskonzept Struktur und Funktion zu erarbeiten.

4.3 Erwartete Kompetenzen

4.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung (EG)

Problemorientierter naturwissenschaftlicher Unterricht erweitert kontinuierlich und kumulativ die Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler, naturwissenschaftliche Fragen als solche zu erkennen und mit geeigneten fachspezifischen Verfahren zu lösen. Dabei geht es im Wesentlichen um den Umgang mit Problemlösestrategien und um fachspezifische Arbeitstechniken. Besonders bedeutsam ist das hypothesengeleitete Experimentieren; schrittweise wird die Fähigkeit der Lernenden zur eigenständigen systematischen Planung aussagekräftiger Experimente entwickelt. Neben dem

Experimentieren spielt in der Biologie das Beobachten von Naturphänomenen eine wesentliche Rolle. Beiden zentralen Kompetenzen liegt der naturwissenschaftliche Erkenntnisweg nach dem hypothetisch-deduktiven Verfahren zugrunde.

Die Fülle der heute zur Verfügung stehenden Quellen erfordert in besonderem Maße die Fähigkeit zum kritischen Abgleich dieser Quellen. Eine solide Validitätsprüfung wird in der Regel erst im Sekundarbereich II möglich sein, kann aber im Sekundarbereich I vorbereitet werden.

EG 1	Beobachten, beschreiben, vergleichen		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1 beschreiben	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben unmittelbar erfahrbare Phänomene auf der Basis sorgfältiger Beobachtung auf der Ebene von Organismen und Organen. • beschreiben einfache Diagramme anhand vorgegebener Regeln. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Strukturen auf zellulärer Ebene sowie Versuchsabläufe. 	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben komplexe Zusammenhänge strukturiert und sachgerecht. • beschreiben strukturiert komplexe Diagramme.
2 vergleichen	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen Anatomie und Morphologie von Organismen an einfachen Beispielen. 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen kriteriengeleitet differenziertere Strukturen von Organen verschiedener Organismen. 	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen komplexe Vorgänge auf zellulärer Ebene.
3 ordnen und bestimmen	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen nach vorgegebenen Kriterien. • bestimmen Lebewesen mithilfe von Bestimmungsschlüsseln, z. B. Bäume und Sträucher. 		

	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
4 zeichnen	<ul style="list-style-type: none"> • skizzieren einfache Versuchsaufbauten. • zeichnen einfache biologische Strukturen. 	<ul style="list-style-type: none"> • zeichnen lichtmikroskopische Präparate unter Einhaltung von Zeichenregeln. 	
EG 2	Planen, untersuchen, auswerten		
1 Fragen und Hypothesen entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> • formulieren auf der Basis phänomenologischer Betrachtungen problembezogene Fragen und Erklärungsmöglichkeiten. 	<ul style="list-style-type: none"> • entwickeln naturwissenschaftliche Fragen und begründen Hypothesen. 	
2 Experimente planen	<ul style="list-style-type: none"> • planen mit Hilfen einfache ein- und mehrfaktorielle Versuche unter Einbeziehung von Kontrollexperimenten. 	<ul style="list-style-type: none"> • planen eigenständig hypothesenbezogene Versuche mit geeigneten Kontrollexperimenten. 	
3 Experimente durchführen	<ul style="list-style-type: none"> • führen Untersuchungen und Experimente unter Anleitung durch, z. B. Keimungsexperimente. 	<ul style="list-style-type: none"> • führen Untersuchungen, Experimente und Nachweisverfahren eigenständig durch. 	
4 Arbeitstechniken anwenden	<ul style="list-style-type: none"> • legen ein Herbar an, z. B. heimische Bäume und Sträucher. 	<ul style="list-style-type: none"> • mikroskopieren einfache selbst erstellte Präparate. 	<ul style="list-style-type: none"> • präparieren ein Organ.
5 Protokollieren	<ul style="list-style-type: none"> • erstellen Versuchsprotokolle unter Anleitung. 	<ul style="list-style-type: none"> • erstellen eigenständig Versuchsprotokolle. 	

	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
6 Beobachtungen deuten	<ul style="list-style-type: none"> ziehen Schlussfolgerungen aus einfacher Datenlage. 	<ul style="list-style-type: none"> deuten komplexe Sachverhalte. nennen mögliche Fehler beim Experimentieren. unterscheiden Ursache und Wirkung. unterscheiden zwischen Beobachtung und Deutung. 	<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden kausale, d.h. die unmittelbare Ursache betreffende Fragestellungen und funktionale, d.h. die biologische Funktion betreffende Fragestellungen. diskutieren die Aussagekraft der Ergebnisse. unterscheiden zwischen naturwissenschaftlichen Erklärungen und Alltagserklärungen.
7 naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg nachvollziehen		<ul style="list-style-type: none"> beschreiben die Rolle von Experimenten für die Überprüfung von Hypothesen. erläutern den naturwissenschaftlichen Erkenntnisweg an ihnen bekannten Beispielen. 	<ul style="list-style-type: none"> wenden den naturwissenschaftlichen/hypothetisch-deduktiven Erkenntnisweg zur Lösung neuer Probleme an.
8 unterschiedliche Betrachtungsebenen differenzieren		<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden zwischen der Teilchen-, der Zell-, der Gewebe- und der Organebene. 	<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden zwischen der individuellen Ebene des Organismus und der Populationsebene.
EG 3	Mit Modellen arbeiten		
1 Modelle verwenden	<ul style="list-style-type: none"> verwenden einfache Struktur- und Funktionsmodelle auf makroskopischer Ebene. 	<ul style="list-style-type: none"> verwenden Modelle zur Veranschaulichung von Strukturen auf mikroskopischer Ebene. verwenden Funktionsmodelle zur Erklärung komplexerer Prozesse. 	<ul style="list-style-type: none"> verwenden einfache modellhafte Symbole zur Beschreibung von Strukturen und Abläufen, z. B. bei der Antigen-Antikörper-Reaktion. wenden einfache Modellvorstellungen auf dynamische Prozesse an.
2 Modelle reflektieren	<ul style="list-style-type: none"> vergleichen Strukturmodelle und Realobjekte. 	<ul style="list-style-type: none"> beurteilen die Aussagekraft von Modellen. 	

EG 4	Mit Quellen arbeiten		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
Quellen erschließen	<ul style="list-style-type: none"> werten Informationen zu biologischen Fragestellungen aus wenigen Quellen aus. 		<ul style="list-style-type: none"> werten verschiedene Quellen bei der Recherche naturwissenschaftlicher Informationen aus. unterscheiden zwischen relevanten und irrelevanten Informationen.

Kompetenzbereich Kommunikation (KK)

Unterrichtliches und alltägliches Handeln setzt die Fähigkeit zur Kommunikation voraus. Im naturwissenschaftlichen Unterricht müssen die Schülerinnen und Schüler dazu einen sicheren Umgang mit der Fachsprache entwickeln. Dies geschieht im sozialen, kooperativen Miteinander, z. B. beim Experimentieren in Gruppen oder bei der Diskussion im

Klassenverband, wenn es um das Verständnis und die Anwendung naturwissenschaftlicher Fachbegriffe, Erkenntnisse und Untersuchungen geht. Die Dokumentation und Präsentation von Ergebnissen soll mit einem angemessenen Medieneinsatz unterstützt werden. Dazu gehört insbesondere auch der Einsatz multimedialer Präsentationstechniken.

KK	Kommunikation		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1 dokumentieren und präsentieren	<ul style="list-style-type: none"> veranschaulichen einfache Messdaten in Grafiken mit vorgegebenen Achsen. referieren mündlich oder schriftlich mit Strukturierungshilfen. 	<ul style="list-style-type: none"> stellen vorgegebene oder selbst ermittelte Messdaten eigenständig in Diagrammen dar. 	<ul style="list-style-type: none"> referieren mit eigener Gliederung über ein biologisches Thema. präsentieren Ergebnisse mit angemessenen Medien.
2 Fach- und Symbolsprache verwenden	<ul style="list-style-type: none"> verwenden Fachwörter im korrekten Zusammenhang. 	<ul style="list-style-type: none"> formulieren biologische Sachverhalte in angemessener Fachsprache. verwenden geeignete Symbole: Molekülsymbole, Wirkungspfeile. 	

Kompetenzbereich Bewertung (BW)

Aktuelle Themen angewandter Biologie, wie z. B. Umwelt- und Naturschutz, nachhaltige Entwicklung, Sexualerziehung und Gentechnik erfordern häufig schwierig zu treffende Entscheidungen. Sind verschiedene Handlungsoptionen denkbar, muss diese Entscheidung im argumentativen Diskurs gefällt werden. Vollständige Argumente als Begründung von Handlungsoptionen (vgl. KC Sek I Deutsch) berühren die Sach- und Wertebene. Für Schülerinnen und Schüler ist es wichtig zu erkennen, dass Entscheidungen je nach Wertvorstellung variieren können.

Für einen fundierten Entscheidungsprozess müssen Schülerinnen und Schüler „Bewerten“ lernen. Dieses kann am Ende von Schuljahrgang 10 folgende Schritte umfassen:

- Nennen von Handlungsmöglichkeiten in einer Entscheidungssituation
- Sammlung von Pro- und Contra- Argumenten, dabei Unterscheidung von Sach- und Wertebene (vgl. Jg. 9/10)
- Gewichten von Argumenten
- Treffen einer darauf basierenden Entscheidung

Auch in den Jahrgängen 5 bis 8 sind Werte in den Argumenten implizit enthalten, müssen aber noch nicht explizit als solche herausgearbeitet werden.

Folgende über das Basiskonzeptwissen hinausgehende Inhalte bilden die Grundlage für die Bewertungskompetenz und müssen im Unterricht thematisiert werden:

- Aspekte der Gesundheit: Gefahren des Rauchens
- Verantwortung für sich selbst, für andere und gegenüber der Gesellschaft: Impfen, Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten (u.a. HIV)
- Sexualität (Verhütung)
- Sexuelle Selbstbestimmung und Toleranz (Homosexualität, Transsexualität, Intersexualität)
- Nachhaltige Entwicklung (Schutz der Biosphäre)

Folgende Themen bieten darüber hinaus weitere Möglichkeiten, die Bewertungskompetenz zu schulen:

- Heim- und Nutztierhaltung
- Arten- und Ökosystemkenntnis (Verantwortung für biologische Vielfalt)
- Aspekte der Gesundheit: Wissen über gesunde Ernährung

BW	Bewertung		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1 Argumente entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> nennen auf der Basis von Fachwissen Gründe für und gegen Handlungsmöglichkeiten in alltagsnahen Entscheidungssituationen z. B. bei der Wahl des Haustieres. 	<ul style="list-style-type: none"> entwickeln Argumente in komplexeren Entscheidungssituationen, z. B. Rauchen. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern, dass Argumente eine Sach- und eine Werteebene enthalten (Verhütung, Impfen). entwickeln Argumente aus unterschiedlichen Perspektiven.
2 Argumente überprüfen		<ul style="list-style-type: none"> überprüfen Argumente, indem sie kurz- und langfristige Folgen des eigenen Handelns (Rauchen) und des Handelns anderer (nachhaltige Entwicklung, z. B. Entfernen von Totholz als Beeinflussung der Artenvielfalt) abschätzen. 	
3 Entscheidungen begründen	<ul style="list-style-type: none"> treffen Entscheidungen auf der Basis der Gewichtung ihrer Gründe. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern ihre Entscheidung auf der Basis der Gewichtung von Argumenten. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern, dass individuelle Wertvorstellungen die Gewichtung von Argumenten bestimmen und damit zu unterschiedlichen Entscheidungen führen.

4.3.2. Inhaltsbezogene Kompetenzen

FW 1 Struktur und Funktion

Der Zusammenhang von Struktur und Funktion ist in der Biologie besonders bedeutsam, da Lebewesen aufgrund ihrer Komplexität eine Vielzahl von Strukturen aufweisen, die ihr Überleben sichern. Dadurch steht das Basiskonzept Struktur und Funktion in engem Zusammenhang zum Konzept der Anpasstheit und zur Evolutionstheorie.

Grundlegende Prinzipien lassen sich im Sekundarbereich I aus der Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler und durch phänomenologische Beobachtungen ableiten. Eine tiefere Erklärung der Struktur-Funktionszusammenhänge bieten in vielen Fällen erst die Betrachtungen auf

molekularer Ebene in der Sekundarstufe II (z. B. Schlüssel-Schloss-Prinzip unter Berücksichtigung von Wasserstoffbrückenbindungen).

Im Sekundarbereich I lassen sich viele Funktionsweisen auf einige grundlegende Mechanismen zurückführen. Das gilt insbesondere für das Prinzip der Oberflächenvergrößerung und das Schlüssel-Schloss-Prinzip. In allen Fällen lassen sich modellhafte Bezüge zu Alltagsbeispielen herstellen. Insbesondere das Schlüssel-Schloss-Prinzip ist geeignet, Verfahren der Modellbildung zu thematisieren.

FW 1	Struktur und Funktion		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
	Die Schülerinnen und Schüler ...		
1 Biologische Funktion	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben den Zusammenhang zwischen einfachen makroskopischen Strukturen von Organen und ihrer Funktion. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern den Zusammenhang zwischen der Struktur von Geweben sowie Organen und ihrer Funktion. 	
2 Prinzip der Oberflächenvergrößerung	<ul style="list-style-type: none"> stellen den Zusammenhang zwischen Oberflächenvergrößerungen und deren Funktion am Beispiel von makroskopischen Strukturen dar, z. B. Wurzelhaare. 	<ul style="list-style-type: none"> begründen eigenständig, dass die vergrößerte relative Oberfläche von Stoffaustauschflächen einen maximierten Stoffdurchfluss ermöglicht. Bezüge zu Physik und Chemie 	
3 Schlüssel-Schloss-Prinzip		<ul style="list-style-type: none"> erklären die Spezifität von Prozessen modellhaft mit dem Schlüssel-Schloss-Prinzip der räumlichen Passung (Verdauungsenzyme). 	<ul style="list-style-type: none"> wenden das Schlüssel-Schloss-Prinzip modellhaft und eigenständig auf neue Fälle von Spezifität an (Antigen-Antikörper-Reaktion bei Infektionskrankheiten).

FW 2 Kompartimentierung

Lebende Systeme weisen abgegrenzte Reaktionsräume auf. Dieses Basiskonzept verdeutlicht die Rolle des Bausteinprinzips von Zellen und Geweben, hilft aber auch beim Verständnis der Zellorganellen und Organe als abgegrenzte Funktionsräume innerhalb eines Organismus. Eine besondere Rolle spielen dabei die Membranen, die die Funktionsräume voneinander abgrenzen und den Stoffaustausch kontrollieren. Im Sekundarbereich I wird dieser Aspekt vorbereitet; die molekularen Aspekte zum

Verständnis werden erst im Sekundarbereich II vertieft. In den Schuljahrgängen 5 und 6 stehen unmittelbar erfahrbare Strukturen wie Körperteile und Organe im Mittelpunkt. Sie erlauben ein erstes Verständnis für die Gliederung von Organismen und damit für die Rolle der Kompartimentierung. In den Schuljahrgängen 7 und 8 erlauben mikroskopische Untersuchungen die Einführung der Zelltheorie. Dabei steht die Zelle als kleinste funktionsfähige Einheit eines Organismus im Mittelpunkt. In den Schuljahrgängen 9 und 10 erweitert sich dieser Aspekt um die prokaryotische Zelle.

FW 2	Kompartimentierung		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1 Funktions- teilung im Organismus	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben am Beispiel ausgewählter Organe die Funktionsteilung im Organismus. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern das Zusammenspiel verschiedener Organe im Gesamtsystem (Atmungs- und Verdauungsorgane, Kreislaufsystem). 	
2 Zelltheorie		<ul style="list-style-type: none"> beschreiben Zellen als Grundeinheiten. beschreiben einzelne Zellbestandteile (Zellkern, Cytoplasma, Chloroplasten, Vakuole) als kleinere Funktionseinheiten. vergleichen Tier- und Pflanzenzelle auf lichtmikroskopischer Ebene. 	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben Unterschiede im Bau von pro- und eukaryotischen Zellen (Zellkern, Zellwand).

FW 3 Steuerung und Regelung

Lebewesen halten bestimmte Zustände durch Regulation aufrecht und reagieren auf Veränderungen. So wird bei wechselnden Umweltbedingungen Stabilität in einem physiologisch funktionsgerechten Rahmen (Sollwert) erreicht. Regelmechanismen sind durch Zirkularität und durch

negative Rückkopplung charakterisiert. Dieses Basiskonzept wird im Sekundarbereich I lediglich vorbereitet; Aspekte wie Sollwert, negative Rückkopplung sowie die Abgrenzung zu ökologischen Rückwirkungseffekten bleiben dem Sekundarbereich II vorbehalten.

FW 3	Steuerung und Regelung		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
Physiologische Regelungen	<ul style="list-style-type: none"> ordnen Tiere gemäß ihrer Fähigkeit zur Regelung der Körpertemperatur als gleich- oder wechselwarm ein. 		<ul style="list-style-type: none"> erläutern die Funktion von physiologischen Regelmechanismen, z. B. Pupillenreaktion.

FW 4 Stoff- und Energieumwandlung

Lebewesen sind offene Systeme, die durch Stoff- und Energieumwandlungen ihre Strukturen und Funktionen aufrechterhalten. Sie sind aufgrund der permanenten Energieabgabe instabile Systeme; diese Energieverluste werden durch ständige Energiezufuhr ausgeglichen. Letztlich sind fast alle Lebewesen dieser Erde auf die Zufuhr von Lichtenergie und auf die Photosynthese angewiesen. Mit diesem Prozess sind Pflanzen in der Lage, ihre eigenen energiereichen Nährstoffe herzustellen. Die dabei chemisch gebundene Energie wird über die Nahrungskette auch auf tierische Organismen übertragen. Die biologische Oxidation (Zellatmung) ist der wichtigste

Prozess der Energiebereitstellung für Bau- und Betriebsstoffwechsel. Chemische Aspekte wie die Fixierung der Energie in Form von ATP bleiben dem Sekundarbereich II vorbehalten.

Der Energiebegriff wird in den Schuljahrgängen 5 und 6 vorsichtig auf der Basis des vorhandenen Alltagswissens eingesetzt. In den folgenden Schuljahrgängen kann der Biologieunterricht auf einen präziseren Energiebegriff zurückgreifen, der im Physikunterricht entwickelt wird.

Die Einführung von Stoffkreisläufen ermöglicht die Entwicklung eines grundlegenden Verständnisses der ökologischen Aspekte von Nachhaltigkeit.

FW 4	Stoff- und Energieumwandlung		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1 Aufbau energie- reicher Substanzen	<ul style="list-style-type: none"> nennen Licht, Mineralstoffe und Wasser als Faktoren, die für Pflanzen wichtig sind. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern die Fotosynthese als Prozess, mit dem Pflanzen unter Nutzung von Lichtenergie ihre eigenen energiereichen Nährstoffe herstellen (Wortgleichung). Bezüge zu Chemie, Physik 	
2 Abbau energie- reicher Substanzen	<ul style="list-style-type: none"> erläutern die Aufnahme von energiereicher Nahrung als Voraussetzung für Lebensvorgänge wie Bewegung und Aufrechterhaltung der Körpertemperatur. 	<ul style="list-style-type: none"> erläutern die biologische Bedeutung von Verdauung als Prozess, bei dem Nährstoffe zu resorbierbaren Stoffen abgebaut werden. erläutern die Funktion der Zellatmung (Wortgleichung) als Prozess, der Energie für den Organismus verfügbar macht. Bezüge zur Chemie, Physik 	
3 Enzyme		<ul style="list-style-type: none"> beschreiben Enzyme als Biokatalysatoren, die spezifische Stoffwechselprozesse ermöglichen. 	

	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
4 Temperatur- abhängigkeit von Lebens- prozessen	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Zusammenhang von Körpertemperatur und Schnelligkeit der Bewegung. 		
5 Nahrungs- beziehungen im Ökosystem		<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Bedeutung der Fotosynthese als Energiebereitstellungsprozess für alle Lebewesen. • erläutern die Rolle von Produzenten, Konsumenten und Destruenten im Stoffkreislauf. • erläutern die Auswirkungen anthropogener Einflüsse auf die Artenvielfalt, z. B. Insektizideinsatz. • beschreiben Nahrungsbeziehungen in einem Ökosystem als Nahrungsnetz. 	

FW 5 Information und Kommunikation

Lebewesen nehmen Informationen aus der Umwelt über Sinneszellen und Sinnesorgane auf, leiten diese in codierter Form über Nervenzellen weiter und verarbeiten sie. Diese Informationen sind weder objektiv noch vollständig: Die Ausstattung der Sinnesorgane und die Form der Verarbeitungen setzen deutliche Grenzen. Insofern können Lebewesen kein „wahres“ Abbild der Realität wahrnehmen. Die konzeptuellen Grundzüge können exemplarisch schon in der Sekundarstufe I an einem Sinnesorgan erarbeitet werden.

Eine zweite Form der Informationsübertragung im Organismus stellen Hormone dar. Sie ermöglichen eine im Vergleich zur Nervenleitung zwar etwas langsamere, aber an viele Zielorte gerichtete Informationsübertragung. In der Sekundarstufe I erfolgt lediglich eine erste Einführung in die Rolle der Hormone.

Eine besondere Form der Information ist die genetische, die als Produkt der Evolution die Verknüpfung mit dem Basiskonzept Reproduktion herstellt. Da sie als wesentliche Komponente den Zeitaspekt (ontogenetische Entwicklung und Generationenfolge) hat, wird sie dort eingeordnet.

Lebewesen kommunizieren, indem sie als Sender und Empfänger durch gemeinsame Codierung wechselseitig Informationen austauschen. Für den Sekundarbereich I wird dieser Aspekt lediglich beim Sozialverhalten von Säugetieren aufgegriffen. Kommunikation findet auch zwischen Zellen eines Organismus statt; dieser Aspekt wird erst im Sekundarbereich II thematisiert.

FW 5	Information und Kommunikation		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
Aufnahme, Austausch und Weiterleitung von Informationen	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Verständigung von Tieren gleicher Art mit artspezifischen Signalen. • leiten aus verschiedenen Sinnesleistungen Unterschiede in den Wahrnehmungswelten von Mensch und Tieren ab. 		<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben den Weg vom adäquaten Reiz über die Auslösung der Erregung und die Erregungsweiterleitung zum Gehirn. • erläutern die Funktion von Sinnesorganen, Informationen aus der Umwelt als Reize aufzunehmen und in Nervensignale umzuwandeln. • erläutern die grundlegende Funktion von Hormonen als Botenstoffe (Sexualhormone).

FW 6 Reproduktion

Die Kontinuität des Lebens besteht in der Generationsfolge, denn Lebewesen haben eine begrenzte Lebensdauer. Wachstums- und Regenerationsprozesse erfordern die identische Replikation der DNA und ermöglichen die Kontinuität. Rekombination und Mutation führen zu Vielfalt und diese bildet die Grundlage evolutiver Prozesse.

Innerhalb des Sekundarbereichs I leisten die Betrachtungen der cytologischen bzw. chromosomalen Ebene (Mitose, Meiose) eine Vorbereitung für die molekulargenetischen Betrachtungen im Sekundarbereich II.

Ein Grundverständnis für die Hauptfunktionen der Gene – sie enthalten die Informationen zum Aufbau und zur Steuerung eines Systems und werden an die Folgegeneration weitergegeben – wird auf der phänomenologischen Ebene z. B. durch technisches Klonen und chromosomale Aberrationen angebahnt. Zu diesem Verständnis trägt ebenfalls die stark vereinfachte Darstellung des Zusammenhanges von Genen, Genprodukten und Merkmalsausprägungen bei. Die Vertiefung auf molekularer Ebene (Bau und identische Replikation der DNA, Proteinbiosynthese, Punktmutation) erfolgt im Sekundarbereich II.

FW 6	Reproduktion		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1 Individual- entwicklung	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Individualentwicklung des Menschen (Entwicklung im Mutterleib, Pubertät). • beschreiben die Individualentwicklung von Blütenpflanzen. 		<ul style="list-style-type: none"> • begründen die Erbgleichheit von Körperzellen eines Vielzellers mit der Mitose.
2 Fortpflanzung und Vererbung	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben grundlegende Aspekte der sexuellen Fortpflanzung beim Menschen (Verschmelzung von Ei- und Samenzelle). 		<ul style="list-style-type: none"> • erläutern den Kerntransfer als Grundprinzip des technischen Klonens. • erläutern die Unterschiede zwischen geschlechtlicher und ungeschlechtlicher Fortpflanzung auf genetischer Ebene. • erläutern auf der Grundlage der Meiose die Prinzipien der Rekombination. • erläutern die Folgen von Diploidie und Rekombination im Rahmen von Familienstammbaumanalysen.

	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
3 Ausprägung der genetischen Information			<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Gene als Chromosomenabschnitte, die Bauanleitungen für Genprodukte, häufig Enzyme, enthalten. • beschreiben – ohne molekular-genetische Aspekte – den Zusammenhang von Genen, Genprodukten und der Ausprägung von Merkmalen.
4 Gene und Umwelt	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Tatsache, dass die Merkmale eines Individuums von Veranlagung und Umwelteinflüssen bestimmt werden. 		<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben, dass Umweltbedingungen und Gene bei der Ausprägung des Phänotyps zusammenwirken.

FW 7 Variabilität und Anpasstheit

Lebewesen sind bezüglich ihrer Strukturen und den damit verbundenen Funktionen an ihre spezifische Umwelt angepasst. Das Basiskonzept Struktur und Funktion beschreibt den innerorganismischen Zusammenhang, das Konzept der Anpasstheit betrifft die Beziehung von Bau und Funktion zur Umwelt als Ergebnis eines Evolutionsprozesses.

Als Anpassung versteht man Prozesse, die auf der Ebene des einzelnen Individuums (Modifikation) und auf der Ebene der Populationen (Evolutionsprozess) möglich sind.

Anpasstheit dagegen ist ein Zustand, bei dem eine Struktur und die damit verbundene Funktion das Überleben eines Organismus bzw. die Weitergabe dessen Genoms fördert. Variation kann als Phänomen schon anhand von Alltagserfahrungen in den Schuljahrgängen 5/6 eingeführt

werden. An einfachen Beispielen kann erarbeitet werden, dass durch Selektion die Variation von Populationen verändert wird. Damit wird die Annahme einer zielgerichteten Veränderung von Arten überflüssig. Durch die Einführung von Mutation und Rekombination als Grundlagen der Variabilität wird eine vereinfachte Evolutionstheorie bis zum Ende des Sekundarbereiches I entwickelt.

Mutation als Ursache der Veränderlichkeit von Genen kann im Sekundarbereich I nur auf der phänomenologisch-beschreibenden Ebene thematisiert werden, die molekulargenetischen Betrachtungen folgen im Sekundarbereich II.

FW 7	Variabilität und Anpasstheit		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
1 Innerartliche Variationen	<ul style="list-style-type: none"> beschreiben Individualität und das Phänomen der Variation innerhalb einer Art. erläutern, dass Individuen einer Art jeweils von Generation zu Generation ungerichtet variieren. 		<ul style="list-style-type: none"> erklären Variabilität durch Mutation – ohne molekulargenetische Betrachtung – und durch Rekombination. erläutern die Vorteile der geschlechtlichen gegenüber der ungeschlechtlichen Fortpflanzung im Hinblick auf Variabilität.
2 Artenvielfalt	<ul style="list-style-type: none"> verfügen über Artenkenntnis innerhalb einer ausgewählten Organismengruppe, z. B. heimische Bäume und Sträucher auf dem Schulgelände. 	<ul style="list-style-type: none"> erklären die Koexistenz von verschiedenen Arten anhand der unterschiedlichen Ansprüche an ihren Lebensraum. 	<ul style="list-style-type: none"> unterscheiden zwischen verschiedenen Arten unter Verwendung eines einfachen Artbegriffs (Art als Fortpflanzungsgemeinschaft).

	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
3 Selektions- prozesse und Angepasst- heit	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Verfahren der Züchtung durch Auswahl von geeigneten Varianten. • erläutern, dass Merkmale von Organismen zu ihrer spezifischen Lebensweise passen. • beschreiben phänomenologisch die Angepasstheit von Lebewesen an den Wechsel der Jahreszeiten. 		<ul style="list-style-type: none"> • erklären Angepasstheiten als Folge von Evolutionsprozessen auf der Grundlage von Variabilität und Selektion in Populationen. • erklären Evolutionsprozesse durch das Zusammenspiel von Mutation, Rekombination und Selektion.
4 Individuelle Anpassung	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben individuelle Veränderungen auf der Ebene von Organen, z. B. Muskeln, durch Beanspruchung bzw. Nichtbeanspruchung dieser Organe. <p>Bezüge zu Sport</p>		<ul style="list-style-type: none"> • unterscheiden zwischen nicht-erblicher individueller Anpassung und erblicher Angepasstheit.

FW 8 Geschichte und Verwandtschaft

Die historische Dimension ist innerhalb der Naturwissenschaften eine Besonderheit der Biologie. Sie umfasst die Geschichte der Individuen wie auch der Populationen über die Generationsschranke hinweg.

Die Erkenntnis der Verwandtschaft von Lebewesen ist grundlegend für das Selbstverständnis des Menschen. Die Tatsache, dass der Mensch mit allen Lebewesen eine gemeinsame Geschichte teilt und fortsetzt, kann auch den Naturschutzgedanken unterstützen.

Die Familie bildet für jüngere Schülerinnen und Schüler den Ausgangspunkt eines Verständnisses von Verwandtschaft.

Dieses kann auf die Verwandtschaft von Haustieren und ihren Wild-Vorfahren übertragen werden.

Die Kenntnis zur Systematik der Lebewesen bereitet eine differenzierte Betrachtung der stammesgeschichtlichen Verwandtschaft in der Sekundarstufe II vor.

FW 8	Geschichte und Verwandtschaft		
	am Ende von Jg. 6	zusätzlich am Ende von Jg. 8	zusätzlich am Ende von Jg. 10
Die Schülerinnen und Schüler ...			
Verwandtschaft	<ul style="list-style-type: none"> • deuten Ähnlichkeiten in der Familie als Indiz für Verwandtschaft. • erklären Ähnlichkeiten zwischen Haustieren und ihren wild lebenden Verwandten mit gemeinsamen Vorfahren. • nennen wichtige Unterscheidungsmerkmale und Gemeinsamkeiten von Wirbeltiergruppen (Säugetiere – Vögel – Reptilien – Amphibien – Fische). 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen Arten anhand von morphologischen und anatomischen Ähnlichkeiten in ein hierarchisches System ein. 	

4.3.3 Zusammenführung der Kompetenzbereiche

Das Kerncurriculum erlaubt einen sehr vielfältigen Zugriff bei der Gestaltung des Unterrichts. Da gerade der Biologieunterricht in besonderem Maße vom Standort der Schule sowie von deren Ausstattung bestimmt wird, muss die Umsetzung des Kompetenzerwerbs in Unterrichtseinheiten im Rahmen des Schulcurriculums diesen unterschiedlichen Bedingungen Rechnung tragen.

Ausgangspunkt bei der Entwicklung von Unterrichtseinheiten sind in der Regel als Schwerpunkt gewählte inhaltsbezogene Kompetenzen, zu denen ein im obigen Sinne geeigneter Kontext entwickelt wird. Die Zuordnung prozessbezogener Kompetenzen erfolgt in einem zweiten Schritt. Von Seiten des Kerncurriculums gibt es keine zwingenden Vorgaben bezüglich einer verbindlichen Kopplung bestimmter inhaltsbezogener mit prozessbezogenen Kompetenzen. In vielen Fällen wird das Unterrichtsthema die schwerpunktmäßige Einübung prozessbezogener Kompetenzen nahe legen. So bieten sich Themen mit einem Schwerpunkt im Basiskonzept Stoff- und Energieumwandlung für eine experimentelle Erschließung und damit für eine Zusammenführung mit Kompetenzen des Kompetenzbereichs Erkenntnisgewinnung an. Themen der Gesundheitserziehung sowie ökologische Themen wiederum berühren in besonderem Maße den Kompetenzbereich Bewertung, während der Kompetenzbereich Kommunikation in praktisch allen Themenbereichen anschlussfähig ist. Im Sinne eines erfolgreichen Kompetenzerwerbs ist darauf zu achten, dass sowohl inhaltsbezogene wie auch prozessbezogene Kompetenzen möglichst mehrfach eingeübt werden. Gerade die Unterschiedlichkeit der Verknüpfung von inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen fördert die Fähigkeit, biologiespezifische Arbeitsmethoden und Denkweisen auch auf neue, unbekannte Fragestellungen zu übertragen.¹

¹ Für das weiterentwickelte Kerncurriculum auf Basis des achtjährigen Bildungsgangs an Gymnasien wurden umfangreiche Handreichungen entwickelt, die beispielhafte Vorschläge für diese vielfältige Zusammenführung der Kompetenzbereiche enthalten. Diese werden zurzeit überarbeitet und an die Bedingungen des neunjährigen Bildungsgangs angepasst.

Anhang zum Kerncurriculum Biologie: Anregungen für die Umsetzung

Das Kerncurriculum gibt den Fachkonferenzen einen großen Spielraum bei der Entwicklung eigener Unterrichtseinheiten und deren Verteilung auf die Jahrgänge (Beispiel siehe unten). Allerdings muss gewährleistet sein, dass die im Kerncurriculum aufgeführten Kompetenzen tatsächlich vollständig erfasst und im Sinne eines nachhaltigen Kompetenzerwerbs auch möglichst mehrfach in vielfältigen Kontexten Anwendung finden. Deshalb muss die Planung eines schuleigenen Curriculums immer den gesamten Sekundarbereich I im Blick behalten.

Die Möglichkeiten der unterrichtlichen Umsetzung des Kerncurriculums auf Schulebene bleiben auch nach der Erstellung eines schulinternen Curriculums vielfältig. Die Fachkonferenz kann den Fachkolleginnen und -kollegen Spielraum in der konkreten Unterrichtsgestaltung und der Themenwahl lassen, sofern der Erwerb der im schuleigenen Arbeitsplan festgelegten Kompetenzen im festgelegten Jahrgang gesichert bleibt.

Die erwarteten Kompetenzen sind als Regelanforderungen auf Grundlage der Stundentafel formuliert. Bei einer abweichenden Verteilung der Stunden oder einer abweichenden Gesamtstundenzahl sind auf Grundlage des Kerncurriculums von der Fachkonferenz Anpassungen vorzunehmen.

Grundsätzlich können Kompetenzen vorgezogen werden. Eine Verlagerung in einen späteren Doppeljahrgang als im KC festgelegt (also z. B. von 5/6 nach 7/8) ist dagegen nicht zulässig.

Beispiel für eine mögliche Themenfolge:

Doppeljahrgang 5/6	Doppeljahrgang 7/8	Doppeljahrgang 9/10
<p>Jahrgang 5 (2 WoStd)</p> <p>Der Hund – ein Haustier und seine Geschichte (Haustierbewertung, Angepasstheit, Abstammung und Züchtung)</p> <p>Tiere im Winter (gleichwarm/wechselwarm)</p> <p>Ordnen von Wirbeltieren</p> <p>Der Mensch – auch ein Wirbeltier (Skelettaufbau, Muskeln, Bewegung)</p>	<p>Jahrgang 7 (1 WoStd)</p> <p>Leben braucht Energie (Ernährung, Verdauung, Zellatmung)</p> <p>Ein eingespieltes Team: Atmungsorgane und Blutkreislaufsystem (incl. Rauchen)</p>	<p>Jahrgang 9 (2 WoStd)</p> <p>Wie entsteht Angepasstheit? Evolution des Birkenspanners (Selektion)</p> <p>Sinne erschließen uns die Umwelt</p> <p>Naturwissenschaftliches Arbeiten am Beispiel von Infektionskrankheiten (Krankheitserreger, Antigen-Antikörper-Reaktion, Impfen)</p> <p>Sexualität des Menschen unter hormonellen Aspekten (Hormone als Botenstoffe, Empfängnisverhütung / Schutz vor sexuell übertragbaren Krankheiten, Verantwortung in der Partnerschaft)</p>
<p>Jahrgang 6 (1 WoStd)</p> <p>Auch Pflanzen sind Lebewesen (Keimung und Lebenszyklus, Pflanzenorgane, Blüte und Insekt, Herbar)</p> <p>Sexualität des Menschen (Pubertät, Schwangerschaft, Empfängnisverhütung)</p>	<p>Jahrgang 8 (1 WoStd)</p> <p>Pflanzen stellen ihre Nährstoffe selbst her (Fotosynthese incl. Zellaufbau)</p> <p>Leben im Wald (Nahrungsbeziehungen, Angepasstheiten von Organismen, nachhaltige Entwicklung)</p>	<p>Jahrgang 10 (1 WoStd)</p> <p>Vom Kern über das Chromosom zum Gen:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Bedeutung des Zellkerns und Zellvermehrung (Mitose) 2. Vereinfachter Zusammenhang von Genen als Chromosomenabschnitten, Genprodukten und Merkmalen 3. Vererbung: Weitergabe von Genen bei der Meiose 4. Variabilität entsteht durch Mutationen und Rekombination (Verbindung von Genetik und Evolution)

5 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

In Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „Wiedergeben und beschreiben“, „Anwenden und strukturieren“ sowie „Transferieren und verknüpfen“ zu berücksichtigen. Bei schriftlichen Lernkontrollen liegt der Schwerpunkt in der Regel in den Bereichen I und II. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5 bis 10 des Gymnasiums“ in der jeweils gültigen Fassung.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtzensur ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtzensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtzensur nicht unterschreiten.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z. B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Mündliche Überprüfungen
- Hausaufgaben
- zeitnahe kurze schriftliche Überprüfungen

- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von elektronischen Medien, Plakat, Modell)
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe)

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

6 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum).

Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess. Der schuleigene Arbeitsplan ist regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlpflichtkurse in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projektstage etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Anhang Naturwissenschaften

A1 Von den Naturwissenschaften gemeinsam benutzte Grundbegriffe

Arbeit und Wärme

Der alltagssprachlich verwendete Begriff Arbeit unterscheidet sich vom naturwissenschaftlichen Begriff Arbeit, mit dem die durch Ausüben einer Kraft längs eines Weges übertragene Energie gemeint ist.

Mit Wärme, einem Begriff der sowohl umgangssprachlich als auch fachlich mehrfach unterschiedlich besetzt ist, meint man fachlich genau die mittels Entropie übertragene Energie.

Eine bei Verzicht auf den Entropiebegriff denkbare fachliche Reduzierung ist die Formulierung: Wärme bezeichnet die von einem heißen auf einen kalten Körper bei Berührung übertragene Energie.

Arbeit und Wärme stehen für Energie im Übergang, sind also Prozessgrößen.

Die Begriffe Arbeit und Wärme sind umgangssprachlich und innerfachlich so vielfältig besetzt, dass die Benutzung dieser Begriffe im Unterricht zu Lernschwierigkeiten führen kann.

Die Bezeichnung Wärmeenergie ist aus diesen Gründen nicht sinnvoll.

Atommodell für den Sekundarbereich I

Ein Atom besteht aus Kern und Hülle. Im Kern befinden sich die positiv geladenen Protonen und die ungeladenen Neutronen, in der Hülle die negativ geladenen Elektronen. Es ist unmöglich, eine Bewegung von Elektronen in der Hülle zu verfolgen oder zutreffend zu beschreiben. Sinnvoll ist allein die Angabe von Energieniveaus. Jedes Elektron in einem Atom kann nur bestimmte Energieniveaus einnehmen. Diese sagen nichts über den Aufenthaltsort des Elektrons in der Hülle aus.

Dichte

Die Dichte ist eine Stoffeigenschaft. In der Physik kann es Situationen geben, in denen man explizit von der Dichte eines einzelnen – ggf. inhomogenen – Körpers spricht.

Bei allen homogenen Körpern sind Volumen und Masse zueinander proportional, zusammengehörige Paare aus Masse und Volumen sind also quotientengleich.

Diesen konstanten Quotienten nennt man die Dichte ρ des Materials: $\rho = \frac{m}{V}$.

Als Einheit verwendet man üblicherweise $[\rho] = 1 \frac{\text{g}}{\text{cm}^3}$.

Druck

Der Druck p beschreibt den Zustand eines Gases oder einer Flüssigkeit, der durch eine Art Gepresstsein veranschaulicht werden kann. Für ein Gas kann dieser Zustand z. B. in einer Teilchenvorstellung durch „Teilchengeprassel auf die begrenzenden Wände“ veranschaulicht werden.

Dieses Teilchengeprassel bewirkt eine Kraft, die senkrecht auf jedem Teilstück der Begrenzungsfläche steht. Sie ist proportional zum Druck und zum Flächeninhalt des Flächenstücks.

Es gilt die Gleichung $F = p \cdot A$.

Die Einheit des Drucks ist festgelegt als $[p] = 1 \frac{\text{N}}{\text{m}^2} = 1 \text{ Pa}$.

Eine weitere Einheit ist $1 \text{ bar} = 1000 \text{ hPa}$ und somit $1 \text{ hPa} = 1 \text{ mbar}$.

Dem Druck kommt keine Richtung zu. Nur die durch ihn hervorgerufene Kraft hat eine Richtung, nämlich senkrecht zur Begrenzungsfläche.

Elektrische Stromstärke

Elektrische Anlagen dienen der Energieübertragung. Um die alltagssprachlich oft vorkommende Verwechslung von elektrischer Stromstärke und Energiestromstärke zu vermeiden, ist es sinnvoll, das Wort „Stromstärke“ nur mit dem jeweiligen Zusatz zu verwenden.

Die elektrische Stromstärke I wird als Grundgröße eingeführt. Sie ist interpretierbar als Maß für die Anzahl der Elektronen, die je Sekunde durch einen Leiterquerschnitt fließen.

Energie

Die Energie wird eingeführt als eine mengenartige Größe, die gespeichert und transportiert werden kann. Je nach Betrachtungsweise spricht man davon, dass sie zwischen verschiedenen Erscheinungsformen umgewandelt bzw. auf verschiedene Träger umgeladen werden kann. Sie spielt in den Naturwissenschaften die Rolle einer zentralen Bilanzgröße quer durch alle Bereiche der Physik, Chemie und Biologie. Energie lässt sich nicht definieren, man kann aber Energie immer dann messend erfassen, wenn sie von einem Gegenstand auf einen anderen übertragen wird. Für diese Aufgabe gibt es eine Fülle moderner Messinstrumente, so dass eine Einführung als Grundgröße möglich ist. Als Ergebnis einer Energieübertragung auf einen Körper kann dieser z. B. seinen Bewegungszustand oder seine Lage ändern, verformt oder erwärmt werden. Immer sind Energieübertragungen mit der Abgabe von Energie an die Umgebung verbunden.

Als Einheit der Energie E bzw. deren Änderung ΔE soll im Anfangsunterricht ausschließlich 1 J verwendet werden. Wenn man Energieübertragungen in technischen Systemen betrachtet, benutzt man auch $1 \text{ kWh} = 3\,600\,000 \text{ J}$.

Hinweis: Wenn man Energieformen zur Beschreibung verwendet, sollten mindestens Höhenenergie, Bewegungsenergie, Spannenergie, elektrische Energie, innere Energie und Lichtenergie unterschieden werden.

Energiestromstärke/Leistung

Die Energiestromstärke/Leistung P ist ein Maß dafür, wie schnell Energie übertragen wird.

$P = \frac{\Delta E}{\Delta t}$. Die Einheit ist $[P] = 1 \frac{\text{J}}{\text{s}} = 1 \text{ W}$.

Wegen der Verwechslungsgefahr der Symbole wird angeregt, so lange wie möglich die Einheit als $1 \frac{\text{J}}{\text{s}}$ zu schreiben.

Gewicht

Der Begriff Gewicht sollte im naturwissenschaftlichen Unterricht spätestens nach der ersten Unterrichtseinheit über Mechanik nicht mehr verwendet werden.

An seiner Stelle sollen je nach Bedeutung die Begriffe Massestück, Masse bzw. Gewichtskraft verwendet werden.

Kraft

Der Begriff Kraft kann auf drei grundsätzlich verschiedene, untereinander austauschbare Weisen beschrieben werden:

1. Man erkennt das Wirken einer Kraft auf einen Körper an einer Verformung des Körpers oder einer Änderung von Betrag oder Richtung seiner Geschwindigkeit.
2. Man erkennt das Wirken einer Kraft auf einen Körper an einer Änderung des Impulses dieses Körpers.
3. Der Betrag einer Kraft auf einen Körper ist ein Maß für die je Meter Wegstrecke auf diesen Körper übertragene Energie.

Während im Fall 1 die Krafteinheit 1 N als Grundgröße eingeführt wird, setzt Fall 3 einen Energiebegriff voraus. In diesem Fall wäre $1\text{ N} = 1 \frac{\text{J}}{\text{m}}$.

Da der Kraftbegriff mit den Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler kollidiert, sollte der Begriff von den statischen Aspekten unabhängig eingeführt werden. Statt der irreführenden Sprechweise: „Ein Körper hat Kraft“ ist richtigerweise davon zu sprechen, dass ein Körper eine Kraft F auf einen anderen ausübt.

Magnetische und elektrische Wechselwirkung

Gelegentlich wird im Chemieunterricht die Wechselwirkung zwischen zwei Magneten als Modell für die elektrostatische Wechselwirkung benutzt. Dieses Vorgehen sollte vermieden werden, weil es sonst für den Physikunterricht im Sekundarbereich II schwierig wird, hinreichend klar herauszuarbeiten, dass Wechselwirkungen zwischen Magneten und Ladungen nur dann auftreten, wenn beide in geeigneter Weise relativ zueinander in Bewegung sind.

Masse

Die Masse eines Körpers beschreibt dessen Eigenschaft, träge und unter dem Einfluss von Gravitation auch schwer zu sein.

Die Einheit der Masse m ist 1 kg, sie wird bisher durch einen weltweit benutzten Vergleichskörper festgelegt. Der Begriff Masse ist sowohl von dem Begriff Gewichtskraft als auch der Bezeichnung Massestück zu unterscheiden (vgl. „Gewicht“ und „Gewichtskraft“). Das kann sinnvoll dann geschehen, wenn bei der Untersuchung beschleunigter Bewegungen erkannt wurde, dass Körper träge sind (auch im schwerefreien Raum).

Hinweis: Die Wissenschaft ist bestrebt, zukünftig die Masse über die Anzahl der im Probekörper vorhandenen Teilchen festzulegen. Für den Anfangsunterricht könnte man dann auch formulieren: Die Masse eines Körpers gibt an, aus wie viel Materie er besteht. Darum bleibt die Masse erhalten, auch wenn man den Körper an einen anderen Ort bringt.

Spannung

Spannung ist ein Maß für die je Elektron übertragbare Energie.

Quantitative Festlegungen können auf zwei Weisen erfolgen:

- Eine Quelle der Spannung 1 V kann einen elektrischen Strom der Stärke 1 A so antreiben, dass durch ihn in einer Sekunde die Energie 1 J übertragen wird.

Alternativ ist richtig:

- Zwischen den Enden eines Widerstandes tritt die Spannung 1 V auf, wenn durch einen elektrischen Strom der Stärke 1 A an diesem Widerstand je Sekunde die Energie 1 J übertragen wird.

Im Anfangsunterricht wird die Einheit 1 V als Einheit einer Grundgröße entweder als Eigenschaft von Spannungsquellen angegeben oder durch Ablesen von Messinstrumenten ermittelt.

Widerstand

Zur Vermeidung von Lernschwierigkeiten ist es sinnvoll, eine sprachliche Unterscheidung zwischen der physikalischen Größe elektrischer Widerstand und dem elektrischen Bauteil vorzunehmen. Das kann durch geeignete Zusätze wie zum Beispiel „Drahtwiderstand, Kohlewiderstand“ oder durch die Begriffspaare „Widerstandswert“ und „(technischer) Widerstand“ geschehen.

A2 Operatoren für Aufgabenstellungen in den Naturwissenschaften

Die Operatoren sind alphabetisch geordnet. Sie gelten übergreifend für die Naturwissenschaften, fachspezifische Operatoren sind grau unterlegt.

Operator	Beschreibung der erwarteten Leistung
abschätzen	durch begründetes Überlegen Näherungswerte angeben
analysieren	wichtige Bestandteile oder Eigenschaften auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten
anwenden	einen bekannten Sachverhalt oder eine bekannte Methode auf etwas Neues beziehen
Aufbauen eines Experiments	Objekte und Geräte zielgerichtet anordnen und kombinieren
Aufstellen einer Hypothese	eine begründete Vermutung auf der Grundlage von Beobachtungen, Untersuchungen, Experimenten oder Aussagen formulieren
Aufstellen einer Reaktionsgleichung (nur Chemie)	vorgegebene chemische Informationen in eine Reaktionsgleichung übersetzen.
auswerten	Daten, Einzelergebnisse oder andere Elemente in einen Zusammenhang stellen und ggf. zu einer Gesamtaussage zusammenführen
begründen	Sachverhalte auf Regeln und Gesetzmäßigkeiten bzw. kausale Beziehungen von Ursachen und Wirkung zurückführen
berechnen / bestimmen	Numerische Ergebnisse von einem Ansatz ausgehend gewinnen
beschreiben	Strukturen, Sachverhalte oder Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben
bestätigen	die Gültigkeit einer Aussage (z. B. einer Hypothese, einer Modellvorstellung, eines Naturgesetzes) zu einem Experiment, zu vorliegenden Daten oder zu Schlussfolgerungen feststellen.
beurteilen / Stellung nehmen	zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen
bewerten	einen Gegenstand an erkennbaren Wertkategorien oder an bekannten Beurteilungskriterien messen
darstellen	Sachverhalte, Zusammenhänge, Methoden etc. strukturiert und ggf. fachsprachlich wiedergeben
deuten	Sachverhalte in einen Erklärungszusammenhang bringen
diskutieren / erörtern	Argumente, Sachverhalte und Beispiele zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen
dokumentieren (in Zusammenhang mit dem GTR/CAS)	Bei Verwendung eines elektronischen Rechners den Lösungsweg nachvollziehbar darstellen
Durchführen eines Experiments	an einer Experimentieranordnung zielgerichtete Messungen und Änderungen vornehmen oder eine Experimentieranleitung umsetzen
entwickeln	Sachverhalte und Methoden zielgerichtet miteinander verknüpfen. Eine Hypothese, eine Skizze, ein Experiment, ein Modell oder eine Theorie

Operator	Beschreibung der erwarteten Leistung
	schrittweise weiterführen und ausbauen
erklären	einen Sachverhalt nachvollziehbar und verständlich zum Ausdruck bringen mit Bezug auf Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Ursachen
erläutern	einen Sachverhalt durch zusätzliche Informationen veranschaulichen und verständlich machen
ermitteln	einen Zusammenhang oder eine Lösung finden und das Ergebnis formulieren
herleiten	aus Größengleichungen durch mathematische Operationen eine Bestimmungsgleichung einer naturwissenschaftliche Größe erstellen
nennen	Elemente, Sachverhalte, Begriffe, Daten ohne Erläuterungen angeben
Planen eines Experiments	zu einem vorgegebenen Problem eine Experimentieranordnung finden oder zu einem vorgegebenen Problem eine Experimentieranleitung erstellen.
protokollieren	Beobachtungen oder die Durchführung von Experimenten zeichnerisch bzw. fachsprachlich richtig wiedergeben
skizzieren	Sachverhalte, Strukturen oder Ergebnisse auf das Wesentliche reduziert graphisch übersichtlich darstellen
überprüfen / prüfen	Sachverhalte oder Aussagen an Fakten oder innerer Logik messen und eventuelle Widersprüche aufdecken
verallgemeinern	aus einem erkannten Sachverhalt eine erweiterte Aussage formulieren
vergleichen	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede feststellen
zeichnen	eine anschauliche und hinreichend exakte grafische Darstellung beobachtbarer oder gegebener Strukturen anfertigen
zusammenfassen	das Wesentliche in konzentrierter Form herausstellen

A3 Fachinhalte der Naturwissenschaften, die sich für eine Fächerverbindung eignen

In der folgenden Tabelle sind relevante Fachinhalte aus den Doppeljahren einzelnen Jahrgängen zugeordnet. Diese Zuordnung kann innerhalb der Doppeljahrgänge im Schulcurriculum anders gestaltet werden.

Jahrgang	Biologie	Physik	Chemie
5/6	energiereiche Nahrung Wärme auf der Ebene von Alltagsvorstellungen Beweglichkeit von Organismen in Abhängigkeit von der Temperatur gleich- und wechselwarm	Optik: Lochkamera, umgekehrte Bilder, Reflexion, Brechung, Sammellinse, Zerstreuungslinse, ggf. Auge	Stoff-Begriff Aggregatzustände Teilchenmodell / Bausteinmodell Diffusion Trennverfahren, auch Chromatographie saure und alkalische Lösungen Dichte
7	Stoff- und Energieumwandlung: Zellatmung Atmung / Atemgase Bedeutung der Nährstoffe als Energielieferanten z. B. für Muskelarbeit Verdauung Modelle von Glucose, Maltose und Stärke Nachweisverfahren für Zucker und Stärke sowie für Kohlenstoffdioxid und Sauerstoff Enzyme als Biokatalysatoren	Energie E (Einheit: 1 J) Energieformen (qualitativ): Lichtenergie, Bewegungsenergie, Höhenenergie, innere Energie Energieumwandlungsprozesse und Energieübertragung Energieflussdiagramme	Wortgleichung chemische Reaktion exotherme und endotherme Reaktion Energieübertragung als Wärme zwischen System und Umgebung Energiediagramm / Energiestufendarstellung für chemische Reaktionen Kohlenstoffdioxid- und Sauerstoffnachweis ggf. Zusammensetzung der Luft Erhaltung der Masse Einfaches Atommodell Kohlenstoffatom-Kreislauf
8	Stoffkreisläufe in Ökosystemen Stoff- und Energieumwandlung: Fotosynthese (Wortgleichung)	Leistung / Energiestromstärke (Einheit: 1 J / s = 1 W) Energie E (jetzt auch als kWh) Kraft (Einheit: 1 N) Masse (Einheit: 1 kg) Unterscheidung zwischen Leitern und Isolatoren auf der Basis eines einfachen Kern-Hülle-Atommodells, Elektron Begriffe: elektrische Stromstärke, Spannung, Widerstand	Katalysator, Aktivierungsenergie / Startenergie Sauerstoffübertragungsreaktionen

Jahr-gang	Biologie	Physik	Chemie
9	Bau und Leistung des Auges	Temperatur (Größe: ϑ , Einheit: 1 °C) Energie im Übergang / Energieübertragung fakultativ: Arbeit (Einheit 1 J) und Wärme (Einheit 1 J) als Prozessgrößen Berechnung von Energiebeträgen Energie E (Einheit jetzt auch kWh) spezifische Wärmekapazität	Aufbau PSE Kern-Hülle-Modell: Elektron, Proton, Neutron Isotope Energienstufenmodell der Atomhülle Ionen / Ionenbindung
10		Radioaktivität: drei Arten ionisierender Strahlung, Isotope Halbleiter: p-n-Übergang, Energienstufenmodell Präzisierung der Begriffe aus der Mechanik Druck: Maßeinheit 1 Pa Kelvinskala Gesetze von Boyle-Mariotte und Gay-Lussac Arbeitsdiagramme	unpolare und polare Atombindung räumlicher Bau von Molekülen Wasserstoffbrückenbindung Säure-Base-Begriff als Protonenübertragungsreaktion Redoxreaktion als Elektronenübertragungsreaktion pH-Skala

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum
für das Gymnasium
Schuljahrgänge 8-10**

Politik-Wirtschaft



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft in den Schuljahren 8 – 10 des Gymnasiums waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Frank Meske, Walsrode

Birger Reese, Hannover

Stefan Schneider, Braunschweig

Annelie Toepel-Braune, Oldenburg

Prof. Dr. Dirk Loerwald, Oldenburg

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)

(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.

Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Politik-Wirtschaft	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1 Basiskonzepte	7
2.3 Kompetenzerwerb	9
2.4 Innere Differenzierung	11
3 Erwartete Kompetenzen	12
3.1 Sachkompetenz	12
3.2 Methodenkompetenz	13
3.3 Urteilskompetenz	13
3.4 Zusammenführung der Kompetenzbereiche	13
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	20
5 Aufgaben der Fachkonferenz	22
Anhang	23
A1 Operatoren für das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft	23
A2 Operatoren für das bilinguale Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft	25

1 Bildungsbeitrag des Faches Politik-Wirtschaft

Die Komplexität moderner Gesellschaften, die sich aus den strukturellen Zusammenhängen zwischen Politik, Wirtschaft und Gesellschaft ergibt, erschließt sich den Bürgerinnen und Bürgern¹ nicht allein aus eigenen Alltagserfahrungen. Die zentrale Aufgabe des Unterrichtsfaches Politik-Wirtschaft ist es, die Schülerinnen und Schüler in die Lage zu versetzen, politische, wirtschaftliche und gesellschaftliche Sachverhalte, Probleme und Interdependenzen zu erfassen, zu beurteilen sowie Interessen zu artikulieren und Entscheidungen zu treffen. Die im Bereich der politischen und ökonomischen Bildung erwarteten Kompetenzen sollen die Lernenden dazu befähigen, sich in der demokratischen Gesellschaft in öffentlichen Angelegenheiten und ökonomischen Situationen verantwortungsbewusst einzubringen.

Das Leitbild des Faches Politik-Wirtschaft ist der politisch und ökonomisch mündige Bürger. Aus der Sicht des Einzelnen bedeutet politische und ökonomische Mündigkeit die Fähigkeit zu selbstbestimmtem Handeln in sozialer Verantwortung. Mündigkeit impliziert damit die Wahrnehmung von Verantwortung sowohl gegenüber sich selbst als auch gegenüber den Mitmenschen und der Umwelt. Die so verstandene Mündigkeit ist eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation, welche die Teilhabe an demokratischen und marktwirtschaftlich geprägten Prozessen als interventionsfähiger Bürger, mündiger Verbraucher und Erwerbstätiger einschließt. Insofern kommt dem Fach Politik-Wirtschaft eine zentrale Rolle in der Verbraucherbildung zu.

Der entscheidungs- und interventionsfähige mündige Bürger ist eine unerlässliche Zielperspektive schulischer Bildung für die Erhaltung und Weiterentwicklung der demokratischen Kultur, des demokratischen politischen Systems und einer auf freiheitlichen und sozialen Prinzipien beruhenden Wirtschaftsordnung.

Das Spannungsverhältnis zwischen Konflikt und Konsens bzw. Konkurrenz und Kooperation ist ein wesentliches Charakteristikum politischer und ökonomischer Prozesse. In einer freiheitlichen, demokratischen, sozialen und marktwirtschaftlich organisierten Ordnung muss politische und ökonomische Bildung dazu beitragen, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, Konflikte auszuhalten, gewaltfrei auszutragen und vernunftgeleitet zu lösen sowie Konkurrenz und Kooperation als produktive Elemente wirtschaftlicher Austauschprozesse zu erkennen. Das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft folgt dem in § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes formulierten Bildungsauftrag, indem es die Lernenden dazu befähigt, „die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen“, „ökonomische (...) Zusammenhänge zu erfassen“, „sich im Berufsleben zu behaupten“, „das soziale Leben verantwortlich mitzugestalten“ und „zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen“.

Der Unterricht im Fach Politik-Wirtschaft erfüllt grundsätzlich die drei Anforderungen des Beutelsbacher Konsenses: Überwältigungsverbot, Kontroversitätsgebot und Schülerorientierung.

Das Leitziel des mündigen Bürgers macht die Förderung von Medienkompetenz bei den Lernenden unabdingbar. Politik und Wirtschaft werden heute überwiegend medial vermittelt und erfordern einen

¹ In diesem Kerncurriculum sind im Sinne des generischen Maskulinums einige Begriffe (z. B. „der mündige Bürger“, „der Konsument“) immer als geschlechtsgemischte Gruppen bezeichnet.

reflektierten Umgang mit Medien als Voraussetzung für eine selbstbestimmte Partizipation am demokratischen Willensbildungsprozess und am Wirtschaftsgeschehen. Die Beschäftigung mit Medien, ihrer gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Bedingtheit, ihrer Organisation und Struktur, ihrer Informations-, Meinungsbildungs- und Kontrollfunktion sowie ihren Möglichkeiten zur Manipulation und Inszenierung sind konstitutive Bestandteile des Unterrichtsfaches Politik-Wirtschaft.

Gleichzeitig werden Medien im Fachunterricht genutzt, um die individuelle und aktive Wissensaneignung und selbstverantwortliches, kooperatives und kreatives Lernen zu fördern. Sie sind ein wichtiges Element zur Erlangung fächerübergreifender Methodenkompetenz und dienen Schülerinnen und Schülern dazu, sich Informationen zu beschaffen, sie zu interpretieren sowie kritisch zu bewerten. Medienkompetenz fördert die Fähigkeit, Aufgaben und Problemstellungen selbstständig und lösungsorientiert zu bearbeiten. Medienkompetente Schülerinnen und Schüler wählen Informationsangebote reflektiert aus, nutzen Informationen sachkompetent und bewerten Informationen in Bezug auf Herkunft und Wirkungen. Sie nutzen virtuelle und reale soziale Netzwerke und digitale Kommunikationsplattformen aktiv und verantwortungsbewusst.

Die Bildung zur nachhaltigen Entwicklung bleibt stets ein wesentlicher Anspruch des Faches und impliziert, dass wechselseitige Abhängigkeiten erkannt und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen entwickelt werden. Der Unterricht im Fach Politik-Wirtschaft trägt darüber hinaus dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Politik-Wirtschaft u.a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Der Anspruch des Unterrichtsfachs Politik-Wirtschaft ist es, die integrierenden Potenziale von politischer und ökonomischer Bildung zu nutzen und die jeweiligen Perspektiven der beiden Domänen zu wahren. Nur wenn die Schülerinnen und Schüler über grundlegende politische und ökonomische Kompetenzen verfügen, ist es möglich, gesellschaftliche Phänomene umfassend zu analysieren und dabei die Leistungsfähigkeit und die Grenzen domänenspezifischer und integrierender Zugänge zu erfahren. In Erweiterung der kategorialen Didaktik und in Anlehnung an den aktuellen fachdidaktischen Diskurs wird das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft mithilfe von Basis- und Fachkonzepten strukturiert. Konzepte dienen dazu, im Bildungsprozess aus Wahrnehmungen Erfahrungen werden zu lassen und Kompetenzen herauszubilden. Im Unterricht des Faches Politik-Wirtschaft werden die verbindlichen Kompetenzen an aktuellen gesellschaftlichen Problemstellungen aus den im Kerncurriculum genannten Gegenstandsbereichen entwickelt. Die Arbeit an diesen Problemstellungen umfasst mindestens zwei Drittel der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit.

2.1 Basiskonzepte

Als Grundlage für einen kumulativen Kompetenzaufbau und eine Vernetzung von Erkenntnissen im Unterricht dienen Basiskonzepte, welche die fachlich begründeten Ordnungen der Domänen Politik und Wirtschaft entfalten und zusammenführen. Sie dienen als Strukturierungshilfen sowohl für domänenintegrierende als auch für domänenspezifische Lehr-Lern-Prozesse im Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft. Mit den Basiskonzepten werden individuell und gesellschaftlich relevante Phänomene für den Unterricht fachdidaktisch systematisiert. Basiskonzepte bieten so eine integrierende Ordnung, welche die Dimensionen und Perspektiven zweier naher, sich für den unterrichtlichen Zweck ergänzender Domänen zusammenführt. Soziologische und rechtliche Perspektiven auf gesellschaftliche Problemstellungen lassen sich ebenfalls integrieren.

Als Kern des Faches Politik-Wirtschaft sind drei Basiskonzepte grundlegend:

- „Motive und Anreize“
- „Interaktionen und Entscheidungen“
- „Ordnungen und Systeme“

Das Basiskonzept „**Motive und Anreize**“ bezieht sich auf die inhaltlich-normative Dimension von Politik und die ökonomische Perspektive von Anreizen und Restriktionen. Gesellschaftliche Phänomene und Problemstellungen werden in den Sozialwissenschaften in der Regel auf die Handlungen von Individuen zurückgeführt. Sowohl politische als auch ökonomische Handlungen lassen sich auf die individuellen Motive der jeweiligen Akteure und die handlungsbedingenden Anreize und Restriktionen in den jeweiligen sozialen Situationen zurückführen. Die ökonomische Perspektive fokussiert die Handlungsbedingungen einer sozialen Situation und unterstellt zu Analyse Zwecken, dass sich die Individuen rational

und vorteilsorientiert verhalten (Ökonomische Verhaltenstheorie), aber auch soziologische und psychologische Aspekte ökonomischen Handelns finden zunehmend Berücksichtigung (Verhaltensökonomik). In der Politik geraten die Interessen und Wertorientierungen in den Blick, die das Handeln politischer Akteure leiten (inhaltlich-normative Dimension von Politik).

Das Basiskonzept „**Interaktionen und Entscheidungen**“ verweist auf die sozialen Prozesse in Politik und Wirtschaft, die der Koordination, der Willensbildung und der Entscheidungsfindung bedürfen. Die Handlungen politischer und ökonomischer Akteure sind stets eingebettet in Interaktionszusammenhänge. In ökonomischen Kontexten vollziehen sich Interaktionen vor allem auf Märkten (Tausch). Kennzeichnend sind die Wechselbeziehungen zwischen den Akteuren (Haushalt, Unternehmen, Staat), die mithilfe von Kreislaufmodellen veranschaulicht werden können (Kreislaufzusammenhänge). Prozesse der politischen Willensbildung und Entscheidungsfindung werden diskursiv ausgetragen und sind durch Konflikte und das Bemühen um Kompromisse gekennzeichnet (prozessuale Dimension von Politik). Das Modell des Politikzyklus veranschaulicht und strukturiert komplexe Prozessabläufe.

Das Basiskonzept „**Ordnungen und Systeme**“ umfasst die ökonomische Dimension der Ordnungszusammenhänge und die politische Dimension in institutionell-formaler Hinsicht. Ökonomische und politische Handlungen vollziehen sich stets im Kontext staatlicher Rahmenbedingungen. Die Koordination und Steuerung ökonomischer Aktivitäten bedarf eines Institutionen- und Regelsystems in Form einer Wirtschaftsordnung. Die Ausgestaltung dieser Ordnung hat Auswirkungen auf das Verhalten der Akteure (Ordnungszusammenhänge). Die Prozesse der politischen Willensbildung und politische Konflikte werden ebenso durch Institutionen kanalisiert. Politische Ordnungen ermöglichen verbindliche Entscheidungen (institutionell-formale Dimension von Politik).

2.2 Fachkonzepte

Fachkonzepte dienen im Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft dazu, Problemstellungen kategorial zu erschließen, fachspezifische Verknüpfungen aufzuzeigen und Zusammenhänge zwischen sozialen Phänomenen nachzuvollziehen. Sie bieten damit fachliche Perspektiven auf Problemstellungen im Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft. Vorunterrichtliche Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern können mithilfe der Fachkonzepte weiterentwickelt, neu ausgerichtet oder reorganisiert werden.

Integrierende Fachkonzepte wie etwa „Nachhaltigkeit“, „Konflikt“ oder „Sozialstaat“ eröffnen umfassendere Perspektiven auf Problemstellungen, die das Zusammenwirken von ökonomischen, politischen, soziologischen und weiteren Erklärungsansätzen einfordern. Durch die Unterscheidung von ökonomischen und politischen Fachkonzepten werden im Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft die Perspektiven der beiden Domänen gewahrt. So ermöglicht beispielsweise das Fachkonzept „Effizienz“ eine ökonomische und das Fachkonzept „Demokratie“ eine politische Perspektive auf Problemstellungen.

Die Fachkonzepte können einem oder mehreren der drei Basiskonzepte zugeordnet werden. Die Zuordnung ergibt sich aus der Festlegung des jeweiligen Gegenstandsbereichs, der ausgewählten Problemstellung und der zu erwerbenden Kompetenzen.

Die Fachkonzepte können bei der Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion sowie im Lehr-Lernprozess selbst als ordnende und verknüpfende Instrumente dienen, da sie einerseits die Auswahl und didaktische Aufbereitung relevanter Problemstellungen anleiten, andererseits im Lernprozess Strukturierungen anbieten.

Die ausgewählten Fachkonzepte stellen den Kern für das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft dar. Darüber hinaus können weitere Fachkonzepte für den Unterricht genutzt werden.

2.3 Kompetenzerwerb

Die verbindlichen Kompetenzen im Unterrichtsfach „Politik-Wirtschaft“ werden an Problemstellungen aus den folgenden grundlegenden **Gegenstandsbereichen** erworben:

- Schuljahrgang 8
 - Politischer Entscheidungsprozess im Nahbereich
 - Konsumententscheidungen Jugendlicher

- Schuljahrgänge 9 und 10
 - Politischer Willensbildungs- und Entscheidungsprozess auf Bundesebene
 - Unternehmen und Arbeitsbeziehungen
 - Verfassungsprinzipien und Soziale Marktwirtschaft
 - Europäische Union

Kompetenzen umfassen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um Problemstellungen gewachsen zu sein. Kompetenzerwerb zeigt sich darin, dass zunehmend komplexere Problemstellungen gelöst werden können.

Schülerinnen und Schüler sind kompetent, wenn sie zur Bewältigung von Problemstellungen ...

- auf vorhandenes Wissen zurückgreifen,
- die Fähigkeit besitzen, sich erforderliches Wissen zu beschaffen,
- zentrale Zusammenhänge des jeweiligen Sach- bzw. Handlungsbereichs erkennen,
- angemessene Handlungsschritte durchdenken und planen,
- Lösungsmöglichkeiten kreativ erproben,
- angemessene Handlungsentscheidungen treffen,
- beim Handeln verfügbare Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten einsetzen,
- das Ergebnis des eigenen Handelns an angemessenen Kriterien überprüfen.

Kompetenzen sind in unterschiedlichen Kontexten nutzbar und können auf neue Problemstellungen bezogen werden.

Unter **Problemstellungen** werden für den Unterricht didaktisch aufbereitete gesellschaftliche, politische und ökonomische Phänomene verstanden. Aktuelle und wesentliche Problemstellungen aus den Gegenstandsbereichen des Faches Politik-Wirtschaft werden in einem Prozess der didaktischen Rekonstruktion für den Unterricht ausgewählt, reduziert und aufbereitet. Darüber hinaus können weitere aktuelle Problemstellungen in den Unterricht eingebracht werden.

Die Problemstellungen werden mithilfe von folgenden Grundsätzen erschlossen:

- Problemorientierung: Ein gesellschaftlich relevantes Problem wird zu einer Problemstellung für den Unterricht rekonstruiert, damit Problemstruktur und Problemlösungen in fachlich fundierten und diskursiven Prozessen nachvollzogen und reflektiert werden können.
- Fachdidaktischen Prinzipien: Mithilfe von fachdidaktischen Prinzipien wie Kontroversität, Aktualität, Exemplarität, Zukunftsorientierung und Handlungsorientierung können Problemstellungen rekonstruiert, Methoden genutzt und schülerorientiert Unterricht geplant, durchgeführt und reflektiert werden.
- Prinzip der Mehrdimensionalität: Bei der Analyse komplexer gesellschaftlicher Probleme finden sowohl politische, ökonomische als auch integrierende Fachkonzepte Berücksichtigung.
- Prinzip „vom Nahen zum Fernen“: Ausgehend von der Politik im Nahbereich wird zunehmend zum politischen Prozess und zu Systemen auf nationaler und supranationaler Ebene übergegangen; von der Situation und dem Verhalten des jugendlichen Konsumenten ausgehend werden dann Wirtschaftsordnung und Wirtschaftspolitik auf nationaler und supranationaler Ebene in den Blick genommen.
- Grad der Differenziertheit: Beginnend mit konkreten und relativ überschaubaren Strukturen werden zunehmend abstraktere und komplexere Strukturen von Politik und Wirtschaft erfasst. Von einem eher beschreibenden und einem zunehmend stärkeren analytischen Zugriff wird in der Folge ein kriterienorientiertes Urteilen ermöglicht.
- Phasen der kognitiven Entwicklung: Es wird von interpersonalen Deutungen, die an konkret handelnde Personen gebunden sind, zu transpersonalen Deutungen, die auf funktionale Strukturen der Gesellschaft gerichtet sind, übergegangen.
- Postulat des kumulativen Lernens: Die Lernprozesse bauen aufeinander auf und werden zunehmend systematisch vernetzt. Die erworbenen Kompetenzen werden immer wieder in unterschiedlichen Kontexten angewandt und dadurch aktiv gehalten.

Für die Förderung von **Medienkompetenz** bieten die grundlegenden Gegenstandsbereiche zahlreiche Bezugspunkte. Neben ihrer Relevanz im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess, die u.a. eine Beschäftigung mit Agenda Setting und potentiell veränderten Partizipationschancen durch virtuelle soziale Netzwerke ermöglicht, können etwa mit Blick auf die Konsumententscheidungen Jugendlicher Implikationen von E-Commerce Phänomene der Digitalisierung thematisiert werden.

2.4 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar. Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z.B. Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Begabungen und motivationale Orientierungen, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z.B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um den Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es vorteilhaft, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt. Im Rahmen von Lernzielkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

3 Erwartete Kompetenzen

Die Kompetenzen sind den Kompetenzbereichen Sach-, Methoden- und Urteilskompetenz zugeordnet. Der Kompetenzaufbau ist in allen drei Kompetenzbereichen kumulativ.

Durch den Erwerb von Kompetenzen aus diesen drei Kompetenzbereichen werden die Schülerinnen und Schüler zunehmend befähigt, als politisch und ökonomisch selbstständig Handelnde an der Gesellschaft aktiv zu partizipieren. Eine so verstandene Handlungskompetenz ist Ziel eines kompetenzorientierten Unterrichts im Fach Politik-Wirtschaft. Die Schülerinnen und Schüler sind wahrnehmbar handlungskompetent, wenn sie begründet eine eigene Meinung vertreten, andere Meinungen nachvollziehen können, sich konfliktfähig verhalten und reflektierte Entscheidungen treffen. Sie handeln als entscheidungs- und interventionsfähige Bürger zunehmend verantwortungsbewusst.

Der Erwerb fachspezifischer Kompetenzen wird im Unterricht gefördert und der Bezug zu verschiedenen fächerspezifischen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule fördert die Schülerinnen und Schüler dabei, zu einer bewussten Berufswahlentscheidung zu gelangen.

In der Auseinandersetzung mit der Bedeutung von Arbeit in der Gesellschaft, den Strukturen und Prozessen der heutigen Arbeitswelt und den Funktionen und Zielsetzungen von Unternehmen erwerben die Schülerinnen und Schüler fachbezogene Kompetenzen, die einen wesentlichen Beitrag zum schuleigenen Konzept zur Berufs- und Studienwahlorientierung darstellen. Die Überwindung geschlechtsspezifischen Berufs- und Studienwahlverhaltens wird dabei unterstützt.

3.1 Sachkompetenz

Als Sachkompetenz wird die Verfügbarkeit von anwendungsbezogenem Fachwissen bezeichnet. Damit sind nicht nur kognitiv geprägte Wissensaspekte gemeint, sondern auch Ordnungen des Wissens, welche den Schülerinnen und Schülern das Erkennen von politischen, ökonomischen und gesellschaftlichen Motiven, Prozessen und Strukturen ermöglicht.

Die Sachkompetenz bezieht sich durchgängig auf Gegenstandsbereiche, die grundlegende Wissensbereiche beider Domänen darstellen.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen:

- Politik in ihrer inhaltlich-normativen Dimension als Gestaltungsaufgabe,
- Politik in ihrer prozessualen Dimension als Willensbildungs- und Entscheidungsprozess,
- Politik in ihrer institutionell-formalen Dimension als Rahmen für Entscheidungen,
- institutionell-rechtliche Bedingungen wirtschaftlichen Handelns,
- individuelles wirtschaftliches Handeln mit wesentlichen Aspekten aus der ökonomischen Verhaltenstheorie und Verhaltensökonomik,
- ökonomische Interdependenzen und Prozesse auch als Kreislaufzusammenhänge.

Die Sachkompetenz ist eher den inhaltsbezogenen Kompetenzen zugeordnet.

3.2 Methodenkompetenz

Als Methodenkompetenz wird die Fähigkeit zur zielgerichteten Nutzung fachspezifischer Instrumente verstanden, welche zum zunehmend selbstständigen Erlangen neuer Erkenntnisse beiträgt. Fachspezifische Methoden und Arbeitstechniken werden an Inhalten erworben und eingesetzt. Politische und ökonomische Phänomene werden mithilfe fachspezifischer Methoden analysiert (z. B. Politikzyklus, Kreislaufmodell). Fachspezifische Arbeitstechniken werden zur methodischen Erschließung genutzt (z. B. von Statistiken, Karikaturen). Die Fachsprache wird kontextgebunden verwendet. Die Methodenkompetenz beinhaltet auch eine zunehmende Reflexionsfähigkeit hinsichtlich der Potenziale und Grenzen von fachspezifischen Methoden.

Die Methodenkompetenz ist eher den prozessbezogenen Kompetenzen zugeordnet.

3.3 Urteilskompetenz

Unter Urteilskompetenz wird die fachlich fundierte, kriterienorientierte Darlegung eines Urteils oder einer Haltung verstanden. In Entscheidungssituationen im Unterricht zeigen sich Argumentations- und Empathiefähigkeit sowie Ambiguitätstoleranz. Die Schülerinnen und Schüler können mögliche individuelle, kollektive und institutionelle Problemlösungen beurteilen und begründet Stellung nehmen sowie eigene Problemlösungsansätze entwickeln. Dabei wenden sie Sachkompetenzen und Methodenkompetenzen an und reflektieren die eigenen Sach- und Werturteile. Die Erkenntniswege des politischen und ökonomischen Problemlösens und Urteilens werden reflektiert (z. B. Unterscheidung zwischen Sach- und Werturteil, Modellreflexion). Die Schülerinnen und Schüler nutzen die engen Verbindungen zwischen Politik, Wirtschaft und anderen Domänen, um bewusst multiperspektivisch zu beurteilen.

Die Urteilskompetenz ist eher den prozessbezogenen Kompetenzen zugeordnet.

3.4 Zusammenführung der Kompetenzbereiche

Die Zusammenführung der Kompetenzbereiche erfolgt im Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft über die genannten Gegenstandsbereiche.

Am Ende von Schuljahrgang 8:

	Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Urteilskompetenz
	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
Politische Entscheidungsprozesse im Nahbereich	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Aufgaben der Kommunen und das Zusammenwirken von Organen der kommunalen Selbstverwaltung. 	<ul style="list-style-type: none"> • arbeiten grundlegende Elemente des Politikzyklus anhand eines kommunalen Entscheidungsprozesses heraus. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern einen Entscheidungsprozess von kommunalen Institutionen.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Formen der kommunalen politischen Beteiligung (u.a. Wahlen, Bürgerbegehren und -entscheid). 		<ul style="list-style-type: none"> • nehmen zu Partizipationsmöglichkeiten von Jugendlichen Stellung.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Rahmenbedingungen kommunaler Haushaltspolitik. 		<ul style="list-style-type: none"> • nehmen zu wirtschaftlichen Bedingungen und Möglichkeiten von Kommunen Stellung.
Konsumentscheidungen Jugendlicher	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Einkommensquellen und Möglichkeiten der Einkommensverwendung. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären einen einfachen Wirtschaftskreislauf. 	<ul style="list-style-type: none"> • überprüfen kriterienorientiert Konsumententscheidungen Jugendlicher auch im Hinblick auf soziale, ökonomische und ökologische Konsumrisiken.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Einflussfaktoren auf das Konsumverhalten Jugendlicher. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären Marketingstrategien anhand von Werbung. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben rechtliche Rahmenbedingungen für den Konsum Jugendlicher. 	<ul style="list-style-type: none"> • ordnen einen jugendspezifischen Fall mithilfe von Gesetzestexten rechtlich ein. 	
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Funktionen von Märkten und Preisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern die Preisbildung mithilfe des Marktmodells. 	

Politische Entscheidungsprozesse im Nahbereich

Problemstellungen aus dem Gegenstandsbereich „Politische Entscheidungsprozesse im Nahbereich“ sind vorrangig auf das Basiskonzept „Interaktion und Entscheidung“ bezogen und werden primär durch die Fachkonzepte „Interesse“, „Partizipation“ und „Anreize/Restriktionen“ erschlossen.

Mit dem integrierenden Fachkonzept „Interesse“ erschließen die Schülerinnen und Schüler einen exemplarischen kommunalen Entscheidungsprozess hinsichtlich divergierender individueller, politischer und wirtschaftlicher Interessenlagen. Über das politische Fachkonzept „Partizipation“ konkretisieren sie Möglichkeiten und Grenzen politischer Teilhabe Jugendlicher im politischen Willensbildungs- und Entscheidungsprozess im Nahbereich. Mithilfe des ökonomischen Fachkonzepts „Anreize/Restriktionen“ verdeutlichen sich die Schülerinnen und Schüler, dass wirtschaftliche Rahmenbedingungen von Kommunen die Möglichkeiten der Interessendurchsetzung begrenzen.

Konsumententscheidungen Jugendlicher

Die Problemstellungen im Gegenstandsbereich „Konsumententscheidungen Jugendlicher“ sind vorrangig auf das Basiskonzept „Motive und Anreize“ bezogen und werden primär über die Fachkonzepte „Nachhaltigkeit“, „Knappheit“ und „Werte“ entfaltet.

Mit dem integrierenden Fachkonzept „Nachhaltigkeit“ erschließen die Schülerinnen und Schüler die ökonomischen, ökologischen, sozialen und rechtlichen Implikationen jugendlichen Konsumverhaltens. Mithilfe des ökonomischen Fachkonzepts „Knappheit“ erfassen sie wirtschaftliches Handeln und Präferenzsetzung als Notwendigkeit angesichts begrenzter Mittel. Über das politische Fachkonzept „Werte“ wird die Relevanz individueller Wertorientierungen bei Konsumententscheidungen konkretisiert. Die Bedeutung des individuellen Konsumverhaltens wird kriterienorientiert überprüft.

Am Ende von Schuljahrgang 10:

	Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Urteilskompetenz
	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
Politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse auf Bundesebene	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Wahlsystem bei Bundestagswahlen und dessen Funktionen. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären mithilfe des Politikzyklus ökonomische und politische Zusammenhänge, Interessen, Lösungsmöglichkeiten und Auswirkungen eines aktuellen Entscheidungsprozesses. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Lösungsmöglichkeiten eines aktuellen Entscheidungsprozesses.
	<ul style="list-style-type: none"> • vergleichen die Verfassungsorgane hinsichtlich ihrer Funktionen im Prozess der Gesetzgebung. 		
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Aufgaben und Funktionen der Parteien sowie die Rollen von Verbänden und Medien im politischen Prozess. 		
Unternehmen und Arbeitsbeziehungen	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Bedeutung von Arbeit für das Individuum. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren Anforderungsprofile vor dem Hintergrund der Bedürfnisse von Arbeitnehmern. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Anforderungen der Arbeitswelt auch im Hinblick auf die eigene Berufs- und/oder Studienfachwahl.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben betriebliche Grundfunktionen und Ziele (ökonomische, soziale und ökologische) von Unternehmen vor dem Hintergrund staatlicher Regelungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Zielsetzungen von Unternehmen am Beispiel eines Unternehmensleitbildes. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Zielsetzungen von Unternehmen vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben Elemente der Regelung von Arbeitsbeziehungen (u.a. Arbeits- und Tarifrecht, Mitbestimmung). 	<ul style="list-style-type: none"> • arbeiten Interessen von Arbeitnehmern und Arbeitgebern anhand eines Konfliktes heraus. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Lösungsmöglichkeiten eines Konfliktes aus der Arbeitswelt.
Verfassungsprinzipien und Wirtschaftsordnung	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Verfassungsprinzipien des Grundgesetzes. 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern das Demokratiemodell des Grundgesetzes. 	<ul style="list-style-type: none"> • beurteilen die Bedeutung der Verfassungsprinzipien im Grundgesetz.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die grundlegenden Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären Funktionen des Staates auch mithilfe des erweiterten Wirtschaftskreislaufs. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Möglichkeiten und Grenzen staatlichen Handelns in der Sozialen Marktwirtschaft.

	Sachkompetenz	Methodenkompetenz	Urteilskompetenz
	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...	Die Schülerinnen und Schüler ...
Europäische Union	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben das Zusammenwirken von Institutionen der EU. 	<ul style="list-style-type: none"> • erklären mithilfe des Politikzyklus einen europäischen Entscheidungsprozess. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern multiperspektivisch Interessen und Lösungsmöglichkeiten anhand eines aktuellen Entscheidungsprozesses innerhalb der EU.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die Motive sowie die politische und ökonomische Ausgestaltung der europäischen Integration. 	<ul style="list-style-type: none"> • erläutern Szenarien für die zukünftige Entwicklung der Europäischen Union. 	<ul style="list-style-type: none"> • nehmen Stellung zur Bedeutung der politischen und ökonomischen Integration Europas.
	<ul style="list-style-type: none"> • beschreiben die politische und ökonomische Rolle der EU im Kontext internationaler Beziehungen. 	<ul style="list-style-type: none"> • analysieren eine aktuelle internationale Problemstellung politisch und ökonomisch. 	<ul style="list-style-type: none"> • erörtern Handlungsmöglichkeiten der EU in Bezug auf eine aktuelle internationale Problemstellung.

Politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse auf Bundesebene

Problemstellungen aus dem Gegenstandsbereich „Politische Willensbildungs- und Entscheidungsprozesse auf Bundesebene“ sind vorrangig auf das Basiskonzept „Interaktionen und Entscheidungen“ bezogen und werden primär durch die Fachkonzepte „Anreize/Restriktionen“, „Legitimation“ und „Macht“ erschlossen.

Mit dem integrierenden Fachkonzept „Macht“ erschließen die Schülerinnen und Schüler multiperspektivisch einen aktuellen bundespolitischen Entscheidungsprozess. Dabei stellen sie politische und ökonomische Zusammenhänge, divergierende Interessenslagen und Lösungsmöglichkeiten insbesondere vor dem Hintergrund der Einflussmöglichkeiten von Akteuren heraus. Über das ökonomische Fachkonzept „Anreize/Restriktionen“ konkretisieren sie Auswirkungen konkreter politischer Entscheidungen auf das ökonomische Verhalten von Akteuren. Mithilfe des politischen Fachkonzepts „Legitimation“ verdeutlichen die Schülerinnen und Schüler, dass die am Entscheidungsprozess beteiligten Akteure (u.a. Parteien, Verbände und Medien) mit unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten ausgestattet sind und ihr Handeln unterschiedlich gerechtfertigt ist.

Unternehmen und Arbeitsbeziehungen

Die Problemstellungen im Gegenstandsbereich „Unternehmen und Arbeitsbeziehungen“ sind vorrangig auf das Basiskonzept „Interaktionen und Entscheidungen“ bezogen und werden primär über die Fachkonzepte „Konflikt“, „Effizienz“ und „Gerechtigkeit“ erschlossen.

Mithilfe des ökonomischen Fachkonzepts „Effizienz“ erschließen die Schülerinnen und Schüler Grundfunktionen, Aufgaben und Ziele von Unternehmen und verdeutlichen Kosten-/Nutzenabwägungen der beteiligten Akteure in Tarifaueinandersetzungen. Das politische Fachkonzept „Gerechtigkeit“ wird genutzt, um die jeweilige Perspektive und Verantwortung von Arbeitgebern und Arbeitnehmern hinsichtlich Rentabilität, Leistungs- und Verteilungsgerechtigkeit zu erschließen. Das integrierende Fachkonzept „Konflikt“ wird genutzt, um Unternehmensziele vor dem Hintergrund unterschiedlicher Interessen zu erörtern und Konfliktlösungsstrategien von Arbeitnehmern und Arbeitgebern in Tarifaueinandersetzungen zu beurteilen. Durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Arbeitswelt wird ein wesentlicher Beitrag zur Förderung der Berufs- und Studienwahlorientierung geleistet.

Verfassungsprinzipien und Wirtschaftsordnung

Problemstellungen aus dem Gegenstandsbereich „Verfassungsprinzipien und Wirtschaftsordnung“ sind vornehmlich bezogen auf das Basiskonzept „Ordnungen und Systeme“ und werden primär erschlossen durch die Fachkonzepte „Sozialstaat“, „Demokratie“ und „Wirtschaftsordnung“.

Mit dem politischen Fachkonzept „Demokratie“ erschließen die Schülerinnen und Schüler das Demokratiemodell des Grundgesetzes und die Bedeutung der Verfassungsprinzipien. Gefährdungen der Demokratie durch politischen Extremismus sollten hier als Problemstellungen zum Ausgangspunkt der unterrichtlichen Realisierung gemacht werden. Mithilfe des ökonomischen Fachkonzepts „Wirtschaftsordnung“ erschließen die Schülerinnen und Schüler wesentliche Elemente der Sozialen Marktwirtschaft – auch im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen staatlichen Handelns. Sie erfassen das Wettbewerbs-, das Marktkonformitäts- und das Sozialprinzip als grundlegende Prinzipien der Sozialen Marktwirtschaft. Das integrierende Fachkonzept „Sozialstaat“ dient den Schülerinnen und Schülern dazu, die Zusammenhänge zwischen Verfassungsprinzipien und Wirtschaftsordnung zu verdeutlichen, indem Problemstellungen der Verteilungs- und Leistungsgerechtigkeit und des sozialen Ausgleichs in den Blick genommen werden.

Europäische Union

Problemstellungen aus dem Gegenstandsbereich „Europa“ sind vorrangig auf das Basiskonzept „Ordnungen und Systeme“ bezogen und werden primär durch die Fachkonzepte „Markt“, „Werte“ und „Integration“ erschlossen.

Mit dem integrierenden Fachkonzept „Integration“ erschließen die Schülerinnen und Schüler multiperspektivisch einen aktuellen europäischen Entscheidungsprozess. Dabei stellen sie politische und ökonomische Zusammenhänge, divergierende Interessenslagen und Lösungsmöglichkeiten insbesondere in Bezug auf die politische und ökonomische Ausgestaltung der Europäischen Union heraus. Über das ökonomische Fachkonzept „Markt“ konkretisieren sie die Bedeutung des europäischen Binnenmarktes für die ökonomische Ausgestaltung der europäischen Integration. Mithilfe des politischen Fachkonzepts „Werte“ erschließen die Schülerinnen und Schüler die Bedeutung des europäischen Integrationsprozesses für die Sicherung von Menschenwürde, Demokratie, Freiheit, Gleichheit, Frieden und Rechtsstaatlichkeit. Am Beispiel einer aktuellen Problemstellung erschließen die Schülerinnen und Schüler die politische und ökonomische Rolle der Europäischen Union im Kontext internationaler Beziehungen.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der am Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel, den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

In Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. In schriftlichen Lernkontrollen sind alle drei Anforderungsbereiche „Reproduktion“, „Reorganisation und Transfer“ sowie „Reflexion und Problemlösung“ zu berücksichtigen. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 am Gymnasium“ in der jeweils gültigen Fassung.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtbewertung ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtbewertung nicht unterschreiten. Das Nähere regelt die Fachkonferenz.

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen z.B.:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Mündliche Überprüfungen
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Protokoll, Lernbegleitheft, Lerntagebuch, Portfolio)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multi Media, Plakat, Modell)
- Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung

- Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe)

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum).

Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess. Der schuleigene Arbeitsplan ist regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- legt Themen bzw. Unterrichtseinheiten für Wahlpflichtkurse in Abstimmung mit den schuleigenen Arbeitsplänen fest,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Lernkontrollen im Schuljahr,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule und der weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

Anhang

A1 Operatoren für das Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft

Die folgenden Operatoren finden Verwendung in den Aufgabenvorschlägen im Zentralabitur. Sie sind in allen drei Fächern in gleicher Weise anzuwenden. Die Beschreibung der erwarteten Leistungen ist bei 14 Operatoren für alle Fächer einheitlich, berücksichtigt aber zugleich die relevanten Aspekte für das jeweilige Fach (z.B. Raum, Zeit).

Damit die Schülerinnen und Schüler die Anwendungen der Operatoren und die damit einhergehenden erwarteten Leistungen rechtzeitig kennen lernen, ist auf eine zunehmende, differenzierte und lernstandsbezogene Nutzung der Operatoren in den Schuljahrgängen 8 - 10 zu achten.

Folgende Operatoren gelten nur für:

Geschichte und Politik-Wirtschaft: herausarbeiten, überprüfen

Geschichte: in Beziehung setzen, interpretieren, nachweisen

Operator	Beschreibung der erwarteten Leistung	Verwendung in Erdkunde, Geschichte, Politik-Wirtschaft
Anforderungsbereich I		
beschreiben	Strukturiert und fachsprachlich angemessene Materialien vorstellen und/oder Sachverhalte darlegen.	Ek Ge Po
gliedern	Einen Raum, eine Zeit, oder einen Sachverhalt nach selbst gewählten oder vorgegebenen Kriterien systematisierend ordnen.	Ek Ge Po
wiedergeben	Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, strukturiert u. damit unkommentiert darstellen.	Ek Ge Po
zusammenfassen	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert strukturiert und unkommentiert wiedergeben.	Ek Ge Po
Anforderungsbereich II		
analysieren	Materialien, Sachverhalte oder Räume kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen.	Ek Ge Po
charakterisieren	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann <u>gegebenenfalls</u> unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen.	Ek Ge Po
einordnen	Begründet eine Position/Material zuordnen oder einen Sachverhalt begründet in einen Zusammenhang stellen.	Ek Ge Po

erklären	Sachverhalte so darstellen – gegebenenfalls mit Theorien und Modellen –, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden.	Ek Ge Po
erläutern	Sachverhalte in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse).	Ek Ge Po
herausarbeiten	Materialien auf bestimmte, explizit nicht unbedingt genannte Sachverhalte hin untersuchen und Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten herstellen.	Ge Po
in Beziehung setzen	Zusammenhänge zwischen Materialien, Sachverhalten aspektgeleitet und kriterienorientiert herstellen und erläutern.	Ge
nachweisen	Materialien auf Bekanntes hin untersuchen und belegen.	Ge
vergleichen	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sachverhalten kriterienorientiert darlegen.	Ek Ge Po
Anforderungsbereich III		
beurteilen	Den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang überprüfen, um kriterienorientiert zu einem begründeten <u>Sachurteil</u> zu gelangen.	Ek Ge Po
entwickeln	Zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein Lösungskonzept inhaltlich weiterführend und/oder zukunftsorientiert darlegen.	Ek Ge Po
erörtern	Zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/oder Werturteil kommen.	Ek Ge Po
interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Quellen erschließen und eine begründete Stellungnahme abgeben, die auf einer Analyse, Erläuterung und Bewertung beruht.	Ge
Stellung nehmen	Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/oder politischer Wertmaßstäbe, die Pluralität gewährleisten und zu einem begründeten eigenen <u>Werturteil</u> führt.	Ek Ge Po
überprüfen	Inhalte, Sachverhalte, Vermutungen oder Hypothesen auf der Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen.	Ge Po

A2 Operatoren für das bilinguale Unterrichtsfach Politik-Wirtschaft

Operator Englisch	Operator Französisch	Beschreibung der erwarteten Leistung und <i>Beispiele</i>
Anforderungsbereich I		
describe	décrire	Strukturiert und fachsprachlich angemessene Materialien vorstellen und/oder Sachverhalte darlegen. <i>Describe different forms of political participation in your local community.</i> <i>Décrivez les différentes formes de participation dans votre commune.</i>
structure	structurer	Einen Raum, eine Zeit, oder einen Sachverhalt nach selbst gewählten oder vorgegebenen Kriterien systematisierend ordnen. <i>Structure the different kinds of revenue in terms of its importance for a local community.</i> <i>Structurez les différentes recettes selon leur importance pour la commune.</i>
outline	relever / retracer	Kenntnisse (Sachverhalte, Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und/oder (Teil-)Aussagen mit eigenen Worten sprachlich distanziert, strukturiert u. damit unkommentiert darstellen. <i>Outline the German legislative process (as given in the text).</i> <i>Retracez / Relevez du texte le processus législatif en Allemagne.</i>
sum up / summarize	résumer	Sachverhalte auf wesentliche Aspekte reduzieren und sprachlich distanziert strukturiert und unkommentiert wiedergeben. <i>Summarise the mayor's view on the expenditure cuts in his community.</i> <i>Résumez le point de vue du maire par rapport aux compressions budgétaires de la commune.</i>
Anforderungsbereich II		
analyse / examine	analyser / examiner	Materialien, Sachverhalte oder Räume kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen. <i>Examine/Analyse the company's main interests by referring to the text.</i> <i>Analysez les intérêts principaux de l'entreprise en vous référant au texte.</i>
characterise	caractériser	Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben, typische Merkmale kennzeichnen und diese dann <u>gegebenenfalls</u> unter einem oder mehreren bestimmten Gesichtspunkten zusammenführen. <i>Characterise the company's recruitment policy.</i> <i>Caractérissez la gestion des ressources humaines de l'entreprise.</i>
assign / put into context	situer / mettre dans un contexte	Begründet eine Position/Material zuordnen oder einen Sachverhalt begründet in einen Zusammenhang stellen. <i>Put the cartoon into the context of the current Euro crisis.</i> <i>Mettez la caricature dans le contexte de la crise financière.</i>

Operator Englisch	Operator Französisch	Beschreibung der erwarteten Leistung und <i>Beispiele</i>
explain	expliquer	Sachverhalte so darstellen – gegebenenfalls mit Theorien und Modellen –, dass Bedingungen, Ursachen, Gesetzmäßigkeiten und/oder Funktionszusammenhänge verständlich werden. <i>Explain a government's possibilities to create economic growth.</i> <i>Expliquez les différentes mesures gouvernementales pour relancer l'économie.</i>
expound / elucidate	dégager / faire ressortir	Sachverhalte in ihren komplexen Beziehungen an Beispielen und/oder Theorien verdeutlichen (auf Grundlage von Kenntnissen bzw. Materialanalyse). <i>Expound/Elucidate the significance of the Euro crisis for the European integration process.</i> <i>Dégagez l'importance de la crise de l'euro pour le processus d'intégration européenne.</i>
explore	expliquer et illustrer	Materialien auf bestimmte, explizit nicht unbedingt genannte Sachverhalte hin untersuchen und Zusammenhänge zwischen den Sachverhalten herstellen. <i>Explore the possible impacts of the author's suggestions on the pension insurance.</i> <i>Expliquez et illustrez les conséquences des propositions de l'auteur sur l'assurance vieillesse.</i>
compare	comparer / confronter	Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede von Sachverhalten kriterienorientiert darlegen. <i>Compare the British electoral system with the German one.</i> <i>Comparez les propos / le point de vue du candidat avec le programme politique de son parti.</i> <i>Comparez le système politique britannique avec celui de l'Allemagne.</i>
Anforderungsbereich III		
assess / evaluate	évaluer / rendre position	Den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang überprüfen, um kriterienorientiert zu einem begründeten <u>Sachurteil</u> zu gelangen. <i>Assess a possible Turkish accession to the EU.</i> <i>Prenez position par rapport à une éventuelle adhésion de la Turquie à l'Union européenne.</i>
develop	développer	Zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung eine Einschätzung, ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition oder ein Lösungskonzept inhaltlich weiterführend und/oder zukunftsorientiert darlegen. <i>Develop a strategy to successfully fight political apathy.</i> <i>Développez une stratégie pour lutter contre l'apathie politique.</i>
discuss	discuter	Zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, abwägende Auseinandersetzung führen und zu einem begründeten Sach- und/oder Werturteil kommen. <i>Discuss to what extent the Lisbon treaty promotes democratic principles.</i> <i>Discutez de quelle manière le traité de Lisbonne met-il en valeur les principes démocratiques.</i>

Operator Englisch	Operator Französisch	Beschreibung der erwarteten Leistung und <i>Beispiele</i>
comment (on something)	commenter	<p>Beurteilung mit zusätzlicher Reflexion individueller, sachbezogener und/oder politischer Wertmaßstäbe, die Pluralität gewährleisten und zu einem begründeten eigenen Werturteil führt.</p> <p><i>Comment on the author's position to adapt international law to the new challenges of international conflicts.</i></p> <p><i>Commentez la position de l'auteur voulant adapter la loi internationale aux nouveaux défis des conflits internationaux.</i></p>
verify	vérifier	<p>Inhalte, Sachverhalte, Vermutungen oder Hypothesen auf der Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik hin untersuchen.</p> <p><i>Verify to what extent short time allowances helped to prevent dismissals.</i></p> <p><i>Vérifiez de quelle manière l'indemnité de chômage partiel contribuait à éviter des licenciements.</i></p>

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum
für die Integrierte Gesamtschule
Schuljahrgänge 5-10**

Englisch



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Englisch für die Schuljahrgänge 5-10 der Integrierten Gesamtschule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Inga Ettelt, Rodenberg

Arndt Halfbrodt, Wilhelmshaven

Susanne Quandt, Hambergen

Berret Stegemann, Braunschweig

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendamm 19

30167 Hannover

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

Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Englisch	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	7
2.1 Kompetenzbereiche	7
2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung	9
2.3 Innere Differenzierung	10
3 Erwartete Kompetenzen	12
3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz	12
3.1.1 Kommunikative Teilkompetenzen	13
3.1.2 Verfügen über sprachliche Mittel	26
3.2 Methodenkompetenz	32
3.3 Interkulturelle kommunikative Kompetenz	34
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	36
5 Bilingualer Unterricht	43
6 Aufgaben der Fachkonferenz	44
Anhang	45
A1 Operatoren für das Fach Englisch	45
A2 Übersicht der Standards der kommunikativen Fertigkeiten am Ende des jeweiligen Schuljahrgangs	49
A3 Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen	51

1 Bildungsbeitrag des Faches Englisch

Die politische, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung Europas im Kontext zunehmender internationaler Kooperation und Globalisierung stellt hohe Anforderungen an das Fremdsprachenlernen. Der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in anderen Sprachen ist eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiche Verständigung. Fremdsprachenkenntnisse ermöglichen die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Sprachenlernen ist damit eine der wesentlichen Herausforderungen, die mit dem Auftrag des lebenslangen Lernens auf die Gesellschaft, die Bildungssysteme und den Einzelnen zukommen.

Für den schulischen Fremdsprachenunterricht bedeutet dies einen erhöhten Anwendungsbezug, die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit und die Notwendigkeit des Aufbaus umfassender Methodenkompetenz, insbesondere im Umgang mit Texten und Medien.

Da Englisch in der Regel als erste Fremdsprache gelernt wird, legt ein Englischunterricht, der auf den Prinzipien des selbstständigen und kooperativen Sprachenlernens basiert, die Grundlage für den Erwerb weiterer Sprachen und fördert insofern die Entwicklung einer Sprachbewusstheit und die Motivation zu lebenslangem Sprachenlernen.

Als Verkehrssprache unserer globalisierten Welt fällt Englisch die Schlüsselrolle bei der Entwicklung von Fremdverstehen, Empathie und der friedlichen Verständigung von Menschen zu. Englisch ist für viele Millionen Menschen Muttersprache, Nationalsprache, Zweitsprache oder Amtssprache sowie die wesentliche Kommunikationssprache der modernen Wissenschaft und Technik, der internationalen Wirtschaft und Politik. Das Zusammenwachsen Europas und die Zuwanderung von Menschen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen erfordern heute umfassende Englischkenntnisse als Verständigungsgrundlage.

Weltoffenheit und Mobilität werden nicht nur von politischen, kulturellen oder wirtschaftlichen Führungskräften gefordert, sondern ein souveräner Umgang mit der englischen Sprache ist zunehmend auch Voraussetzung für berufliche Qualifikation und beruflichen Erfolg. Damit die Schülerinnen und Schüler im internationalen Kontext bestehen und aktiv die Zukunft mitgestalten können, hat der moderne Englischunterricht die Aufgabe, auf die sprachlichen Herausforderungen in Studium, Beruf und Gesellschaft vorzubereiten. Darüber hinaus prägt Englisch in vielfacher Hinsicht u.a. durch Internet, Film, Sport, Mode und Musik die Alltagswelt und -sprache von Jugendlichen und beeinflusst stark ihre Haltungen und Einstellungen. Es ist daher selbstverständlich, dass diese natürliche Sprachgegenwart im Unterricht bewusst gemacht und kritisch reflektiert wird.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Englisch u.a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

Das Fach Englisch thematisiert soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene, Probleme der nachhaltigen Entwicklung sowie die Vielfalt sexueller Identitäten. und trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für das eigene Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln. Der Unterricht im Fach Englisch trägt somit dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Englisch werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse und Fertigkeiten vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen ab.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie sind für die persönliche Bildung und für die weitere schulische und berufliche Ausbildung von Bedeutung und ermöglichen anschlussfähiges Lernen.

Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Englisch ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

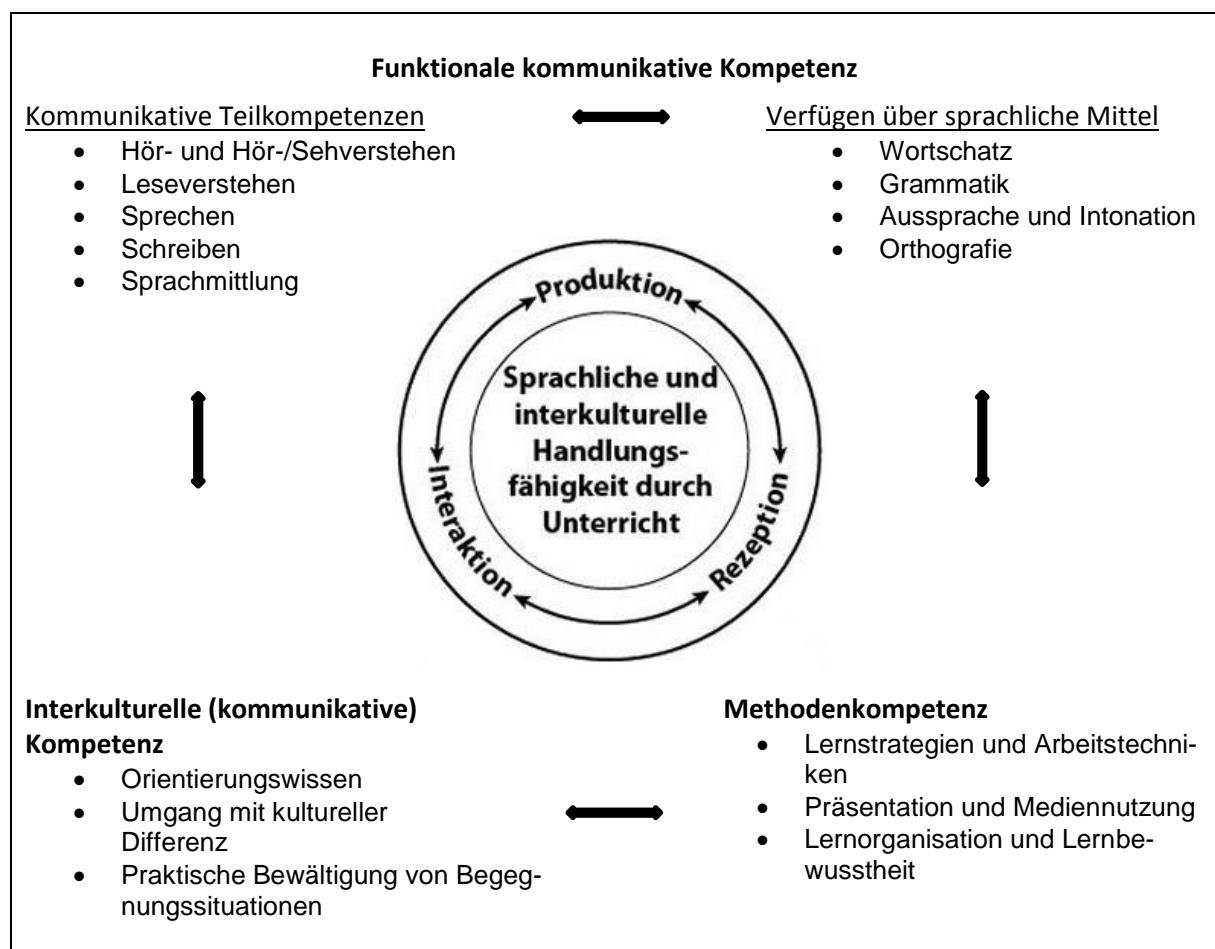
2.1 Kompetenzbereiche

Im Englischunterricht ist die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit das übergeordnete Ziel. Erfolgreiches sprachliches Handeln umfasst die Fähigkeit zur Rezeption, Interaktion und Produktion.

Bei der funktionalen kommunikativen Kompetenz (*communicative competence*) wirken die kommunikativen Teilkompetenzen und die sprachlichen Mittel zusammen. Die kommunikativen Teilkompetenzen bestehen aus Hör- und Hör-/ Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. In den beiden erstgenannten rezeptiven Teilkompetenzen erreichen die Schülerinnen und Schüler eine höhere Kompetenzstufe als in den produktiven Teilkompetenzen Sprechen und Schreiben. Bei der Sprachmittlung sind die Teilkompetenzen und deren Niveaus von der Aufgabe und der Situation abhängig. Insgesamt haben im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz die kommunikativen Teilkompetenzen Priorität; sprachliche Mittel dienen lediglich ihrer Realisierung. Vorrangig ist demnach die kommunikative Absicht, die durch unterschiedliche sprachliche Mittel verwirklicht werden kann. Zu diesen gehören Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie. Sie sind funktionale Bestandteile der Kommunikation und haben grundsätzlich dienende Funktion.

Darüber hinaus wird Methodenkompetenz erworben. Die Lernenden setzen sich mit fachspezifischen Methoden, Arbeitstechniken, Lernstrategien und der Organisation des Sprachlernprozesses auseinander, um ihren Lernweg zunehmend selbstständig und effektiv gestalten zu können. Letzteres zeigt sich in einer zunehmenden Lernbewusstheit. Bei Präsentationen lernen sie Medien zielführend zu nutzen.

Im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz (*intercultural communicative competence*) werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität bewusst wahrzunehmen, zu verstehen, zu werten und zu beurteilen. Sie macht sich in Einstellungen und Haltungen bemerkbar, die im Denken, Fühlen und Handeln ihren Ausdruck finden, und geht damit über deklaratives Wissen hinaus. Die Schülerinnen und Schüler eignen sich soziokulturelles Orientierungswissen an, entwickeln Interesse und Bewusstsein für eigene und andere Verhaltensweisen und gehen respektvoll und kritisch mit kulturellen Differenzen um. Ziel ist die praktische Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen.



2.2 Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung

Der Kompetenzerwerb beginnt bereits in der frühen Kindheit, wird in der Schule in zunehmender qualitativer Ausprägung fortgesetzt und auch im Leben Erwachsener weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen.

Das Kerncurriculum beschreibt Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erreichen und die sie in Kommunikationssituationen, sowohl in schriftlichen als auch in mündlichen Kontexten, nachweisen müssen. Die hier ausgewiesenen erwarteten Kompetenzen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) und den Bildungsstandards für die erste Fremdsprache für den Mittleren Schulabschluss.¹ Der GeR wurde erstellt, um die Ergebnisse des Lehrens und Lernens von Sprachen in Europa vergleichbar zu machen, indem er, ausgehend von Verwendungssituationen der Sprache, Niveaustufen des Sprachkönnens benennt und beschreibt. Die Globalskalen des GeR befinden sich im Anhang.

Die Kompetenzen sind so formuliert, dass ihr Erreichen eine erfolgreiche Mitarbeit in dem folgenden Doppelschuljahrgang erwarten lässt. Im Sinne einer Niveaunkretisierung sind teilweise Zwischenstufen zu den im GeR genannten Kompetenzstufen formuliert worden (siehe Tabelle Kapitel 3.1). Sowohl die Aufgaben als auch die Unterrichtsgestaltung sind so anzulegen, dass die Schülerinnen und Schüler diese Kompetenzansprüche erfüllen können.

Kompetenzen dürfen nicht als einzelne, isolierte Vorgaben verstanden werden, denn jede Kompetenz ist Bestandteil eines komplexen Beziehungsgeflechts aller Kompetenzen. Deshalb können sie nur gemeinsam und in Kontexten erworben werden. Sprache wird zwar an Inhalten gelernt, aber diese sind hauptsächlich Vehikel zum Sprachenlernen. Sie sind also nicht Ziel des Sprachlehrgangs, sondern sekundär und dienen dem exemplarischen Lernen, da die Entwicklung von Sprachkompetenz im Vordergrund steht (siehe Schaubild 2.1).

Fremdsprachenlernen und die erfolgreiche Anwendung fremder Sprachen sind komplexe mentale Prozesse, bei denen unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen jeweils verschieden zusammenwirken. Der Unterricht muss diese unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lerndispositionen berücksichtigen und individuelle Lernprozesse ermöglichen (siehe dazu Kapitel 2.3). Er basiert auf der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler die englische Sprache nicht linear und in gleicher zeitlicher Abfolge erlernen, sondern vielmehr individuell und kumulativ.

Gemäß dem Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit erfolgt der Unterricht in der Zielsprache. Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Teilkompetenzen gleichermaßen. Das Sprachhandeln im Englischunterricht findet in möglichst authentischen, bedeutsamen und herausfordernden Situationen statt; es gilt das Prinzip der Authentizität. Die Lernatmosphäre muss es zulassen, dass die Schülerinnen und Schüler den Mut haben, mit Sprache zu experimentieren und dabei Fehler zu machen. Zugunsten einer gelungenen fremdsprachlichen Verständigung wird die formale Korrektheit

¹ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Link: http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/bs_ms_kmk_erste_fremdsprache.pdf

den kommunikativen Zwecken untergeordnet. Dies geschieht nach dem Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz.

Die Aufgaben sind so zu konzipieren, dass sie auf der Basis der oben genannten Prinzipien individuelle Lernprozesse initiieren und ermöglichen. Das bedeutet, dass sie den Prinzipien des aufgabenorientierten Lernens (*task-based language learning*) entsprechen.²

Der Unterricht ist in allen Phasen ausgerichtet auf die Herausbildung der unter 3.1 genannten funktionalen kommunikativen Kompetenz; insofern ist er stets (sprach-)handlungsorientiert.

2.3 Innere Differenzierung

Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, der individuellen Begabungen, Fähigkeiten und Neigungen sowie des unterschiedlichen Lernverhaltens sind differenzierende Lernangebote und Lernanforderungen für den Erwerb der vorgegebenen Kompetenzen unverzichtbar.³ Innere Differenzierung als Grundprinzip in jedem Unterricht zielt auf die individuelle Förderung der Schülerinnen und Schüler ab. Dabei werden Aspekte wie z.B. Begabungen und motivationale Orientierungen, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Aufbauend auf einer Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen unterscheiden sich die Lernangebote z.B. in ihrer Offenheit und Komplexität, dem Abstraktionsniveau, den Zugangsmöglichkeiten, den Schwerpunkten, den bereitgestellten Hilfen und der Bearbeitungszeit. Geeignete Aufgaben zum Kompetenzerwerb berücksichtigen immer das didaktische Konzept des Unterrichtsfaches. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an.

Vor allem leistungsschwache Schülerinnen und Schüler brauchen zum Erwerb der verpflichtend erwarteten Kompetenzen des Kerncurriculums vielfältige Übungsangebote, um bereits Gelerntes angemessen zu festigen. Die Verknüpfung mit bereits Bekanntem und das Aufzeigen von Strukturen im gesamten Kontext des Unterrichtsthemas erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke Schülerinnen und Schüler werden Lernangebote bereitgestellt, die deutlich über die als Kern an alle Schülerinnen und Schüler bereits gestellten Anforderungen hinausgehen und einen höheren Anspruch haben. Diese Angebote dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexere Fragestellungen zu.

Innere Differenzierung fordert und fördert fächerübergreifende Kompetenzen wie das eigenverantwortliche, selbstständige Lernen und Arbeiten, die Kooperation und Kommunikation in der Lerngruppe sowie das Erlernen und Beherrschen wichtiger Lern- und Arbeitstechniken. Um allen Schülerinnen und Schülern eine aktive Teilnahme am Unterricht zu ermöglichen, ist es sinnvoll, sie in die Planung des Unterrichts einzubeziehen. Dadurch übernehmen sie Verantwortung für den eigenen Lernprozess. Ihre

² Nds. Kultusministerium (Hrsg.), Materialien für kompetenzorientierten Unterricht – Binnendifferenzierung im Sekundarbereich I, Englisch, Hannover, 2012, S.33-36. www.nibis.de/nibis.phtml?menid=2179

³ Nds. Kultusministerium (Hrsg.), Materialien für kompetenzorientierten Unterricht – Binnendifferenzierung im Sekundarbereich I Englisch, Hannover, 2012. www.nibis.de/nibis.phtml?menid=2179

Selbstständigkeit wird durch das Bereitstellen vielfältiger Materialien und durch die Möglichkeit eigener Schwerpunktsetzungen gestärkt.

Um die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler zu fördern, stellt die Lehrkraft ein hohes Maß an Transparenz über die zu erreichenden Kompetenzniveaus, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurück gespiegelt.

3 Erwartete Kompetenzen

Im Folgenden werden die in Kapitel 2.1 ausgeführten Kompetenzbereiche hinsichtlich ihrer Anforderungsniveaus differenziert beschrieben. Es werden Aussagen darüber getätigt, wie sich diese Anforderungen konkret im Unterricht darstellen.

3.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

Die folgende Tabelle veranschaulicht, welche Kompetenzstufen die Schülerinnen und Schüler am Ende eines Doppeljahrgangs erreichen. So wird ersichtlich, wie sich die Kompetenzentwicklung von Schuljahrgang 5 bis 10 vollzieht. Wie in Kapitel 2.2 dargestellt, werden Kompetenzen im Unterricht stets zusammengeführt. In der Tabelle sind die kommunikativen Teilkompetenzen und die sprachlichen Mittel getrennt aufgeführt, in der Sprachverwendung aber kommen sie integrativ zum Tragen.

Der Sprachmittlung kommt eine besondere Rolle zu, da die nachzuweisenden Teilkompetenzen und deren Kompetenzstufen von der Aufgabe und der Situation abhängig sind. Aus diesem Grund werden in dieser Tabelle keine Aussagen zur Sprachmittlung gemacht.

Folgende auf den GeR bezogene Kompetenzstufen werden am Ende des 6., 8. und 10. Schuljahrgangs erreicht:

Schuljahrgang	Funktionale kommunikative Kompetenz											
	Kommunikative Teilkompetenzen								Verfügen über sprachliche Mittel			
	Hör- und Hör-/Sehverstehen		Leseverstehen		Sprechen		Schreiben		Wortschatz		Grammatik	
6	A2		A2		A1+		A1+		A1+/A2		A1	
8	G	E	G	E	G	E	G	E	G	E	G	E
	A2	A2+	A1+	A2	A1+	A2	A2	A2+	A2	A2+	A1+/A2	A2
10	A2+	B1+	A2+	B1	A2+	B1	A2	B1+	A2+	B1	A2+	B1

(G und E stehen für Kurse mit grundlegendem bzw. erhöhtem Anforderungsniveau)

Eine vergleichende Übersicht über die niveaustufenbezogene Progression der verschiedenen Schulformen befindet sich im Anhang.

Am Ende von Kapitel 4 werden in Tabellenform Aufgaben für Lern- und Leistungssituationen beispielhaft angeführt.

In der Regel wird in den Jahrgängen 7 und 8 der IGS binnendifferenziert unterrichtet. Die Klassenkonferenz entscheidet am Ende des Schuljahrganges 6 und zu jedem folgenden Schulhalbjahreswechsel,

auf welchem Anforderungsniveau die Schülerinnen und Schüler im jeweils nächsten Schulhalbjahr arbeiten werden. Wenn die Schule sich für eine äußere Fachleistungsdifferenzierung in diesen Jahrgängen entschieden hat, gilt Folgendes: Bei Schülerinnen und Schülern, die am Ende des 6. Schuljahrgangs die angegebenen Kompetenzstufen erreichen, ist zu entscheiden, ob sie zu Beginn des 7. Schuljahrgangs Kurse mit erhöhten Anforderungen (E-Kurs) besuchen sollen. Die anderen Schülerinnen und Schüler besuchen Kurse mit Grundanforderungen (G-Kurs). Bei diesen ist eine Progression zwischen Ende des 6. und 8. Schuljahrgangs in den Grundkursen nur innerhalb der genannten Kompetenzstufe zu erwarten. In den Schuljahrgängen 9 und 10 wird eine äußere Fachleistungsdifferenzierung in der Regel auf zwei Niveaus (E und G) vorgenommen.

3.1.1 Kommunikative Teilkompetenzen

Die kommunikativen Teilkompetenzen entwickeln sich progressiv. Diese Entwicklung manifestiert sich in der Verwirklichung von Kommunikationsabsichten. Die sprachlichen Mittel lassen sich jedoch nicht als progressive Aufzählung von Strukturen oder Wortschatzeinheiten festlegen. Darum wird hier auf Situationen hingewiesen, in denen durch unterschiedliche grammatische Formen Kommunikationsabsichten realisiert werden können. Für den Wortschatz werden ebenfalls Themenfelder und Situationen angegeben. Die konkrete Auswahl der zu vermittelnden Lexik und Grammatik ergibt sich aus dem Unterrichtszusammenhang unter Einbeziehung individueller Interessen und Bedürfnisse.

Die erwarteten Kompetenzen dieses Kerncurriculums definieren Regelanforderungen, die eine erfolgreiche Mitarbeit in den nachfolgenden Schuljahrgängen erwarten lassen. Im Sinne der Niveaue Konkretisierung sind teilweise Zwischenstufen zu den im GeR genannten Kompetenzstufen formuliert worden.

Hör- und Hör-/Sehverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (G)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (G)
können die Schülerinnen und Schüler einfache Sätze, Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht, sofern deutlich und langsam gesprochen wird (A2).	können die Schülerinnen und Schüler Äußerungen und einfachen Alltagstexten mit vertrauter Thematik wichtige Informationen entnehmen, wenn deutlich gesprochen wird (A2).	können die Schülerinnen und Schüler Äußerungen und klar strukturierte Hör- und Hör-/Sehtexte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich verstehen, wenn deutlich gesprochen wird (A2+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Aufforderungen und Dialoge im <i>classroom discourse</i> verstehen, • das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen, • in den meisten Fällen das Thema von Gesprächen, die in ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, • kurzen Hör- bzw. Hör-/Sehtexten über vorhersehbare alltägliche Dinge die Hauptinformationen entnehmen, • wesentliche Merkmale (Figuren und Handlungsablauf) einfacher Geschichten und Spielszenen erfassen. 	<ul style="list-style-type: none"> • einfache Aufforderungen und Dialoge im <i>classroom discourse</i> verstehen, • das Wesentliche von kurzen und einfachen Durchsagen, Mitteilungen sowie einfache Wegbeschreibungen und Anweisungen verstehen, • das Thema von in ihrer Gegenwart geführten Gesprächen erkennen, • Hörtexten mit vertrauter Thematik, vertrautem Wortschatz und bekannten Strukturen wesentliche Aussagen und Fakten entnehmen, • den Hauptinhalt von altersgerechten Spielszenen und Filmausschnitten verstehen, • dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderungen und Dialoge im <i>classroom discourse</i> verstehen, • kurze, einfache Ansagen und Mitteilungen (z. B. am Bahnhof/Flughafen, Telefonansagen) verstehen, • einem Gespräch, das in ihrer Gegenwart geführt wird, die Hauptinformationen entnehmen, • in groben Zügen kurze und unkomplizierte Vorträge zu vertrauten Themen verstehen, • altersgerechten Filmen wesentliche Informationen (z. B. Personenmerkmale, Handlungsschritte) entnehmen und, geleitet durch Fragen, auch Detailverständnis nachweisen, • in Radio- und TV-Nachrichten und in längeren Hörtexten über Themen von persönlichem Interesse die Hauptpunkte verstehen.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (E)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (E)
<p>können die Schülerinnen und Schüler einfache Sätze, Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht sofern deutlich und langsam gesprochen wird (A2).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler Äußerungen und Hörtexten bzw. Hör-/Sehtexten mit vertrauter Thematik wichtige Informationen entnehmen, wenn in deutlich artikulierter Zielsprache gesprochen wird (A2+).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags-, zukunfts- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, wenn in deutlich artikulierter Zielsprache, auch mit einfach erkennbaren Aussprachevarianten, gesprochen wird (B1+).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Aufforderungen und Dialoge im <i>classroom discourse</i> verstehen, • das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Durchsagen und Mitteilungen erfassen, • in den meisten Fällen das Thema von Gesprächen, die in ihrer Gegenwart geführt werden, erkennen, • kurzen Hör- bzw. Hör-/Sehtexten über vorhersehbare alltägliche Dinge die Hauptinformationen entnehmen, • wesentliche Merkmale (Figuren und Handlungsablauf) einfacher Geschichten und Spielszenen erfassen. • 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufforderungen und Dialoge im <i>classroom discourse</i> verstehen, • einfache Anweisungen, Mitteilungen, Erklärungen oder Informationen über ihnen vertraute Themen verstehen, • einem Gespräch die Hauptinformationen entnehmen (u. a. Thema, Aussagen unterschiedlicher Sprecher), • den Inhalt von ausgewählten Radiosendungen und längeren Hörtexten, die vertraute Themen zum Inhalt haben und deren Wortschatz und Strukturen bekannt sind, erfassen, • die Hauptinformationen von Fernsehmeldungen über aktuelle Ereignisse erfassen, wenn der Kommentar deutlich und in der Zielsprache gesprochen und durch das Bild unterstützt wird, • die wesentlichen Handlungselemente eines altersgerechten Filmes verstehen und, geleitet durch Fragen, auch Detailverständnis nachweisen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Argumentationen und Diskussionen im <i>classroom discourse</i> verstehen, • Ankündigungen, Mitteilungen, Anweisungen und Anleitungen zu konkreten Themen verstehen, • im Allgemeinen den Hauptpunkten von längeren Gesprächen folgen, die in ihrer Gegenwart geführt werden, • das Wesentliche ausgewählter Radio- und Fernsehsendungen sowie von Audiotexten über Themen von persönlichem Interesse verstehen (z. B. Interviews, kurze Vorträge oder Nachrichtensendungen), • ausgewählten Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird, und ihnen detaillierte Informationen entnehmen, • zunehmend selbstständig die wesentlichen Inhalte von längeren und komplexeren Texten zu aktuellen Ereignissen und Problemen sowie zu gesellschaftlichen Themen verstehen, sofern diese an ihre Kenntnisse und Erfahrungen anknüpfen, • (mediengestützte) Vorträge verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung unkompliziert und klar strukturiert ist.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken⁴		
<ul style="list-style-type: none"> • eine vorbereitende Organisations- und Strukturierungshilfe nutzen (<i>advance organizer</i>), • Fragen und Erwartungen an Hör- und Hör-/Sehtexte formulieren, • sich einen groben Überblick über den Inhalt eines Hörtextes verschaffen, • Verständnislücken (z. B. im Wortschatz) durch <i>intelligent guessing</i> schließen, • nonverbale Signale und Gestaltungselemente, wie z.B. Mimik, Gestik, Geräusche, Musik, Licht, Farben, und Kameraführung zum Verstehen der Wirkungs- und Funktionsweise eines Films nutzen, • verschiedene Hörtechniken (u. a. <i>listening for global/detailed information</i>) anwenden, • unterschiedliche Techniken zum Notieren von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. <i>keywords, notes</i>). 		

⁴ siehe Kapitel 3.2

Leseverstehen

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (G)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (G)
können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich lesen und verstehen, die einen eng begrenzten, häufig wiederkehrenden Grundwortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten (A2).	können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen in gängiger Alltagssprache, die einen häufig wiederkehrenden Grundwortschatz enthalten, lesen und ihnen wichtige Informationen entnehmen (A 2).	können die Schülerinnen und Schüler einfache Texte zu vertrauten Themen, die auf einem häufig verwendeten Grundwortschatz basieren, lesen und verstehen, wenn sie bei der Texterschließung auf Hilfen in Form von Wörterbüchern oder Anmerkungen zurückgreifen können (A 2+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellungen, Anleitungen und Erklärungen im Unterrichtskontext verstehen, • leichte private und öffentliche Alltagstexte verstehen und diesen wesentliche Informationen entnehmen, • Lehrbuch- und Lektüretexte global verstehen und mit Hilfen wichtige inhaltliche Aspekte entnehmen, • Lehrbuch- und Lektüretexte im Detail verstehen und mit Hilfen spezifische Informationen entnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Anleitungen, Anweisungen, Erklärungen und Regeln im Unterrichtskontext verstehen, • privaten und öffentlichen Alltagstexten wie Briefen, Broschüren und Internet-Seiten mit überwiegend bekanntem Vokabular wichtige Inhalte entnehmen; dabei benötigen sie Vokabelhilfen und Leitfragen, • komplexere Lehrbuch- und Lektüretexte im Wesentlichen und Detail verstehen und mit Hilfen wichtige inhaltliche Aspekte entnehmen, • die gebräuchlichsten Zeichen und Schilder an öffentlichen Plätzen verstehen. 	<ul style="list-style-type: none"> • klar strukturierte Sach- und Gebrauchstexte lesen und verstehen und ihnen Haupt- und Detailinformationen entnehmen, um mit Hilfestellungen bestimmte Aufgaben zu lösen, • einfache Standard- und Routinebriefe zu vertrauten Themen verstehen, • didaktisch bearbeitete fiktionale Texte (z.B. Ganzschriften) lesen und die wesentlichen Sinnzusammenhänge verstehen, • Zeichen und Schilder an öffentlichen Plätzen verstehen.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (E)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (E)
können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich lesen und verstehen, die einen eng begrenzten, häufig wiederkehrenden Grundwortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten (A2).	können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte zu vertrauten, konkreten Themen verstehen. In diesen Texten wird eine alltagsbezogene Sprache verwendet, die auf einem häufig verwendeten Grundwortschatz basiert (A2+).	können die Schülerinnen und Schüler weitgehend selbstständig verschiedene Texte aus Themenfeldern ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches lesen und verstehen. In diesen Texten wird eine weitgehend authentische Sprache verwendet, die auf einem erweiterten Grundwortschatz basiert (B1+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Aufgabenstellungen, Anleitungen und Erklärungen im Unterrichtskontext verstehen, • leichte private und öffentliche Alltagstexte verstehen und diesen wesentliche Informationen entnehmen, • Lehrbuch- und Lektüretexte global verstehen und mit Hilfen wichtige inhaltliche Aspekte entnehmen, • Lehrbuch- und Lektüretexte im Detail verstehen und mit Hilfen spezifische Informationen entnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • private und öffentliche Texte verstehen und diesen wichtige Informationen entnehmen, • Sachtexte zu vertrauten Themen selektiv verstehen und ihnen Informationen entnehmen, wenn die Texte mit Hilfen versehen sind (u. a. Anmerkungen, Leitfragen), • adaptierte Erzähltexte und Lektüren bezogen auf Thema, Figuren und Handlungsverlauf verstehen und ihnen entsprechende Informationen entnehmen. 	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständig längere fiktionale und nichtfiktionale Texte (z.B. Ganzschriften) zu vertrauten Themen global verstehen und diesen gezielt Informationen entnehmen, • nach entsprechender Vorbereitung alltägliche Texte auch zu aktuellen Ereignissen und Problemen weitgehend selbstständig erschließen, • unter Anleitung in Texten einzelne Gestaltungsmerkmale wie z.B. sprachliche Besonderheiten erkennen und sich zu ihrer Wirkungsweise äußern.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken		
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • wichtige Details und Textstellen kenntlich machen, • unbekanntes Vokabular mit zunehmend geringeren Hilfen aus dem Kontext durch <i>intelligent guessing</i> erschließen, • zunehmend selbstständig Wörterverzeichnisse, zweisprachige Wörterbücher (auch elektronisch) und weitere geeignete Nachschlagewerke nutzen und unbekanntes Vokabular erschließen, • verschiedene Lesetechniken (<i>skimming, scanning, intensive reading, extensive reading</i>) auf unterschiedliche Textsorten anwenden, • unterschiedliche Techniken zum Notieren und Ordnen von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. Randnotizen, Zwischenüberschriften, <i>mind map</i>). 		

Sprechen – An Gesprächen teilnehmen

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (G)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (G)
<p>können sich die Schülerinnen und Schüler auf einfache Art verständigen; die Kommunikation hängt weitgehend davon ab, dass Äußerungen langsamer wiederholt oder umformuliert werden. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um vertraute Themen handelt (A1+).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler in einfachen themenorientierten Gesprächssituationen und in Grundsituationen des Alltags mit einfachen sprachlichen Mitteln verständigen. Die Kommunikation hängt weitgehend davon ab, dass Äußerungen langsamer wiederholt oder umformuliert werden (A 1+).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, benötigen dabei aber oft noch Hilfen des Gesprächspartners. In einfachen Routinegesprächen kommen sie zurecht. In vorhersehbaren Alltagssituationen können sie Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen (A 2+).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • auf einfache Sprechanlässe reagieren und einfache Sprechsituationen bewältigen: Begrüßungs-, Höflichkeits- und Abschiedsformeln verwenden, jemanden einladen und auf Einladungen reagieren, Verabredungen treffen, um Entschuldigung bitten und auf Entschuldigungen reagieren, Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken und sagen, was sie gern haben und was nicht, • auf einfache Weise vertraute Themen des Alltags besprechen und aktiv am <i>classroom discourse</i> teilnehmen, • sich in einfachen Routinesituationen wie Einkaufen, Essen und der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel verständigen und Grundinformationen geben und erfragen, • in einem Dialog einfache persönliche Fragen stellen und beantworten und auf einfache Feststellungen reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • auf einfache Sprechanlässe reagieren und einfache Sprechsituationen bewältigen, u.a. mit anderen eigene Pläne besprechen und an sie gerichtete Aufforderungen verstehen und angemessen reagieren, • sich in den meisten vertrauten Situationen mit Hilfe vorgegebener Redemittel angemessen an Gesprächen beteiligen, • sich in Routinesituationen wie Einkaufen, Essen und der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel verständigen und Grundinformationen geben und erfragen, • in einem Dialog einfache Fragen stellen und beantworten und auf einfache Feststellungen angemessen reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • in Gesprächen über Alltagsthemen in einfachen, inhaltlich zusammenhängenden und verständlichen Sätzen sprechen und dabei ihre Meinungen, Gefühle und Abneigungen formulieren, • sich mit einfachen Redemitteln in Routinesituationen verständigen, • in einem Gespräch oder einer Diskussion ihren Standpunkt verständlich machen und Ideen zu vertrauten Themen mitteilen, wobei Hilfen des Gesprächspartners benötigt werden.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (E)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (E)
<p>können sich die Schülerinnen und Schüler auf einfache Art verständigen; die Kommunikation hängt weitgehend davon ab, dass Äußerungen langsamer wiederholt oder umformuliert werden. Sie können einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um vertraute Themen handelt (A1+).</p>	<p>können sich die Schülerinnen und Schüler in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Themen geht. Bei der Kommunikation benötigen sie oft noch Hilfen des Gesprächspartners (A2).</p>	<p>können die Schülerinnen und Schüler auch ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Sachverhalte, die ihnen vertraut sind und sie persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • auf einfache Sprechanlässe reagieren und einfache Sprechsituationen bewältigen: Begrüßungs-, Höflichkeits- und Abschiedsformeln verwenden, jemanden einladen und auf Einladungen reagieren, Verabredungen treffen, um Entschuldigung bitten und auf Entschuldigungen reagieren, Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken und sagen, was sie gern haben und was nicht, • auf einfache Weise vertraute Themen des Alltags besprechen und aktiv am <i>classroom discourse</i> teilnehmen, • sich in einfachen Routinesituationen wie Einkaufen, Essen und der Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel verständigen und Grundinformationen geben und erfragen, • in einem Dialog einfache persönliche Fragen stellen und beantworten und auf einfache Feststellungen reagieren. 	<ul style="list-style-type: none"> • sich in alltäglichen Situationen verständigen und dabei einfache Wendungen gebrauchen, um Dinge zu erbitten oder zu geben, Informationen zu erfragen und zu besprechen, was man als Nächstes tun sollte, • ein Gespräch über Erfahrungen und Ereignisse sowie über Themen des Alltags beginnen, fortführen und mit Hilfen des Gesprächspartners aufrechterhalten, • in einer Diskussion sagen, was sie zu einer Sache meinen, wenn sie direkt angesprochen und Kernpunkte bei Bedarf wiederholt werden. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gefühle wie Überraschung, Freude, Trauer, Interesse und Gleichgültigkeit ausdrücken und auf entsprechende Gefühlsäußerungen reagieren, • Gespräche in den meisten routinemäßigen Situationen bewältigen, • in einem Interview konkrete Auskünfte geben und auf spontane Nachfragen reagieren, • ein vorbereitetes Interview durchführen und einige spontane Zusatzfragen stellen. • ein Gespräch oder eine Diskussion beginnen, fortführen und auch bei sprachlichen Schwierigkeiten aufrechterhalten, • in einer Diskussion über Themen von Interesse persönliche Standpunkte und Meinungen äußern und erfragen sowie höflich Überzeugungen und Meinungen, Zustimmung und Ablehnung ausdrücken.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken		
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • <i>word banks, chunks</i> und <i>useful expressions</i> nutzen, um Dialoge, Gespräche und Diskussionen vorzubereiten, • kooperative Lernformen zur Interaktion nutzen (u. a. partner interview, information gap activity, milling around), • <i>paraphrasing</i> und nonverbale Mittel gezielt einsetzen, • <i>cue cards</i> oder Rollenkarten im Gespräch nutzen, • interaktive Gesprächsstrategien wie <i>initiating, turn-taking</i> und <i>responding</i> gezielt einsetzen. 		

Sprechen – Zusammenhängendes Sprechen

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (G)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (G)
können sich die Schülerinnen und Schüler mit einfachen Wendungen über Menschen, Tiere, Dinge und Orte äußern (A1+).	können die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe vorgegebener Redemittel zusammenhängend zu vertrauten Themen sprechen. Dabei verwenden sie einfach strukturierte Sätze (A 1+).	können die Schülerinnen und Schüler zu vertrauten Themen sprechen und über eigene Alltagserfahrungen berichten. Dabei sind sie auf Modellvorgaben und weitere Formulierungshilfen angewiesen (A 2+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • sich und andere beschreiben und über sich und andere Auskunft geben, • kurz über eine Tätigkeit oder ein Ereignis sprechen und in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnissbereich erzählen, • vertraute Gegenstände mit Hilfen beschreiben und vergleichen, • eine kurze, einfache und eingeübte Präsentation zu einem vertrauten Thema geben. 	<ul style="list-style-type: none"> • über sich und andere Auskunft geben sowie persönliche Vorlieben und Abneigungen formulieren, • kurz und einfach eine Tätigkeit beschreiben oder über ein Ereignis informieren, • in einfacher Form aus dem eigenen Erfahrungsbereich berichten, • vertraute Gegenstände beschreiben und vergleichen, • eine eingeübte, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema geben. 	<ul style="list-style-type: none"> • über Erfahrungen und Ereignisse in einfacher Art sprechen und dabei Hoffnungen und Wünsche äußern, • visuelle Vorlagen sprachlich verständlich umsetzen und kurze Geschichten mit Hilfe von Stichworten erzählen, • Arbeitsergebnisse in wenigen kurzen Sätzen darstellen und eine eingeübte Präsentation zu einem vertrauten Thema vortragen und unkomplizierte Nachfragen beantworten, • den Inhalt einfacher gelesener oder gehörter Texte und kurzer Filmsequenzen zusammenfassen oder mit Unterstützung von Leitwörtern nacherzählen.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (E)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (E)
können sich die Schülerinnen und Schüler mit einfachen Wendungen über Menschen, Tiere, Dinge und Orte äußern (A1+).	können sich die Schülerinnen und Schüler in kurzen, einfach strukturierten Wendungen und Sätzen über Menschen, Lebensbedingungen, Alltagsroutinen, Vorlieben oder Abneigungen äußern (A2).	können die Schülerinnen und Schüler zu Themen ihres Erfahrungs- und Interessenbereiches zusammenhängend sprechen, z. B. beschreiben, berichten, erzählen und bewerten, wobei die einzelnen Punkte linear aneinander gefügt werden (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • sich und andere beschreiben und über sich und andere Auskunft geben, • kurz über eine Tätigkeit oder ein Ereignis sprechen und in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich erzählen, • vertraute Gegenstände mit Hilfen beschreiben und vergleichen, • eine kurze, einfache und eingeübte Präsentation zu einem vertrauten Thema geben. 	<ul style="list-style-type: none"> • persönliche Vorlieben und Abneigungen erklären, • in einfacher Form aus dem eigenen Erlebnisbereich berichten und erzählen, über Pläne, Vereinbarungen und Ereignisse informieren, • Tätigkeiten, Gewohnheiten und Alltagsbeschäftigungen beschreiben, • sich zu vertrauten Themen aufgabenbezogen äußern und die eigene Meinung in einfacher Form formulieren, • Gegenstände beschreiben und vergleichen, • audio-/visuelle Vorlagen sprachlich verständlich umsetzen, • eine kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema geben und unkomplizierte Nachfragen beantworten. 	<ul style="list-style-type: none"> • für Ansichten, Pläne oder Handlungen kurze Begründungen oder Erklärungen geben, • reale und erfundene Ereignisse schildern, • die Handlung eines längeren Textes oder eines Filmausschnitts wiedergeben und die eigenen Reaktionen darauf beschreiben, • eine vorbereitete Präsentation zu einem vertrauten Thema strukturiert vortragen, wobei die Hauptpunkte hinreichend präzise erläutert werden.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken		
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Techniken des Notierens von Gedanken, Ideen und Informationen nutzen (z. B. <i>keywords, brainstorming, mind map</i>), • Präsentationstechniken einsetzen (u. a. Medienwahl, Gliederung, Visualisierung), • <i>word banks, chunks</i> und <i>useful expressions</i> gezielt einsetzen, • <i>paraphrasing</i> und nonverbale Mittel gezielt einsetzen. 		

Schreiben

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (G)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (G)
können die Schülerinnen und Schüler einfache Sätze und Dialoge schreiben, die sich auf vertraute Themen wie Familie und Schule beziehen (A1+).	können die Schülerinnen und Schüler in einfachen Sätzen zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen schreiben (A 1+).	können die Schülerinnen und Schüler zusammenhängende kürzere Texte nach bekannten Modellen zu Themen ihres Interessen- und Erfahrungsbereiches verfassen (A 2+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • kurze, einfache Mitteilungen schreiben, • über sich selbst und andere Personen schreiben und ausdrücken, wo sie leben und was sie tun, • schriftlich Informationen zur Person wie Zahlen und Daten, den eigenen Namen, Nationalität, Alter und Geburtsdatum erfragen und weitergeben. 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze, einfache Mitteilungen schreiben, • in kurzen, persönlichen Texten wie Briefen und E-Mails etwas von sich selbst in einfacher Form mitteilen (Ereignisse, Erfahrungen), • einfache Fragen über ein bekanntes Thema beantworten und eigene Fragen formulieren, • kurze, einfache Texte nach Vorlagen mit Hilfe von sprachlichen Vorgaben schreiben. • einzelne Inhalte kurzer gehörter und gelesener Texte und von Bildgeschichten wiedergeben, wobei sie auf vorgegebene Sprachelemente zurückgreifen. 	<ul style="list-style-type: none"> • berufsorientierte Sachtexte wie Lebenslauf und Bewerbung nach sprachlichen Vorgaben anfertigen, • zu vertrauten Themen Fragen stellen, kurze, einfache Stellungnahmen abgeben und in kurzen Sätzen ihre Meinung begründen, • kurze kreative Texte nach sprachlichen Vorgaben verfassen, • Textvorlagen mit einfachen Sätzen fortsetzen bzw. ergänzen, • Inhalte von gehörten und gelesenen Texten sowie von Bildgeschichten mit Hilfen wiedergeben, • kurze Sachtexte wie einfache Zeitungsartikel mit Hilfe von sprachlichen Vorgaben kommentieren.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (G)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (G)
können die Schülerinnen und Schüler einfache Sätze und Dialoge schreiben, die sich auf vertraute Themen wie Familie und Schule beziehen (A1+).	können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache beschreibende und berichtende Texte zu Themen des persönlichen Umfelds verfassen (A2).	können die Schülerinnen und Schüler zusammenhängende Texte zu vertrauten Themen aus ihren Interessengebieten verfassen (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • kurze, einfache Mitteilungen schreiben, • über sich selbst und andere Personen schreiben und ausdrücken, wo sie leben und was sie tun, • schriftlich Informationen zur Person wie Zahlen und Daten, den eigenen Namen, Nationalität, Alter und Geburtsdatum erfragen und weitergeben. 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben, • eine sehr kurze, elementare Beschreibung von Ereignissen, Handlungen, Plänen und persönlichen Erfahrungen erstellen, • einen einfachen Text über persönliche Anliegen und Interessen schreiben, u.a. sich für etwas bedanken oder entschuldigen, • einzelne Inhalte kurzer Texte mit Hilfen wiedergeben, • einfache kreative Texte nach Vorgaben schreiben. 	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen, Mitteilungen und kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden, • Erfahrungsberichte und persönliche Texte schreiben, in denen Ereignisse, Gefühle und Reaktionen beschrieben werden, • fiktive und reale Personen beschreiben und deren Handlungsmotive darstellen, • größere Mengen von Informationen aus fiktionalen und nichtfiktionalen Texten zusammenfassen und darüber berichten, • Argumente zu Problemen und Fragen zusammenstellen, gegeneinander abwägen und Stellung nehmen, • einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben, • kreative Texte schreiben.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken		
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • sich Informationen aus verschiedenen fremdsprachlichen Textquellen beschaffen und diese vergleichen, auswählen und bearbeiten, • Techniken des Notierens zur Vorbereitung eigener Texte anwenden, • zunehmend selbstständig zweisprachige Wörterbücher und Wörterverzeichnisse zum Nachschlagen nutzen und zur Textproduktion verwenden, • zunehmend selbstständig die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) durchführen. 		

Sprachmittlung

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>Mit Sprachmittlung ist die Fertigkeit des sinngemäßen Übertragens in Fremd- und Herkunftssprache zur Bewältigung von Kommunikationssituationen gemeint. Dabei geht es weder um eine wortwörtliche Übersetzung noch um Dolmetschen, also nicht um eine detaillierte Wiedergabe des Gesagten. Mündliche und schriftliche Sprachmittlung zeichnet sich immer durch spezifische Aufgabenorientierung, Situations- und Adressatenbezug aus. Die Richtung der Sprachmittlung und die Komplexität der zu bewältigenden Äußerungen und Situationen richten sich nach den jeweils erreichten Niveaus in den rezeptiven und produktiven Teilkompetenzen, also Hören/Lesen und Sprechen/Schreiben. Sprachmittlung zeichnet sich generell dadurch aus, dass diese Teilkompetenzen aufgabenabhängig in unterschiedlicher Ausprägung zum Tragen kommen.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler setzen zunehmend Hilfsmittel und Strategien ein. Dazu gehören:</p> <ul style="list-style-type: none">• Verwendung von Glossaren,• Vorausplanung,• Antizipation von Bedürfnissen der Gesprächspartner,• Kompensationsstrategien wie <i>paraphrasing</i>,• Vereinfachung von komplexen Strukturen,• Aktivierung von Wissen über kulturspezifische Gegebenheiten,• Einsetzen von Mimik und Gestik. <p>Bei entsprechender Aufgabenstellung können alle in der Tabelle am Ende von Kapitel 4 aufgelisteten Materialien verwendet werden. Anfangs geben die Schülerinnen und Schüler z.B. die Kernaussagen aus kurzen, einfach strukturierten Alltagstexten auf Deutsch sinngemäß wieder. Im weiteren Verlauf der Sekundarstufe I wird die Übertragung in die jeweils andere Sprache komplexer, denn sowohl die Materialgrundlagen als auch die Aufgabenstellung werden zunehmend anspruchsvoller. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler am Ende des 10. Schuljahrgangs unter anderem die wichtigsten Aussagen aus Texten zu aktuellen gesellschaftlichen Themen mündlich und schriftlich in die jeweils andere Sprache übertragen.</p>		

3.1.2 Verfügen über sprachliche Mittel

Das Beherrschen sprachlicher Mittel ist Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation in der Fremdsprache. Die Progression der kommunikativen Kompetenzen ist verknüpft mit einer zunehmend sicheren Verwendung sprachlicher Mittel im Hinblick auf Umfang und Differenzierungsgrad.

Wortschatz

Die Schülerinnen und Schüler werden zunehmend befähigt, sich über vertraute Themen der eigenen und fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur zu äußern. Die zu vermittelnden lexikalischen Einheiten schließen auch *chunks*, *phrasal verbs*, *idioms*, *collocations* und *fillers* sowie die funktionale Fachsprache (*classroom discourse*) ein. Über den produktiven Wortschatz hinaus verstehen die Schülerinnen und Schüler zusätzliche lexikalische Einheiten hörend oder lesend (rezeptiver Wortschatz) oder erschließen sich diese selbstständig (potenzieller Wortschatz).

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (G)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (G)
verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, um in bestimmten konkreten Situationen grundlegenden Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können und einfache Grundbedürfnisse in den Themenbereichen Familie, Freunde, Einkaufen, Essen und Trinken, Hobbys, Schule und nähere Umgebung auszudrücken (A1+/A2).	verfügen die Schülerinnen und Schüler über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden und Grundbedürfnisse befriedigen zu können. Die oben genannten Themenbereiche werden verknüpft mit den Themenfeldern Freizeitgestaltung, Reisen, Medien und Sport (A 2).	verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen alltägliche Angelegenheiten zu erledigen. Bei der Beschäftigung mit weniger vertrauten Themen und Situationen wie der Arbeitswelt und aktuellen Ereignissen kommen jedoch auch elementare Fehler vor (A 2+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • ein begrenztes sprachliches Repertoire, mit dem sie einfache, häufig wiederkehrende Alltagssituationen bewältigen, verstehen und verwenden, • einfache Begriffe des <i>classroom discourse</i> verstehen und verwenden. 	<ul style="list-style-type: none"> • genügend sprachliche Mittel nutzen, um in einfacher Form ihre Meinung zu vertrauten Themen zu äußern und sich mit Hilfe von Umschreibungen und Wiederholungen über Alltagsthemen und aktuelle Ereignisse mitzuteilen, • ihren Wortschatz weitgehend situationsgerecht verwenden, um sich in der Zielsprache verständlich zu machen. 	<ul style="list-style-type: none"> • ein erweitertes Grundvokabular, u. a. zur Meinungsäußerung und zum Erfragen einfacher Informationen, verstehen und verwenden, • ihren Wortschatz zielgerichtet und situationsgerecht verwenden, um sich in der Zielsprache verständlich zu machen, • ein grundlegendes Vokabular zum Umgang mit Texten und Medien verwenden.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (E)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (E)
verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, um in bestimmten konkreten Situationen grundlegenden Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können und einfache Grundbedürfnisse in den Themenbereichen Familie, Freunde, Einkaufen, Essen und Trinken, Hobbys, Schule und nähere Umgebung auszudrücken (A1+/A2).	verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen angemessenen Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige, alltägliche Angelegenheiten zu erledigen. Die in den Schuljahrgängen 5/6 genannten Themenbereiche werden vertieft und um Freizeitgestaltung, Reisen, Medien und Sport erweitert (A2+).	verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen hinreichend großen Wortschatz, um sich über die häufigsten Alltagsthemen der eigenen und fremdsprachlichen Gesellschaft und Kultur äußern zu können. Die in den Schuljahrgängen 7/8 genannten Themenbereiche werden vertieft und um die Themenfelder Arbeitswelt und aktuelle Ereignisse erweitert (B1).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • ein begrenztes sprachliches Repertoire, mit dem sie einfache, häufig wiederkehrende Alltagssituationen bewältigen, verstehen und verwenden, • einfache Begriffe des <i>classroom discourse</i> verstehen und verwenden. • 	<ul style="list-style-type: none"> • ein erweitertes Grundvokabular, u. a. zur Meinungsäußerung und zum Erfragen einfacher Informationen, verstehen und verwenden, • ihren Wortschatz zielgerichtet und situationsgerecht verwenden, um sich in der Zielsprache verständlich zu machen. 	<ul style="list-style-type: none"> • den Grundwortschatz sicher verstehen und verwenden, • ihren Wortschatz zielgerichtet und situationsgerecht verwenden, um einsprachig zu kommunizieren, • in Ansätzen Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden, • einen rezeptiven Wortschatz nutzen, der es ihnen ermöglicht, authentische, auch literarische Texte zu verstehen, • ein grundlegendes Vokabular zum Umgang mit Texten und Medien verstehen und verwenden.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken		
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Verfahren zur Vernetzung (z. B. <i>mind maps</i>), Strukturierung (z. B. Wortfelder) und Speicherung (z. B. Wortkarteien) von sprachlichen Mitteln anwenden, • zunehmend selbstständig Wortschatz durch <i>intelligent guessing</i> erschließen und erweitern (potenzieller Wortschatz), • zunehmend selbstständig zweisprachige Wörterbücher und Wörterverzeichnisse zur Erweiterung des Wortschatzes nutzen, • mit Lernprogrammen arbeiten. 		

Grammatik

Die Schülerinnen und Schüler verfügen in zunehmendem Maß über häufig verwendete grammatische Strukturen, lernen diese intentions- und situationsangemessen anzuwenden und entwickeln allmählich ein elementares Strukturbewusstsein für die englische Sprache. Die Bandbreite der rezeptiv verfügbaren Strukturen ist umfangreicher als die der produktiv verfügbaren Strukturen.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (G)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (G)
verfügen die Schülerinnen und Schüler über elementare grammatische Strukturen, die in Alltagssituationen und ihnen vertrauten Themenbereichen zur Verständigung in der Zielsprache erforderlich sind. Sie zeigen eine begrenzte Beherrschung einiger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire. Dabei wird im Allgemeinen klar, was sie ausdrücken möchten (A1).	verfügen die Schülerinnen und Schüler (vor allem rezeptiv) in einem ausreichenden Umfang über elementare grammatische Strukturen, die in vertrauten Situationen zur Verständigung notwendig sind. Im produktiven Bereich kommen noch elementare Fehler vor, trotzdem wird überwiegend klar, was sie ausdrücken möchten (A 1+/A2).	nutzen die Schülerinnen und Schüler im rezeptiven Bereich ein Repertoire häufig verwendeter grammatischer Strukturen. Im produktiven Bereich können sie einfache Strukturen korrekt verwenden, machen aber noch elementare Fehler; trotzdem wird in der Regel klar, was sie ausdrücken möchten (A 2+).
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren, • Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten erkennen und mit einfachen Satzmustern ausdrücken, • ihnen vertraute Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig erkennen und wiedergeben, • Handlungsaspekte (Gewohnheit, gerade ablaufende Handlungen, Fähigkeit, Wunsch, Absicht, Erlaubnis und Verbot) erkennen und ausdrücken. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren, • Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten erkennen und ausdrücken, • ihnen bekannten Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig erkennen und wiedergeben, • Dauer, Wiederholung, Abfolge von ihnen bekannten Handlungen und Sachverhalten ausdrücken, • Handlungsaspekte wie z.B. Aufforderungen, Fragen, Bitten, Erwartungen und Verpflichtungen ausdrücken, • einfache zeitliche und logische Bezüge erkennen und ausdrücken. 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Aussagen, Fragen und Aufforderungen verstehen und formulieren, • Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten erkennen, verstehen und mit unterschiedlichen Satzmustern ausdrücken, • Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig verstehen und differenzierter ausdrücken, • mehrere Geschehnisse als gleichzeitig oder aufeinander folgend wiedergeben, • einfache Bedingungen und Bezüge erkennen und ausdrücken, • Handlungsperspektiven (auch passive Satzkonstruktionen) erkennen, verstehen und diese in Ansätzen selbst formulieren, • Äußerungen wörtlich wiedergeben.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8 (E)	Am Ende von Schuljahrgang 10 (E)
<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über elementare grammatische Strukturen, die in Alltagssituationen und ihnen vertrauten Themenbereichen zur Verständigung in der Zielsprache erforderlich sind. Sie zeigen eine begrenzte Beherrschung einiger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire. Dabei wird im Allgemeinen klar, was sie ausdrücken möchten (A1).</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler in einem größeren Umfang über elementare grammatische Strukturen, die in Alltagssituationen und ihnen vertrauten Themenbereichen zur Verständigung in der Zielsprache erforderlich sind. Dabei wird meistens klar, was ausgedrückt werden soll (A2).</p>	<p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über ein gefestigtes Repertoire grammatischer Strukturen, die in Alltagssituationen und bei Themen von allgemeinem Interesse zur Verständigung in der Zielsprache erforderlich sind. Sie können sich in vertrauten Situationen überwiegend korrekt verständigen. Sie beherrschen in zunehmendem Maße auch komplexere und alternative Strukturen und setzen sie variabel ein. Es wird klar, was ausgedrückt werden soll (B1).</p>
<p>Die Schülerinnen und Schüler können ...</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • einfache Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren, • Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten erkennen und mit einfachen Satzmustern ausdrücken, • ihnen vertraute Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig erkennen und wiedergeben, • Handlungsaspekte (Gewohnheit, gerade ablaufende Handlungen, Fähigkeit, Wunsch, Absicht, Erlaubnis und Verbot) erkennen und ausdrücken. 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexere Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren, • Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten erkennen, verstehen und mit unterschiedlichen Satzmustern ausdrücken, • ihnen bekannte Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig erkennen, verstehen und differenzierter ausdrücken, • Handlungsperspektiven (aktive und passive Satzkonstruktionen) erkennen, verstehen und in Ansätzen selbst formulieren, • einfache Bedingungen und Bezüge erkennen, verstehen und ausdrücken. 	<ul style="list-style-type: none"> • komplexe Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und formulieren, • Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen oder zukünftig verstehen und ausdrücken, • Die Gleich-, Vor- und Nachzeitigkeit von Abläufen erkennen, verstehen und wiedergeben, • Handlungsperspektiven (aktive und passive Satzkonstruktionen) verstehen und selbst formulieren, • Bedingungen und Bezüge in kohärenten Äußerungen formulieren, • direkte Aussagen, Fragen und Aufforderungen in indirekter Form wiedergeben.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
Lernstrategien und Arbeitstechniken		
Die Schülerinnen und Schüler können ...		
<ul style="list-style-type: none"> • Techniken zur Visualisierung von sprachlichen Strukturen (u. a. <i>timeline</i>) anwenden, • mit Lernpostern und Lernprogrammen arbeiten, • mit dem Portfolio arbeiten, • zunehmend selbstständig mit dem Grammatikteil der Lehrwerke oder Grammatiken arbeiten. 		

Aussprache und Intonation

Die korrekte Aussprache und Intonation werden von Beginn des Sprachlernprozesses an geschult, da sie für eine gelingende Kommunikation unverzichtbar sind. Sie sind integrativer Bestandteil des Fremdsprachenerwerbs.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>Im Laufe des Sprachlernprozesses verfügen die Schülerinnen und Schüler zunehmend über englische Aussprache- und Intonationsmuster.</p> <p>Die Aussprache wird zunehmend verständlicher, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich bleibt.</p> <p>Die Schülerinnen und Schüler können die Zeichen der Lautschrift erkennen, um die korrekte Aussprache von Wörtern zunehmend selbstständig zu erschließen.</p>		

Orthografie

Die Orthografie ist funktionaler Bestandteil gelingender schriftlicher Kommunikation.

Am Ende von Schuljahrgang 6	Am Ende von Schuljahrgang 8	Am Ende von Schuljahrgang 10
<p>Die Schülerinnen und Schüler können Wörter des erworbenen Wortschatzes erst mit Hilfen, dann zunehmend selbstständig korrekt schreiben. Am Ende von Schuljahrgang 10 können sie orthografisch hinreichend korrekt schreiben, sodass sich die Wortbedeutung eindeutig aus dem Kontext ergibt.</p> <p>Sie können Wörter zunehmend korrekt buchstabieren.</p> <p>Sie können grundlegende Regeln der Interpunktion anwenden, um Texte zu verstehen und eigene Texte verständlich zu verfassen.</p> <p>Sie benutzen Wörterbücher und Wörterverzeichnisse, um zunehmend selbstständig ihre Orthografie zu korrigieren und zu optimieren.</p>		

3.2 Methodenkompetenz

Der Englischunterricht vermittelt fachspezifische sowie fachübergreifende Arbeitstechniken und Methoden, die die Schülerinnen und Schüler mit zunehmender Selbstständigkeit sach- und bedarfsorientiert anwenden. Sie beherrschen ein vielseitiges Repertoire von Lernstrategien und Arbeitstechniken. Sie nutzen auch die in anderen Fächern erworbene Methodenkompetenz.

Lernstrategien und Arbeitstechniken

Lernstrategien beziehen sich auf den Erwerb der sprachlichen Mittel und bezeichnen die Strategien, die ein Lerner zunehmend selbstständig und individuell unterschiedlich verwendet, um sich Sprache anzueignen (*learning strategies*). Arbeitstechniken (*study techniques*) sind methodische Fertigkeiten, deren Beherrschung den Schülerinnen und Schülern eine effektive Bewältigung von Aufgaben ermöglicht.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen selbstständig Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen (z. B. Wörterbücher, Grammatiken),
- wenden Verfahren an zur Vernetzung (z.B. *mind mapping*), Strukturierung (z. B. Wortfelder) und Speicherung (z. B. Wortkarteien) von sprachlichen Mitteln,
- eignen sich grammatische Strukturen im Sinne des *lexical approach* im Kontext an.

Weitere Arbeitstechniken, die sich einer kommunikativen Teilkompetenz zuordnen lassen, finden sich an entsprechender Stelle im Kapitel 3.1.1. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die dort angeführten Lernstrategien und Arbeitstechniken in den Schuljahrgängen 5-10 systematisch und analog zum schuleigenen Methodencurriculum entwickeln.

Präsentation und Mediennutzung

Medienkompetenz wird heute zumeist als Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der Informations- und Wissensgesellschaft bezeichnet und muss von Schuljahrgang 5 an systematisch gefördert werden. In der Auseinandersetzung mit Texten und Medien im Sinne des erweiterten Textbegriffs eröffnen sich den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und formulieren ihren Informationsbedarf,
- identifizieren und nutzen unterschiedliche Informationsquellen,
- verwenden neue Technologien zur Informationsbeschaffung,
- überprüfen diese Informationen kritisch bezüglich der thematischen Relevanz, sachlichen Richtigkeit und Vollständigkeit,
- dokumentieren ihre Ergebnisse,
- bereiten sie für eine Präsentation auf bezüglich Medienwahl, Gliederung, Visualisierung und Rollenverteilung bei einer Gruppenpräsentation,

- verwenden angemessene Präsentationsformen wie Poster, PowerPoint/Prezi, Hörspiel/Podcast, Filmclip, szenische Darstellung und Vortrag,
- bekommen und geben ihren Mitschülern ein konstruktives kriteriengestütztes Feedback,
- setzen das erhaltene Feedback zielführend für weitere Präsentationen ein,
- arbeiten mit Lernprogrammen.

Mögliche Text- und Materialgrundlagen finden sich in der Tabelle am Ende von Kapitel 4.

Aufgabe der Fachkonferenz (s. Kapitel 6) ist es dementsprechend, das schuleigene Medienkonzept umzusetzen. Dazu gehören die Bereitstellung und Nutzung von Ressourcen sowie die Aus- und Fortbildung der Fachlehrkräfte.

Lernorganisation und Lernbewusstheit

Je höher der Grad der Lernorganisation und Lernbewusstheit (*language learning awareness*) bei einem Lerner ist, desto effektiver kann er seinen Sprachlernprozess gestalten. Dazu gehören die Organisation unterschiedlicher Arbeits- und Sozialformen, das selbstständige und projektorientierte Arbeiten sowie die Dokumentation des eigenen Lernprozesses. Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend Verantwortung für den eigenen Sprachlernprozess.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen und nutzen für sie förderliche Lernbedingungen, organisieren ihre Lernarbeit und teilen sich ihre Zeit ein,
- reflektieren den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten sowie ihre Bedeutung für die Erweiterung des eigenen Horizontes,
- organisieren Partner- und Gruppenarbeit,
- arbeiten einzeln, zu zweit und in Gruppen, auch über längere Zeit,
- arbeiten projekt- und produktorientiert,
- finden Regeln, erkennen Fehler in Selbstkorrektur sowie *peer correction* und nutzen diese Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess,
- beschreiben ihren eigenen Lernfortschritt und dokumentieren ihn z.B. in einem Portfolio, Lerntagebuch oder *logbook*,
- nutzen die Fremdsprache auch fächerübergreifend.

Damit verfügen Schülerinnen und Schüler über die Fähigkeit, selbstgesteuertes und kooperatives Sprachlernverhalten als Grundlage für den Erwerb von weiteren Sprachen sowie für das lebenslange, selbstständige Sprachenlernen einzusetzen und entwickeln zunehmend Sprachlernkompetenz und Sprachbewusstheit.

3.3 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenz ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Angesichts der zunehmenden persönlichen und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es auch Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts, Schülerinnen und Schüler zu kommunikationsfähigen und damit offenen, respektvollen und mündigen Bürgern in einem zusammenwachsenden Europa zu erziehen.

Im Bereich der interkulturellen kommunikativen Kompetenz werden Schülerinnen und Schüler befähigt, fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu deuten, zu werten und zu beurteilen. Sie eignen sich anhand von exemplarischen Themen und Inhalten soziokulturelles Orientierungswissen an. Interesse, Bewusstsein und Verständnis für eigene sowie andere kulturspezifische Denk- und Lebensweisen, Werte, Normen und Lebensbedingungen werden kontinuierlich entwickelt. Die Schülerinnen und Schüler gehen tolerant und kritisch mit kulturellen Differenzen um. Dabei stärken sie auch ihre eigene kulturelle Identität und vermitteln zunehmend zwischen der eigenen und den Kulturen der Zielsprache. Interkulturelle kommunikative Kompetenz geht somit über deklaratives Wissen und das Beherrschen von Techniken hinaus. Sie macht sich in Haltungen bemerkbar, die im Denken, Fühlen und Handeln ihren Ausdruck finden. Ziel ist die praktische Bewältigung von interkulturellen Begegnungssituationen. Im Unterricht entwickelt sich die interkulturelle kommunikative Kompetenz kontinuierlich über die Schuljahrgänge und wird nicht in Leistungssituationen überprüft.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- kennen elementare Kommunikations- und Interaktionsregeln ausgewählter englischsprachiger Länder und verfügen über ein entsprechendes Sprachregister, das sie in vertrauten Situationen anwenden,
- sind neugierig auf Fremdes, aufgeschlossen für andere Kulturen, akzeptieren kulturelle Vielfalt und sehen sie als Bereicherung für ihr Leben,
- sind bereit, sich auf fremde Situationen einzustellen und sich in Situationen des Alltagslebens angemessen zu verhalten,
- sind in der Lage, sich in Bezug auf die Befindlichkeiten und Denkweisen in den Partner aus der anderen Kultur hineinzusetzen (Empathie, Perspektivwechsel),
- kennen gängige Sicht- und Wahrnehmungsweisen, Vorurteile und Stereotype des eigenen und des anderen Landes und setzen sich mit ihnen auseinander,
- sind in der Lage, ungewohnte Erfahrungen auszuhalten und mit ihnen sinnvoll und angemessen umzugehen,
- nehmen kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahr, verständigen sich darüber und handeln gegebenenfalls gemeinsam.

Interkulturelle kommunikative Kompetenz bezieht sich besonders auf Charakteristika der eigenen und der fremdsprachigen Kultur und Gesellschaft aus folgenden Bereichen:

- Alltag und Lebensbedingungen,
- zwischenmenschliche Beziehungen,
- Werte, Normen, Überzeugungen und Einstellungen.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Grundsätze

Leistungen im Unterricht sind in allen Kompetenzbereichen festzustellen. Dabei ist zu bedenken, dass die sozialen und personalen Kompetenzen, die über das Fachliche hinausgehen, von den im Kerncurriculum formulierten erwarteten Kompetenzen nur in Ansätzen erfasst werden.

Der an Kompetenzerwerb orientierte Unterricht bietet den Schülerinnen und Schülern einerseits ausreichend Gelegenheiten, Problemlösungen zu erproben, andererseits fordert er den Kompetenznachweis in Leistungssituationen. Ein derartiger Unterricht schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein. In Lernsituationen dienen Fehler und Umwege den Schülerinnen und Schülern als Erkenntnismittel und fließen nicht in die Bewertung ein. Den Lehrkräften geben sie Hinweise für die weitere Unterrichtsplanung. Schülerinnen und Schülern soll zur Förderung eines positiven Lernklimas der Unterschied zwischen Lern- und Leistungssituation bewusst gemacht werden. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen.

In Leistungs- und Überprüfungssituationen ist das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über die erworbenen Kompetenzen und den Lehrkräften Orientierung für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess sowie ihrer individuellen Lernfortschritte, die in der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung erfasst werden, sind die Ergebnisse mündlicher, schriftlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen. Für die Leistungsbewertung sind die Regelanforderungen einheitlicher Maßstab für alle Schülerinnen und Schüler, die auf einem bestimmten Anforderungsniveau (E- bzw. G-Niveau) unterrichtet werden (äußere Fachleistungsdifferenzierung). Bei Leistungsfeststellung nach innerer Fachleistungsdifferenzierung gelten die Regelanforderungen des entsprechenden Niveaus, auf dem die Schülerinnen und Schüler Aufgaben im jeweiligen Kompetenzbereich durchgeführt haben. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

Kern der Bewertung sprachlicher Leistung ist die Würdigung der erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. Bei der Beurteilung der sprachlichen Gesamtleistung, die sich aus schriftlichen und fachspezifischen mündlichen Leistungen zusammensetzt, sind alle kommunikativen Teilkompetenzen gleichermaßen zu berücksichtigen. Sprachmittlung als komplexe Teilkompetenz, die auf den anderen kommunikativen Teilkompetenzen aufbaut (s. Kapitel 3.1.1), hat insbesondere in den unteren Schuljahrgängen einen geringeren Stellenwert, da hier der Fokus auf dem Spracherwerb liegt. Daher wird sie innerhalb eines Schuljahres weniger häufig überprüft und hat so in der Gesamtbeurteilung ein geringeres Gewicht.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtbewertung ein als die schriftlichen Leistungen in Lernkontrollen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtbewertung ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtbewertung nicht unterschreiten.

Schriftliche Lernkontrollen

In den schriftlichen Lernkontrollen werden überwiegend Kompetenzen überprüft, die im unmittelbar vorangegangenen Unterricht erworben werden konnten. Darüber hinaus sollen jedoch auch Problemstellungen einbezogen werden, die die Verfügbarkeit von Kompetenzen eines langfristig angelegten Kompetenzaufbaus überprüfen. Im Fach Englisch ist bei der Vorbereitung aller Lernkontrollen festzulegen, welche Leistungen für die erfolgreiche Bewältigung einer Aufgabe zu erbringen und welche Aufgabenformate zur Überprüfung der erwarteten Kompetenzen geeignet sind. Rezeptive und produktive Teilkompetenzen sind gleichermaßen zu überprüfen und bei der Beurteilung zu berücksichtigen. Im Laufe eines Schuljahres sind alle kommunikativen Teilkompetenzen (Hör- oder Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung) in schriftlichen Lernkontrollen mindestens einmal zu überprüfen (siehe Kapitel 6). In der Regel wird dabei die kommunikative Teilkompetenz Schreiben mit mindestens einer der anderen Kompetenzen kombiniert.

Die kommunikative Teilkompetenz Sprechen wird einmal pro Doppeljahrgang überprüft. Dabei sind die Bewertungskategorien aus dem Erlass "Überprüfung der Kompetenz 'Sprechen' anstelle einer Klausur für alle fortgeführten modernen Fremdsprachen" vom 15.07.2014, in seiner jeweils gültigen Fassung, zu beachten.

Bewertet wird grundsätzlich die kommunikative Gesamtleistung. Das Verfügen über sprachliche Mittel und deren korrekte Anwendung (lexikalische, grammatische, orthografische und ggf. phonologische Teilleistungen) haben bei diesem integrativen Bewertungsansatz eine dienende Funktion und werden nicht isoliert bewertet. Aus diesem Grund überprüfen die schriftlichen Lernkontrollen ausschließlich die kommunikativen Teilkompetenzen des Hör- und Hör-/Sehverstehens, Leseverstehens, Sprechens, Schreibens und der Sprachmittlung. An Situationen und kommunikative Funktionen gebundene Überprüfungen sind geeignete Mittel zur Feststellung der kommunikativen Kompetenz.

Festlegungen zur Anzahl und Gewichtung der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Grundsatzerlasses „Die Arbeit in den Schuljahrgängen 5-10 der Integrierten Gesamtschule“ in der jeweils gültigen Fassung (siehe Kapitel 6).

Darüber hinaus kann nach Beschluss der Fachkonferenz eine weitere fachspezifische Lernkontrolle, d.h. eine mündlich zu präsentierende und schriftlich zu dokumentierende Leistung, eine schriftliche Lernkontrolle ersetzen, wenn die Fachkonferenz die mittlere oder maximale Anzahl der im Grundsatz-erlass vorgegebenen schriftlichen Lernkontrollen in ihren schuleigenen Grundsätzen zur Leistungsfeststellung und -bewertung beschließt.

Mündliche und andere fachspezifische Leistungen

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen, die im Unterricht bewertet werden, zählen unter anderem:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- mündliche und andere fachspezifische Überprüfungen (z.B. Verfügen über sprachliche Mittel),
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Lerntagebuch, Portfolio, *logbook*),
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen,
- Präsentationen, auch mediengestützt (z. B. durch Einsatz von Multimedia, Plakat, Realien),
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung (auch szenisch),
- Langzeitaufgaben und (Lernwerkstatt-) Projekte,
- freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe).
- Bei der Bewertung mündlicher Beiträge ist Folgendes zu beachten:
 - die Verständlichkeit der Aussage,
 - die Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln,
 - die Länge und Komplexität der Äußerung,
 - die erfolgreiche Beteiligung an Dialogen,
 - das anschauliche und verständliche Präsentieren von Inhalten,
 - die Spontaneität und Originalität des sprachlichen Agierens und Reagierens.

Bei kooperativen Arbeitsformen sind sowohl die individuelle Leistung als auch die Gesamtleistung der Gruppe in die Bewertung einzubeziehen. So werden neben methodisch-strategischen auch die sozial-kommunikativen Leistungen angemessen berücksichtigt.

Die folgenden Tabellen bauen aufeinander auf und enthalten Beispiele für Lernaufgaben sowie mögliche Formate, die zur Überprüfung der erreichten Niveaus in den kommunikativen Teilkompetenzen geeignet sind. Die Angaben für die Jahrgangsstufen 7/8 bzw. 9/10 sind als Erweiterung und Ergänzung bereits vorher genannter Aspekte zu verstehen.

Schuljahrgänge 5/6

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hör-/ Sehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Lautsprecherdurchsage • Kurzdialoge • Geschichten • Comics • Videoclips • Songs (nicht als Überprüfungsformat) 	<ul style="list-style-type: none"> • Hörtext im Ganzen verstehen und situativ einordnen • aus dem Hörtext bzw. Videoclip Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>multiple choice</i> • <i>matching</i> • <i>right/wrong</i>-Fragen • <i>gap filling</i> • kurze Notizen in einer Tabelle/ einem Raster
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • private und öffentliche Alltagstexte, Erzähltexte (z.B. adaptierte Kinder- und Jugendliteratur) • sprachlich einfache englische Websites (z.B. <i>Simple English Wikipedia</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • den Lesetext global verstehen und/oder diesem gezielt Informationen entnehmen • sprachlich einfache englische Websites verstehen und gezielt Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>multiple choice</i> • <i>matching</i> • <i>right/wrong</i>-Fragen mit Kurzbegründung • (<i>citing/ give evidence from the text</i>) • kurze Notizen in einer Tabelle/ einem Raster
an Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Situationsbeschreibung, Bilder, Rollenkarten • Aufnahmegeräte 	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräch über vertraute Themen führen • Gespräche zum <i>self-</i> oder <i>peer assessment</i> aufnehmen • ein <i>class survey</i> durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • vorbereitete und spontane Fragen stellen und darauf reagieren, ggf. auf Notizen gestützt
zusammenhängendes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Bilder, Realia, Pläne und Skizzen • Aufnahmegeräte 	<ul style="list-style-type: none"> • von Personen und Ereignissen erzählen • Gegenstände beschreiben • Mini-Präsentationen erstellen und halten • Präsentationen zum <i>self-</i> oder <i>peer assessment</i> aufnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • freies, materialgestütztes Sprechen
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • Briefe, E-Mails • Bilder, Realia, Pläne und Skizzen 	<ul style="list-style-type: none"> • Mitteilungen schreiben (auch elektronisch) • über Personen und Ereignisse schreiben • freie Texte in geringem Umfang erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • freies Schreiben, evtl. materialgestützt: • Postkarten u. E-Mails • kurze Personenbeschreibungen • kurzer Text zu einer Bildvorlage
Sprachmittlung	Hinweise s. Schuljahrgänge 9/10		

Schuljahrgänge 7/8

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hör-/ Sehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Dialoge • Radiosendung und Fernsehmeldung • Filmausschnitte • längere Geschichten 	<ul style="list-style-type: none"> • Schlüsselwörter und Themen identifizieren • gezielt Informationen entnehmen 	<ul style="list-style-type: none"> • kurze Notizen anfertigen
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Sachtexte 	<ul style="list-style-type: none"> • gezielt Informationen und ggf. Argumente entnehmen • <i>word web/mind map</i> erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen nach vorgegebenen Kriterien auswerten und zuordnen (z.B. <i>sequencing</i> und <i>short answers</i>)
an Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • kurze problemorientierte Textgrundlage, Cartoons 	<ul style="list-style-type: none"> • Diskussion vorbereiten und durchführen • Gespräche in Gang halten • Gespräche per Videotelefonie durchführen 	<ul style="list-style-type: none"> • eigenen Standpunkt darlegen und auf andere reagieren, ggf. gestützt auf Notizen • <i>information gap activities</i>
zusammenhängendes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • fiktionale Texte • Informationsbroschüren 	<ul style="list-style-type: none"> • über vertraute Themen sprechen, den eigenen Standpunkt formulieren • über Texte sprechen und eine eigene Meinung dazu äußern • kurze Präsentationen erstellen und halten (mediengestützt) 	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung und Interpretation eines visuellen und/oder auditiven Impulses (<i>speaking prompts</i>)
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • fiktionale Texte • Informationsbroschüren • <i>blogs</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • über vertraute Themen schreiben • freie Texte erstellen (auch als <i>posts, tweets</i> etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Notizen verfassen • einen Brief/<i>blog entry</i> schreiben • Geschichten schreiben nach Vorgaben
Sprachmittlung	Hinweise s. Schuljahrgänge 9/10		

Schuljahrgänge 9/10

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
Hör- und Hör-/ Sehverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche • Vorträge • Beiträge aus Radio, Fernsehen und Internet • Filme und Videoclips • <i>podcasts</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgaben zur Filmanalyse (z.B. <i>split viewing</i>, <i>filmic devices</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • s. Schuljahrgänge 7/8
Leseverstehen	<ul style="list-style-type: none"> • längere authentische fiktionale und nicht-fiktionale Texte (z.B. Lektüre von Ganzschriften) • literarische Kurzformen • Bilder, Statistiken, Grafiken, Comics und Cartoons 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsentnahme aus Bildern, Statistiken, Grafiken, Comics und Cartoons • dem literarischen Text implizite Informationen entnehmen (inferierendes Lesen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Textergänzungen • Leseaufgaben mit Zeitvorgaben (ohne Wörterbuch)
an Gesprächen teilnehmen	<ul style="list-style-type: none"> • Grafiken, Statistiken • audio-visuelle Impulse (z.B. kurze Hörtexte, Werbespots, Filmclips) 	<ul style="list-style-type: none"> • ein Interview vorbereiten und durchführen • Gespräche zum <i>self- oder peer assessment</i> aufnehmen mit anschließender Überarbeitung • eine Debatte führen 	<ul style="list-style-type: none"> • spontan Fragen stellen und darauf reagieren • <i>paired discussion</i>
zusammenhängendes Sprechen	<ul style="list-style-type: none"> • Websites • audio-visuelle Impulse (z.B. kurze Hörtexte, Werbespots, Filmclips) 	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Meinung erklären und begründen • Textinhalte bewerten • längere, strukturierte Präsentationen erstellen und halten • Register kennen und anwenden (z.B. in einem <i>role play</i>) • Informationen aus Bildern, Statistiken, Grafiken, Comics und Cartoons versprachlichen • <i>podcasts</i> erstellen 	<ul style="list-style-type: none"> • s. Schuljahrgänge 7/8
Schreiben	<ul style="list-style-type: none"> • audio-visuelle Impulse (z.B. Hörtexte, Werbespots, Filmclips) • Zeitungsartikel und andere längere nicht-fiktionale Texte • Material aus dem Internet (z.B. Forenartikel) 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen zusammenfassen • kurze Berichte verfassen, Stellung nehmen • reale und fiktive Personen beschreiben und ihr Verhalten erläutern • kreative Texte verfassen (z.B. <i>scripts</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> • strukturierte Berichte, z.B. <i>CV</i>, <i>formal letters</i>, <i>summary</i>, Argumentationen, Stellungnahmen, Personenportraits schreiben, Formulare ausfüllen

Kommunikative Teilkompetenzen	Mögliche Text- und Materialgrundlagen / Impulse	Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)	Mögliche Überprüfungsformate (Leistungssituationen)
		<ul style="list-style-type: none"> • Informationen aus Bildern, Statistiken, Grafiken, Comics und Cartoons versprachlichen • Text- und Sprachanalyse durchführen (z.B. Gestaltungsmerkmale benennen und ihre Funktion erläutern) 	<ul style="list-style-type: none"> • nach Perspektivwechsel Geschichten fortführen • Textsorte wechseln • Geschichten schreiben
<p>Sprachmittlung Diese Kompetenz muss ab den Schuljahrgängen 5/6 systematisch geübt werden. Die Materialien, Aufgaben und Überprüfungsformate müssen an das jeweilige Niveau angepasst werden.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Hinweisschilder, Mitteilungen, Formulare, Anzeigen, kurze Gebrauchstexte, Interviews und Gespräche in mündlicher oder schriftlicher Form 	<ul style="list-style-type: none"> • Adressatengerechtes und aufgabenorientiertes Übertragen von Informationen von einer Sprache in die andere unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes 	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiel mit englischsprachigen und deutschsprachigen Gesprächspartnern durchführen • Informationen in einer realistischen Alltagssituation selektiv mündlich und zunehmend schriftlich übertragen

5 Bilingualer Unterricht

Um Schülerinnen und Schüler auf die zunehmende internationale Kooperation und den globalen Wettbewerb vorzubereiten und um einen Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit zu leisten, muss schulische Bildung der wachsenden Bedeutung der englischen Sprache in Naturwissenschaft und Technik, in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Rechnung tragen. Dies geschieht zum Beispiel durch die Stärkung des Anwendungsbezuges von Englisch als Verkehrssprache in speziell eingerichteten bilingualen Lerngruppen, in denen der Sachfachunterricht in englischer Sprache erteilt wird. Die Fremdsprache als Arbeitssprache kann auch in zeitlich begrenzten geeigneten Unterrichtseinheiten, das heißt in bilingualen Modulen, im Sachfachunterricht zum Einsatz kommen.

Im bilingualen Unterricht arbeiten die Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage von authentischen Texten. Sie lernen, ihre Arbeitsergebnisse in der Fremdsprache zu präsentieren und üben sich im Kommunizieren über Inhalte der Sachfächer (*Content and Language Integrated Learning/CLIL*). Dies dient als Vorbereitung auf das Studium und die berufliche Tätigkeit in internationalen Kontexten. Die korrekte Sprachverwendung wird insbesondere unter dem Aspekt der erfolgreichen Kommunikation gefördert.

Dabei orientiert sich die Gestaltung des Unterrichts in den in der Fremdsprache unterrichteten Sachfächern an den didaktischen und methodischen Prinzipien des jeweiligen Sachfaches sowie den spezifischen Bedingungen des bilingualen Unterrichts. Das Erlernen der Fremdsprache ist den fachlichen Aspekten nachgeordnet; die Verwendung der Fremdsprache bedeutet aber eine komplexere Anforderung für die Schülerinnen und Schüler.

Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung erfolgen auf der Grundlage der für das jeweilige Sachfach festgelegten Bewertungskriterien. Die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich der entsprechenden Fachsprache ist jedoch zu berücksichtigen.

6 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan (Fachcurriculum). Die Erstellung des Fachcurriculums ist ein Prozess. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz ...

- legt die Themen bzw. die Struktur von Unterrichtseinheiten fest, die die Entwicklung der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt dabei regionale Bezüge,
- legt die zeitliche Zuordnung innerhalb der Doppelschuljahrgänge fest,
- entwickelt Unterrichtskonzepte zur inneren Differenzierung,
- entscheidet, welche Schulbücher und Unterrichtsmaterialien eingeführt werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- legt die Anzahl und Verteilung verbindlicher schriftlicher Lernkontrollen im Schuljahr fest und beschließt, ob und in welchen Schuljahrgängen jeweils eine dieser Lernkontrollen in Form einer Sprechprüfung durchgeführt wird,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- entscheidet über die Teilnahme an nichtverbindlichen Vergleichsarbeiten,
- erstellt gemeinsam Materialien für den mündlichen Teil der Abschlussprüfung,
- gibt Empfehlungen zur Erstellung von Lernentwicklungsberichten,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- entwickelt ein fachbezogenes Konzept zum Lernen mit und über Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediencurriculum und berücksichtigt dabei Beratungs- und Qualifizierungsangebote der Medienberatung Niedersachsen,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben etc.,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt das eigene Fachcurriculum mit dem der Grundschule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarf innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte, auch unter dem Aspekt des Lernens mit und über Medien.

Anhang

A1 Operatoren für das Fach Englisch

Ein wichtiger Bestandteil jeder Aufgabenstellung sind Operatoren. Sie bezeichnen in Form von Handlungsverben diejenigen Tätigkeiten, die von den Schülerinnen und Schülern bei der Bearbeitung von Aufgaben ausgeführt werden sollen.

Da in den Schuljahrgängen 5 bis 10 Aufgaben zum Textverständnis und semi-kreative sowie kreative Aufgaben einen großen Stellenwert haben, nehmen auch die Operatoren zu diesen Bereichen einen entsprechenden Raum ein. Allerdings erhebt die Liste keinen Anspruch auf Vollständigkeit; andere Aufgabenstellungen sind denkbar und möglich.

Die Operatoren und beispielhaften Arbeitsanweisungen, die sowohl für Lernaufgaben als auch für Leistungsüberprüfungen verwendet werden können, sind den kommunikativen Teilkompetenzen zugeordnet.

Die folgende Liste ist als Hilfestellung für Lehrende und Lernende gedacht.

Listening/Viewing

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Answer ...	<p>Listen and answer the following questions in one to five words or use numbers.</p> <p>Watch the clip and answer the following questions in one to five words or use numbers.</p>
Arrange...	<p>Arrange/Put the pictures in the right order.</p>
Circle ...	<p>Listen and circle the right word.</p> <p>Watch the clip and circle the right word.</p> <p>Circle the wrong word and correct it.</p>
Complete ...	<p>Listen and complete the dialogue.</p> <p>Watch the clip and complete the dialogue.</p>
Fill in ...	<p>Listen and fill in the missing words.</p> <p>Watch the clip and fill in the missing words.</p>
Match ...	<p>Listen and match the people to the pictures. Write the letters/numbers into the boxes.</p> <p>Watch the clip and match the people to the pictures. Write the letters/numbers into the boxes.</p>
Take notes...	<p>Listen and take notes.</p> <p>Watch the clip and take notes.</p> <p>Write down the keywords.</p>
Tick ...	<p>Listen and tick the right box.</p> <p>Watch the clip and tick the right box.</p> <p>Tick right or wrong.</p>

Reading

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Answer ...	Read the text and answer the following questions in one to five words.
Arrange...	Put the paragraphs/sentences into the right order.
Complete ...	Read the text and complete the table.
Fill in ...	Read the text and fill in the correct number/the missing word/sentence. Read the text and fill in the grid.
Find ...	Read the text and find the words in the text that match the definitions.
Finish ...	Read the text and finish the sentences.
Match ...	Read the text and match the text to the pictures. Write the letters into the boxes. Match the text with a suitable heading.
Tick...	Read the text and tick the right answer. True or false?/Right or wrong? Give evidence from the text in one to five words.

Speaking

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Act ...	Act out the dialogue. Play the role of the American host father.
Ask .../Interview...	Ask your partner about his family. Mill around and interview at least five classmates.
Compare/ Compare and contrast...	Compare and contrast the pictures.
Describe ...	Describe the picture.
Discuss ...	What would you like to do this afternoon? Discuss your ideas with your partner.
Explain ...	Explain the game. Do you like football? Say why or why not. Do you like living in a village? Give reasons.
Introduce ...	Introduce your favourite band/singer to the class.
Present ...	Present the information about Scotland.
Recite...	Recite the poem/limerick.
Talk ...	Talk to your partner about your pet.
Tell ...	Tell us about your holidays. Give your opinion about child labour.

Writing

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Add ...	Add one or two more sentences.
Comment ...	Comment on the ending of the story. Comment on the meaning of the picture/chart/graph/cartoon.
Compare / Compare and contrast ...	Compare and contrast the pictures.
Complete ...	Complete the word web. Complete the following text.
Continue ...	Continue the story. Find a different/suitable ending.
Describe ...	Describe the picture/chart/graph/cartoon. Describe the character.
Discuss ...	Discuss the advantages and disadvantages/pros and cons of...
Fill in ...	Fill in the form.
Finish ...	Finish the sentences.
Summarize ...	Summarize the information given in the text.
Write ...	Write about yourself to a new e-pal. Write an invitation to your birthday party. Write a letter/an email/a report/a review/a poem. Look at the pictures and write a story. Imagine you are XYZ. Continue/write the story ... from her/his point of view/perspective ...

Mediation

Operatoren	Beispiele für Arbeitsanweisungen
Act out...	Act out the dialogue in German and/or English.
Explain ...	Explain to an English tourist what the signs mean.
Help ...	Help your friend to understand the chatroom message.
Inform...	Inform your partner about the details in the holiday brochure.
Paraphrase...	Say it in your own words. Give the information in your own words.
Tell ...	Your friend has a text from an English friend. Tell him/her in German what he/she wants to say.
Write...	Make notes in German/English for him about the following points. Write down the information for your partner in German/English. Write the instructions in German/English.

A2 Übersicht der Standards der kommunikativen Fertigkeiten am Ende des jeweiligen Schuljahrgangs

Sch.-Jg.	Hör-u. Hör-Sehverstehen					Leseverstehen					Sprechen					Schreiben				
4	A1					Annäherung an A1					Annäherung an A1					Annäherung an A1				
	HS	RS	IGS		GYM	HS	RS	IGS		GYM	HS	RS	IGS		GYM	HS	RS	IGS		GYM
6	A1+	A2	A2		A2	A1	A2	A2		A2	A1	A1+	A1+		A1+	A1	A1+	A1+		A1+
			IGS Gru	IGS Erh				IGS Gru	IGS Erh				IGS Gru	IGS Erh				IGS Gru	IGS Erh	
8	A2	A2+	A2	A2+	A2+	A1+	A2+	A2	A2+	A2+	A1+	A2	A1+	A2	A2+	A1+	A2	A1+	A2	A2+
(9)	A2					A2					A2					A2				
10	A2+	B1+	A2+	B1+	B1+	A2+	B1+	A2+	B1+	B1+	A2+	B1	A2+	B1	B1+	A2+	B1	A2+	B1	B1+

IGS Gru: Kurse mit Grundanforderungen; **IGS Erh:** Kurse mit erhöhten Anforderungen

Nur das Hauptschul-Kerncurriculum weist für die Leistungen am Ende des 9. Schuljahrgangs erwartete Kompetenzen aus.

Die kommunikative Fähigkeit der Sprachmittlung wird nicht separat ausgewiesen.

In der Hauptschule wird in den Schuljahrgängen 5/6 im Teilbereich Leseverstehen das erreichte Niveau gefestigt.

In der Hauptschule und im Grundkurs der Integrierten Gesamtschule wird in den Schuljahrgängen 7/8 im Teilbereich Sprechen das Kompetenzniveau **A2** angebahnt und im Teilbereich Schreiben wird das erreichte Niveau gefestigt. In den Teilbereichen Hör- und Hör-Sehverstehen und Leseverstehen wird in den Schuljahrgängen 7/8 das erreichte Niveau gefestigt und das Kompetenzniveau **A2+** angebahnt.

Übersicht der Standards der sprachlichen Mittel am Ende des jeweiligen Schuljahrgangs (Wortschatz und Grammatik)

Sch.- Jg.	Wortschatz					Grammatik				
4	A1					keine Kompetenzbeschreibung				
	HS	RS	IGS		GYM	HS	RS	IGS		GYM
6	A1	A1+/ A2	A1+/A2		A1+/A2	A1	A1	A1		A1+
			IGS Gru	IGS Erh				IGS Gru	IGS Erh	
8	A1+	A2+	A2	A2+	A2+	A1+	A2	A1+/A2	A2	A2
(9)	A2					A2				
10	A 2+	B1	A2+	B1	B1+	A 2	B1.	A2+	B1	B1+

IGS Gru: Kurse mit Grundanforderungen; **IGS Erh:** Kurse mit erhöhten Anforderungen

Nur das Hauptschul-Kerncurriculum weist für die Leistungen am Ende des 9. Schuljahrgangs erwartete Kompetenzen aus.

In der Hauptschule wird in den Schuljahrgängen 5/6 im Teilbereich Wortschatz das Kompetenzniveau gefestigt.

A3 Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen⁵

Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

Kompetente Sprachverwendung	C 2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.
	C 1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.
Selbstständige Sprachverwendung	B 2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.
	B 1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.
Elementare Sprachverwendung	A 2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.
	A 1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

⁵ Quelle: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Straßburg 2001.

Ausgewählte Deskriptoren

Hörverstehen allgemein	
C 2	Hat keinerlei Schwierigkeiten, alle Arten gesprochener Sprache zu verstehen, sei dies live oder in den Medien, und zwar auch wenn schnell gesprochen wird, wie Muttersprachler dies tun.
C 1	Kann genug verstehen, um längeren Redebeiträgen über nicht vertraute abstrakte und komplexe Themen zu folgen, wenn auch gelegentlich Details bestätigt werden müssen, insbesondere bei fremdem Akzent. Kann ein breites Spektrum idiomatischer Wendungen und umgangssprachlicher Ausdrucksformen verstehen und Registerwechsel richtig beurteilen. Kann längeren Reden und Gesprächen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Kann im direkten Kontakt und in den Medien gesprochene Standardsprache verstehen, wenn es um vertraute oder auch um weniger vertraute Themen geht, wie man ihnen normalerweise im privaten, gesellschaftlichen, beruflichen Leben oder in der Ausbildung begegnet. Nur extreme Hintergrundgeräusche, unangemessene Diskursstrukturen oder starke Idiomatik beeinträchtigen das Verständnis.
B 2	Kann die Hauptaussagen von inhaltlich und sprachlich komplexen Redebeiträgen zu konkreten und abstrakten Themen verstehen, wenn Standardsprache gesprochen wird; versteht auch Fachdiskussionen im eigenen Spezialgebiet. Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist. Kann unkomplizierte Sachinformationen über gewöhnliche alltags- oder berufsbezogene Themen verstehen und dabei die Hauptaussagen und Einzelinformationen erkennen, sofern klar artikuliert und mit vertrautem Akzent gesprochen wird.
B 1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn in deutlich artikulierter Standardsprache über vertraute Dinge gesprochen wird, denen man normalerweise bei der Arbeit, in der Ausbildung oder der Freizeit begegnet; kann auch kurze Erzählungen verstehen. Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A 2	Kann Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um Dinge von ganz unmittelbarer Bedeutung geht (z. B. ganz grundlegende Informationen zu Person, Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung) sofern deutlich und langsam gesprochen wird.
A 1	Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.

Fernsehsendungen und Filme verstehen	
C 2	wie C1
C 1	Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt. Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.
B 2	Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird. Kann in vielen Fernsehsendungen zu Themen von persönlichem Interesse einen großen Teil verstehen, z. B. in Interviews, kurzen Vorträgen oder Nachrichtensendungen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.
B 1	Kann vielen Filmen folgen, deren Handlung im Wesentlichen durch Bild und Aktion getragen wird und deren Sprache klar und unkompliziert ist. Kann das Wesentliche von Fernsehprogrammen zu vertrauten Themen verstehen, sofern darin relativ langsam und deutlich gesprochen wird. Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.
A 2	Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.
A 1	Keine Deskriptoren vorhanden.

Leseverstehen allgemein	
C 2	Kann praktisch alle Arten geschriebener Texte verstehen und kritisch interpretieren (einschließlich abstrakte, strukturell komplexe oder stark umgangssprachliche literarische oder nicht-literarische Texte). Kann ein breites Spektrum langer und komplexer Texte verstehen und dabei feine stilistische Unterschiede und implizite Bedeutungen erfassen.
C 1	Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.
B 2	Kann sehr selbstständig lesen, Lesestil und -tempo verschiedenen Texten und Zwecken anpassen und geeignete Nachschlagewerke selektiv benutzen. Verfügt über einen großen Lesewortschatz, hat aber möglicherweise Schwierigkeiten mit seltener gebrauchten Wendungen.
B 1	Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen. Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.
A 2	Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.
A 1	Kann sehr kurze, einfache Texte Satz für Satz lesen und verstehen, indem er/sie bekannte Namen, Wörter und einfachste Wendungen heraussucht und, wenn nötig, den Text mehrmals liest.

Mündliche Interaktion allgemein	
C 2	Beherrscht idiomatische und umgangssprachliche Wendungen gut und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst. Kann ein großes Repertoire an Graduierungs- und Abtönungsmitteln weitgehend korrekt verwenden und damit feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen. Kann bei Ausdrucksschwierigkeiten so reibungslos neu ansetzen und umformulieren, dass die Gesprächspartner kaum etwas davon bemerken.
C 1	Kann sich beinahe mühelos spontan und fließend ausdrücken. Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten; nur begrifflich schwierige Themen können den natürlichen Sprachfluss beeinträchtigen. Kann die Sprache gebrauchen, um flüssig, korrekt und wirkungsvoll über ein breites Spektrum allgemeiner, wissenschaftlicher, beruflicher Themen oder über Freizeitthemen zu sprechen und dabei Zusammenhänge zwischen Ideen deutlich machen. Kann sich spontan und mit guter Beherrschung der Grammatik verständigen, praktisch ohne den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen; der Grad an Formalität ist den Umständen angemessen.
B 2	Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen. Kann sich mit einiger Sicherheit über vertraute Routineangelegenheiten, aber auch über andere Dinge aus dem eigenen Interessen- oder Berufsgebiet verständigen. Kann Informationen austauschen, prüfen und bestätigen, mit weniger routinemäßigen Situationen umgehen und erklären, warum etwas problematisch ist. Kann Gedanken zu eher abstrakten kulturellen Themen ausdrücken, wie z. B. zu Filmen, Büchern, Musik usw.
B 1	Kann ein breites Spektrum einfacher sprachlicher Mittel einsetzen, um die meisten Situationen zu bewältigen, die typischerweise beim Reisen auftreten. Kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über vertraute Themen teilnehmen, persönliche Meinungen ausdrücken und Informationen austauschen über Themen, die vertraut sind, persönlich interessieren oder sich auf das alltägliche Leben beziehen (z. B. Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen und aktuelles Geschehen). Kann sich relativ leicht in strukturierten Situationen und kurzen Gesprächen verständigen, sofern die Gesprächspartner, falls nötig, helfen. Kann ohne übermäßige Mühe in einfachen Routinegesprächen zurechtkommen; kann Fragen stellen und beantworten und in vorhersehbaren Alltagssituationen Gedanken und Informationen zu vertrauten Themen austauschen.
A 2	Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen unkomplizierten und direkten Austausch von Informationen über vertraute Routineangelegenheiten in Zusammenhang mit Arbeit und Freizeit geht. Kann sehr kurze Kontaktgespräche führen, versteht aber kaum genug, um das Gespräch selbst in Gang halten zu können.
A 1	Kann sich auf einfache Art verständigen, doch ist die Kommunikation völlig davon abhängig, dass etwas langsamer wiederholt, umformuliert oder korrigiert wird. Kann einfache Fragen stellen und beantworten, einfache Feststellungen treffen oder auf solche reagieren, sofern es sich um unmittelbare Bedürfnisse oder um sehr vertraute Themen handelt.

schriftliche Produktion allgemein	
C 2	Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.
C 1	Kann klare, gut strukturierte Texte zu komplexen Themen verfassen und dabei die entscheidenden Punkte hervorheben, Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte oder geeignete Beispiele oder Begründungen stützen und den Text durch einen angemessenen Schluss abrunden.
B 2	Kann klare, detaillierte Texte zu verschiedenen Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen und dabei Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen und gegeneinander abwägen.
B 1	Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.
A 2	Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.
A 1	Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.

Berichte und Aufsätze schreiben	
C 2	Kann klare, flüssige, komplexe Berichte, Artikel oder Aufsätze verfassen, in denen ein Argument entwickelt oder ein Vorschlag oder ein literarisches Werk kritisch gewürdigt wird. Kann den Texten einen angemessenen, effektiven logischen Aufbau geben, der den Lesenden hilft, die wesentlichen Punkte zu finden.
C 1	Kann klare, gut strukturierte Ausführungen zu komplexen Themen schreiben und dabei zentrale Punkte hervorheben. Kann Standpunkte ausführlich darstellen und durch Unterpunkte, geeignete Beispiele oder Begründungen stützen. Kann einen Aufsatz oder Bericht schreiben, in dem etwas systematisch erörtert wird, wobei entscheidende Punkte angemessen hervorgehoben und stützende Details angeführt werden. Kann verschiedene Ideen oder Problemlösungen gegeneinander abwägen.
B 2	Kann in einem Aufsatz oder Bericht etwas erörtern, dabei Gründe für oder gegen einen bestimmten Standpunkt angeben und die Vor- und Nachteile verschiedener Optionen erläutern. Kann Informationen und Argumente aus verschiedenen Quellen zusammenführen. Kann einen kurzen, einfachen Aufsatz zu Themen von allgemeinem Interesse schreiben. Kann im eigenen Sachgebiet mit einer gewissen Sicherheit größere Mengen von Sachinformationen über vertraute Routineangelegenheiten und über weniger routinemäßige Dinge zusammenfassen, darüber berichten und dazu Stellung nehmen.
B 1	Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.
A 2	Keine Deskriptoren verfügbar.
A 1	Keine Deskriptoren verfügbar.

Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein	
C 2	Kann auf Grund einer umfassenden und zuverlässigen Beherrschung eines sehr großen Spektrums sprachlicher Mittel Gedanken präzise formulieren, Sachverhalte hervorheben, Unterscheidungen treffen und Unklarheiten beseitigen. Erweckt nicht den Eindruck, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
C 1	Kann aus seinen/ihren umfangreichen Sprachkenntnissen Formulierungen auswählen, mit deren Hilfe er/sie sich klar ausdrücken kann, ohne sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen. Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.
B 2	Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um klare Beschreibungen, Standpunkte auszudrücken und etwas zu erörtern; sucht dabei nicht auffällig nach Worten und verwendet einige komplexe Satzstrukturen. Verfügt über ein hinreichend breites Spektrum sprachlicher Mittel, um unvorhersehbare Situationen zu beschreiben, die wichtigsten Aspekte eines Gedankens oder eines Problems mit hinreichender Genauigkeit zu erklären und eigene Überlegungen zu kulturellen Themen (wie Musik und Filme) auszudrücken.
B 1	Verfügt über genügend sprachliche Mittel, um zurechtzukommen; der Wortschatz reicht aus, um sich, manchmal zögernd und mit Hilfe von einigen Umschreibungen, über Themen äußern zu können wie Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse, aber der begrenzte Wortschatz führt zu Wiederholungen und manchmal auch zu Formulierungsschwierigkeiten. Verfügt über ein Repertoire an elementaren sprachlichen Mitteln, die es ihm/ihr ermöglichen, Alltagssituationen mit voraussagbaren Inhalten zu bewältigen; muss allerdings in der Regel Kompromisse in Bezug auf die Realisierung der Sprechabsicht machen und nach Worten suchen.
A 2	Kann kurze gebräuchliche Ausdrücke verwenden, um einfache konkrete Bedürfnisse zu erfüllen und beispielsweise Informationen zur Person, Alltagsroutinen, Wünsche, Bedürfnisse auszudrücken und um Auskunft zu bitten. Kann einfache Satzmuster verwenden und sich mit Hilfe von memorierten Sätzen, kurzen Wortgruppen und Redeformeln über sich selbst und andere Menschen und was sie tun und besitzen sowie über Orte usw. verständigen. Verfügt über ein begrenztes Repertoire kurzer memorierter Wendungen, das für einfachste Grundsituationen ausreicht; in nicht-routinemäßigen Situationen kommt es häufig zu Abbrüchen und Missverständnissen.
A 1	Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.

Wortschatzspektrum	
C 2	Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.
C 1	Beherrscht einen großen Wortschatz und kann bei Wortschatzlücken problemlos Umschreibungen gebrauchen; offensichtliches Suchen nach Worten oder der Rückgriff auf Vermeidungsstrategien sind selten. Gute Beherrschung idiomatischer Ausdrücke und umgangssprachlicher Wendungen.
B 2	Verfügt über einen großen Wortschatz in seinem Sachgebiet und in den meisten allgemeinen Themenbereichen. Kann Formulierungen variieren, um häufige Wiederholungen zu vermeiden; Lücken im Wortschatz können dennoch zu Zögern und Umschreibungen führen.
B 1	Verfügt über einen ausreichend großen Wortschatz, um sich mit Hilfe von einigen Umschreibungen über die meisten Themen des eigenen Alltagslebens äußern zu können wie beispielsweise Familie, Hobbys, Interessen, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse. Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.
A 2	Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.
A 1	Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.

Grammatische Korrektheit	
C 2	Zeigt auch bei der Verwendung komplexer Sprachmittel eine durchgehende Beherrschung der Grammatik, selbst wenn die Aufmerksamkeit anderweitig beansprucht wird (z. B. durch vorausblickendes Planen oder Konzentration auf die Reaktionen anderer).
C 1	Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf. Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nicht-systematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.
B 2	Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen. Kann sich in vertrauten Situationen ausreichend korrekt verständigen; im Allgemeinen gute Beherrschung der grammatischen Strukturen trotz deutlicher Einflüsse der Muttersprache. Zwar kommen Fehler vor, aber es bleibt klar, was ausgedrückt werden soll.
B 1	Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.
A 2	Kann einige einfache Strukturen korrekt verwenden, macht aber noch systematisch elementare Fehler, hat z. B. die Tendenz, Zeitformen zu vermischen oder zu vergessen, die Subjekt-Verb-Kongruenz zu markieren; trotzdem wird in der Regel klar, was er/sie ausdrücken möchte.
A 1	Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.

Beherrschung der Aussprache und Intonation	
C 2	wie C1
C 1	Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.
B 2	Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.
B 1	Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.
A 2	Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.
A 1	Die Aussprache eines sehr begrenzten Repertoires auswendig gelernter Wörter und Redewendungen kann mit einiger Mühe von Muttersprachlern verstanden werden, die den Umgang mit Sprechern aus der Sprachengruppe des Nicht-Muttersprachlers gewöhnt sind.

Beherrschung der Orthographie	
C 2	Die schriftlichen Texte sind frei von orthographischen Fehlern.
C 1	Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.
B 2	Kann zusammenhängend und klar verständlich schreiben und dabei die üblichen Konventionen der Gestaltung und der Gliederung in Absätze einhalten. Rechtschreibung und Zeichensetzung sind hinreichend korrekt, können aber Einflüsse der Muttersprache zeigen.
B 1	Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.
A 2	Kann kurze Sätze über alltägliche Themen abschreiben - z. B. Wegbeschreibungen. Kann kurze Wörter aus seinem mündlichen Wortschatz 'phonetisch' einigermaßen akkurat schriftlich wiedergeben (benutzt dabei aber nicht notwendigerweise die übliche Rechtschreibung).
A 1	Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben. Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren.

Soziolinguistische Angemessenheit	
C 2	<p>Verfügt über gute Kenntnisse und idiomatischer und umgangssprachlicher Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.</p> <p>Kann die soziolinguistischen und soziokulturellen Implikationen der sprachlichen Äußerungen von Muttersprachlern richtig einschätzen und entsprechend darauf reagieren.</p> <p>Kann als kompetenter Mittler zwischen Sprechern der Zielsprache und Sprechern aus seiner eigenen Sprachgemeinschaft wirken und dabei soziokulturelle und soziolinguistische Unterschiede berücksichtigen.</p>
C 1	<p>Kann ein großes Spektrum an idiomatischen und alltagssprachlichen Redewendungen wieder erkennen und dabei Wechsel im Register richtig einschätzen; er/sie muss sich aber gelegentlich Details bestätigen lassen, besonders wenn der Akzent des Sprechers ihm/ihr nicht vertraut ist. Kann Filmen folgen, in denen viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch vorkommt.</p> <p>Kann die Sprache zu geselligen Zwecken flexibel und effektiv einsetzen und dabei Emotionen ausdrücken, Anspielungen und Scherze machen.</p> <p>Kann sich in formellem und informellem Stil überzeugend, klar und höflich ausdrücken, wie es für die jeweilige Situation und die betreffenden Personen angemessen ist.</p>
B 2	<p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird. Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrecht erhalten, ohne sie unfreiwillig zu belustigen oder zu irritieren oder sie zu veranlassen, sich anders zu verhalten als bei Muttersprachlern.</p> <p>Kann sich situationsangemessen ausdrücken und krasse Formulierungsfehler vermeiden.</p>
B 1	<p>Kann ein breites Spektrum von Sprachfunktionen realisieren und auf sie reagieren, indem er/sie die dafür gebräuchlichsten Redemittel und ein neutrales Register benutzt.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Höflichkeitskonventionen bewusst und handelt entsprechend.</p> <p>Ist sich der wichtigsten Unterschiede zwischen den Sitten und Gebräuchen, den Einstellungen, Werten und Überzeugungen in der betreffenden Gesellschaft und in seiner eigenen bewusst und achtet auf entsprechende Signale.</p> <p>Kann elementare Sprachfunktionen ausführen und auf sie reagieren, z. B. auf einfache Art Informationen austauschen, Bitten vorbringen, Meinungen und Einstellungen ausdrücken.</p> <p>Kann an auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er / sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p>
A 2	<p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt. Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>
A 1	<p>Kann einen elementaren sozialen Kontakt herstellen, indem er/sie die einfachsten alltäglichen Höflichkeitsformeln zur Begrüßung und Verabschiedung benutzt, bitte und danke sagt, sich vorstellt oder entschuldigt usw.</p>

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Abendgymnasium
das Kolleg**

Kunst



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Kunst in der Qualifikationsphase waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Rolf Behme, Hildesheim

Kerstin Harjes, Leer

Frank M. Kretschmann, Hameln

Marita Krützkamp, Aurich

Ralf Lau, Oldenburg

Peter Limpinsel, Gifhorn

Birgit Stolley-Martens, Ilsede

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)

30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:

Unidruck

Weidendam 19

30167 Hannover

Das Kerncurriculum kann als PDF-Datei vom Niedersächsischen Bildungsserver (NIBIS)

(<http://www.cuvo.nibis.de>) heruntergeladen werden.

Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Kunst	5
2 Kompetenzorientierter Unterricht	8
2.1 Kompetenzbereiche	9
2.2 Unterrichtsprinzip Werkstatt	10
2.3 Einführungsphase	12
2.4 Qualifikationsphase	14
2.4.1 Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau	14
2.4.2 Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau	15
2.5 Abiturprüfung	17
3 Erwartete Kompetenzen	20
3.1 Prozessbezogene Kompetenzen	22
3.1.1 Produktion	22
3.1.2 Rezeption	24
3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen und Kerninhalte	26
3.2.1 Bild des Menschen	27
3.2.2 Bild des Raumes	28
3.2.3 Bild der Zeit	30
3.2.4 Bild der Dinge	31
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	33
5 Aufgaben der Fachkonferenz	37
Anhang	38
A 1 Operatoren	38
A 2 Leitfaden für das Fach Kunst	43

1 Bildungsbeitrag des Faches Kunst

Das Unterrichtsfach Kunst ist zentraler und unverzichtbarer Bestandteil der ästhetischen Bildung als Ausdruck kultureller und damit auch allgemeiner Bildung. Es vermittelt grundsätzlich Qualifikationen im Umgang mit den fachspezifischen Erkenntnisweisen der **Produktion** und **Rezeption** von Bildern, übt den Umgang mit künstlerischen Strategien und Konzepten sowie medialen Verständigungssystemen und erschließt den Schülerinnen und Schülern Wege zur kulturellen Teilhabe. Auch fördert es die Entwicklung der Persönlichkeit, indem es über das kognitive Lernen hinaus die verschiedenen Dimensionen der ästhetischen Wahrnehmung und Gestaltung eröffnet und zur Entwicklung eines kulturellen Deutungs- und Wertesystems beiträgt.

Zunehmend ist das Leben der Jugendlichen durch komplexe Bildwelten geprägt, die ihre Wahrnehmung, ihre Wirklichkeitskonstruktion und ihr Weltverständnis massiv beeinflussen. Die Ästhetisierung des Alltags, die Inszenierung virtueller Bildwelten in den digitalen Medien, das Tempo gesellschaftlicher und technischer Umwälzungen, das Entstehen neuer medialer Kommunikationsformen und die Digitalisierung von Bildern sind grundlegende Ereignisse, deren Komplexität für die Orientierung der Jugendlichen eine hohe Herausforderung darstellt.

Zentraler Gegenstand des Faches Kunst sind **Bilder**, verstanden als umfassender Begriff für zwei- und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller und weiterer sinnlicher Erfahrung. Sie beherrschen immer stärker das private und öffentliche Leben und haben entscheidenden Einfluss auf Meinungsbildung, Verständigung, Sinnfindung und Weltdeutung junger Menschen. Insbesondere sind es visuell geprägte Mitteilungen der **Bereiche Bildende Kunst, Medien** und *Gestaltete Umwelt*, die als künstlerische Weltdeutung sowie als Ausdruck von Interessen, Kräften und Beziehungen in der Gesellschaft in Gegenwart und Vergangenheit wirken.

Den Bereichen werden Bilder als Unterrichtsgegenstände nicht aus fachwissenschaftlichen Gründen zugeordnet, vielmehr ist es der didaktische Blickwinkel, aus dem sie betrachtet werden. So kann etwa ein Denkmal Gegenstand unterschiedlicher Bereiche sein: Aus dem Blickwinkel des Bereichs Bildende Kunst kann es als Kunstwerk betrachtet werden. Als Teil eines Stadtbildes ist es dem Bereich Gestaltete Umwelt zuzuordnen. Sein massenhaft verbreitetes Bild zum Beispiel als Fotografie, Signet oder in der Werbung macht es zum Gegenstand des Bereichs Medien.

Im Kunstunterricht kommen Fragen und Problemstellungen zum Tragen, die sich schwerpunktmäßig auf die Bildende Kunst beziehen, also auf Werke der Malerei, der Grafik und der Plastik, der performativen Darstellungsformen und ihre Zwischenbereiche sowie auf die künstlerische Fotografie, den künstlerischen Film und auf mediale Ausdrucksformen, aber auch auf Angewandte Kunst in den Bereichen Gestaltete Umwelt und Medien.

Bilder haben eine spezifische Sprache, die den Jugendlichen ständig begegnet. Diese **Bildsprache** muss in ihren Strukturen, Wirkungen und ihrer Bedeutung erkannt und verstanden werden, um deren komplexes Zusammenspiel zu durchschauen und für eigene gestalterische Mitteilungen zu nutzen.

Denk- und Handlungsweisen im Fach Kunst initiieren kreative Prozesse und schärfen die ästhetische Wahrnehmung von eigenen und fremden Bildern. Das Fach Kunst regt zu ihrem aktiven, kompetenten Gebrauch an und weckt dabei Freude und Genussfähigkeit. Gleichzeitig beleuchtet es die Funktion von Bildern kritisch, macht ihre Wirkungszusammenhänge erkennbar und lässt dabei auch Manipulationsmöglichkeiten deutlich werden.

Gestaltende Eigentätigkeit, reflektierende Durchdringung und distanzierte Betrachtung verstehen sich auch als emanzipatorisches Element in einer medial bestimmten Welt und haben identitätsbildenden Charakter für das Individuum. Die Prozesse und Ergebnisse eigener ästhetischer Tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler stehen auch deshalb im Mittelpunkt des Faches, weil sie dem Individuellen Platz einräumen und – anders als beispielsweise kommerzielle Bilder – bereits selbstreflexiv angelegt sind, also ein Nachdenken über Bilder und Bildprozesse in besonderem Maße ermöglichen.

Die rezeptive und produktive Arbeit wird dabei als gleichwertig angesehen und als Einheit verstanden. Das Fach besitzt gleichermaßen wissenschaftliche und künstlerische Strategien als Bezugssysteme und zielt damit auf eine kunstpropädeutische und wissenschaftspropädeutische Aneignung der Welt.

Hierfür verfügt das Fach Kunst über Methoden und Wege der Vermittlung, die ganzheitlich zu verstehen sind, nicht zuletzt deshalb, weil sie auf verschiedenen sinnlichen Erfahrungen und Erlebnissen beruhen. Im ästhetischen Handeln, im reflektierten Umgang mit eigenen, historischen und gegenwärtigen Bildern, im gestaltenden Umgang mit Medien und Alltagskultur sowie im Umgang mit anderen Kulturen können Jugendliche Erfahrungen mit unterschiedlichen Welten, mit Nähe und Fremdheit sowie mit der eigenen Biografie und Gegenwart durchleben und dadurch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterstützt werden.

Im Curriculum für die gymnasiale Oberstufe, das an das Kerncurriculum des Sekundarbereiches I anknüpft und dieses weiterführt, wird ein tragfähiges Fundament für eine selbstständige rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit Bildern entwickelt. Dabei ist – wo immer möglich – die Verbindung zu anderen Disziplinen und Fächern zu suchen, um zu verdeutlichen, dass Kunst und künstlerische Ausdrucksformen nicht isoliert und abgehoben von der Lebenswirklichkeit existieren.

Das intensive Erleben von Kreativität als schöpferischer Tätigkeit, Imagination und Visualisierungsfähigkeit, das Denken in Prozessen und die Fähigkeit, das eigene Handeln in immer neuen gestalterischen Entscheidungen zu reflektieren, ist ein wesentlicher Beitrag des Faches Kunst zu Schlüsselkompetenzen, die in der zukünftigen Berufswelt oder dem Studium benötigt werden. So werden in Anbetracht der sich stetig wandelnden Anforderungen für beide Grundlagen gelegt.

Als weitere Bildungsleistungen des Faches Kunst können Fähigkeiten ausgebildet werden, die zur Formung der Persönlichkeit beitragen und sich einer unmittelbaren Bewertung entziehen. Hier zu nennen wäre die Fähigkeit, affektiv und unvoreingenommen auf Situationen zu reagieren oder Verhältnisse und Situationen nicht widerspruchlos hinzunehmen, ferner sich als autonome Persönlichkeit kulturell und sozial orientieren zu können, und dabei auch empathisches Verhalten zu zeigen. Der Unterricht im Fach Kunst trägt darüber hinaus dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen, und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.

Nicht zuletzt fördert das Fach Kunst durch ein Verweilen in gestalterischen oder rezeptiven Tätigkeiten eine Wertschätzung von Prozessen. Der Blick kann auf das Gegenwärtige gerichtet, das Handeln entschleunigt und intensiviert werden, sodass die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungs-, Empfindungs- sowie ihre Ausdrucksmöglichkeiten weiter entfalten können.

Diese Momente eröffnen auch Zugänge zu Selbsterfüllung und Zufriedenheit, die als wichtige Erfahrungen der Selbstvergewisserung, der Stärkung des Selbst und der Entwicklung einer gefestigten Persönlichkeit zuträglich sind.

Durch Museums- und Ausstellungsbesuche wird des Weiteren eine Teilhabe am kulturellen Leben hergestellt. Sie ermöglichen die Begegnung mit originalen Werken und machen die Lernenden mit den öffentlichen Formen des Kulturbetriebes vertraut. Begegnungen mit Künstlern, Designern, Architekten und anderen Fachkräften unterstützen und fördern die kunstpädagogische Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern, indem sie Schülerinnen und Schülern den spezifisch professionellen Blickwinkel aus dem Spektrum des Faches nahebringen.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Kunst u.a. der Bezug zu verschiedenen Berufsfeldern hergestellt. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht Kunst leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung und zur Entscheidung für einen Beruf.

Das Fach Kunst thematisiert humane, soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene sowie auch Probleme der nachhaltigen Entwicklung und trägt mit dazu bei, deren wechselseitige Interdependenzen zu erkennen.

Im Fach Kunst werden Wertmaßstäbe für eigenes Handeln entwickelt, es werden Medienkompetenz und Verbraucherbildung gefördert, und das Fach Kunst hilft, ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu entwickeln.

In einer sich schnell verändernden und zunehmend komplexeren Welt erlaubt erst die ästhetische Bildung im Kunstunterricht den Schülerinnen und Schülern als aktuelle und zukünftige Verbraucher verantwortliche Entscheidungen zu treffen, da sie im reflektierten Umgang mit Medien geschult werden, Werbestrategien in Absicht und Wirkung durchschauen und Produkte nach gewählten Kriterien bewusst auswählen.

2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Kunst werden die Zielsetzungen des Bildungsbeitrags durch verbindlich erwartete Lernprozesse und Lernergebnisse konkretisiert und als Kompetenzen formuliert. Dabei werden im Sinne eines Kerns die als grundlegend und unverzichtbar erachteten fachbezogenen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie fachbezogene Inhalte vorgegeben.

Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die Einstellung und Bereitschaft, diese gezielt einzusetzen.
- Sie stellen eine Zielperspektive für längere Abschnitte des Lernprozesses dar.
- Sie ermöglichen anschlussfähiges Lernen.
- Sie sind für die persönliche Entwicklung und für die weitere schulische, berufliche und akademische Bildung von Bedeutung.

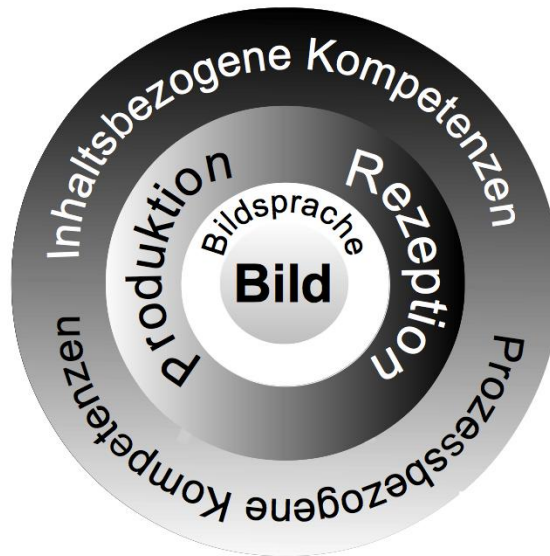
Ziel des Kunstunterrichts ist der Erwerb umfassender **Bildkompetenz**. Die erwarteten Kompetenzen werden in Kompetenzbereichen zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Unterrichts im Fach Kunst ist es, die Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler anzuregen, zu unterstützen, zu fördern und langfristig zu sichern. Dies gilt auch für die fachübergreifenden Zielsetzungen der Persönlichkeitsbildung.

Die Orientierung an Kompetenzen hat zur Folge, dass der Blick auf die Lernprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler gelenkt und das Lernen als kumulativer Prozess organisiert wird, der auf den im Sekundarbereich I erworbenen Kompetenzen aufbaut und diese konsequent weiterführt.

Integraler Bestandteil des Kunstunterrichts ist die Förderung von Medienkompetenz. In der Arbeit und Auseinandersetzung mit digitalen Medien eröffnen sich Schülerinnen und Schülern erweiterte Möglichkeiten der Produktion und Rezeption.

Das Kerncurriculum ist das Ergebnis eines zeitlichen Schnitts. Im Hinblick auf zukünftig zu erwartende Veränderungen wie zum Beispiel fachdidaktische, fachmethodische und kunstwissenschaftliche Entwicklungen, Innovationen in künstlerischen Positionen und Ausdrucksformen, neue Medien sowie weiterentwickelte künstlerische Methoden und Prozesse sind diese Aspekte bei der Weiterentwicklung des Kunstunterrichts zu berücksichtigen. Dies schlägt sich einerseits in den jährlichen zentralen Vorgaben zur Abiturprüfung nieder und bestimmt andererseits die individuelle Kurs- und Unterrichtsplanung der Lehrkraft.

2.1 Kompetenzbereiche



Schülerinnen und Schüler lernen die **Bildsprache** im Kunstunterricht der gymnasialen Oberstufe durch ästhetische Erfahrung in Prozessen der **Produktion** und **Rezeption**. Bildkompetenz wird durch deren enge Verknüpfung erreicht.

Produktion und Rezeption von Bildern beziehen unterschiedliche, auch experimentelle methodische Zugänge zu Bildern mit komplexer Systematik ein. Der Kompetenzerwerb in der gymnasialen Oberstufe beinhaltet die Rezeption und die Produktion in allen prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen.

Die **Reflexion** und **Präsentation** der zur Produktion und Rezeption zählenden Prozesse und Ergebnisse bildet eine weitere Dimension des Kompetenzaufbaus. So werden bei der Produktion und der Rezeption fremdes und eigenes gestalterisches Handeln reflektiert und entsprechende Ergebnisse in vielfältiger Form präsentiert.

Die **prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen** werden durch die Produktion und Rezeption von Bildern im Kontext der vier Inhaltsbereiche *Bild des Menschen, Bild des Raumes, Bild der Zeit, Bild der Dinge* vermittelt. Die Kompetenzen werden am Beispiel von **Kerninhalten** konkretisiert. Als Kerninhalte sind Inhalte zu verstehen, die durch thematische Spannungsfelder, Problembezüge und kunstgeschichtliche Fragestellungen in ihrer gegenseitigen Durchdringung verbunden sind.

Dabei hat der Erwerb eines **kunstgeschichtlichen Wissens** einen hohen Stellenwert. Es liegt einerseits untrennbar den jeweiligen Kerninhalten zugrunde und manifestiert sich andererseits auch in ihren kunstgeschichtlichen Kontexten. Die Bearbeitung der Kerninhalte soll weiterhin vor dem Hintergrund verschiedener, zentraler kunstgeschichtlicher Umbruchsituationen erfolgen, sodass die Schülerinnen und Schüler vertiefte kunst- und kulturgeschichtliche Einblicke erhalten.

Im Fach Kunst werden kunstwissenschaftliche und kunstgeschichtliche Inhalte in der Regel auch innerhalb ihres kulturellen Kontextes mitbetrachtet. Gemeinsam mit anderen Fächern und deren fachgeschichtlichem Wissensbestand erwerben die Schülerinnen und Schüler so eine tragfähige kulturhistorische Bildung. Vor diesem Hintergrund wird in der Verbindung von Produktion und Rezeption ebenso das gestalterische Potenzial der Lernenden weiter entfaltet.

Zur Entwicklung von Kompetenzen ist es grundsätzlich wichtig, Lernumgebungen zu schaffen, die das Interesse der Schülerinnen und Schüler wecken und ihnen einen Rahmen bieten, in dem sie selbstständig arbeiten und ihre Interessen entfalten können. Dieser Aspekt ist mit dem **Unterrichtsprinzip Werkstatt** in besonderer Weise im Curriculum für die gymnasiale Oberstufe verankert.

2.2 Unterrichtsprinzip Werkstatt

Die verschiedenen Formen der Unterrichtsgestaltung im Fach Kunst in der gymnasialen Oberstufe dienen dem Kompetenzerwerb.

Einerseits bezieht sich die Unterrichtsgestaltung dabei unmittelbar inhalts- und prozessbezogen auf den Erwerb von Kompetenzen, die durch das Kerncurriculum formuliert sind. Hierbei können Unterrichtsgegenstände in der Lerngruppe so behandelt werden, dass gemeinsam zielgerichtet zu einem Inhalt gearbeitet wird und alle Lernenden eine oder mehrere Kompetenzen erreichen.

Andererseits ist künstlerische Arbeit von ihrem Wesen her selbstbestimmt. Die **Werkstatt** dient dazu, das Wesen künstlerischer Tätigkeit in Produktion und Rezeption in der Schule näherungsweise zu vermitteln. Der Begriff Werkstatt bezeichnet hier keinen konkreten Raum, sondern ein Unterrichtsprinzip: Lehrende und Lernende vereinbaren Unterrichtsphasen, die sich in Anlehnung an künstlerische Tätigkeit durch möglichst selbstständiges Arbeiten, durch individualisiertes Lernen und entsprechende Zielvereinbarungen auszeichnen.

Ausgangspunkt für den Werkstattunterricht ist die Heterogenität der Lerngruppe mit ihrer Vielfalt an subjektiven Lernbedürfnissen und individuellen Lernvoraussetzungen. Im Vordergrund stehen dabei Formen der Unterrichtsgestaltung, die ausgehend von den Interessen und dem Kenntnisstand der Schülerinnen und Schüler auf individuellen und verschiedenartigen Kompetenzerwerb abzielen.

Auch der Werkstattunterricht orientiert sich an den gegebenen Unterrichtsthemen und kann auf Inhaltsbereiche und Kerninhalte ausgerichtet sein mit dem Ziel, Raum und Zeit für die Übung und Anwendung von Kompetenzen zu geben, um diese tragfähig auszubilden und übertragbar zu machen.

Die Arbeit in der Werkstatt kann sich in Phasen davon aber auch lösen und ergebnisoffen gestaltet sein, um zum Experiment anzuregen und dazu, den festen Boden des Bekannten und Bewährten zu verlassen. Gegebenenfalls angeregt von der Lehrkraft formulieren die Schülerinnen und Schüler in den Werkstattphasen des Unterrichts im Zusammenhang mit der Produktion und Rezeption von Bildern individuelle Ziele, finden entsprechende Wege und erwerben dabei die Kompetenzen, die zum Erreichen dieser Ziele wesentlich sind. Die Arbeit in der Werkstatt entwickelt so die Kompetenz zur Findung eigener Lösungsstrategien und fördert die Eigenständigkeit bei der Produktion und Rezeption von Bildern.

Die Lehrkraft schafft mit ihrer Planung einen Rahmen auch für den Werkstattunterricht. Dieser ist in Art und Umfang abhängig vom gegebenen Thema, von der Lerngruppe und weiteren Faktoren. Dabei ist allerdings zu beachten, dass etwa im Bereich der Produktion die Bearbeitung einer Gestaltungsaufgabe oder die Suche nach einer tragfähigen, individuellen und selbstständigen Bildlösung ein angemessenes Maß an Zeit erfordert um zu experimentieren, zu erproben, planen, verwerfen und zu verdichten. Das Gleiche gilt auch im rezeptiven Bereich, wenn eigene vertiefende Fragestellungen zum Kunstwerk formuliert und selbstständig recherchiert und bearbeitet werden.

Ebenfalls in Annäherung an Arbeitsformen und Tätigkeitsbereiche Bildender und Angewandter Künste bietet die Werkstatt Gelegenheit, eigenständiges Argumentieren und Urteilen zu fördern und so die produktiven und rezeptiven Prozesse vertiefend zu reflektieren.

Gestaltungsprozesse und die Vielfalt an Problemstellungen erfordern auch kooperative Arbeitsformen. Das Lernen und Arbeiten in der Werkstatt soll die Schülerinnen und Schüler deshalb nicht zuletzt zu einer Haltung führen, in der sie sich als mitverantwortlich für ihren Kompetenzerwerb begreifen und die Lerngruppe als ein Forum für Austausch, gegenseitige Beratung und Unterstützung, konstruktives Feedback und eine Reflexion der Lernprozesse.

Eine Werkstattphase kann sich sowohl durch Impulse der Lernenden als auch durch solche der Lehrkraft ergeben, wobei letztgenannte den Rahmen schafft und steuert. Der Lehrkraft bietet die Werkstattphase eine Möglichkeit, Lernwege und -fortschritte der Schülerinnen und Schüler genauer zu beobachten und diese angemessen zu fördern und zu bewerten. Wenn zu schöpferischem Denken und Tun herausgefordert wird, können auf diese Weise Unterschiede im Kompetenzzuwachs ausgeglichen werden. Wenn nötig sind dafür in der Werkstatt räumlich und zeitlich abweichende Arbeitsvoraussetzungen und Lernumgebungen zu schaffen und zwischen Lehrkräften und Lernenden zu vereinbaren.

Die Werkstattarbeit ...

- fördert Selbstständigkeit, eigene Fragehaltungen und Kritikfähigkeit
- entwickelt Reflexionsfähigkeit und Urteilsvermögen
- stärkt eigenständiges Handeln und Problemlösen
- erlaubt individuelle Schwerpunktsetzungen
- zielt auf die Entwicklung eines eigenen Leistungsanspruches
- ermöglicht selbstbestimmtes Lernen und mitverantwortliches Arbeiten in besonderer Weise
- bietet die Möglichkeit für ein individuelles Lern- und Arbeitstempo
- bietet Freiräume zum Üben, Anwenden und Vertiefen
- fördert die Suche nach persönlichem Ausdruck mit Bildsprache
- entschleunigt und intensiviert die Wahrnehmung
- ermöglicht es, Unerwartetes zu entdecken und neue Wege zu beschreiten

2.3 Einführungsphase

Die Einführungsphase der gymnasialen Oberstufe baut auf den erworbenen Kompetenzen aus dem Sekundarbereich I auf. Die besondere Aufgabe der Einführungsphase besteht darin, die inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen der Produktion und Rezeption unterschiedlich vorgebildeter Schülerinnen und Schüler zu erweitern, zu festigen und zu vertiefen, damit die Lernenden am Ende der Einführungsphase über einen vergleichbaren Lernstand verfügen.

Gleichzeitig bereitet der Unterricht auf die Anforderungen in der Qualifikationsphase vor. Grundsätzlich vertiefen bzw. erwerben die Schülerinnen und Schüler fachbezogen und fachübergreifend Grundlagen des kunst- und wissenschaftspropädeutischen Arbeitens und bewältigen zunehmend komplexe Aufgabenstellungen selbstständig.

Hierbei vernetzen sich inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen der Produktion und Rezeption von Bildern. Methoden der **Produktion** wie das Planen, Entwerfen, Gestalten und Umgestalten werden als eigenständig zu entwickelnde Vorgehensweisen kennen gelernt und erprobt. Dabei werden die prozessbezogenen Kompetenzen im Umgang mit technischen und bildsprachlichen Mitteln, Verfahren und Materialien erweitert. Es ist anzustreben, dass die Schülerinnen und Schüler problemorientiert eigene Zielvorstellungen entwickeln und dabei die Methoden, die sie erprobt haben, bewusst einsetzen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- experimentieren und suchen spielerisch
- gestalten planvoll und verwenden reflektiert und zielbezogen Bildsprache
- arbeiten prozessbewusst und finden individuelle Strategien zur Lösung
- variieren und optimieren die Gestaltung
- erproben gestalterische Techniken und setzen diese zielbezogen ein
- präsentieren Ergebnisse und reflektieren Prozesse

Entsprechend sollen Methoden der **Rezeption** wie die der Beschreibung, Analyse, der Interpretation und Bewertung von Bildern als von Erkenntnisinteresse bestimmte Vorgehensweisen kennen gelernt und angewandt werden.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erproben ein sachgerechtes und zielorientiertes Vorgehen
- planen und strukturieren sinnvoll aufbauende Teilschritte
- lernen exemplarisch Verfahren der Bildanalyse kennen, die sich an geeigneten Wissenschaftsmethoden anlehnen, und nutzen diese
- setzen veranschaulichend praktisch-rezeptive Verfahren um
- präsentieren und reflektieren Arbeitsergebnisse
- drücken sich fachsprachlich angemessen aus

Es sind besonders Themen geeignet, die ein facettenreiches Spektrum an Zugriffsmöglichkeiten bieten. Die Themen werden in den Bereichen *Bildende Kunst*, *Gestaltete Umwelt* und *Medien* im Hinblick auf die jeweils spezifischen Fragestellungen exemplarisch behandelt. Im Bereich der Bildenden Kunst liegt hierbei ein Schwerpunkt (vgl. Kerncurriculum Kunst für die gymnasiale Oberstufe, S. 5).

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln in der Einführungsphase eine zunehmende Selbstständigkeit bei der problemorientierten Entwicklung und Umsetzung eigener Vorstellungen. Der Funktion der Einführungsphase als Gelenkstelle entsprechend werden zunächst bereits gewonnene Kompetenzen wiederholt, gefestigt und vertieft. So wird ihnen insgesamt die Möglichkeit geboten, ihren Interessen und Neigungen entsprechend ein eigenes Profil auszubilden.

Entsprechend soll den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit gegeben werden, in geeigneten Phasen kursähnlichen Unterrichts Bilder und Problemstellungen im Zusammenhang der Produktion und Rezeption aus unterschiedlichen Blickwinkeln zu betrachten und zu erarbeiten.

In geeigneten Arbeitsphasen sollen die Schülerinnen und Schüler auch die Spezifik der Arbeit in der Werkstatt erfahren.

Insgesamt soll den Schülerinnen und Schülern exemplarisch erfahrbar gemacht werden, dass die Spezifik der Bilder und Fragestellungen unterschiedliche fachmethodische Zugänge für einen Erkenntnisgewinn und die Ausbildung von Kompetenzen erforderlich machen. Andererseits sollen auch Gemeinsamkeiten erschlossen werden. Diese Gemeinsamkeiten in den fachmethodischen Zugängen bestehen in der Notwendigkeit einer sachlichen und strukturierten Bestandsaufnahme des Sichtbaren, einer der Bildlogik entsprechende Teilschrittigkeit bei der Analyse und einer Interpretation oder der Bewertung, die auf den Ergebnissen der Beschreibung und Analyse gründet. Im Bereich der Produktion soll erkannt werden, dass ein Problemlösungsprozess nicht geradlinig erfolgt, sondern in einem Verdichtungs- und Optimierungsprozess reflektierte bildsprachliche Entscheidungen erfordert.

Das Aufgabenformat **Klausur** erfordert es, dass die Schülerinnen und Schüler die Spezifik der drei Aufgabenarten¹ in Zusammenhang von Aufgabenstellungen und Klausuren kennen lernen.

Für die Einführungsphase hat die Fachkonferenz mit Blick auf die heterogenen Lernausgangsbedingungen die wesentliche Aufgabe, innerhalb entsprechender Unterrichtseinheiten Inhalte auszuwählen, mit Kompetenzen zu vernetzen und mit Blick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Leistungsstände der Schülerinnen und Schüler differenzierte inhaltliche und zeitliche Schwerpunktsetzungen vorzunehmen.

Die Eingangsvoraussetzungen für die Qualifikationsphase werden somit in der Einführungsphase erreicht. Zudem bietet der Unterricht partiell Einblick in das unterschiedliche Vorgehen der Kurse auf grundlegendem und erhöhtem Anforderungsniveau.

¹ vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung, Bildende Kunst (EPA), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.12.1989, i. d. F. v. 10.02.2005, Luchterhand 2005, Kap. 3.1

2.4 Qualifikationsphase

Das Fach Kunst kann in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe auf grundlegendem Anforderungsniveau und auf erhöhtem Anforderungsniveau angeboten werden.

Die Vereinbarung zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe weist den unterschiedlichen Kursarten in der Qualifikationsphase unterschiedlich akzentuierte Aufgaben zu:

- den **Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau** die Vermittlung einer kunst- und wissenschaftspropädeutisch orientierten fachlichen Grundbildung,
- den **Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau** die systematische, vertiefte und reflektierte kunst- und wissenschaftspropädeutische Arbeit. Beide Kursarten sind identisch hinsichtlich ihrer gemeinsamen Grundbildung, unterscheiden sich jedoch quantitativ und qualitativ durch besondere Schwerpunktsetzungen in den Inhalten und Methoden, die der Vertiefung und Differenzierung der Themen dienen.

Das Unterrichtsprinzip Werkstatt (vgl. Kap. 2.2) ist je nach Kursart als optionaler oder als obligatorischer Bestandteil des Unterrichts zu sehen (vgl. 2.4.1, 2.4.2). Es bietet die Chance, je nach Anforderungsniveau des Kurses unterschiedlich intensiv zu arbeiten und so den individuellen Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

2.4.1 Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau

Der Unterricht auf **grundlegendem Anforderungsniveau** intendiert die Vermittlung einer kunst- und wissenschaftspropädeutisch orientierten Grundbildung. Grundlegende Sachverhalte, Erkenntnisse, Strukturen, Methoden und Verfahrensweisen aus dem Fachgebiet Kunst werden vermittelt, Fähigkeiten entwickelt und Fertigkeiten eingeübt. Die Schülerinnen und Schüler lernen grundlegende Methoden des selbstständigen Arbeitens.

Für Schülerinnen und Schüler, die an Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau im Rahmen Ihrer **Belegverpflichtung** teilnehmen, ist hier neben der kunst- und wissenschaftspropädeutisch orientierten Grundbildung der Erwerb eines allgemeinen Verständnisses von künstlerisch-kulturellen Prozessen das Ziel. Dabei steht weniger die Vertiefung als vielmehr eine Orientierung im Vordergrund.

Der Unterricht in Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau wird hinsichtlich der im Kerncurriculum formulierten Kompetenzen, Inhalte und Methoden sowie deren Menge, Komplexität und Anspruch vor dem Hintergrund des individuellen Lern- und Kenntnisstandes der Schülerinnen und Schüler sowie deren Prüfungsfachwahl differenziert gestaltet.

Sofern Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau ohne das Ziel einer Abiturprüfung im Fach Kunst eingerichtet werden, trifft die Lehrkraft in Absprache mit der Fachkonferenz eine angemessene Auswahl der zu unterrichtenden inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen. Sie kann sich dabei an den Vorgaben zum Abitur orientieren. Die Unterrichtsgestaltung bezieht sich bei zwei Kurshalbjahren auf mindestens zwei, bei vier Kurshalbjahren auf mindestens drei verschiedene Inhaltsbereiche. Es muss in

der Abfolge der Unterrichtsinhalte für diese Kursformen gewährleistet sein, dass eine Doppelung und damit eine Wiederholung der Halbjahresthemen ausgeschlossen sind.

Das Unterrichtsprinzip Werkstatt ist optional für den Unterricht der Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau. Die Lehrkraft trifft in Abstimmung mit der Fachkonferenz eine entsprechende Entscheidung.

2.4.2 Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau

Der Unterricht auf erhöhtem **Anforderungsniveau** dient der systematischen, vertieften und reflektierten kunst- und wissenschaftspropädeutischen Bildung. Unter diesem Aspekt dient der Unterricht der Abiturvorbereitung sowie der Studienvorbereitung und soll in kunstwissenschaftliche Methoden, Fragestellungen und Reflexionen einführen, indem er stärker als auf grundlegendem Niveau auf eine systematische Beschäftigung mit wesentlichen, die Komplexität des Fachgebietes Kunst verdeutlichenden Inhalten, Theorien, Modellen und Methoden ausgerichtet ist.

Künstlerischem und wissenschaftlichem Arbeiten ist methodisches Denken sowie planmäßiges, strukturiertes Vorgehen zur Erreichung eines gesetzten Zieles gemeinsam. Im Bereich der Produktion lernen die Schülerinnen und Schüler künstlerische Methoden im Spannungsfeld von erlebnishaftem, assoziativem und spielerischem Handeln und prozesshaften, methodenbewussten, planvollen und reflektierten Ausformungen von Ideen kennen. Wissenschaftspropädeutisches Arbeiten bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler Verfahren und Schritte erlernen, die an geeigneten Wissenschaftsmethoden, z. B. der Stilgeschichte, des geistesgeschichtlich-ikonologischen oder des hermeneutischen Ansatzes, orientiert oder ihnen entlehnt sind. Insgesamt geht es um die Einführung in künstlerische und wissenschaftliche Grundprobleme und Methoden als Vorbereitung auf ein Studium.

Die Schülerinnen und Schüler arbeiten über längere Zeit selbstständig, systematisch und reflektiert. Bei der Auswahl von einzelnen Unterrichtsthemen und bei der Wahl der Bearbeitungsmethode sind sie zu beteiligen.

Das Unterrichtsprinzip Werkstatt ist obligatorisch für den Unterricht der Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau.

Übersicht über Kurse, die zum Abitur führen:

Kurs- halb- jahr	Vorgaben nach dem Kerncurriculum			Vorgaben zum Abitur	
				Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau	Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau
1	alle prozessbezogenen Kompetenzen (Kap. 3.1)	Unterrichtsprinzip Werkstatt (optional in Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau)	weitere Auswahl von Bildern und Materialien durch die Lehrkraft	<ul style="list-style-type: none"> • Kerninhalt 1 oder 2 • Bild 1 oder 2 • Schwerpunktartig zu behandelnde Kompe- tenz 1 oder 2 • Kunstgeschichtlicher Aspekt 1 oder 2 	<ul style="list-style-type: none"> • Kerninhalt 1 und 2 • Bild 1 und 2 • Schwerpunktartig zu behandelnde Kompe- tenz 1 und 2 • Kunstgeschichtlicher Aspekt 1 und 2
2				<ul style="list-style-type: none"> • Kerninhalt 3 oder 4 • Bild 3 oder 4 • Schwerpunktartig zu behandelnde Kompe- tenz 3 oder 4 • Kunstgeschichtlicher Aspekt 3 oder 4 	<ul style="list-style-type: none"> • Kerninhalt 3 und 4 • Bild 3 und 4 • Schwerpunktartig zu behandelnde Kompe- tenz 3 und 4 • Kunstgeschichtlicher Aspekt 3 und 4
3				<ul style="list-style-type: none"> • Kerninhalt 5 oder 6 • Bild 5 oder 6 • Schwerpunktartig zu behandelnde Kompe- tenz 5 oder 6 • Kunstgeschichtlicher Aspekt 5 oder 6 	<ul style="list-style-type: none"> • Kerninhalt 5 und 6 • Bild 5 und 6 • Schwerpunktartig zu behandelnde Kompe- tenz 5 und 6 • Kunstgeschichtlicher Aspekt 5 und 6
4	<ul style="list-style-type: none"> • Vernetzung der Kerninhalte, der Kompetenzen und des kunstgeschichtlichen Wissens • Arbeiten nach dem Unterrichtsprinzip Werkstatt 				

2.5 Abiturprüfung

Die Ausrichtung auf die Abiturprüfung mit zentraler Aufgabenstellung bedingt eine deutliche inhaltliche Profilierung innerhalb der Qualifikationsphase. Wesentlich für den Aufbau des Kerncurriculums hinsichtlich der Qualifikationsphase ist die Kombination von verbindlichen Vorgaben und den im Rahmen der formulierten Kompetenzen gegebenen Wahlmöglichkeiten.

Verbindliche Vorgaben sind die im Kerncurriculum formulierten prozessbezogenen Kompetenzen in den Bereichen der Produktion und Rezeption von Bildern sowie ausgewählte inhaltsbezogene Kompetenzen. Alle Kompetenzen beziehen sich auf die Kerninhalte. Die Kerninhalte ordnen sich den vier Inhaltsbereichen *Bild des Menschen*, *Bild des Raumes*, *Bild der Zeit* und *Bild der Dinge* unter.

Im Rahmen der zentral gestellten Aufgaben werden von den vier Inhaltsbereichen für jeden Abiturdurchgang vom Niedersächsischen Kultusministerium drei ausgewählt. Jedem Kurshalbjahr wird ein Inhaltsbereich zugewiesen, dem vom Kerncurriculum ein offener Katalog von Kerninhalten zugeordnet ist. Aus diesem Katalog werden für Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau für jedes Kurshalbjahr jeweils ein Kerninhalt, für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau für jedes Kurshalbjahr zwei Kerninhalte ausgewählt bzw. es werden solche Kerninhalte formuliert, die verbindlich bis zur Abiturprüfung zu behandeln sind. Diesen Kerninhalten werden in der Regel jeweils entsprechend der Kursart ein oder zwei ebenfalls verbindlich zu bearbeitende Bilder zugeordnet, welche den Kerninhalt exemplarisch transportieren.

Die Kerninhalte und Bilder werden in ihrer inhaltlichen Durchdringung und Ausprägung jeweils weiter konkretisiert durch die Vorgabe von inhaltsbezogenen Kompetenzen zu den Bildern. Das Niedersächsische Kultusministerium formuliert zudem für die ausgewählten Bilder je einen verbindlichen kunstgeschichtlichen Aspekt, auf den sich die Kerninhalte, Bilder und Kompetenzen beziehen.

Ein Kerninhalt, ein Bild oder ein kunstgeschichtlicher Aspekt kann unter Umständen verschiedenen Inhaltsbereichen zugeordnet werden oder er befindet sich im Schnittpunkt unterschiedlicher Inhaltsbereiche. So kann z. B. ein Bild aus dem Kursthema *Mensch und Stadt* sowohl im Kerninhalt *Bild des Menschen* als auch im Kerninhalt *Bild des Raumes* eine Bearbeitung finden. Obwohl sich hier Verknüpfungsmöglichkeiten hinsichtlich eines weiteren Inhaltsbereiches ergeben können, sind für einen Abiturdurchgang insgesamt nicht mehr als drei verschiedene Inhaltsbereiche verbindlich vorgesehen.

Das bedeutet, dass für einen Abiturdurchgang in Kursen auf grundlegendem Niveau insgesamt drei Bildvorgaben schwerpunktmäßig behandelt und drei inhaltsbezogene Kompetenzen ausgebildet werden. In einem Kurs auf erhöhtem Anforderungsniveau werden sechs Bildvorgaben schwerpunktmäßig behandelt und sechs inhaltsbezogene Kompetenzen vertieft ausgebildet (vgl. Kap. 3.2). In diese Struktur können in einem Kurs auf grundlegendem Niveau Arbeitsphasen in Form des Unterrichtsprinzips Werkstatt integriert werden, die den Schülerinnen und Schülern in besonderem Maße Raum für eigenverantwortliches Arbeiten geben. In Kursen auf erhöhtem Anforderungsniveau sind diese Phasen der Werkstattarbeit obligatorisch einzufügen.

Mit der Umsetzung der Kerninhalte und der Arbeit in der Werkstatt verbunden ist grundsätzlich die An eignung von kunstgeschichtlichem Wissen, das Zusammenhänge erkennen lässt, eine Einordnung ermöglicht, exemplarisch soziokulturelle Hintergründe deutlich macht und so insgesamt Einblick in die Kunst- und Kulturgeschichte eröffnet.

Die folgende Übersicht zeigt, wie die jährlichen Hinweise zum Fach Kunst für die Abiturprüfung für einen Kurs auf erhöhtem Anforderungsniveau gestaltet sein können:

1. Kurshalbjahr – Inhaltsbereich: Bild der Zeit

Bezug: Kerncurriculum Kunst für die gymnasiale Oberstufe, Kap. 3.2

Kursthema: *durch die Lehrkraft zu formulieren*

Inhaltsbezogene Kompetenzen

- Die Schülerinnen und Schüler kennen kunstgeschichtliche Kontexte in der Darstellung von Zeit, vergleichen und bewerten künstlerische Positionen.
- Die Schülerinnen und Schüler reflektieren zeitbezogene künstlerische Ausdrucksformen (verbindlich nur für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau).

Kerninhalt 1

Das historische Ereignis im Bild

Bildvorgabe 1

Francisco de Goya y Lucientes, Die Erschießung der Aufständischen, 1814, Öl auf Leinwand, 266 x 345 cm, Madrid, Museo del Prado ¹

Kerninhalt 2 (verbindlich nur für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau)

Das inszenierte Ereignis im Bild

Bildvorgabe 2 (verbindlich nur für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau)

Gregory Crewdson, o.T. (Ophelia), from the Twilight Series, 1998-2002, Digital C-Print, 121,9 x 152,4 cm, New York, Courtesy of the artist and Luring Augustine ²

Kunstgeschichtliches Wissen

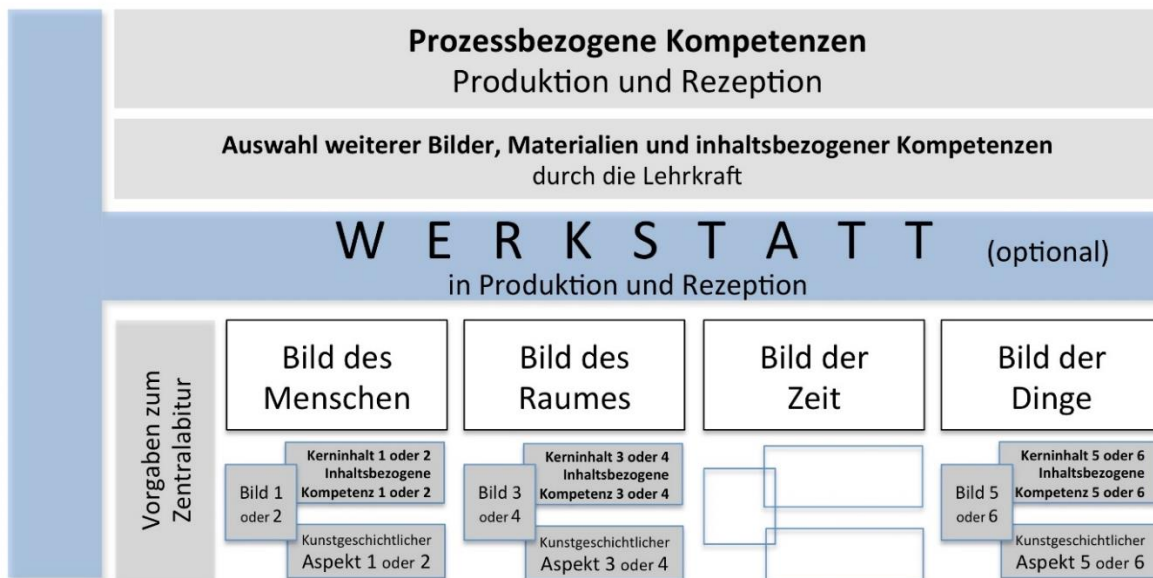
- Entwicklung des Realismus im 19. Jahrhundert, auch im Hinblick auf den narrativen Bildmoment in der Dokumentation historischer Ereignisse
- Kenntnis der Auswirkungen des Mediums Fotografie auf die Bildende Kunst, insbesondere im Hinblick auf die Fragen nach Authentizität, Dokumentation, Manipulation und Inszenierung (verbindlich nur für Kurse auf erhöhtem Anforderungsniveau)

Abgestimmt auf die zentralen Vorgaben muss die Lehrkraft weitere Bilder und Problemstellungen auswählen, die den Schülerinnen und Schülern ein vertieftes Verständnis ermöglichen und sie dadurch auf die Abiturprüfung vorbereiten (siehe Kap. 3.3).

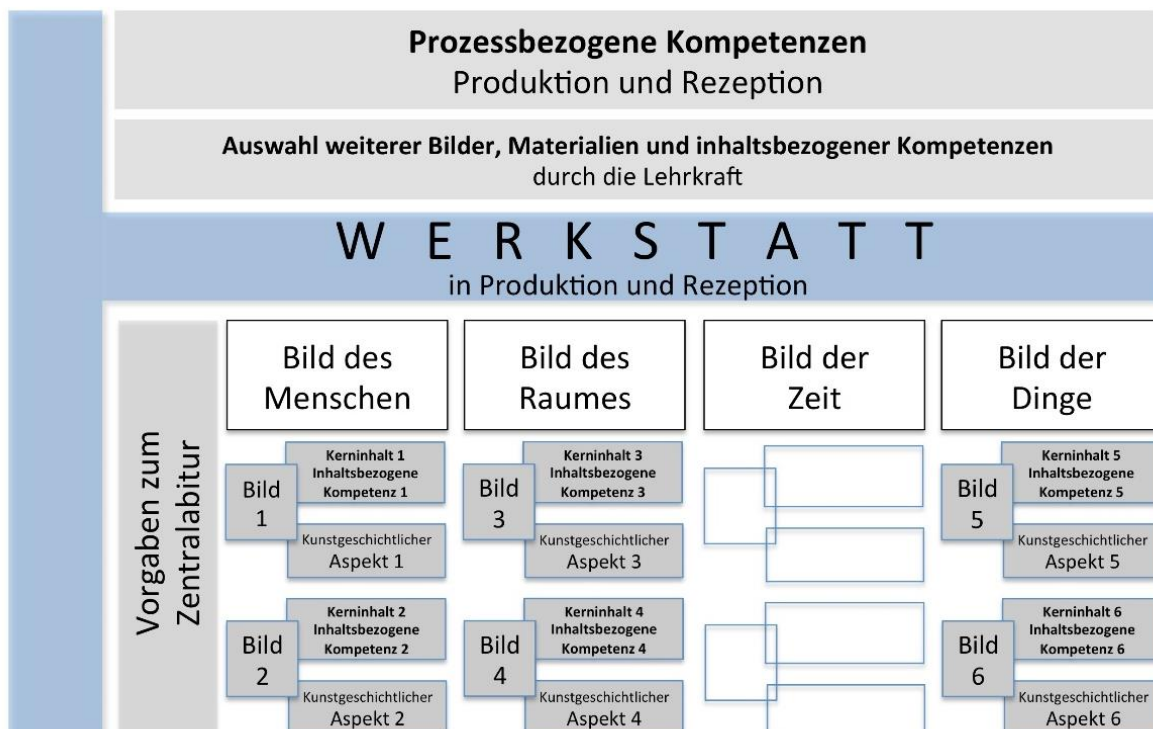
Die Auswahl der Inhaltsbereiche, Kerninhalte und Bilder wird für jeden Abiturjahrgang neu getroffen und stets neu verknüpft. Dies geschieht, um der Vielfalt des Faches zu entsprechen und aktuelle Kontexte zu berücksichtigen.

Die folgenden beiden Grafiken veranschaulichen die Arbeit mit dem Kerncurriculum und die Vorbereitung auf die Abiturprüfung innerhalb einer Übersicht zweier möglicher Prüfungskurse. In diesem Beispiel werden die Inhaltsbereiche *Bild des Menschen*, *Bild des Raums* und *Bild der Dinge* bearbeitet; der Inhaltsbereich *Bild der Zeit* ist hier nicht verbindlich.

Kurs auf grundlegendem Anforderungsniveau



Kurs auf erhöhtem Anforderungsniveau



3 Erwartete Kompetenzen

Das Fach Kunst hat den Erwerb umfassender Bildkompetenz zum Ziel. Qualitätsvolles ästhetisches Handeln umfasst die Fähigkeiten vor allem zur Produktion und Rezeption sowie zur Reflexion.

Insofern beziehen sich die prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen zunächst auf die Produktion und Rezeption von Bildern. Diese Kompetenzen sind auf die Inhaltsbereiche ausgerichtet, die sich in Form von Kerninhalten entfalten; ihnen sind im kunstgeschichtlichen Wissen exemplarisch Ausprägungen von Bildbeispielen zugeordnet. Die Fähigkeit zur Reflexion ermöglicht in diesem Zusammenhang das begründete Abwägen von Argumenten und Alternativen.

Die tabellarische Auflistung in 3.1 stellt eine Strukturierung der prozessbezogenen Kompetenzen dar, die von Schülerinnen und Schülern im Kunstunterricht der verschiedenen Niveaustufen bis zum Ende der Qualifikationsphase zu erwerben sind.

Beim Kompetenzerwerb ist zwischen den Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau und denen auf erhöhtem Anforderungsniveau zu unterscheiden. Beiden Kursarten ist die Vermittlung einer Grundbildung gemeinsam. Sie unterscheiden sich jedoch quantitativ und qualitativ durch besondere Schwerpunktsetzungen in den Inhalten und Methoden, die der Vertiefung und Differenzierung der Inhalte und Kompetenzen dienen. In Kursen auf grundlegendem Niveau wird eine kunst- und wissenschaftspropädeutisch orientierte Grundbildung vermittelt. Die Arbeit im Kurs auf erhöhtem Niveau zielt darüber hinaus auf die systematische, vertiefte und reflektierte kunst- und wissenschaftspropädeutische Arbeit ab. In Kursen auf erhöhtem Niveau wird ein über die Grundbildung hinausgehendes vertieftes und detailliertes Wissen im Bereich des diskursiven Umgangs mit Bildern erworben. Zudem verfügen die Schülerinnen und Schüler über weiterführende Qualifikationen bei der Produktion von Bildern und über ein größeres Maß an Eigenständigkeit, Reflexions- und Urteilsfähigkeit beim fachlichen Arbeiten und Anwenden künstlerischer und kunstwissenschaftlicher Methoden.

Grundbildung: Kurs auf grundlegendem Anforderungsniveau	
Produktion	Rezeption
Erwerb von bildsprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten	Erschließen von Bildern unter Berücksichtigung adäquater Methoden
reflektierte Anwendung von Bildsprache im Hinblick auf die beabsichtigte Wirkung	Kunsthistorisches Basiswissen
	Fachsprachliche Angemessenheit

Erweiterung und Vertiefung: Kurs auf erhöhtem Anforderungsniveau	
Produktion	Rezeption
<p>Entwicklung eigenständiger Zielvorstellungen</p> <p>Kunstpropädeutisches Arbeiten</p> <p>Kenntnis und Verständnis von unterschiedlichen künstlerischen Verfahren und Methoden</p> <p>Verfügbarkeit unterschiedlicher Ausdrucksmöglichkeiten</p> <p>Auswahl und Anwendung sachgemäßer Arbeitsstrategien und Lösungsverfahren</p>	<p>Erschließen von Bildern in komplexen Zusammenhängen</p> <p>Kunst- und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten</p> <p>Kenntnis und Verständnis von kunsttheoretischen Ansätzen</p> <p>Differenzierte kunstwissenschaftliche Terminologie</p>
<p>Methodenreflexion und Selbstständigkeit im Zusammenhang mit der Produktion und Rezeption von Bildern</p>	<p>Reflektierte und diskursive Methodenvielfalt und -verfügbarkeit</p> <p>Größere Eigenständigkeit im Zusammenhang mit der Produktion und Rezeption von Bildern</p>

3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Die thematische Vielfalt des Kunstunterrichts ist innerhalb des Kerncurriculums nach Inhaltsbereichen geordnet, auch um dem Spannungsfeld zwischen fachlicher Breite und Orientierung schaffendem Kunstunterricht gerecht zu werden. Auf diese Inhaltsbereiche beziehen sich die folgenden prozessbezogenen Kompetenzen, die entsprechend der fachspezifischen Zugriffsweisen nach Produktion und Rezeption unterschieden werden. Diese Kompetenzen berücksichtigen kunstpropädeutische und wissenschaftspropädeutische Aspekte mit dem Ziel, zunehmende Selbstständigkeit und ein differenziertes Problemlösungsverhalten im Sinne der Bildkompetenz zu erlangen.

Der Katalog der zu erreichenden Kompetenzen ist nicht als abgeschlossene Festlegung zu werten, er ist vielmehr einem fachdidaktischen und fachmethodischen Wandel unterworfen.

3.1.1 Produktion

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...
IMAGINIEREN UND PLANEN
<ul style="list-style-type: none">- entwickeln vielfältige und tragfähige Gestaltungsansätze nach gegebenen Impulsen- nutzen Intuition und Assoziationen zur Bildfindung- formulieren die Anforderungen an ein zu entwerfendes Bild- erarbeiten anschauliche Skizzen alternativer Lösungen- wählen begründet geeignete Skizzen aus- führen Skizzen im Prozess zielführend weiter aus- optimieren und verdichten Entwürfe absichtsvoll- reflektieren Bildfindungsprozesse

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...
REALISIEREN
<ul style="list-style-type: none">- verwirklichen originäre Bildlösungen- übertragen Ergebnisse aus dem Bildfindungsprozess in eine gestalterische Gesamtidee- nutzen Techniken, Verfahren, Werkzeuge, Materialien und deren Eigenschaften absichtsvoll- wenden Bildsprache gezielt und reflektiert an- setzen künstlerische und gestalterische Strategien ein- nutzen Kontextwissen zur Bildgestaltung- arbeiten situationsangemessen in individuellen und kooperativen Prozessen

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...

REFLEKTIEREN

- nutzen Übungen und Entwürfe im Prozess der Arbeit als Erkenntnishilfe
- lernen Alternativen, Umwege und Fehler als wichtige Korrektive der Bildfindung kennen
- fertigen analytische Skizzen zur Veranschaulichung bildwirksamer Strukturen an

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...

PRÄSENTIEREN

- dokumentieren Arbeitsprozesse
- präsentieren Ergebnisse in vielfältiger Form
- kommunizieren Ergebnisse

3.1.2 Rezeption

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...
BESCHREIBEN
<ul style="list-style-type: none">- beschreiben sachlich, strukturiert und anschaulich den Bildbestand

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...
ANALYSIEREN
<ul style="list-style-type: none">- arbeiten methodisch strukturiert- erfassen bildsprachliche Besonderheiten und leiten daraus Bildwirkungen ab- wählen unter Berücksichtigung der Fragestellung angemessene Teilanalysen- stellen kausale Bezüge zwischen Bildsprache, Wirkungen und Bedeutungen her- werten Ergebnisse analytischer Skizzen aus und beziehen diese ein- recherchieren, sammeln, ordnen und beurteilen Informationen über Bilder- kennen Verfahren der vergleichenden Analyse und wenden diese zielorientiert an- ziehen Vergleichsbilder zum Erkenntnisgewinn heran

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...
INTERPRETIEREN UND BEWERTEN
<ul style="list-style-type: none">- verdichten Erkenntnisse aus Beschreibung und Analyse zu begründeten Aussagen- interpretieren Bilder auf der Grundlage von Beschreibung und Analyse- gleichen gewonnene Aussagen mit ersten Eindrücken oder Hypothesen ab- führen Deutungsansätze zu Gesamtaussagen zusammen- beziehen Informationen in die werktranszendente Deutung ein- bewerten Gestaltungskonzepte und -ergebnisse- interpretieren und bewerten Bilder im Vergleich- berücksichtigen die Wahrnehmung des Betrachters bei der Rezeption

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...

REFLEKTIEREN

- erläutern den Arbeitsprozess, begründen bildsprachliche Entscheidungen und deren Wirkung
- reflektieren sachgemäß das Bildkonzept auf der Grundlage des jeweiligen Impulses
- beurteilen das Gestaltungskonzept

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...

PRÄSENTIEREN

- entwickeln Konzepte zur Vermittlung von erarbeitetem Bild- und Textmaterial
- verwenden unterschiedliche, dem Inhalt angemessene Medien
- überprüfen Präsentationen bezogen auf Gehalt und Wirksamkeit

Am Ende der Qualifikationsphase: Die Schülerinnen und Schüler ...

FACHSPRACHE NUTZEN

- verfügen über wesentliche Kenntnisse der Fachsprache und setzen diese zur Kommunikation über Bilder angemessen ein

3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen und Kerninhalte

Auf die vier Inhaltsbereiche beziehen sich jeweils die inhaltsbezogenen Kompetenzen. Diese Kompetenzen werden an Kerninhalten exemplarisch erworben. Als Kerninhalte sind Inhalte zu verstehen, die sich zur Vermittlung der inhaltsbezogenen Kompetenzen in besonderem Maße eignen, weil sie durch thematische Spannungsfelder, Problembezüge und kunstgeschichtliche Fragestellungen in ihrer gegenseitigen Durchdringung verbunden sind.

Angestrebt wird ein kunstgeschichtliches Wissen, das Zusammenhänge deutlich werden lässt, Einordnungen ermöglicht, exemplarisch soziokulturelle Hintergründe von Bildern erkennbar macht und somit vertiefte Einblicke in die Kunstgeschichte eröffnet.

Die Bearbeitung der ausgewählten Kerninhalte aus den Inhaltsbereichen soll einerseits die ihnen zugrunde liegenden kunstgeschichtlichen Aspekte und deren Kontexte mit erfassen und andererseits vor dem Hintergrund exemplarischer kunstgeschichtlicher Umbruchsituationen erfolgen, sodass die Schülerinnen und Schülern vertiefte kunst- und kulturgeschichtliche Einblicke erhalten. Besonders die Kombination unterschiedlicher Kerninhalte eröffnet dabei vielfältige thematische Untersuchungsanlässe.

Ebenso wie der Katalog der prozessbezogenen Kompetenzen sind die im Folgenden aufgeführten inhaltsbezogenen Kompetenzformulierungen und die Ausprägungen der Kerninhalte nicht als abgeschlossene Festlegung zu betrachten, sondern einem Wandel unterworfen (vgl. Kap. 2).

3.2.1 Bild des Menschen

Der Mensch ist zentrales Thema der Kunst. Schon früheste Werke zeugen von dem Bedürfnis des Menschen, sich seiner Existenz zu vergewissern und Spuren zu hinterlassen. Bilder des Menschen haben in verschiedenen Kulturen und Zeiten unterschiedliche Funktionen: Sie halten die Erinnerung wach, repräsentieren Macht und dienen der Andacht, sie sind Inszenierung oder Selbstbefragung immer aber spiegeln sie das Menschenbild einer Gesellschaft. Dieser Spiegel allerdings wirft, und sei es auch verzerrt, das Bild des Betrachters zurück.

Inhaltsbereich <i>Bild des Menschen</i> : Auswahlkatalog von Kompetenzen	
Produktion	Rezeption
<p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - fertigen Studien der menschlichen Gestalt an - setzen Mimik und Gestik absichtsvoll ein - gestalten funktionsbezogenen Porträts - setzen sich in Selbstporträts mit ihrer Person und ihrem Umfeld auseinander - entwickeln Gestaltungsvorhaben, die den Menschen thematisieren - stellen Menschen in Beziehungen dar - finden Menschenbilder zu einer Fragestellung 	<p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - untersuchen Bilder des Menschen im Hinblick auf ihre Funktionen - befragen künstlerische Positionen hinsichtlich des jeweiligen Blicks auf den Menschen - kennen verschiedene Ausprägungen von Porträt und Selbstporträt - deuten Bilder als Ausdruck zwischenmenschlicher Beziehungen - vergleichen die Wirkung von Menschendarstellungen in unterschiedlichen Medien - deuten Menschenbilder im gesellschaftlichen Kontext

... auszubilden an Kerninhalten wie ...

Auswahlkatalog

- | | |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Porträt und Selbstporträt im Wandel - Bilder von Dynamik und Lebensenergie - Inszenierungen - Individuum und Ideal - Der Mensch im Konflikt - Der dokumentarische Blick - Der Blick in den Spiegel - Menschenbild und Massenmedien - Mensch und Technik - Nachbarn und Fremde - Funktionen des Porträts - Der Mensch und seine Welt | <ul style="list-style-type: none"> - Der Weg zur Abstraktion - Der Mensch in der Krise - Das autonome Bildnis - Selbstverständnis des Künstlers - Präsentation und Repräsentation - Der glückliche Mensch - Sinnsuche und Selbstfindung - Mensch und Gesellschaft - Körper als Zeichen - Menschenalter im Bild - Paarbilder, Gruppenbilder |
|--|---|

3.2.2 Bild des Raumes

Als Grundlage menschlicher Existenz wird Raum in unterschiedlicher Weise wahrgenommen: Der mathematische Raum bleibt abstrakt, wird vermessen und scheinbar beherrscht. Der subjektiv erlebte Raum ist beschützend oder bedrohlich, fremd oder vertraut, Durchgang oder Bleibe. Unerforscht bleibt er geheimnisvoll, erobert schrumpft er. Dann geht der Blick zu den Sternen oder durchwandert virtuelle Welten.

Die Dimensionen des Raumes werden als Innenraum, Außenraum oder Baukörper erfahren. Architekten und Stadtplaner strukturieren den Raum in Abhängigkeit von Auftrag und Funktion. Die Räume prägen Lebensweisen, so wie umgekehrt Lebensweisen die Räume prägen. Die Räume der Kunst bilden die Welt ab, entwerfen sie neu und ermöglichen veränderte Wahrnehmungen. Kunst interpretiert und definiert so immer wieder den Standort des Menschen in der Welt.

Inhaltsbereich <i>Bild des Raumes</i>: Auswahlkatalog von Kompetenzen	
Produktion	Rezeption
<p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - entwerfen Innen- und Außenräume unter Einsatz raumillusionistischer Mittel - entwickeln Gestaltungen zur Verdeutlichung von Beziehungen zwischen Innenraum und Außenwelt - finden bildnerische Problemlösungen in Auseinandersetzung mit Fläche, Körper und Raum - entwickeln zielbezogen Wohnkonzepte - setzen den architektonischen Darstellungsapparat ein - entwickeln und präsentieren auftragsbezogen ein Bauwerk von der Idee bis zum Modell - gestalten Landschaftsbilder nach gegebener Aufgabenstellung - gestalten Bilder zum Thema Mensch und Stadt - entwickeln und visualisieren Land Art-Konzepte 	<p><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - reflektieren Erfahrungen mit Raum und dessen Wirkung - analysieren und vergleichen Bilder zum Thema Innenraum und Außenwelt - verstehen und beurteilen Architekturpläne - analysieren und vergleichen Bauwerke - beschreiben Besonderheiten von lokalen Bauwerken und ordnen sie bauhistorisch ein - bewerten ökologisch-nachhaltige Baukonzepte - untersuchen Bilder mit dem Motiv Landschaft sowie Mensch und Stadt - beurteilen beispielhaft die Gestaltung öffentlicher Räume - untersuchen und deuten künstlerische Rauminstallationen - reflektieren Land Art-Projekte

... auszubilden an Kerninhalten wie ...

Auswahlkatalog

- | | |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Das Interieur - Innenraum und Außenwelt - Realer und imaginärer Raum - Historische Bauformen - Tendenzen zeitgenössischer Architektur - Idealbauten - Architekturfunktionen - Environment und Rauminstallation - Profanbau und Sakralbau - Museumsarchitektur - Architektur: Form, Material und Technik - Wohnformen als Ausdruck gesellschaftlicher Bedingungen - Land Art | <ul style="list-style-type: none"> - Architektur und Macht - Stadt als Lebensraum - Horizontale und vertikale Stadt - Der knappe Raum - Innenarchitektur - Architekturvisionen - Ökologisch-nachhaltiges Bauen - Landschaftsbilder - Großstadtbilder - Architekturdarstellungen - Raum und Licht - Architektur als gebaute Plastik - Landschaftsarchitektur |
|---|--|

3.2.3 Bild der Zeit

Die Zeit ist rätselhaft, obwohl sie, wie der Raum, eine Grundkategorie darstellt, ohne die unsere Wahrnehmung nicht denkbar ist. Zu unterscheiden sind dabei ein naturwissenschaftlicher Zeitbegriff einerseits und subjektive Erfahrungen mit Dauer und Veränderung andererseits. Die naturwissenschaftlich betrachtete Zeit wird anschaulich, wenn in der Bewegung Ereignisse unumkehrbar aufeinander folgen und die Dauer dieser Abfolge gemessen wird. Subjektive Erlebniszeit folgt dagegen anderen Regeln. Sie scheint still zu stehen oder rast dahin, man geizt mit ihr oder verschwendet sie, sie fließt, drängt, wird vertrieben und will nicht vergehen, abhängig von den Erfahrungen in der Vergangenheit und den Erwartungen an die Zukunft.

Im Kunstunterricht geht es um das Bewusstsein des Jetzt im Verhältnis zu einem Davor und Danach, um die Gegenwart in Bezug zur Vergangenheit und Zukunft.

Inhaltsbereich <i>Bild der Zeit</i>: Auswahlkatalog von Kompetenzen	
Produktion	Rezeption
<i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>	<i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i>
<ul style="list-style-type: none"> - gestalten zeitliche Abläufe im Einzelbild - planen, skizzieren und entwerfen in Skizzenfolgen aufeinander bezogene Bilder - nutzen künstlerische und filmische Montageformen zur Realisierung eines zeitbezogenen Bildes - zeichnen eine Bildfolge als Grundlage für ein Storyboard oder eine Bildergeschichte - setzen fotografische oder filmische Mittel ein und erstellen eine Bildsequenz bzw. einen Kurzfilm - entwerfen und realisieren eine Bilderserie oder ein Bild zum Thema Zeit 	<ul style="list-style-type: none"> - untersuchen Bilder unter dem Aspekt Zeit - beschreiben, analysieren und vergleichen Bilder zum Thema Zeit in Malerei, Grafik, Plastik, Fotografie und Film - kennen kunstgeschichtliche Kontexte in der Darstellung von Zeit, vergleichen und bewerten künstlerische Positionen - setzen Bilder zur Zeit mit Weltbildern und Gesellschaften in Beziehung - reflektieren zeitbezogene künstlerische Ausdrucksformen - begründen eigene bildsprachliche Entscheidungen bei der Gestaltung von Bildern mit dem Motiv Zeit

... auszubilden an Kerninhalten wie ...

Auswahlkatalog

- | | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - Subjektive Zeit - Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen - Geschwindigkeit und Dynamik - Tod und Vergänglichkeit - Das Kunstwerk als Prozess - Von Dada zur Performance - Zeit als konstitutiver Bestandteil des Bildes - Kinetische Kunst - Maschinenwelten - Installation - Bilderfolgen in frühen Kulturen | <ul style="list-style-type: none"> - Mehrteilige Bilder - Zeit im Einzelbild - Simultanbild - Zeitliche Abläufe in sakraler Kunst - Stille und Kontemplation - Prinzip Montage - Sequenzielle Kunst - Montage im Film - Der fruchtbare Moment - Umbruch, Veränderung, Revolution - Der fotografierte Augenblick |
|--|--|

3.2.4 Bild der Dinge

Dinge bestehen unabhängig und können uns überdauern. Sie werden zum Gegenstand der Wahrnehmung, der Anschauung und des Begreifens. Dinge lassen Rückschlüsse auf ihre Nutzer und Besitzer zu und dienen zur Konstruktion von Identität. Sie werden begehrt und magisch aufgeladen. Dinge fehlen schmerzlich. Sie nehmen überhand und müssen entsorgt werden. Mit einem Mindestmaß an Aufwand sollen sie ein Höchstmaß an Wirkung erzielen. Sie werden übersehen, wenn sie ihre Aufgabe perfekt erfüllen.

Im alltäglichen Gebrauch treten Dinge dem Menschen als Gegenstände mit praktischer, ästhetischer und symbolischer Funktion in jeweils unterschiedlicher Gewichtung gegenüber. Als Objekte der Kunst stellt ihr geistiger Gehalt einen Schlüssel zur veränderten Deutung der Wirklichkeit dar.

Inhaltsbereich <i>Bild der Dinge</i>: Auswahlkatalog von Kompetenzen	
Produktion	Rezeption
<p style="text-align: center;"><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - stellen Dinge in ihren Proportionen, ihrer Materialität und Plastizität in unterschiedlichen Techniken dar - entwickeln eigenständige kompositorische Bildlösungen - wenden plastische Techniken an - fertigen Skizzen, Vorstudien und Bozzetti zu Skulpturen, Plastiken und Objekten an - skizzieren bildsprachliche Besonderheiten von Plastiken, Skulpturen und Objekten - erfinden und gestalten zielgruppenorientierte Lösungen für Gebrauchsgenstände und Produkte des Kommunikationsdesigns - entwerfen Designobjekte durch Risse, Skizzenfolgen und/oder Massemodelle - präsentieren ihre Skizzen, Reinzeichnungen, Fotos und Modelle - gestalten Produkte des Kommunikationsdesigns durch wirkungsbezogene Auswahl der gestalterischen Mittel - inszenieren Dinge 	<p style="text-align: center;"><i>Die Schülerinnen und Schüler ...</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - erfassen Dinge und beschreiben ihre Gestalt - untersuchen und vergleichen bildsprachliche Besonderheiten von Plastiken, Skulpturen und Objekten - befragen künstlerische Positionen hinsichtlich des Blickes auf die Dinge - reflektieren gestalterische Mittel, die Darstellung und die Inszenierung von Dingen - analysieren und bewerten Dinge hinsichtlich der praktischen, ästhetischen und symbolischen Funktion - interpretieren Plastiken, Skulpturen und Dinge im Kontext - interpretieren Bilder von Dingen - begründen eigene bildsprachliche Entscheidungen bei der Gestaltung - setzen sich mit künstlerischen Positionen der Plastik und Objektkunst auseinander - bewerten Kommunikationsdesign

... auszubilden an Kerninhalten wie ...

Auswahlkatalog

- | | |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Inszenierung von Dingen - Stilleben zwischen Naturalismus und Abstraktion - Kommunikationsdesign, Grafik, Layout, Plakat - Gestaltung als Prozess - Bilder der Dinge als Spiegel der Welt - Designkonzeptionen - Ding, Abbild und Symbol - Ding und Besitz - Gebrauchsgenstände zwischen Designobjekt und Massenproduktion - Tendenzen aktuellen Designs - Das verfremdete Ding | <ul style="list-style-type: none"> - Das Ding in den Medien - Plastik, Skulptur, Objekt - Funktionen von Plastik, Skulptur und Objekt - Ding und Funktion - Das Ding im Gebrauch - Figurative und abstrakte Plastik - Dinge und Identifikation - Corporate Identity und Corporate Design - Plastik und Skulptur im öffentlichen Raum - Fremdheit von Dingen - Ding und Erscheinung - Unikat und Massenprodukt - Ding und Prozess |
|---|---|

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Kunstunterricht geht durch seine Zielsetzungen und Bildungsbeiträge über das hinaus, was in Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen beobachtbar und überprüfbar wird. Gleichwohl sind diese Verfahren fester Bestandteil des Unterrichts. Diese sollen sich am vorangegangenen Unterricht, den Kerninhalten sowie inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen orientieren. Die Kompetenzerwartungen sind in ansteigender Progression und Komplexität formuliert.

Sie geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über den persönlichen Lernfortschritt und erreichten Kompetenzstand. Das Erkennen von Fehlern und der produktive Umgang mit ihnen sind konstruktiver Teil des Lernprozesses. Für den weiteren Lernfortschritt ist es wichtig, bereits erworbene Kompetenzen herauszustellen und Schülerinnen und Schüler zum Weiterlernen zu ermutigen. Dies schließt die Förderung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung der Leistung ein.

Den Lehrkräften gibt die Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Leistungen im Unterricht können in allen Kompetenzbereichen des Faches Kunst festgestellt werden. Geeignete Aufgaben bieten den Schülerinnen und Schülern ausreichend Gelegenheit, Problemlösungen zu erproben und anspruchsvolle Leistungen zu erbringen. Für eine transparente Leistungsbewertung sind den Schülerinnen und Schülern die Beurteilungskriterien rechtzeitig mitzuteilen. Im Laufe des Schulhalbjahres sind sie mehrfach über ihren Leistungsstand zu informieren. Den Lernprozess begleitende Rückmeldungen zu den erreichten Lernständen stellen eine Hilfe für die Selbsteinschätzung sowie eine Motivation für das weitere Lernen dar.

Die Arbeit in der Werkstatt kann in unterschiedlicher Weise in eine Bewertung einfließen: Möglich ist, eine solche Phase der Übung und des Trainings und die dort erreichten Ergebnisse aus der Bewertung herauszunehmen, die erworbenen Kompetenzen aber in einer späteren Phase des Unterrichts zu überprüfen. Möglich ist auch, Bewertungen unmittelbar einer Werkstattphase zuzuordnen, wobei in jedem Fall bedeutsam bleibt, dass die Grundlagen der Bewertung jederzeit transparent bleiben. Rückmeldungen über Prozesse und Ergebnisse werden in einer angemessenen und kritisch ausgerichteten Feedbackkultur gegeben.

Gegenstand der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung sind folgende Beurteilungsbereiche:

- Mitarbeit im Unterricht
- praktische Arbeiten
- Klausuren

Die Mitarbeit im Unterricht, die praktischen Arbeiten und gegebenenfalls entstandene Arbeiten aus den Werkstattphasen und -prozessen sollen bei der Festlegung der Gesamtnote stärker berücksichtigt werden als die Klausuren.

Zur **Mitarbeit** im Unterricht zählen mündliche, schriftliche und praktische Beiträge sowie Produkte, Projekte und Prozesse aus den Werkstattphasen. Die Schülerinnen und Schüler sollen vielfältige Möglichkeiten erhalten, ihre individuelle Kompetenzentwicklung darzustellen und zu dokumentieren. Dies gilt in besonderer Weise für die selbstständig organisierten Phasen der Werkstattarbeit, in denen die Schülerinnen und Schüler über einen vereinbarten Zeitraum hinweg ein Projekt nach inhaltlichen und methodischen Verabredungen bearbeiten, sodass deutlich wird, woran das Entstandene ggf. gemessen werden soll. Darin werden über das zu Erreichende individuelle oder auf eine Arbeitsgruppe bezogene Vereinbarungen getroffen.

Die **mündlichen Beiträge** sollen nicht punktuell, sondern regelmäßig einer bewertenden Beobachtung durch die Lehrkraft unterliegen. Im Unterrichtsgespräch, in Diskussionen, aber auch im Vortrag eines Referates und dessen wirkungsvoll medial gestützter Präsentation sowie in der kooperativen Mitarbeit in Partner- und Gruppenarbeit und ebenso im selbstständigen Arbeiten können sich erworbene Kompetenzen zeigen. Ebenfalls sollen Initiativen, die von den Schülerinnen und Schülern ausgehen, oder ihr Engagement bei der Bearbeitung einer Problemstellung im Bereich der Produktion oder Rezeption von Bildern in die Leistungsbewertung eingehen. Auch in der Mitarbeit und in schriftlichen Arbeiten ist die Qualität der Präsentation Gegenstand der Leistungsbewertung. In den Phasen der Werkstatt können nach Vereinbarung mit den Schülerinnen und Schülern praktische, theoretische, dabei z. B. auch recherchierende oder die Präsentation betreffende Anteile in die Bewertung eingehen.

Zu den **schriftlichen Beiträgen** gehören Datensammlungen, Konzepte, Protokolle oder weitere Ausarbeitungen wie Werkbücher, Portfolios und prozessbegleitende Dokumentationen.

Praktische Beiträge sind Skizzen, bildhafte Vorbereitungen sowie Ideen- und Materialsammlungen für eine praktische Arbeit. Daneben existieren Beiträge, die eine Kombination von praktischen und theoretisch-schriftlichen Leistungen bilden.

Maßstab bei der Bewertung der Mitarbeit sind Häufigkeit sowie Qualität und Quantität der Beiträge, die auch durch die außerunterrichtliche Vor- und Nachbereitung bestimmt ist. Dazu gehören neben den inhaltsbezogenen auch die prozessbezogenen Kompetenzen, das flexible Eingehen auf im Unterricht gegebene Impulse und Äußerungen anderer, Klarheit und Selbstständigkeit der Gedanken, Argumentationskompetenz, allgemeine und fachmethodische Lernstrategien und nicht zuletzt eine sprachliche und fachsprachliche Angemessenheit.

Praktische Arbeiten sind Ergebnisse komplexer Aufgabenstellungen. Sie dienen der Kontrolle und Bewertung bei der selbstständigen Anwendung der Kompetenzen.

Praktische Aufgaben sollen problemorientiert angelegt sein. Der Umsetzung dieser Aufgabe müssen ausreichende Übungen im Umgang mit Techniken und im zielbezogenen Einsatz der Bildsprache vorausgehen. Skizzen, Skizzenfolgen, eine reflektierte Auswahl und Optimierungsvorgänge als Formen der Imaginierung bereiten die Realisierung vor.

Der Lösungsprozess ist ebenfalls Gegenstand der Leistungsbewertung, er zeigt die Kompetenz, in Bildern zu denken und den Grad der Reflexion im Umgang mit der Bildsprache. Praktische Aufgaben

können durch Fragestellungen, Text- oder Bildimpulse oder durch die Vorgabe von künstlerischen Strategien eingeleitet werden. Sie können an eine schriftliche oder mündliche Präsentation gebunden sein, in der der Lösungsweg dargelegt und die bildsprachlichen Entscheidungen im Hinblick auf die Absicht erläutert und begründet werden.

Die Kompetenz zur vertiefenden Reflexion produktiver und rezeptiver Prozesse ist zu entwickeln.

Praktische Arbeiten stehen im Spannungsfeld von enger Anbindung an erworbene Kompetenzen im Umgang mit Techniken, Bildsprache und Lösungsstrategien einerseits und individuell geprägten Gestaltungen andererseits. Sie benötigen angemessene Zeiträume zur Realisierung und Phasen der Reflexion des Arbeitsstandes.

Die Bewertung geht von den im Zusammenhang der konzipierten Aufgabe definierten Anforderungen aus, die den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden müssen.

Klausuren sind herausgehobene, punktuelle Formen der Überprüfung der erworbenen Kompetenzen. Anzahl und Dauer werden durch die Verordnung über die gymnasiale Oberstufe in ihrer jeweils gültigen Fassung geregelt. Klausuren beziehen sich in ihren Anforderungen auf den vorausgegangenen Unterricht, seine Kerninhalte, didaktischen Impulse und verbindlich vorgegebenen Bilder sowie auf die im vorausgehenden Unterricht besonders erarbeiteten inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzen.

Die Spezifik der in der Abiturprüfung zur Geltung kommenden Aufgabenarten soll im Unterricht an Beispielen kennen gelernt werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen mit den weiter unten aufgeführten Aufgabenarten vertraut sein und Gelegenheit zur Anwendung haben.

Diese Aufgabenarten werden auch in den bundeseinheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung definiert.²

- Aufgabe mit praktischem Schwerpunkt und schriftlichem Anteil
- Aufgabe mit theoretischem Schwerpunkt und praktischem Anteil
- Theoretisch-schriftliche Aufgabe

Jeder Schülerin und jedem Schüler soll im Laufe der gymnasialen Oberstufe Gelegenheit gegeben werden, Aufgaben mit unterschiedlicher Aufgabenart zu bearbeiten, damit eine tragfähige Auswahlmöglichkeit in der Abiturprüfung gegeben ist.

Klausuraufgaben sollen problemorientiert sein und Leistungen in den unterschiedlichen Anforderungsbereichen (vgl. EPA, Kap. 2) ermöglichen. Die unterschiedlichen Kursarten erfordern unterschiedliche Leistungsprofile und Grade der Selbstständigkeit. Diese sind in den bundeseinheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (vgl. EPA, Kap. 1.4) beschrieben. In der Qualifikationsphase erbringen die Schülerinnen und Schüler Leistungen in allen in den Einheitlichen Prüfungsanforderungen formulierten Anforderungsbereichen.

² vgl. EPA, Kap. 3.1

Bei der Korrektur und Bewertung von Klausuren dienen die in der Aufgabenstellung formulierten Anforderungen als Kriterien. Bei der Bewertung können darüber hinaus aber auch der Aufgabe entsprechende Qualitäten berücksichtigt werden, die nicht vorab als Anforderungen formuliert waren. Sowohl die Bewertungskriterien als auch die den Aufgabenstellungen zugrunde liegenden Operatoren sollen den Schülerinnen und Schülern transparent und einsichtig gemacht werden.

Sowohl in praktischen Arbeiten als auch in Klausuren sind die Qualität der Präsentation und Reflexion der Lösungsprozesse und deren Ergebnisse Gegenstand der Leistungsbewertung. Auch in der Mitarbeit und in schriftlichen Arbeiten ist die Qualität der Präsentation Gegenstand der Leistungsbewertung.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums ein schulinternes Fachcurriculum. Der Weg zum schulinternen Curriculum ist ein Prozess. Das schuleigene Fachcurriculum ist regelmäßig zu überprüfen und weiterzuentwickeln. Die Bestandteile des schuleigenen Fachcurriculums werden dokumentiert und in einen verbindlichen inhaltlichen und methodischen Rahmen gestellt, der Möglichkeiten zur Fortentwicklung offen hält. Die Fachkonferenz trägt somit zur Qualitätsentwicklung und zur Qualitätssicherung des Faches bei.

Die Fachkonferenz

- erarbeitet für die Einführungsphase Themen bzw. Unterrichtseinheiten, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen
- stimmt die Kursthemen und -inhalte ab
- entscheidet über die an der Schule verwendeten Unterrichtswerke
- trifft Absprachen über geeignete Materialien und Medien
- entwickelt ein fachbezogenes und fachübergreifendes Konzept zur Medienkompetenz und zum Methodenkonzept
- benennt fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab
- berät über individuelle Förder- und Förderkonzepte und Maßnahmen zur Differenzierung
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und fachbezogener Hilfsmittel
- findet Vereinbarungen zur Konzeption von schriftlichen, mündlichen und praktischen Lernkontrollen und ihrer Bewertung
- bestimmt im Rahmen der Vorgaben das Verhältnis von schriftlichen, mündlichen, praktischen und anderen fachspezifischen Leistungen bei der Festlegung der Gesamtbewertung
- initiiert und fördert Anliegen des Faches bei schulischen und außerschulischen Aktivitäten (Nutzung außerschulischer Lernorte, Besuch von Ausstellungen, Museen und Archiven, Organisation von Ausstellungen und Projekten, Teilnahme an Wettbewerben etc.)
- wirkt mit an Konzepten zur Unterstützung von Schülerinnen und Schülern beim Übergang von der Schule in eine Berufsausbildung oder in ein Studium
- trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projektstage etc.)
- ermittelt den Fortbildungsbedarf für die Fachlehrkräfte und lässt sich über die Fortbildungsangebote und -inhalte informieren

Anhang

A 1 Operatoren

Die angeführten Operatoren sind den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet und dienen der Konzeption von produktiven bzw. rezeptiven Aufgaben. Mit wenigen Ausnahmen sind die Bedeutungen der Operatoren den Schülerinnen und Schülern aus dem Unterricht in den Schuljahrgängen 5 bis 10 bekannt und ihr Gebrauch an verschiedenen Beispielen eingeübt.

Grundsätzlich ist auch eine Zusammensetzung aus mehreren Operatoren möglich. Durch Zusätze können Einschränkungen oder weitere Vorgaben vorgenommen werden. Die Verwendung weiterer Operatoren ist dann möglich, wenn sich der notwendige Bearbeitungsumfang deutlich aus dem Kontext oder einer entsprechenden Beschreibung ergibt.

Die Zuordnung der Operatoren zu den Anforderungsbereichen und zur Produktion und Rezeption ist nicht abschließend festgelegt, sondern im Zusammenhang mit der jeweiligen Aufgabenstellung zu verstehen.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst grundlegende Basisfähigkeiten in der Produktion und Rezeption von Bildern. Dazu gehören die Wiedergabe von Sachverhalten aus einem abgegrenzten Gebiet im gelernten Zusammenhang und die Anwendung gelernter und geübter Arbeitstechniken und Verfahrensweisen in einem begrenzten Gebiet und in einem wiederholenden Zusammenhang.

Der Anforderungsebene I entsprechen bei der **Produktion** folgende Operatoren:

Operatoren Produktion	Definitionen
erproben	Gestaltungsmöglichkeiten durch Testen erkennen und weiterverwenden
präsentieren	bild- oder textbezogene Sachverhalte, gestalterische Entscheidungen auf kausale Zusammenhänge zurückführen, argumentierend untermauern und vorstellen
skizzieren	einen Eindruck oder eine Gestaltungsidee so bildsprachlich festhalten, dass die damit verbundene Information vermittelt wird
variieren	eine bestehende Gestaltung verändern und weiterentwickeln
wiedergeben	Erkanntes mithilfe geeigneter Mittel darstellen
zeichnen / malen / erzeugen / erstellen	eine Gestaltungsabsicht mithilfe der jeweiligen technischen Mittel realisieren

Der Anforderungsebene I entsprechen bei der **Rezeption** folgende Operatoren:

Operatoren Rezeption	Definitionen
formulieren	Gedanken, Vorstellungen und Wahrnehmungen in schriftlicher, mündlicher oder bildlicher Form ausdrücken
beschreiben	Wahrnehmungen, Beobachtungen und Zusammenhänge strukturiert und fachsprachlich richtig mit eigenen Worten wiedergeben
darstellen	bild- oder textbezogene Sachverhalte, Zusammenhänge, Vorstellungen, Methoden usw. strukturiert und fachsprachlich korrekt wiedergeben
erfassen	einen Bildbestand, gestalterische Mittel, Techniken und Materialien im Zusammenhang verstehen
erkennen	die erfahrenen Sachverhalte erschließen
nennen / angeben / benennen	zielgerichtet Informationen zusammentragen und darstellen, ohne diese zu erläutern
schildern	einen Sachverhalt, Probleme oder Aussagen erkennen und formulieren

Anforderungsbereich II

Zum Anforderungsbereich II gehören das selbstständige Auswählen, sinnvolle Anordnen, Verarbeiten und Darstellen bekannter Sachverhalte unter vorgegebenen Gesichtspunkten in einem durch Übung bekannten Zusammenhang und die selbstständige Anwendung des Gelernten auf vergleichbare Situationen. Dabei kann es um veränderte Fragestellungen, veränderte **Sachzusammenhänge** oder abgewandelte Verfahrensweisen gehen.

Der Anforderungsebene II entsprechen bei der **Produktion** folgende Operatoren:

Operatoren Produktion	Definitionen
anordnen	Elemente zueinander in Beziehung setzen
durchführen	selbstständig einen Arbeitsprozess teilweise oder vollständig verfolgen
einsetzen	Bilder, Materialien und Techniken gezielt gebrauchen
entwerfen	zu einem konkreten Auftrag eine Gestaltungsidee mithilfe geeigneter Verfahren erarbeiten und verdeutlichen
ergänzen / vervollständigen / verändern / bearbeiten	eine vorgegebene Gestaltung erweitern und überarbeiten
erstellen / konstruieren	bekannte gestalterische Verfahren zur Lösung eines neuen Problems aus einem bekannten Problembereich anwenden
experimentell erproben / experimentieren	eine gestalterische Lösung durch gezielte Versuche mit Material, Technik oder Darstellungsmitteln anbahnen
generieren	das Hervorbringen, Herstellen und Erzeugen einer Idee, Struktur bzw. eines Konzeptes
herstellen	ein Produkt erstellen

Operatoren Produktion	Definitionen
inszenieren	nach vorgegebenen Bedingungen ein gestalterisches Konzept selbstständig umsetzen
anwenden	bekannte gestalterische Verfahren zur Lösung eines neuen Problems aus einem bekannten Problembereich übertragen
optimieren	ein vorliegendes Gestaltungsvorhaben weiterentwickeln
strukturieren	Bilder und Materialien nach Kriterien ordnen
umsetzen	eine skizzenhaft dargelegte Gestaltungsidee oder ein Konzept bildhaft differenziert darstellen
verdeutlichen	eine zuvor in groben Zügen dargelegte Idee oder ein Konzept in einem Entwurf oder einer entsprechenden Darstellungsform konkretisieren
visualisieren / veranschaulichen	Ideen, Zusammenhänge usw. bildhaft und klar ausdrücken
verdichten	Assoziationen, Überlegungen, Konzeptionen zusammenführen und konzentrieren

Der Anforderungsebene II entsprechen bei der **Rezeption** folgende Operatoren:

Operatoren Rezeption	Definitionen
abgrenzen / unterscheiden	nach Ordnungsmerkmalen trennen
ableiten	auf der Grundlage von Untersuchungen Folgerungen ziehen
analysieren	auf Kriterien gestützte Erschließung des inhaltlichen und formalen Bildbestandes mit der Zielsetzung einer Interpretation, ggf. unter einer einschränkenden Fragestellung
anordnen	Elemente zueinander in Beziehung setzen
belegen	Schlussfolgerungen anhand der zur Verfügung gestellten Materialien und eingeforderten Kenntnisse nachweisen
einordnen / nachweisen	einen/mehrere bildsprachliche Sachverhalte in einen Zusammenhang stellen
Hypothesen entwickeln	eine Theorie auf der Grundlage von Kenntnissen und Erkenntnissen entwickeln, wobei diese in den Begründungszusammenhang sachlogisch einbezogen werden
erklären	einen Sachverhalt – ggf. durch Einbezug zusätzlicher Informationen – veranschaulichen und verständlich machen
erschließen	Text- und Bildaussagen, Sinngehalte oder Problemstellungen aus vorgelegtem Material nach vorgegebenen Kriterien ermitteln
erläutern	einen bildsprachlichen und/oder textbezogenen Sachverhalt nachvollziehbar herausstellen und umfassend verständlich machen
recherchieren	Informationen sammeln, sichten, ordnen und auswerten
überprüfen	Aussagen kriteriengeleitet anhand von Bild- oder Textmaterial untersuchen und eventuelle Widersprüche oder Lücken aufdecken
vergleichen	Bild- oder Textmaterial nach vorgegebenen Gesichtspunkten auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede hin untersuchen und diese darstellen
zusammenfassen	bild- oder textbezogene Sachverhalte unter Beibehaltung des Gehalts / Sinnes auf Wesentliches reduzieren

Anforderungsbereich III

Zum Anforderungsbereich III gehört das planmäßige Verarbeiten komplexer **Gegebenheiten** mit dem Ziel, zu selbstständigen Begründungen, Folgerungen, Wertungen, Lösungen, **Gestaltungen** und Deutungen zu gelangen. Es kann dabei um einen Prozess der Erörterung, der kritischen Auseinandersetzung oder der kreativen Darstellung gehen.

Dazu werden aus den gelernten Methoden bzw. **Lösungsverfahren die zur Bewältigung der Aufgabenstellung geeigneten selbstständig ausgewählt** und dem neuen Zusammenhang angepasst.

Der Anforderungsebene III entsprechen bei der **Produktion** folgende Operatoren:

Operatoren Produktion	Definitionen
entwickeln / Alternativen entwickeln	gestalterische Lösungsansätze entwerfen, die sich voneinander unterscheiden
umdeuten / umgestalten / transformieren	gegebene Materialien in einen neuen Kontext bringen / durch Veränderungen einen neuen Kontext generieren / modifizieren
finden	etwas Neues oder nicht explizit Formuliertes eigenständig durch Schlussfolgerungen aus etwas Bekanntem entwickeln
realisieren	nach vorgegebener oder selbst gestellter Zielsetzung eine sinnvolle gestalterische Problemlösung finden
erfinden	nach vorgegebener oder selbst gestellter Zielsetzung eine sinnvolle gestalterische Problemlösung finden, die kreative Ansätze und individuelle Lösungen erkennen lässt
gestalten	Vorstellungen, Ideen, Materialien und Prozesse bildhaft umsetzen
planen / entwickeln / konzipieren	nach vorgegebenen Bedingungen ein sinnvolles gestalterisches Konzept selbstständig erarbeiten

Der Anforderungsebene III entsprechen bei der **Rezeption** folgende Operatoren:

Operatoren Rezeption	Definitionen
analysieren / vergleichen	Bild- oder Textmaterial nach vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten auf Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede hin untersuchen und diese darstellen
auseinandersetzen	zu einer These, Problemstellung, Argumentation eine differenzierte und begründete Position entwickeln
begründen / zeigen / nachweisen	bild- oder textbezogene Sachverhalte, gestalterische Entscheidungen etc. auf kausale Zusammenhänge zurückführen bzw. argumentierend untermauern
beurteilen	gegenüber Bild- und Textmaterial eine sachliche Stellungnahme unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen
bewerten	nach vorgegebenen oder selbstgewählten Kriterien Aussagen treffen
deuten	unter gezielten Fragestellungen hinsichtlich Ursachen und Wirkungen nachvollziehbare Zusammenhänge herstellen

Operatoren Rezeption	Definitionen
diskutieren / erörtern / reflektieren	Argumente zu einer Aussage oder These einander gegenüberstellen und abwägen
entscheiden	bei Alternativen sich begründet und eindeutig auf eine Möglichkeit festlegen
gewichten	Bildern, Materialien, Aspekten etc. kriteriengestützt Werte zuweisen
werkimmanent interpretieren	Sinnzusammenhänge aus Bild- oder Textquellen systematisch erschließen und eine begründete Deutung formulieren, die auf einer inhaltlichen Beschreibung und formalen Analyse des Werkes beruht
werktranszendent interpretieren	wie Operator <i>werkimmanent interpretieren</i> , jedoch unter Berücksichtigung von Kontextwissen
Stellung nehmen	eine begründete Position beziehen

A 2 Leitfaden für das Fach Kunst

Der Leitfaden für den Kunstunterricht orientiert sich einerseits an dem im Kerncurriculum formulierten inhalts- und prozessbezogenen Erwerb von Kompetenzen, andererseits soll er zur Förderung selbstständigen Arbeitens und individualisierten Lernens beitragen, wissenschafts- und kunstpropädeutisches Arbeiten ermöglichen und Chancen zur Öffnung von Schule aufzeigen. In besonderer Weise soll das Unterrichtsprinzip Werkstatt Berücksichtigung finden.

1. Organisation des Unterrichts

Eine mitverantwortliche Haltung gegenüber dem Kompetenzerwerb fördert die Selbstständigkeit, die eigenen Fragehaltungen sowie die Reflexions- und Kritikfähigkeit. Dazu bietet besonders die Werkstatt Zeit und Raum. Es stehen anregende Materialien, geeignete mediale, digitale und technische Voraussetzungen sowie ein umfangreiches Bildangebot zur Verfügung. In der Werkstatt bieten gerade kooperative Arbeitsformen geeignete Möglichkeiten für Austausch, Beratung, Reflexion und Feedback.

2. Begegnung mit dem Original

Der Besuch von Ausstellungen und Museen, das Betrachten von Architektur und Designobjekten, von Film und Fotografie usw. sind wichtige Grundlagen der Auseinandersetzung mit Kunst. Schülerinnen und Schüler werden einbezogen bei der inhaltlichen Vorbereitung, der Dokumentation und der Auswertung der jeweiligen Begegnungen mit dem originalen Bild.

3. Erkundungen und Expertengespräche

Im Sinne einer Öffnung des Lernortes Schule finden auch folgende Verfahrensweisen unterrichtliche Anwendung: Die Schülerinnen und Schüler erkunden historische und zeitgenössische Werke der Bildenden Kunst, der Architektur und der Angewandten Kunst in der Region – ggf. unter Einbindung externer Fachkräfte. Auch außerschulische Institutionen wie externe Partner (z. B. Architektenkammer, Grafikbüros, Druckereien, Werbeagenturen, Restauratoren, Denkmalschützer) sollten genutzt und für Vorträge, Workshops und Ausstellungseröffnungen gewonnen werden.

4. Präsentationen

Präsentationen bündeln rezeptive und produktive Auseinandersetzungen und veranschaulichen deren Befunde. Dabei sollen geeignete analoge und digitale Präsentationsformen verwendet, die Vorstellung angemessen kommuniziert und ausgewertet werden.

5. Anlage von Werkbüchern oder Kunstmappen

Zur Dokumentation der rezeptiven und produktiven Arbeitsprozesse wie Skizzen oder Entwurfsarbeiten, Gestaltungsarbeiten und Bilduntersuchungen sollen Möglichkeiten herangezogen werden wie das systematische Sammeln von Dokumentationen und Übungen, die Anlage einer Dokumentation der rezeptiven und produktiven Arbeitsergebnisse sowie von Präsentationen.

Niedersächsisches
Kultusministerium

Landtagsfassung Juni 2015

**Kerncurriculum für
das Gymnasium – gymnasiale Oberstufe
die Gesamtschule – gymnasiale Oberstufe
das Berufliche Gymnasium
das Abendgymnasium
das Kolleg**

Musik



Niedersachsen

An der Erarbeitung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Musik in der Qualifikationsphase waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Christoph Beyer, Aurich
Dr. Stephan Diedrich, Duderstadt
Felix Goltermann, Braunschweig
Susanne Haberlah, Wunstorf
Gerd Kolkmeier, Braunschweig
Karl-Ludwig Kramer, Leer
Frank Münter, Stade
Andrea-Lotte Schickel, Schwanewede
Dr. Martin Weber, Cloppenburg

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2015)
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:
Unidruck
Weidendam 19
30167 Hannover

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

Inhalt	Seite
1 Bildungsbeitrag des Faches Musik	5
2 Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum	7
2.1 Einführungsphase	7
2.2 Qualifikationsphase	7
2.3 Kursarten und Anforderungsniveaus in der Qualifikationsphase	9
3 Erwartete Kompetenzen	11
3.1 Erwartete Kompetenzen und Arbeitsfelder in der Einführungsphase	11
3.2 Erwartete Kompetenzen und Arbeitsfelder in der Qualifikationsphase	12
3.2.1 Arbeitsfeld: Gestaltung von Musik	12
3.2.2 Arbeitsfeld: Musik in ihren Strukturen und Gestaltungsformen	13
3.2.3 Arbeitsfeld: Musik in Verbindung mit Sprache, Szene, Bild, Film und Programm	14
3.2.4 Arbeitsfeld: Musik in ihren historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen	14
3.3 Übersicht über die Arbeitsfelder in Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau	15
3.4 Arbeitsfelder in Kursen auf erhöhtem und auf grundlegendem Anforderungsniveau als Prüfungsfach	16
4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung	17
5 Aufgaben der Fachkonferenz	18
6 Anhang	19
6.1 Operatoren	19

1 Bildungsbeitrag des Faches Musik

Musik ist ein wesentlicher und unersetzlicher Bestandteil unserer Kultur.

Die Beschäftigung mit Musik leistet einen zentralen Beitrag zur ästhetischen Erziehung und eröffnet Schülerinnen und Schülern Wege zur selbstbestimmten kulturellen Teilhabe. Durch die Auseinandersetzung mit der eigenen Kultur und der Musik anderer Kulturen kann interkulturelles Lernen stattfinden. Dadurch wird eine Haltung gefördert, die von Offenheit, Toleranz und gegenseitigem Respekt geprägt ist.

Musik hat im Leben der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert. Sie ist im Alltag ständig verfügbar und dient als soziales Bindeglied. Daher hat sich der Musikunterricht auch an der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu orientieren und dementsprechend vielfältige Zugangsweisen zu unterschiedlicher Musik zu ermöglichen.

Der Musikunterricht der Einführungsphase orientiert sich an dem für den Sekundarbereich I formulierten Kompetenzmodell.

In der Qualifikationsphase werden durch gezielte Schwerpunktsetzungen vielfältige Möglichkeiten differenzierter Auseinandersetzung mit Musik sowohl in künstlerischer als auch in wissenschaftspropädeutischer Hinsicht vermittelt.

Die Ausbildung praktischer und kreativer musikalischer Fähigkeiten fördert individuellen künstlerischen Gestaltungswillen. Durch erweiterte Musikpraxis, differenzierendes Hören und Beschreiben von Musik, die angemessene analytische Auseinandersetzung mit ihr, ihre Betrachtung in historischen, biografischen, kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten und die Reflexion darüber führt der Musikunterricht in der Qualifikationsphase zu einem vertieften und komplexeren Musikverständnis. Während einerseits die Musikpraxis das Hören und das Verständnis von Musik fördert, entwickelt andererseits analytisches Hören, gedankliche Arbeit und Reflexion auch musikalisches Handeln weiter.

Hierdurch wird Schülerinnen und Schülern ein fundiertes musikästhetisches Urteilen und damit ein selbstbestimmter, bewusster Umgang mit Musik ermöglicht.

Neue Medien sind selbstverständlicher Teil unseres Alltags und nehmen besonders im Bereich des Musikunterrichts sowohl methodisch als auch inhaltlich eine wichtige Funktion ein. Sie eröffnen erweiterte Möglichkeiten zur kreativen und analytischen Auseinandersetzung mit Musik; sie können Schülerinnen und Schüler befähigen, eigenständig musikalische Produktionsprozesse nachzuvollziehen und individuell zu gestalten; sie bieten interaktive Strukturen und darüber hinaus vielfältige Verknüpfungsmöglichkeiten, etwa bei kreativem Gestalten, differenzierterem Üben, Analysieren, Recherchieren oder Präsentieren.

In diesem Zusammenhang kann ein reflektierter und verantwortungsvoller Umgang mit Medien im Sinne einer kritischen Medienerziehung gefördert werden.

Die Öffnung zu außerschulischen Partnern des regionalen Kulturlebens, Konzert- und Musiktheaterbesuche sowie die Begegnung und Kooperation mit Künstlerinnen und Künstlern können Bestandteil des Unterrichts sein, sodass die Erfahrung kultureller Vielfalt vertieft wird. Der Musikunterricht der Qualifikationsphase leistet einen unverzichtbaren Beitrag für die Sicherung dieser Vielfalt und für die Qualität der überlieferten und gegenwärtigen Musikkultur, indem er Wege zur mündigen Teilhabe an dieser Kultur aufzeigt. In vielfältigen **Musik-Arbeitsgemeinschaften** und **Projekten**, die das Schulleben wesentlich bereichern, in die Öffentlichkeit hineinwirken und künstlerische Erfahrungen ermöglichen, wird diese Teilhabe in besonderer Weise erreicht.

Der Musikunterricht dient zudem der kulturellen Identitätsfindung, unterstützt die Persönlichkeitsentwicklung und eröffnet Perspektiven für verschiedene musikbezogene Berufe. Die Schule ermöglicht es damit den Schülerinnen und Schülern, Vorstellungen über Berufe und über eigene Berufswünsche zu entwickeln, die über eine schulische Ausbildung, eine betriebliche Ausbildung, eine Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Berufsorientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

2 Unterrichtsgestaltung mit dem Kerncurriculum

Der Musikunterricht der Einführungsphase orientiert sich an der Struktur des Kerncurriculums für die Schuljahrgänge 5 bis 10. Die dort entwickelten Kompetenzen werden wieder aufgenommen, gefestigt und weiterentwickelt. Zugleich wird methodisch der Anschluss an die Arbeit der Qualifikationsphase hergestellt.

Die Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe festigt und sichert anhand **ausgewählter Schwerpunkte** fachbezogene Kompetenzen, entwickelt diese exemplarisch weiter und vernetzt sie miteinander.

2.1 Einführungsphase

Die besondere Aufgabe der Einführungsphase besteht darin, die fachbezogenen Kompetenzen unterschiedlich vorgebildeter Schülerinnen und Schüler zu erweitern, zu festigen und zu vertiefen. Zugleich soll der Anschluss an die Arbeit in der Qualifikationsphase gesichert werden.

Mit dem Erwerb der im Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5 bis 10 benannten Kompetenzen und deren Festigung in der Einführungsphase wird eine tragfähige Grundlage für die Qualifikationsphase gelegt.

2.2 Qualifikationsphase

Im Fach Musik entwickeln die Schülerinnen und Schüler im Sinne erfahrenden Erschließens die Kompetenzen **Musik gestalten, Musik hören und beschreiben** sowie **Musik untersuchen und deuten** weiter. Die Entwicklung dieser Kompetenzen wird durch Verknüpfung mit den **musikalischen Gestaltungsmitteln** im Rahmen von **Arbeitsfeldern** konkretisiert.

Die folgende Grafik zeigt die Wechselwirkungen zwischen den musikalischen Gestaltungsmitteln, den Arbeitsfeldern und den zentralen Kompetenzen.



Die in den Schuljahrgängen 5 bis 10 und in der Einführungsphase erworbenen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse im Bereich der **musikalischen Gestaltungsmittel** (Klang, Rhythmik, Melodik, Harmonik, Dynamik, Artikulation, Form und Struktur) bilden die Grundlage für den weiteren Erwerb der **Kompetenzen** (Musik gestalten, Musik hören und beschreiben, Musik untersuchen und deuten), verbinden diese und durchdringen die Arbeitsfelder. Diese Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse werden in der Qualifikationsphase weiterentwickelt und gefestigt.

Die Kompetenz **Musik gestalten** dient dem musikalischen Verstehens- und Aneignungsprozess, da musikalisches Lernen besonders nachhaltig durch eigenes Handeln geschieht.

Die Schülerinnen und Schüler vertiefen im Musikunterricht der Qualifikationsphase und gegebenenfalls in Arbeitsgemeinschaften und Projekten ihre musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten durch jeweils angemessene Musikpraxis. Sie experimentieren, improvisieren, arrangieren, komponieren und entwickeln damit ihre kreativen Fähigkeiten weiter. Sie reflektieren zunehmend selbstständig ihre musikalische Arbeit und das daraus entstandene Ergebnis kritisch. Die Präsentation musikalischer Ergebnisse macht den Kompetenzzuwachs in besonderer Weise deutlich.

Auf Wunsch der einzelnen Schülerinnen und Schüler können fachpraktische Leistungen in die Abiturprüfung eingebracht werden.

Die Kompetenz **Musik hören und beschreiben** entwickeln die Schülerinnen und Schüler in der Qualifikationsphase über eine gesteigerte Fähigkeit des bewussten Wahrnehmens, über ein zunehmendes musikalisches Vorstellungsvermögen und ihr differenzierteres Hörgedächtnis weiter.

Durch das verbesserte erkennende Hören können die Schülerinnen und Schüler musikalische Sachverhalte präziser beschreiben und somit sachgerecht und fachsprachlich angemessen über Musik kommunizieren.

Die Kompetenz **Musik untersuchen und deuten** entwickeln die Schülerinnen und Schüler in der Qualifikationsphase einerseits weiter über die Fähigkeit, musikalische Gestaltungsprinzipien und Strukturen differenzierter sowohl unter leitenden Fragestellungen als auch selbstständig zu analysieren. Dabei verfeinern sie ihre Kenntnisse von Beschaffenheit, Funktion und Wirkung musikalischer Gestaltungsmittel und damit ihr Verständnis von Musik. Die Schülerinnen und Schüler erweitern zunehmend ihr Repertoire an Methoden der Analyse und entwickeln dabei ein Verständnis für deren Angemessenheit. Andererseits prägen die Schülerinnen und Schüler die Fähigkeit aus, die untersuchte Musik in vielfältigen Bezügen zu interpretieren. Dabei vertiefen sie ihr Verständnis für historische, gesellschaftliche und kulturelle Kontexte von Musik.

Musikalische Kompetenzen können an einem nicht eingrenzbaren und sich ständig erweiternden Vorrat von Inhalten erworben werden. Die Kompetenzorientierung ermöglicht eine Vielfalt inhaltlicher Ausprägungen an den einzelnen Schulen und wird so diesem nicht eingrenzbaren Vorrat in besonderer Weise gerecht.

Um die unterrichtliche Vielfalt zu gewährleisten und den unterschiedlichen schulischen Gegebenheiten Rechnung zu tragen, lässt dieses Kerncurriculum den Lehrkräften Raum für die eigenverantwortliche konkrete inhaltliche Ausformung des Unterrichts.

Die Fachlehrkraft wählt, in Abstimmung mit dem von der Fachkonferenz verabschiedeten schuleigenen Fachcurriculum, die Inhalte aus und formuliert die Kursthemen. Die Struktur der Arbeitsfelder gibt einen inhaltlichen Rahmen.

2.3 Kursarten und Anforderungsniveaus in der Qualifikationsphase

Das Fach Musik wird in der Qualifikationsphase der gymnasialen Oberstufe

- als schriftliches Prüfungsfach auf erhöhtem Anforderungsniveau
 - als schriftliches oder mündliches Prüfungsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau
 - als Unterrichtsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau
- in Kursen angeboten.

Grundlegendes Anforderungsniveau und erhöhtes Anforderungsniveau „sind identisch hinsichtlich ihrer gemeinsamen Grundbildung, unterscheiden sich jedoch quantitativ und qualitativ durch besondere Schwerpunktsetzungen in den Inhalten und Methoden, die der Vertiefung und Differenzierung der Themen dienen.“¹

¹ vgl. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung – Musik, in der Fassung vom 17.11.2005, S. 9.

Die verschiedenen Anforderungsniveaus ergeben sich aus der inhaltlichen Auffächerung der Teilkompetenzen mithilfe der Operatoren (siehe Anhang) aus allen drei Anforderungsbereichen und deren Gewichtung. Hier eröffnen sich weitere Differenzierungsmöglichkeiten, etwa in Bezug auf die Komplexität des Unterrichtsgegenstandes oder beim Maß von Selbstständigkeit und Tiefe der Erschließung sowie über den Einsatz von Hilfsmitteln.

Kurse auf grundlegendem Anforderungsniveau

Im Unterrichtsfach auf grundlegendem Anforderungsniveau wird pro Semester aus einem der vier Arbeitsfelder mindestens eine Teilkompetenz ausgewählt, die den Kursschwerpunkt bildet. Diese Teilkompetenz wird mit Inhalten verbunden und inhaltsbezogen ausdifferenziert, sodass daraus ein Kurssthema formuliert werden kann. Die gewählten Kursinhalte konkretisieren und präzisieren die Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben. Bei der Kursplanung ist zu gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler Teilkompetenzen aus mindestens einem weiteren Arbeitsfeld erwerben.

Kurse auf erhöhtem und auf grundlegendem Anforderungsniveau als Prüfungsfach

Im Prüfungsfach wird pro Semester aus einem der vier Arbeitsfelder mindestens eine Teilkompetenz ausgewählt, die den Kursschwerpunkt bildet. Diese Teilkompetenz wird mit Inhalten verbunden und inhaltsbezogen ausdifferenziert, sodass daraus ein Kurssthema formuliert werden kann. Die gewählten Kursinhalte konkretisieren und präzisieren die Kompetenzen, welche die Schülerinnen und Schüler im Unterricht erwerben. Bei der Kursplanung ist zu gewährleisten, dass die Schülerinnen und Schüler Teilkompetenzen aus mindestens einem weiteren Arbeitsfeld erwerben.

Im Prüfungsfach werden im Laufe der Qualifikationsphase Teilkompetenzen aus allen Arbeitsfeldern erworben.

Das mündliche Prüfungsfach erhält keine landesweit zentralen Schwerpunktsetzungen.

Das schriftliche Prüfungsfach erhält im Hinblick auf die Abiturprüfung landesweit zentrale Schwerpunktsetzungen. Das betrifft vor allem die Nennung verbindlich zu behandelnder Inhalte einschließlich der dazu gehörigen spezifischen Fähigkeiten, Kenntnisse und Fertigkeiten. Diese Schwerpunktsetzungen sind in die Kursplanung zu integrieren.

Die Abiturprüfung kann auf Wunsch des Prüflings einen praktischen Teil enthalten.

3 Erwartete Kompetenzen

3.1 Erwartete Kompetenzen und Arbeitsfelder in der Einführungsphase

Die Einführungsphase im Fach Musik führt die Arbeit der Schuljahrgänge 5 bis 10 auf Basis des dort zugrundeliegenden Kompetenzmodells fort. Dessen Kern bildet die Kompetenz „Musik erfahrend erschließen“, die sich aus den Kompetenzen „Musik hören und beschreiben“, „Musik untersuchen“, „Musik deuten“ und der umfassenden Kompetenz „Musik gestalten“ zusammensetzt. Hierin konkretisieren sich *Wahrnehmungs-, Analyse-, Reflexions- und Handlungskompetenz* für das Fach Musik, die sich alle aufeinander beziehen, wechselseitig bedingen und durchdringen.

Die miteinander verknüpften Kompetenzen werden in **Arbeitsfeldern** erworben (siehe Kerncurriculum für die Schuljahrgänge 5 bis 10). In diesen Feldern werden Prozesse benannt und Inhalte vorstrukturiert, in denen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erwerben und zeigen. Im Unterricht selbst werden die Kompetenzen an bestimmten Inhalten entwickelt. Ein konkretes Unterrichtsthema wird grundsätzlich über mehrere Arbeitsfelder erschlossen, wobei Kompetenzen sowohl aus den Bereichen „Musik gestalten“ als auch „Musik hören und beschreiben, Musik untersuchen und Musik deuten“ entwickelt werden.

Diese Kompetenzbereiche werden in unterschiedlicher Bearbeitungstiefe erschlossen; durch Binnendifferenzierung sind individuelle Lernwege zu eröffnen.

Die Kompetenz **Musik gestalten** wird in folgenden drei Arbeitsfeldern erworben:

- Singen
- Instrumentalspiel
- Bewegung

Die Kompetenzen **Musik hören und beschreiben, Musik untersuchen, Musik deuten** werden in den folgenden drei Arbeitsfeldern erworben:

- Musikalische Gestaltungsmittel:
 - Klang
 - Rhythmik, Melodik, Harmonik, Dynamik, Artikulation
 - Form und Struktur
- Musik in Verbindung mit Sprache, Bild, Szene, Film und Programm
- Musik in ihren historischen und gesellschaftlichen Bezügen

3.2 Erwartete Kompetenzen und Arbeitsfelder in der Qualifikationsphase

Die erwarteten Kompetenzen für den Musikunterricht in der Qualifikationsphase werden durch vier Arbeitsfelder systematisiert:

- Gestaltung von Musik
- Musik in ihren Strukturen und Gestaltungsformen
- Musik in Verbindung mit Sprache, Szene, Bild, Film und Programm
- Musik in ihren historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen

In den Arbeitsfeldern werden Prozesse benannt, Inhalte vorstrukturiert und als Teilkompetenzen formuliert. In Anknüpfung an das erfahrende Erschließen von Musik in den Schuljahrgängen 5 bis 10 sowie der Einführungsphase sollen bei der Unterrichtsgestaltung der Qualifikationsphase die Arbeitsfelder sinnvoll miteinander vernetzt werden.

Die Struktur der Arbeitsfelder der Qualifikationsphase orientiert sich an den Arbeitsfeldern des Kerncurriculums für die Schuljahrgänge 5 bis 10; die musikalischen Gestaltungsmittel (Arbeitsfelder 3.3.1 bis 3.3.3 des Kerncurriculums für die Schuljahrgänge 5 bis 10) bilden die Grundlage für alle Arbeitsfelder der Qualifikationsphase.

Die Teilkompetenzen in den Arbeitsfeldern werden, je nach Unterrichtsthema sowie nach Schwerpunkt und Anlage des Kurses, in unterschiedlicher Bearbeitungstiefe erschlossen; durch Binnendifferenzierung sind individuelle Lernwege zu eröffnen.

3.2.1 Arbeitsfeld: Gestaltung von Musik

Im Arbeitsfeld „Gestaltung von Musik“ steht die musikalische Praxis im Mittelpunkt und bildet so die Grundlage einer ästhetischen Urteilsbildung.

Im Rahmen der musikalischen Praxis wird die Weiterentwicklung von in den Schuljahrgängen 5 bis 10 sowie der Einführungsphase erworbenen Kompetenzen durch Üben beziehungsweise durch planvolles konzeptionelles Entwickeln von Musik und ihrer Präsentation erreicht. In diesem Zusammenhang kann auch die Medienkompetenz weiterentwickelt werden.

Musikpraktische Aufgabenstellungen müssen dabei den gewählten Unterrichtsgegenstand angemessen erfassen, transparente Kriterien aufweisen sowie den unterschiedlichen musikalischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht werden.

Im Unterricht werden die musikalischen Prozesse und deren Ergebnisse zueinander in Beziehung gesetzt und differenziert gewürdigt. Die Bewertung erfolgt dabei kriteriengestützt (siehe auch Kapitel 4).

Über das Hören und Beschreiben werden dabei unmittelbar Bezüge zu anderen Arbeitsfeldern hergestellt.

Die Schülerinnen und Schüler

- spielen oder singen vorgegebene oder selbst entworfene Musik
- improvisieren Musik nach vorgegebenen oder selbst entworfenen Gestaltungsprinzipien
- experimentieren mit Musik
- arrangieren Musik kriteriengestützt
- komponieren Musik kriteriengestützt
- präsentieren Musik nach vorgegebenen oder selbst entworfenen Gestaltungsprinzipien, auch szenisch oder mit bzw. durch Bewegung.

3.2.2 Arbeitsfeld: Musik in ihren Strukturen und Gestaltungsformen

Im Arbeitsfeld „Musik in ihren Strukturen und Gestaltungsformen“ steht die hörende, beschreibende, analysierende und interpretierende Auseinandersetzung mit Musik im Mittelpunkt. Über die Differenzierung ihrer Wahrnehmung, ihres Hörgedächtnisses und ihres musikalischen Vorstellungsvermögens gelangen Schülerinnen und Schüler zu einer präziseren und fachsprachlich angemesseneren Beschreibung musikalischer Abläufe und Sachverhalte. Zugleich wird die Fähigkeit ausgebaut, musikalische Strukturen und Gestaltungsweisen, auch auf Grundlage von Notationen, sowohl unter leitenden Fragestellungen als auch selbstständig zu analysieren, und das Repertoire an Methoden der Analyse wird erweitert. Die untersuchte Musik wird in vielfältigen Bezügen analysiert und interpretiert. Dabei können auch gattungs-, epochen- und stilspezifische Kriterien sowie der Zusammenhang zwischen musikalischen Mitteln und ihrer Wirkung eine Rolle spielen.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- hören, beschreiben, analysieren und interpretieren Musik.

3.2.3 Arbeitsfeld: Musik in Verbindung mit Sprache, Szene, Bild, Film und Programm

In diesem Arbeitsfeld steht die Verbindung von Musik mit anderen Kunstformen oder außermusikalischen Vorstellungen im Mittelpunkt.

Aufbauend auf den in den Schuljahrgängen 5 bis 10 sowie der Einführungsphase erworbenen grundlegenden Kompetenzen setzen sich die Schülerinnen und Schüler sachgerecht, fundiert und unter vielfältigen Bezügen mit ästhetischen Wechselbeziehungen auseinander. Dazu bedienen sie sich spezifischer Analysemethoden, sodass mithilfe einer angemessenen Analyse der Musik, des außermusikalischen Materials sowie ihrer Beziehung zueinander nachvollziehbare Interpretationsansätze formuliert werden können.

Die Schülerinnen und Schüler analysieren und interpretieren ...

- das Verhältnis von Musik und Sprache,
- das Verhältnis von Musik und Szene in einem Bühnenwerk,
- die Verwendung von Musik im Film,
- Beziehungen zwischen Musik und außermusikalischen Vorstellungen.

3.2.4 Arbeitsfeld: Musik in ihren historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen

Musik wird von zahlreichen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Einflüssen geprägt. Gleichzeitig kann sie gesellschaftliche und kulturelle Entwicklungen beeinflussen. In diesem Arbeitsfeld geht es zentral um die Untersuchung und Reflexion solcher Einflüsse und wechselseitiger Bedingtheiten. Dabei sollen verstärkt musikalische und außermusikalische Primärquellen einbezogen werden.

Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und reflektieren ...

- Zusammenhänge zwischen der musikalischen Gestaltung und ihrem historischen Kontext,
- Zusammenhänge zwischen Musik und ihren Funktionen,
- Zusammenhänge zwischen Musik und ihren ökonomischen Bedingungen,
- die Wechselwirkungen zwischen Musik, Medien und ihren Nutzern,
- verschiedene Musikkulturen, ihre Differenzen und Gemeinsamkeiten,
- Zusammenhänge zwischen Musik und Rolle, Rollenbildern, Identität, Geschlecht.

3.3 Übersicht über die Arbeitsfelder in Kursen auf grundlegendem Anforderungsniveau

Gestaltung von Musik	Musik in ihren Strukturen und Gestaltungsformen	Musik in Verbindung mit Sprache, Szene, Bild, Film und Programm	Musik in ihren historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • spielen oder singen vorgegebene oder selbst entworfene Musik, • improvisieren Musik nach vorgegebenen oder selbst entworfenen Gestaltungsprinzipien, • experimentieren mit Musik, • arrangieren Musik kriteriengestützt, • komponieren Musik kriteriengestützt, • präsentieren Musik nach vorgegebenen oder selbst entworfenen Gestaltungsprinzipien, auch szenisch oder mit bzw. durch Bewegung. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • hören, beschreiben, analysieren und interpretieren Musik. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren und interpretieren ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Verhältnis von Musik und Sprache, • das Verhältnis von Musik und Szene in einem Bühnenwerk, • die Verwendung von Musik im Film, • Beziehungen zwischen Musik und außermusikalischen Vorstellungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und reflektieren ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge zwischen der musikalischen Gestaltung und ihrem historischen Kontext, • Zusammenhänge zwischen Musik und ihren Funktionen, • Zusammenhänge zwischen Musik und ihren ökonomischen Bedingungen, • die Wechselwirkungen zwischen Musik, Medien und ihren Nutzern, • verschiedene Musikkulturen, ihre Differenzen und Gemeinsamkeiten, • Zusammenhänge zwischen Musik und Rolle, Rollenbildern, Identität, Geschlecht.
<p>Im Unterrichtsfach auf grundlegendem Niveau erweitern die Schülerinnen und Schüler je nach Arbeitsfeld ihre Erfahrungen mit:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Musikpraxis,</i> • <i>Rhythmik, Melodik, Harmonik, Klang, Dynamik, Artikulation, Form und Struktur,</i> • <i>dem analysierenden Hören,</i> • <i>dem Lesen und Untersuchen von Partituren,</i> • <i>musikgeschichtlichen Zusammenhängen,</i> • <i>der Kommunikation über Musik mit angemessenen Fachbegriffen, ggfs. auch durch Verdeutlichung am Instrument, mit der Stimme oder durch geeignete Medien,</i> • <i>der Präsentation von Ergebnissen,</i> • <i>kultureller Vielfalt im Musikleben der Gegenwart.</i> 			

3.4 Arbeitsfelder in Kursen auf erhöhtem und auf grundlegendem Anforderungsniveau als Prüfungsfach

Gestaltung von Musik	Musik in ihren Strukturen und Gestaltungsformen	Musik in Verbindung mit Sprache, Szene, Bild, Film und Programm	Musik in ihren historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Bezügen
<p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • spielen oder singen vorgegebene oder selbst entworfene Musik, • improvisieren Musik nach vorgegebenen oder selbst entworfenen Gestaltungsprinzipien, • experimentieren mit Musik, • arrangieren Musik kriteriengestützt, • komponieren Musik kriteriengestützt, • präsentieren Musik nach vorgegebenen oder selbst entworfenen Gestaltungsprinzipien, auch szenisch oder mit bzw. durch Bewegung. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler hören, beschreiben, analysieren und interpretieren Musik.</p>	<p>Die Schülerinnen und Schüler analysieren und interpretieren ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • das Verhältnis von Musik und Sprache, • das Verhältnis von Musik und Szene in einem Bühnenwerk, • die Verwendung von Musik im Film, • Beziehungen zwischen Musik und außermusikalischen Vorstellungen. 	<p>Die Schülerinnen und Schüler untersuchen und reflektieren ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhänge zwischen der musikalischen Gestaltung und ihrem historischen Kontext, • Zusammenhänge zwischen Musik und ihren Funktionen, • Zusammenhänge zwischen Musik und ihren ökonomischen Bedingungen, • die Wechselwirkungen zwischen Musik, Medien und ihren Nutzern, • verschiedene Musikkulturen, ihre Differenzen und Gemeinsamkeiten, • Zusammenhänge zwischen Musik und Rolle, Rollenbildern, Identität, Geschlecht.

Die Kompetenzorientierung im Prüfungsfach Musik in der Qualifikationsphase erfordert die Kenntnis und Fähigkeit sachgerechter Anwendung folgender verbindlicher Begriffe zur inhaltlichen und fachlichen Konkretisierung. Dieser Katalog wird bei Themen, die weitere Begriffe erfordern, in den Hinweisen zu den Abiturprüfungen erweitert. Die Begriffe können allen Arbeitsfeldern zugeordnet werden. Die sichere Anwendung eröffnet inhaltlich und fachspezifisch den Zugang zu unterschiedlichsten Werken der Literatur. Mit Bezug auf die Abiturprüfung müssen die Schülerinnen und Schüler ihre erworbenen Kompetenzen unter anderem mithilfe der folgenden Begriffe fachlich und inhaltlich konkretisieren können:

- Metrum, Takt, Rhythmus; Synkope, Taktarten, Polymetrik,
- Akkordsymbolik; Funktionale Harmonielehre: Haupt- und Nebenfunktionen, Dominantseptakkord, verminderter Septakkord, Zwischendominanten, Alteration; Rückung und Modulation, Ganz-, Halb-, Trugschluss,
- Polyphone und homophone Satzstrukturen: Konsonanz, Dissonanz, Vorhalt, Durchgang, Imitation, Fugato,
- Motiv, Phrase, Thema, Periode, Satz, motivisch-thematische Verarbeitung: Sequenzierung, Abspaltung, Variantenbildung,
- Reihungs- und Entwicklungsformen: ABA-Form, Rondo, Sonatenhauptsatzform, Fuge, Variation,
- Rezitativ und Arie, syllabische und melismatische Textvertonung,
- Oberton-/ Naturtonreihe,
- Chromatik, Ganztonleiter, Pentatonik,
- Partitur, transponierende Instrumente, C-Schlüssel.

4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungsfeststellungen und Leistungsbewertungen geben den Schülerinnen und Schülern Rückmeldungen über den erreichten Kompetenzstand. Den Lehrkräften geben sie Orientierung für die weitere Planung des Unterrichts sowie für notwendige Maßnahmen zur individuellen Förderung. Leistungen im Unterricht können in Bezug auf alle Kompetenzen festgestellt werden. Dabei ist zu bedenken, dass im Musikunterricht viele wichtige Lernprozesse initiiert werden, die nicht überprüft werden können.

Neben der kontinuierlichen Beobachtung der Schülerinnen und Schüler im Lernprozess und ihrer individuellen Lernfortschritte sind die Ergebnisse schriftlicher, mündlicher und anderer fachspezifischer Lernkontrollen zur Leistungsfeststellung heranzuziehen.

Folgende Kriterien berücksichtigen beispielhaft Ansätze, Schülerleistungen im Musikunterricht zu beobachten, festzustellen und zu bewerten:

- künstlerischer Gesamteindruck
- Qualität des Musizierens
- Einfühlungsvermögen und Einfallsreichtum beim musikalischen Gestalten
- überzeugender Einsatz angemessener Gestaltungsmittel
- Komplexitätsgrad und Differenziertheit bei Präsentationen
- Konzentration und Ausdauer beim Hören von Musik
- Differenziertheit bei der Auswertung von Hörerfahrungen
- Kenntnisse in der Fachsprache und Sicherheit in deren Anwendung
- Sicherheit im Umgang mit Notation
- Differenziertheit bei der Untersuchung von Musik
- Schlüssigkeit und Selbstständigkeit der Deutung
- Fähigkeit zur Kontextualisierung von Musik
- Komplexitätsgrad und Differenziertheit beim Erfassen musikalischer Zusammenhänge
- Qualität kommunikativer und kooperativer Prozesse
- Sicherheit und Grad der Selbstständigkeit in der Anwendung von Arbeitstechniken und Fertigkeiten
- Komplexitätsgrad beim Reflektieren eigener Ergebnisse
- Komplexitätsgrad und Differenziertheit bei der Urteilsbildung.

Außergewöhnliche musikalische Leistungen können im Rahmen der Leistungsbewertung im Fach Musik angemessen berücksichtigt werden.

Darüber hinaus kann im Fach Musik eine besondere Lernleistung in das Abitur eingebracht werden.

5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erstellt unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums sowie den Hinweisen zur Abiturprüfung einen schulinternen Arbeitsplan (Fachcurriculum).

Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des Fachcurriculums trägt die Fachkonferenz zur Qualitätsentwicklung des Faches und zur Qualitätssicherung bei.

Die Fachkonferenz

- erarbeitet für die Einführungsphase Themen bzw. Unterrichtssequenzen, die den Erwerb der erwarteten Kompetenzen ermöglichen, und berücksichtigt regionale Bezüge,
- erarbeitet für die Qualifikationsphase Kursthemen, welche die Entwicklung der gewählten Teilkompetenzen ermöglichen; parallele Kurse können unterschiedliche Kursthemen haben,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- entscheidet über die an der Schule verwendeten Unterrichtswerke und trifft Absprachen über geeignete Materialien, die den Aufbau der Kompetenzen fördern,
- trifft Absprachen zur Konzeption und zur Bewertung von schriftlichen, mündlichen und fachspezifischen Leistungen und bestimmt deren Verhältnis bei der Festlegung der Zeugnisnote,
- verständigt sich über die Einbindung geeigneter Medien in den Unterricht,
- trägt zur Entwicklung des schulischen Methodenkonzeptes bei,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzeptes der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- benennt fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Curriculums und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- berät über Maßnahmen zur Differenzierung im Hinblick auf individuelle Lernwege,
- legt Fortbildungsschwerpunkte und -maßnahmen fest,
- initiiert und fördert schulische und außerschulische Aktivitäten (musikalische Beiträge zum Schulleben, Nutzung außerschulischer Lernorte, Konzert- und Opernbesuche, Organisation von Projekten, Teilnahme an Wettbewerben etc.),
- trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei.

6 Anhang

6.1 Operatoren

Die Operatoren sind den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet und dienen der Konzeption von Aufgaben. Einige Operatoren können mehreren Anforderungsbereichen zugeordnet werden. Die Bedeutung der Operatoren ist den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

Anforderungsbereich I

Der Anforderungsbereich I umfasst das Wiedergeben von Gelerntem aus einem begrenzten Zusammenhang und das Anwenden geübter Arbeits- und Spieltechniken.

Dazu gehört:

- elementare Musizierpraxis, z. B. durch das Wiedergeben geübter Musik,
- das erkennende Hören, z. B. durch Beschreiben von Höreindrücken oder musikalischen Gestaltungsmitteln,
- das Sprechen über Musik, z. B. durch Wiedergeben oder Wiedererkennen von musikalischen Teilaspekten auch unter Verwendung gelernter und geübter fachsprachlicher Begrifflichkeit im wiederholenden Zusammenhang.

Dem Anforderungsbereich I entsprechen folgende Operatoren:

Operatoren	Definitionen
beschreiben	Höreindrücke, gelernte und bekannte Sachverhalte mit eigenen Worten formulieren
hörend erfassen	subjektive Höreindrücke verständlich machen; gehörte musikalische Sachverhalte und Strukturen in Worte fassen
nachsingen/nachspielen	nach einfachen Vorgaben oder Modellen musizieren
nennen/benennen	Informationen zusammentragen bzw. auflisten
skizzieren	musikalische Sachverhalte zusammenfassen, grafisch oder mit Worten darstellen
wiedergeben	Inhalte mit eigenen Worten darlegen
üben	wiederholend musizieren

Operatoren	Definitionen
zuordnen	Begriffe mit bestimmten gelernten Sachverhalten und Vorgängen in Verbindung bringen
zusammenfassen	Texte oder musikalische Sachverhalte auf Wesentliches komprimiert und fachsprachlich richtig wiedergeben

Anforderungsbereich II

Der Anforderungsbereich II umfasst das Anwenden von Gelerntem unter vorgegebenen Gesichtspunkten auf bekannte und vergleichbare Situationen in einem durch Übung bekannten Zusammenhang.

Dazu gehört:

- angemessenes Gestalten von Musik z. B. nach Notenvorlagen, Modellen oder Spielanweisungen,
- erkennendes Hören z. B. durch Untersuchen musikalischer Sachverhalte unter Anwendung gelernter Analysemethoden, dabei Verwendung musikalischer Fachbegriffe,
- Kommunizieren über Musik, z. B. durch Darstellen musikalischer Zusammenhänge, ggf. auch durch Verdeutlichung am Instrument, mit der Stimme oder durch geeignete Medien.

Dem Anforderungsbereich II entsprechen z. B. folgende Operatoren:

Operatoren	Definitionen
arrangieren	Notentext nach Vorgaben und mit Hilfsmitteln für Solisten oder Ensembles einrichten
begründen	eine Aussage in einen bekannten Kontext stellen und anhand bekannter Argumente belegen
beschreiben	Höreindrücke, gelernte musikalische Sachverhalte und Zusammenhänge sachgerecht und fachsprachlich angemessen darstellen
bestimmen	gelernte musikalische Sachverhalte in bekannten Zusammenhängen wiederfinden und fachsprachlich richtig formulieren
einordnen/zuordnen	Aussagen über Musik, Sachverhalte oder Problemstellungen in einen Kontext stellen
entwickeln	Sachverhalte zielgerichtet verknüpfen bzw. aus Kontexten herleiten, bekannte Hypothesen oder Modelle anwenden und weiterführen
erklären	einen musikalischen Sachverhalt definieren oder fachsprachlich präzisieren

Operatoren	Definitionen
erläutern	einen erfassten musikalischen Sachverhalt durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Modell, Regel, Funktionszusammenhang) stellen bzw. beispielhaft veranschaulichen
gliedern	Musik nach Sinnabschnitten bzw. Formmodellen begründet einteilen
herausarbeiten/ erarbeiten	aus gegebenem Material (Hörbeispiele, Notenvorlagen, Texte usw.) bestimmte musikalische Sachverhalte erkennen und ggf. Zusammenhänge herstellen
nachweisen	eine Aussage oder einen Sachverhalt mit bekannten Regeln in Verbindung bringen oder am Gegenstand belegen
notieren/skizzieren	musikalische Verläufe und Strukturen in grafischer Form fixieren
singen/spielen/ improvisieren	nach Vorgaben musizieren
untersuchen/analysieren	Bestandteile oder Eigenschaften von Musik auf eine Fragestellung hin systematisch herausarbeiten
vergleichen	musikalische Sachverhalte bzw. Eigenschaften gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten oder Unterschiede festzustellen

Anforderungsbereich III

Der Anforderungsbereich III umfasst das planmäßige und selbstständige Erarbeiten musikalischer Zusammenhänge mit dem Ziel, zu eigenständigen Begründungen, Folgerungen, Wertungen, Lösungen und Deutungen zu gelangen.

Dazu gehört:

- das Aufführen von Musik durch den gestaltenden Vortrag,
- erkennendes und erschließendes Hören, z. B. durch das Zusammenführen verschiedener Aspekte und die daraus ableitbare Betrachtung, Deutung und Interpretation von Musik,
- das Kommunizieren über Musik, z. B. durch fachsprachlich gestütztes Argumentieren, ggf. auch durch eine Verdeutlichung am Instrument, mit der Stimme oder durch geeignete Medien.

Die Ausführung einer musikalischen Gestaltungsaufgabe gehört immer zum Anforderungsbereich III.

Dem Anforderungsbereich III entsprechen z. B. folgende Operatoren:

Operatoren	Definitionen
arrangieren	Notentext eigenständig für Solisten oder Ensembles einrichten
begründen	eine Aussage selbstständig in einen zutreffenden Kontext stellen oder durch eine schlüssige Argumentation belegen
beurteilen	ein selbstständiges, abwägendes Urteil zu einem musikalischen Sachverhalt kriteriengestützt unter Verwendung von Fachwissen formulieren
bewerten/ Stellung nehmen	wie „beurteilen“, aber zusätzlich Verdeutlichung und Begründung eigener Maßstäbe
diskutieren	wie „erörtern“ bzw. zu einer These oder Problemstellung eine Argumentation oder alternative Betrachtung entwickeln
entwerfen/komponieren	Gestaltungs- und Kompositionsansätze auf der Grundlage von gesetzten oder selbst gewählten Regeln selbstständig entwickeln
erfinden/komponieren	nach Vorgaben oder selbst gewählten Kriterien ein musikalisches Produkt erstellen
erörtern	unterschiedliche Positionen zu einem musikalischen Sachverhalt oder zu Aussagen kontextbezogen untersuchen und abwägen
experimentieren	nach Vorgaben oder selbst gewählten Kriterien ergebnisoffen unbekannte Situationen erproben
improvisieren	im Prozess des Musizierens nach Vorgaben oder selbst gewählten Kriterien Musik entwickeln
interpretieren/deuten	Sinnzusammenhänge herstellen oder erschließen
notieren	gehörte Musik durch Notation fixieren
präsentieren	Arbeitsergebnisse nach vorgegebenen oder selbst gewählten Kriterien vorstellen, ggf. durch musikalische Praxis oder durch Medieneinsatz
prüfen/überprüfen	Aussagen, Hypothesen, Behauptungen, Urteile kriteriengestützt untersuchen

Operatoren	Definitionen
reflektieren	Sinnzusammenhänge mit unterschiedlichen Erfahrungen und Fakten in Beziehung setzen
singen/spielen/vortragen	geübte oder selbst entworfene Musik vorstellen, vorspielen oder aufführen
untersuchen/analysieren	Musik durch eigenständige Anwendung bekannter analytischer Methoden oder nach selbst gewählten Kriterien untersuchen