

## Unterrichtung

Hannover, den 30.04.2018

Niedersächsisches Kultusministerium

### **Weiterentwickelte Kerncurricula für die Grundschule, Hauptschule, Realschule und Oberschule**

Frau  
Präsidentin des Niedersächsischen Landtages  
Hannover

Sehr geehrte Frau Präsidentin,

als Anlage übersende ich die neuen Kerncurricula

- Englisch für die Grundschule, Schuljahrgänge 3 - 4,
- Englisch für die Oberschule, Schuljahrgänge 5 - 6,
- Politik für die Oberschule, Schuljahrgänge 7 - 10,
- Werte und Normen für die Hauptschule, Schuljahrgänge 5 - 10,
- Werte und Normen für die Realschule, Schuljahrgänge 5 - 10,
- Werte und Normen für die Oberschule, Schuljahrgänge 5 - 10

nach Abschluss des Anhörungsverfahrens.

Der Landesschulbeirat und der Landesschülerrat haben die Entwürfe ohne eigene Stellungnahme zur Kenntnis genommen. Der Landeselternrat stimmte zu.

Es ist beabsichtigt, die Kerncurricula in Druck zu geben und zum 01.08.2018 in Kraft zu setzen.

Mit freundlichen Grüßen

Grant Henrik Tonne



Niedersächsisches  
Kultusministerium

Landtagsfassung

**Kerncurriculum  
für die Grundschule  
Schuljahrgänge 3 - 4**

---

# Englisch

---



Niedersachsen

An der Erarbeitung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Englisch in der Grundschule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2018)  
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:  
Uni Druck  
Weidendamm 19  
30167 Hannover

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



| <b>Inhalt</b> | <b>Seite</b>   |           |
|---------------|--|-----------|
| <b>1</b>      | <b>Bildungsbeitrag des Faches Englisch</b>                                       | <b>5</b>  |
| <b>2</b>      | <b>Kompetenzorientierter Unterricht</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2.1</b>    | <b>Kompetenzbereiche</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2.2</b>    | <b>Kompetenzentwicklung</b>  | <b>12</b> |
| <b>2.3</b>    | <b>Innere Differenzierung</b>  | <b>13</b> |
| <b>2.4</b>    | <b>Medien</b>  | <b>15</b> |
| <b>3</b>      | <b>Erwartete Kompetenzen</b>   | <b>15</b> |
| <b>3.1</b>    | <b>Funktionale kommunikative Kompetenzen</b>                                     | <b>16</b> |
| <b>3.1.1</b>  | <b>Hör- und Hör-/Sehverstehen</b>  | <b>16</b> |
| <b>3.1.2</b>  | <b>Sprechen: zusammenhängendes Sprechen</b>                                      | <b>17</b> |
| <b>3.1.3</b>  | <b>Sprechen: an Gesprächen teilnehmen</b>  | <b>18</b> |
| <b>3.1.4</b>  | <b>Leseverstehen</b>   | <b>19</b> |
| <b>3.1.5</b>  | <b>Schreiben</b>   | <b>20</b> |
| <b>3.1.6</b>  | <b>Sprachmittlung</b>  | <b>21</b> |
| <b>3.1.7</b>  | <b>Sprachliche Mittel</b>  | <b>22</b> |
| <b>3.1.8</b>  | <b>Interkulturelle kommunikative Kompetenzen</b>                                 | <b>25</b> |
| <b>4</b>      | <b>Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>                              | <b>26</b> |
| <b>5</b>      | <b>Aufgaben der Fachkonferenz</b>  | <b>31</b> |
| <b>Anhang</b> | <b>Glossar: Fachdidaktische Begriffe</b>   | <b>32</b> |
|               | <b>Operatoren für das Fach Englisch</b>  | <b>34</b> |
|               | <b>Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen</b> | <b>36</b> |



## 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. Als Verkehrssprache unserer globalisierten Welt fällt Englisch eine 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 Kommunikationsprache 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.

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.

Weltoffenheit und Mobilität werden nicht nur von politischen, kulturellen oder wirtschaftlichen Führungskräften erwartet, sondern ein souveräner Umgang mit der englischen Sprache ist zunehmend auch Voraussetzung für berufliche Qualifikation und beruflichen Erfolg. Für den schulischen Fremdsprachenunterricht bedeutet dies einen erhöhten Anwendungsbezug, die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit und die Notwendigkeit des Aufbaus umfassender Methodenkompetenz.

Die in der Grundschule aufeinander treffenden Schülerinnen und Schüler bringen oftmals unterschiedliche Sprachbiografien mit. In vielen Familien wachsen Kinder einsprachig mit der deutschen Sprache auf, gleichzeitig sind zunehmend Kinder zwei- oder mehrsprachig. Innerhalb dieser heterogenen Schülerschaft gibt es bezüglich der Sensibilität und Bewusstheit für Sprache(n), sprachliche Kommunikation und Sprachenlernen große Unterschiede sowie viele Chancen und Möglichkeiten. Der Englischunterricht in der Grundschule bietet allen Schülerinnen und Schüler die Grundlage für die Entwicklung einer Sprachbewusstheit, die für den Erwerb weiterer Sprachen Voraussetzung ist und die Motivation zu lebenslangem Sprachenlernen fördert.

Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist geprägt von einem selbstverständlichen Umgang sowohl mit analogen als auch mit digitalen Medien<sup>1</sup>. Diese Vorerfahrungen werden im Englischunterricht der Grundschule aufgegriffen, um den Erwerb von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern und eine selbstbestimmte und kritische Teilhabe an der multimedialen Welt zu ermöglichen. Medien sind gleichzeitig Werkzeug und Gegenstand des Lernens. Ein sinnvoller, kompetenter und verantwortungsbewusster Umgang mit digitalen Medien sensibilisiert Schülerinnen und Schüler sowohl für die Chancen als auch für die Risiken dieser Medien.

---

<sup>1</sup> Mit dem Begriff Medien sind im Folgenden immer sowohl analoge als auch digitale Medien gemeint.

Darüber hinaus prägt Englisch in vielfacher Hinsicht die Alltagswelt und -sprache von Kindern und beeinflusst stark ihre Haltungen und Einstellungen (z. B. durch Mediennutzung, Freizeitgestaltung und Reisen). Es ist daher selbstverständlich, dass diese natürliche Sprachgegenwart im Unterricht bewusst gemacht und kritisch reflektiert wird.

Das Erlernen fachspezifischer sowie geeigneter fachübergreifender Methoden und Lernstrategien unterstützt die Schülerinnen und Schüler beim Kompetenzerwerb. Diese fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen sind die Grundlage ihrer Bildung, auf der die weiterführenden Schulen aufbauen.

Das Fach Englisch thematisiert soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene, Probleme der nachhaltigen Entwicklung, Aspekte der Mobilität sowie die Vielfalt sexueller Identitäten. Es hilft, 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.

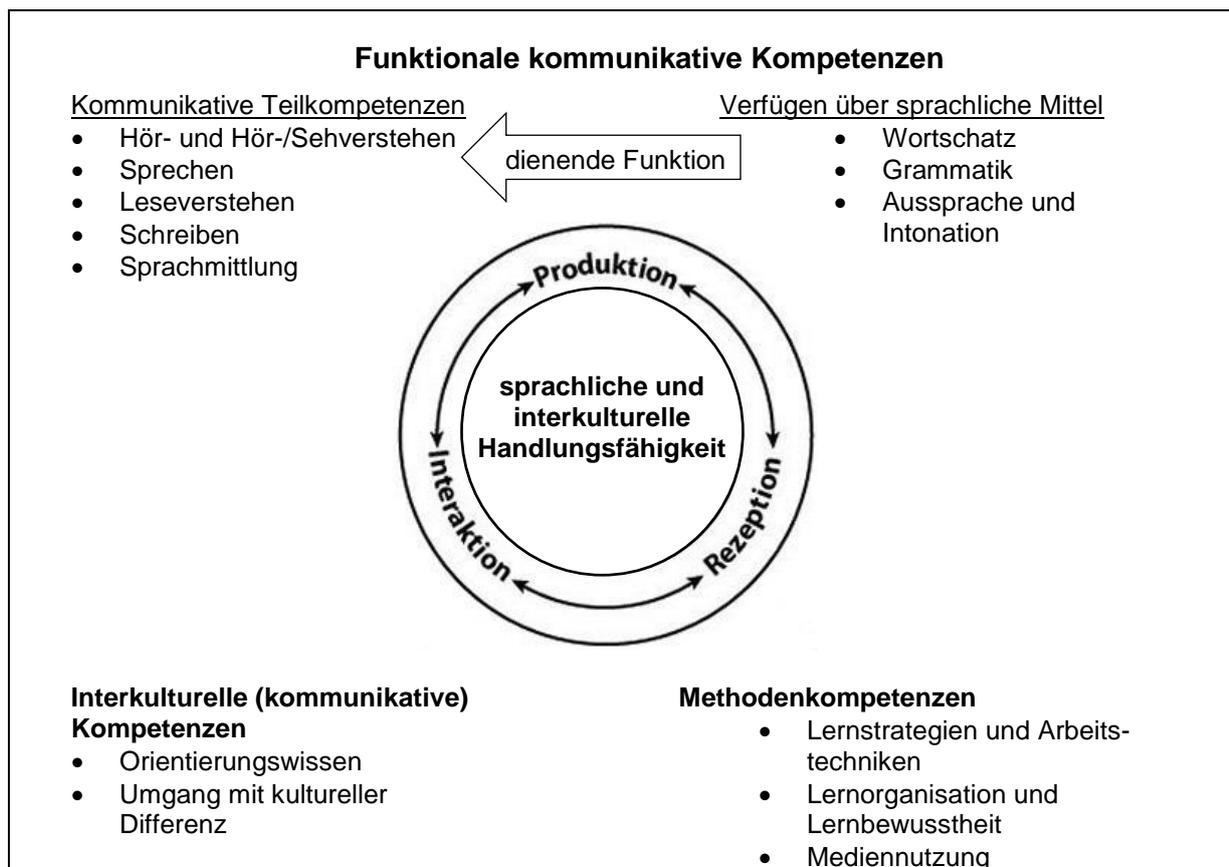
Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen 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 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. Hierbei greifen die im Strukturmodell (vgl. S. 10) dargestellten Bereiche der funktionalen kommunikativen Kompetenzen sowie der Methoden- und interkulturellen Kompetenzen ineinander und werden in Kontexten erworben bzw. ausgebaut.



Bei den **funktionalen kommunikativen Kompetenzen** wirken die *kommunikativen Teilkompetenzen* und die *sprachlichen Mittel* zusammen. Die kommunikativen Teilkompetenzen sind Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Lesen, Schreiben und Sprachmittlung. In den Teilkompetenzen Hör- und Hör-/Sehverstehen und Sprechen erreichen die Schülerinnen und Schüler eine höhere Niveaustufe als im Lesen und Schreiben. Mit *Sprachmittlung* ist in erster Linie das sinngemäße Übertragen in Fremd- und Herkunftssprache zur Bewältigung von Kommunikationssituationen gemeint. In einem einsprachigen und schwerpunktmäßig auf mündliche Kommunikation ausgelegten Englischunterricht wird es immer wieder Situationen geben, in denen es sinnvoll und notwendig ist, das Wesentliche von fremdsprachlichen Äußerungen und Texten auf Deutsch oder in der jeweiligen Herkunftssprache wiederzugeben. Sprachmittlung meint demnach nicht die wörtliche Übersetzung, sondern die sinngemäße Wiedergabe von Gehörtem und Gelesenem und zeichnet sich immer durch Aufgabenorientierung und Adressatenbezug aus.

Die Richtung der Sprachmittlung und Komplexität der zu bewältigenden Äußerungen und Situationen richtet sich nach den jeweils erreichten Niveaustufen in den rezeptiven (Hör-, Hör-/Sehverstehen und Lesen) und produktiven Teilkompetenzen (Sprechen und Schreiben).

Insgesamt haben im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenzen 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 und Intonation. Sie sind funktionale Bestandteile der Kommunikation und haben grundsätzlich dienende Funktion. Es gilt das Prinzip *message before accuracy* (vgl. Kapitel 4: Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung).

### **Methodenkompetenz**

Während des Sprachlernprozesses werden auch Methodenkompetenzen erworben. Die Lernenden setzen sich mit fachspezifischen Lernstrategien und Arbeitstechniken auseinander, um ihren Lernweg immer selbstständiger und effektiver gestalten zu können. Lernstrategien unterstützen den Erwerb der sprachlichen Mittel. Die Schülerinnen und Schüler nutzen zunehmend selbstständig analoge und digitale Hilfsmittel und lernen einfache Verfahren zur Strukturierung und Speicherung von Wortschatz und Redemitteln kennen sowie diese anzuwenden (z. B. *picture dictionary, mind map, treasure book*).

Das Lernen in unterschiedlichen Arbeits- und Sozialformen, das zunehmend selbstständige Arbeiten sowie die Dokumentation des eigenen Lernprozesses, z. B. in einem Portfolio oder *treasure book*, gehören ebenfalls dazu. Die dadurch geförderte Lernbewusstheit führt dazu, dass die Schülerinnen und Schüler beginnen, Verantwortung für den eigenen Sprachlernprozess zu übernehmen (vgl. Kap. 3: Erwartete Kompetenzen).

Die Schülerinnen und Schüler machen sich mit einfachen Präsentationstechniken und der Nutzung von Medien vertraut.

Die Methodenkompetenzen werden nicht isoliert, sondern stets im Zusammenhang mit den funktionalen kommunikativen Kompetenzen trainiert. In Kapitel 3.1 sind die Methodenkompetenzen daher den funktionalen kommunikativen Kompetenzen exemplarisch zugeordnet.

Die folgenden Methodenkompetenzen erlernen die Schülerinnen und Schüler im Laufe der Schuljahrgänge 3 und 4:

#### Hör- und Hör-/Sehverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- entwickeln eine Frage- und Erwartungshaltung zu Hörtexten.
- verstehen Fragen und Aussagen zu Hörtexten.
- wenden verschiedene Hörstrategien (*global understanding, listening for detail*) bei Hörtexten an.

#### Zusammenhängendes Sprechen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen Stichwörter und einfache kurze Modellsätze und -texte für mündliche Sprachproduktion.

### An Gesprächen teilnehmen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- verwenden die Fremdsprache in kooperativen Lernformen (u. a. *partner interview, information gap/opinion gap activity, milling around, stop and swap, class survey*).

### Leseverstehen

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen Medien als Hilfsmittel zum Nachschlagen (z. B. Wörtersammlungen, (Bild-/Online)-Wörterbücher, Apps, *treasure books* o.Ä.).

### Schreiben

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen Medien als Hilfsmittel zur Erstellung einfacher, kurzer Texte (z. B. Modellsätze und -texte, Wörtersammlungen, Apps, (Bild-/Online)-Wörterbücher oder *treasure books*).

### Präsentation und Mediennutzung

Die Schülerinnen und Schüler ...

- nutzen Medien für einfache Recherchen und zur Sprachproduktion (z. B. (Bild)-Wörterbücher, Poster, Spiele, Internetseiten, Apps, Filme).

### Lernbewusstheit und Lernorganisation

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erkennen sprachliche Regelmäßigkeiten (z. B. in Form von wiederkehrenden *chunks*).
- dokumentieren und beschreiben ihren eigenen Lernfortschritt (z. B. in einem *treasure book* oder einem Portfolio).
- arbeiten in Partner-, Gruppenarbeit und in kooperativen Lernformen (z. B. *partner interview, information/opinion gap activity, milling around*).

## **Interkulturelle kommunikative Kompetenzen**

Die Entwicklung interkultureller kommunikativer Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule, zu der der fremdsprachliche Unterricht einen besonderen Beitrag leistet. Interkulturelle Kompetenz umfasst mehr als Wissen und mehr als eine Technik. Sie beinhaltet Haltungen, die ihren Ausdruck im Denken, Fühlen, Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben.

Angesichts der unmittelbaren und medialen Erfahrung kultureller Vielfalt ist es Aufgabe des Fremdsprachenunterrichtes zu Kommunikationsfähigkeit, Offenheit und Toleranz in einem zusammenwachsenden Europa und einem globalen Kontext zu erziehen. Im Bereich der interkulturellen Kompetenzen werden Schülerinnen und Schüler schrittweise befähigt, fremdsprachliche Äußerungen vor dem Hintergrund ihrer eigenen kulturellen Identität zu verstehen, zu deuten, zu werten und zu beurteilen. Sie eignen sich anhand von exemplarischen Themen soziokulturelles Orientierungswissen an, entwickeln Interesse und Bewusstsein für eigene sowie andere Verhaltensweisen und gehen tolerant und kritisch

mit kulturellen Differenzen um. Dabei werden sie sich zunehmend ihrer eigenen kulturellen Identität bewusst und werden sensibilisiert für den Umgang mit der eigenen und den Kulturen der Fremdsprache.

Die Schülerinnen und Schüler werden aufmerksam für

- kulturelle Hintergründe und Traditionen,
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Kulturen,
- die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas und der Welt,
- kulturelle Gebundenheit von Intonation, Gestik und Mimik.

Durch das Bewusstmachen anderer Kulturen im Vergleich zu den selbst erlebten kulturellen Begebenheiten werden sowohl Unterschiede als auch Gemeinsamkeiten gesehen. Kinder kommen so dem Ziel des interkulturellen Lernens, der *cultural awareness*, einen Schritt näher.

Neben dem sonst einsprachig geführten Unterricht ist die deutsche Sprache beim interkulturellen Lernen immer dann angebracht, wenn effizient erste Kenntnisse über die fremde Kultur erworben werden sollen und besonders, wenn Unterschiede oder Gemeinsamkeiten thematisiert werden sollen.

Die Nutzung von authentischen Materialien aus den englischsprachigen Ländern (Flaggen, Geld, Kinderbücher, Bilder, Filme, Internetseiten usw.) fördert interkulturelles Lernen.

Interkulturelles Lernen vollzieht sich durch Handeln und Sprechen. Die Lehrkraft selbst verwendet die englische Sprache konsequent in allen wichtigen Formulierungen (*classroom phrases*). In geeigneten Situationen werden sprachliche Äußerungen thematisiert und Kontraste und Gemeinsamkeiten deutlich gemacht (Feste, Speisen, landestypische Besonderheiten und Gegenstände), wo nötig mit Hilfe von unterstützenden Visualisierungen und anderen *scaffolding*-Techniken. Hilfreich für das interkulturelle Lernen sind:

- Begegnungssituationen (real und mittels Internet),
- Besuche von Muttersprachlerinnen und Muttersprachlern im Unterricht,
- Rollenspiele mit alltäglichen Kommunikationssituationen,
- das Entdecken von englischsprachigen Begriffen in der eigenen Kultur.

## 2.2 Kompetenzentwicklung

Kompetenzentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, der bereits vor der Grundschulzeit beginnt. Es ist die Aufgabe des Englischunterrichts, die Schülerinnen und Schüler in ihrem Kompetenzerwerb zu unterstützen. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen; Wissen und Können sind gleichermaßen zu berücksichtigen.

Wissen bleibt „träge“ und an spezifische Lernkontexte gebunden, wenn es nicht aktuell und in verschiedenen Kontexten genutzt werden kann. Wichtig ist die Anwendung des Gelernten auf neue Themen, die Verankerung des Neuen im schon Bekannten und Gekonnten (Lebensweltbezug, Aktivierung von Vorwissen). Der Erwerb und die Nutzung von Lernstrategien wie Organisieren, Wiedergabe oder Präsentation von Gelerntem und Verknüpfung des Neuen mit bekanntem Wissen sowie die Kontrolle des eigenen Lernprozesses spielen beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle. Planung, Kontrolle und Reflexion des Lernprozesses geben Aufschluss darüber, was, wie und wie gut gelernt wird.

Der Unterricht in der Grundschule berücksichtigt die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lern dispositionen. Er basiert auf der Annahme, dass die Schülerinnen und Schüler die englische Sprache nicht linear und in gleicher zeitlicher Abfolge erlernen, sondern individuell und kumulativ. Fragen, Fehler, Lernwege und -umwege der Schülerinnen und Schüler werden dabei als selbstverständliche Elemente von Lernprozessen wahrgenommen und im Sinne der Kompetenzerweiterung produktiv genutzt.

Für die Bereitschaft und die Fähigkeit zur produktiven Sprachverwendung (Sprechen) sind ausge dehnte Phasen verstehenden Hörens besonders wichtig. Das Lesen spielt im Englischunterricht im Vergleich zu den Kompetenzbereichen Hör- und Hör-/Sehverstehen und Sprechen eine untergeordnete Rolle. Die Kompetenz des Schreibens wird in der Grundschule lediglich angebahnt. Die Schülerinnen und Schüler schreiben mit Unterstützung differenzierter Schreibvorlagen (*scaffolding/creative copying*).

Der handlungs-, prozess- und ergebnisorientierte Unterricht erfolgt in der Zielsprache (Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit). Er berücksichtigt die rezeptiven und produktiven kommunikativen Teilkompetenzen. Das Sprachhandeln im Englischunterricht findet in authentischen, bedeutungsvollen und herausfordernden Situationen statt (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 gelingenden fremdsprachlichen Verständigung wird die formale Korrektheit den kommunikativen Zwecken untergeordnet (Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz).

Der Anwendung und Festigung des erworbenen Wissens kommt im Englischunterricht der Grundschule eine große Bedeutung zu. Phasen des abwechslungsreichen, übenden Lernens dienen immer der mitteilungsbezogenen Kommunikation (Prinzip des Übens) und der flexiblen Nutzung sprachlicher Mittel (generatives Prinzip). Der Unterricht ist in allen Phasen ausgerichtet auf die Herausbildung der oben genannten funktionalen kommunikativen Kompetenzen; insofern ist er immer (sprach-) handlungsorientiert (Prinzip der Sprach-/Handlungsorientierung).

### 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, motivationale Orientierung, 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 die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung des Englischunterrichts. Sie lassen vielfältige Lösungsansätze zu und regen die Kreativität von Schülerinnen und Schülern an. Dabei schließt Individualisierung sowohl Phasen des individuellen als auch des gemeinsamen Lernens ein. Geeignete offene Übungsformate (*role play, dialogues, creative copying*) lassen verschiedene Lösungsansätze zu, regen die Kreativität an und fördern das soziale Lernen.

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 sprachlichen Regelmäßigkeiten erleichtern das Lernen.

Für besonders leistungsstarke 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 dienen der Vertiefung und Erweiterung und lassen komplexe Fragestellungen zu.

Individualisierung 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, können sie schrittweise in die Gestaltung einzelner Unterrichtssequenzen einbezogen werden. 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 anzuregen und zu fördern, stellt die Lehrkraft Transparenz über die Lernziele, die Verbesserungsmöglichkeiten und die Bewertungsmaßstäbe her. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen und den Lernenden regelmäßig zurückge-

spiegelt. Im Rahmen von Lernzielkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe.

### **Zieldifferente Beschulung**

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden im Englischunterricht zieldifferent beschult.

Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt in Anlehnung an das Kerncurriculum der Grundschule. Zur Orientierung wurden Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen veröffentlicht.

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nach dem Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet.

## 2.4 Medien

Analoge und digitale Medien sind im Alltag der Schülerinnen und Schüler allgegenwärtig. Medienkompetenz ist deshalb eine Schlüsselqualifikation unserer Gesellschaft und die Entwicklung eines bewussten Umgangs mit Medien, insbesondere eine gezielte Mediennutzung, ist dafür eine Grundbedingung. Medien werden im Englischunterricht eingesetzt, um dem interkulturellen, authentischen Lernen Rechnung zu tragen. Damit die Lehrkraft nicht das alleinige sprachliche Vorbild ist, sollten vielfältige Medien zum Einsatz gebracht werden. Durch Unterstützung von authentischen Medien werden abwechslungsreiche Übungs- und Arbeitstechniken ermöglicht, wodurch der Lernprozess deutlich bereichert und dem interkulturellen Lernen Rechnung getragen wird.

## 3 Erwartete Kompetenzen

Die in diesem Kerncurriculum ausgewiesenen Kompetenzerwartungen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR). 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 erwarteten Kompetenzen dieses Kerncurriculums sind Bestandteil eines komplexen Beziehungsgeflechts. In Lernsituationen werden erworbene Kompetenzen zusammenhängend angewandt.

Bei den Formulierungen der gewünschten Lernergebnisse für die funktionalen kommunikativen Kompetenzen sind die kommunikativen Teilkompetenzen für den Doppeljahrgang 3/4 formuliert. Deskriptoren konkretisieren die erwarteten Kompetenzen.

Ziel des Englischunterrichts in der Grundschule ist, dass die Schülerinnen und Schüler am Ende des vierten Schuljahrgangs in den Teilkompetenzen Hör-, Hör-/ Sehverstehen und Sprechen (zusammenhängendes Sprechen) die Niveaustufe A1 des GeR erreichen. In den Fertigkeitsbereichen Sprechen (an Gesprächen teilnehmen), Leseverstehen und Schreiben nähern sie sich der Stufe A1 an. Die Entwicklung der Kompetenz im Bereich Sprachmittlung ist von diesen vier Fertigkeitsbereichen abhängig, kann jedoch noch nicht schulstufenspezifisch beschrieben werden.

| Niveaustufe<br>am Ende des<br>4. Schuljahr-<br>gangs | Funktionale kommunikative Kompetenz |                                    |                                    |                     |           |                     |           |                                   |
|--|-------------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|---------------------|-----------|---------------------|-----------|-----------------------------------|
|  | Hör- u. Hör-<br>/Sehverstehen       | Kommunikative Teilkompetenzen      |                                    |                     |           | Sprachliche Mittel  |           |                                   |
|  |                                     | Sprechen                           |                                    | Lesever-<br>stehen  | Schreiben | Wortschatz          | Grammatik | Aussprache<br>und Intona-<br>tion |
|  |                                     | Zusammen-<br>hängendes<br>Sprechen | An Gesprä-<br>chen teilneh-<br>men |                     |           |                     |           |                                   |
| A1   | A1                                  | Annäherung<br>an A1                | Annähe-<br>rung an A1              | Annäherung<br>an A1 | A1        | Annäherung<br>an A1 | A1        |                                   |

### 3.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen Kommunikative Teilkompetenzen

#### 3.1.1 Hör- und Hör-/Sehverstehen

| Am Ende von Schuljahrgang 4  |   |
|--|---|
| erkennen die Schülerinnen und Schüler vertraute Wörter und grundlegende Satzmuster wieder und verstehen sie, wenn langsam und deutlich gesprochen wird (A1).   |   |
| Kompetenzen  | Beispiele   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• unterscheiden die englische Sprache in authentischen Situationen von anderen Sprachen.</li> <li>• verstehen einfache Anweisungen im Unterrichtsalltag.</li> <li>• verstehen einfache Fragen und Aussagen, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt beziehen.</li> <li>• verstehen den groben Handlungsverlauf einfacher Dialoge und Geschichten.</li> <li>• entnehmen Hörtexten wesentliche Informationen, wenn Schlüsselwörter und Strukturen bekannt sind.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ordnen gesprochene Aussagen auf Wort- und Satzebene entsprechenden Bildern zu.</li> <li>• reagieren verbal oder nonverbal auf erarbeitete und ausreichend oft wiederholte Fragen und Aussagen (z. B. <i>classroom phrases</i>).</li> <li>• setzen gesprochene Aussagen in Mimik und / oder Gestik um (z. B. durch <i>TPR (Total Physical Response)</i>).</li> <li>• malen aus, zeichnen oder nummerieren nach Anweisungen auf Wort- und Satzebene (z. B. auf Grundlage von Kurzfilmen, <i>stories</i> oder <i>tutorials</i>).</li> </ul> |
| Methodenkompetenzen  |   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• entwickeln eine Frage- und Erwartungshaltung zu Hörtexten.</li> <li>• verstehen Fragen und Aussagen zu Hörtexten.</li> <li>• wenden verschiedene Hörstrategien (<i>global understanding, listening for detail</i>) an.</li> </ul>   |   |

### 3.1.2 Sprechen: zusammenhängendes Sprechen

| Am Ende von Schuljahrgang 4  |   |
|--|---|
| sprechen die Schülerinnen und Schüler <b>mit sehr einfachen bekannten Redemitteln</b> zu Themen, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt beziehen (A1).   |   |
| Kompetenzen  | Beispiele   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• sprechen/singen zuvor eingeführte, gefestigte kurze Texte.</li> <li>• sprechen über die eigene Person.</li> <li>• benennen und beschreiben vertraute Gegenstände und Tätigkeiten.</li> <li>• verwenden <i>classroom phrases</i>.</li> <li>• nutzen Sprechanlässe zu kreativem und produktivem sprachlichen Handeln (Umsetzung des generativen Prinzips).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben Lieder, <i>chants</i> oder Reime im Chor, in der Gruppe oder alleine wieder.</li> <li>• treffen persönliche Aussagen, sprechen über Vorlieben, Abneigungen und Fähigkeiten (<i>that's me – presentation</i>).</li> <li>• präsentieren Arbeitsergebnisse, beschreiben Bilder oder Gegenstände.</li> <li>• teilen Fragen, Bedürfnisse oder Wünsche im Unterricht mit.</li> <li>• geben kurze Anweisungen.</li> <li>• nutzen Modellvorlagen für kreative, eigene Äußerungen (z. B. „<i>My pet</i>“, „<i>My holidays</i>“, „<i>My family</i>“).</li> <li>• zeigen Mut, sich spontan und situativ sprachlich mitzuteilen (z. B. <i>spontaneous mini presentation</i>).</li> </ul> |
| Methodenkompetenzen  |   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen Stichwörter und einfache kurze Modellsätze und -texte für mündliche Sprachproduktion.</li> <li>• nutzen unterschiedliche Medien zur Sprachproduktion (z. B. (Bild)-Wörterbücher, Poster, Spiele, Internetseiten).</li> </ul>   |   |

### 3.1.3 Sprechen: an Gesprächen teilnehmen

| Am Ende von Schuljahrgang 4  |   |
|--|---|
| <p>verständigen sich die Schülerinnen und Schüler mit sehr einfachen bekannten Redemitteln und unter Zuhilfenahme von Gestik und Mimik über Themen, die sich auf die eigene Person und die unmittelbare Lebenswelt beziehen.<br/>Eine erfolgreiche Kommunikation ist davon abhängig, dass Wiederholungen, Hilfestellungen oder Umformulierungen angeboten werden (Annäherung an A1).</p>   |   |
| Kompetenzen  | Beispiele   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>stellen sich oder andere Personen im Rahmen eines Dialogs vor.</li> <li>beginnen und beenden Gespräche.</li> <li>stellen und beantworten kurze Fragen mit Hilfe einfacher bekannter Redemittel.</li> <li>gestalten eingeführte, gefestigte und geübte Dialoge unter Zuhilfenahme von Gestik und Mimik.</li> <li>nutzen dialogische Sprechsituationen zu kreativem und produktivem sprachlichen Handeln (Umsetzung des generativen Prinzips).</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>führen kurze, einfache Interviewgespräche, <i>classroom survey</i> (z. B. zum Thema <i>family, hobbies, favourite food</i>).</li> <li>gebrauchen einfache Gruß- und Abschiedsformeln und <i>classroom phrases</i>.</li> <li>formulieren Bitten und Aufforderungen.</li> <li>tauschen Informationen aus, z. B. in <i>information gap activities</i>.</li> <li>präsentieren Rollenspiele oder Sketche (z. B. zum Thema <i>shopping, at the restaurant</i>).</li> <li>wenden einfache Redemittel in Spielsituationen an.</li> <li>nutzen Modellvorlagen für kreative, eigene Äußerungen.</li> <li>teilen sich spontan und situativ sprachlich mit (z. B. <i>spontaneous acting</i>).</li> </ul> |
| Methodenkompetenzen  |   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>verwenden die Fremdsprache in kooperativen Lernformen (u. a. <i>partner interview, information gap activity, milling around, stop and swap, class survey</i>).</li> </ul>   |   |

### 3.1.4 Leseverstehen

| Am Ende von Schuljahrgang 4  |   |
|--|---|
| <p>erkennen die Schülerinnen und Schüler das zuvor eingeführte und ausreichend gefestigte Schriftbild vertrauter Wörter, grundlegender Satzmuster und <b>sehr kurzer, einfacher Texte</b> ganzheitlich wieder und verstehen sie (Annäherung an A1).</p>  |   |
| Kompetenzen  | Beispiele   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen, dass sich die Laut-Buchstaben-Zuordnung der Fremdsprache von der deutschen Sprache unterscheidet.</li> <li>• ordnen das Wortbild vertrauter Wörter, Sätze und kurzer Texte dem Lautbild zu.</li> <li>• lesen und verstehen kurze Anweisungen, Fragen und Aussagen (aus dem Unterrichtsalltag).</li> <li>• entnehmen kurzen, einfachen Texten wesentliche Informationen, wenn Schlüsselwörter und Strukturen bekannt sind.</li> <li>• lesen und verstehen (persönliche) Mitteilungen.</li> <li>• nutzen schriftliche Satzstrukturen als Hilfe zum Sprechen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewältigen Aufgaben zur Festigung des Schriftbildes (z. B. <i>flash reading, word search, scrambled words</i>).</li> <li>• nummerieren, markieren, verbinden, beschriften nach Vorlage (z. B. Zuordnungsaufgaben von Text und Bild, <i>right/wrong</i>-Aussagen).</li> <li>• verstehen kurze bekannte schriftliche Arbeitsaufträge (z. B. in Unterrichtsmaterialien).</li> <li>• wenden einfache Lesestrategien an (<i>skimming, scanning</i>).</li> <li>• lesen und verstehen Einladungs-/Grußkarten und Notizen (z. B. <i>Birthday, Christmas, Halloween, Valentine's Day, shopping lists, tutorials</i>).</li> <li>• lesen und verstehen <i>flow charts</i>, Modellsätze/-texte und nutzen sie so für dialogisches und monologisches Sprechen.</li> </ul> |
| Methodenkompetenzen  |   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen Medien, wie z. B. Wörtersammlungen, (Bild)-wörterbücher, <i>treasure books</i> o.Ä. zum Nachschlagen als Hilfsmittel.</li> </ul>   |   |

### 3.1.5 Schreiben

| Am Ende von Schuljahrgang 4   |   |
|---|---|
| kommunizieren die Schülerinnen und Schüler unter Zuhilfenahme von Vorlagen auf einfache Weise schriftlich. Das zuvor eingeführte und ausreichend gefestigte Schriftbild steht als visuelle Hilfe zur Verfügung (Annäherung an A1).  |   |
| Kompetenzen   | Beispiele   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• schreiben einzelne bekannte Wörter und kurze Sätze unter Zuhilfenahme von Vorlagen.</li> <li>• schreiben einzelne kurze bekannte Texte unter Zuhilfenahme von Vorlagen.</li> <li>• übertragen Wörter und einfache Wendungen von der Tafel oder aus Textvorlagen.</li> <li>• verfassen kurze persönliche Texte durch das Verändern, Ergänzen oder Zusammenfügen von vorgegebenen Textbausteinen und Modelltexten.</li> </ul>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• schreiben Wörter/kurze Sätze zu entsprechenden Bildern, Worträtseleln oder Lückentexten.</li> <li>• schreiben kurze bekannte Texte zu Abbildungen und Bildfolgen oder Geschichten.</li> <li>• sammeln ausgewählten Wortschatz auf Arbeitsblättern, in einem <i>picture dictionary</i> oder in einem <i>treasure book</i>.</li> <li>• notieren ggf. zusätzliche Wörter, die ihnen besonders wichtig sind (z. B. <i>special story words, special song words</i>).</li> <li>• erstellen z. B. Grußkarten zu <i>Birthday, Christmas, Halloween, Valentine's Day, shopping lists</i> oder Steckbriefe (z. B. <i>that's me, my family, my pet</i>).</li> <li>• verändern bzw. ergänzen Dialogvorlagen für Rollenspiele.</li> </ul> |
| Methodenkompetenzen   |   |
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen die lernunterstützende Funktion des Schriftbildes als Merkhilfe für den eigenen Lernprozess (z. B. durch das Beschriften von Bildern und Zeichnungen) und als Gedächtnisstütze für Sprechansätze.</li> <li>• verwenden Medien zur Erstellung kurzer Texte.</li> <li>• bahnen erstes orthografisches Bewusstsein für die englische Sprache an (z. B. durch Selbst- und Partnerkorrektur).</li> </ul> |   |

### 3.1.6 Sprachmittlung

| <b>Am Ende von Schuljahrgang 4</b>   |  |
|--|--|
| übertragen die Schülerinnen und Schüler in Alltags- und Begegnungssituationen Äußerungen zu vertrauten Themen mündlich sinngemäß von der Fremdsprache in die eigene Sprache.   |  |
| Kompetenzen  | Beispiele  |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben das Wesentliche von Gehörtem und zum Teil auch Gelesenem in der eigenen Sprache wieder.</li> <li>• setzen zunehmend adressaten- und situationsgerechte Strategien und Hilfsmittel ein.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• geben den Inhalt einer Geschichte oder eines Liedes wieder.</li> <li>• erklären z. B. einen Arbeitsauftrag, eine kurze Spielanleitung.</li> <li>• nutzen Medien, Wiederholungen, Umschreibungen, Mimik und Gestik.</li> </ul> |
| Methodenkompetenzen  |  |
| Die Schülerinnen und Schüler...  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen Medien zum Vermitteln zwischen zwei Sprachen (z. B. Bild-/Wörterbücher, Wörterlisten oder Internetseiten).</li> </ul>  |  |

### 3.1.7 Sprachliche Mittel

Die sprachlichen Mittel Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Intonation sind funktionale Bestandteile der Kommunikation und haben grundsätzlich dienende Funktion. Im Vordergrund steht das Gelingen der Kommunikation.

Die Schülerinnen und Schüler verfügen über eine verständliche Aussprache, einen hinreichend großen Wortschatz und einen ersten Bestand an elementaren grammatischen Strukturen, um sehr einfachen Kommunikationsbedürfnissen in vertrauten Situationen gerecht zu werden.

#### Wortschatz

| Am Ende von Schuljahrgang 4   |  |
|---|--|
| verfügen die Schülerinnen und Schüler über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Strukturen zu den Themenbereichen Freunde und Familie, Essen und Trinken, Einkaufen, Schule, nähere Umgebung und Hobbys (A1).  |  |
| Kompetenzen   | Beispiele  |
| Die Schülerinnen und Schüler ...  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>verstehen und verwenden den zentralen Wortschatz und einfache Strukturen im Unterrichtsgespräch und in kommunikativen Situationen.</li> <li>erarbeiten Wortfelder zu bekannten Themen.</li> <li>üben und festigen den Wortschatz.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>verstehen und verwenden z. B. Einwortsätze, <i>chunks</i>, <i>classroom phrases</i>.</li> <li>verstehen und verwenden Nomen, Adjektive, Verben, Strukturwörter und <i>chunks</i>.</li> <li>sammeln ausgewählten Wortschatz auf Arbeitsblättern, in einem <i>picture dictionary</i> oder in einem <i>treasure book</i>.</li> <li>notieren ggf. zusätzliche Wörter, die ihnen besonders wichtig sind (z. B. <i>special story words</i>, <i>special song words</i>).</li> <li>nutzen unterschiedliche Materialien und Medien zur Festigung und Erweiterung des Wortschatzes (z. B. <i>picture dictionary</i>, <i>word bank</i>, <i>treasure book</i>, <i>word box</i>, Internet).</li> </ul> |
| Methodenkompetenzen   |  |
| Die Schülerinnen und Schüler ...  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>nutzen unterschiedliche Materialien und Medien zur Festigung und Erweiterung des Wortschatzes.</li> <li>üben in Einzelarbeit und in kooperativen Lernformen.</li> <li>beschreiben und dokumentieren ihren eigenen Lernfortschritt z. B. in einem <i>treasure book</i> oder Portfolio.</li> </ul> |  |

## Grammatik

| Am Ende von Schuljahrgang 4   |   |
|---|---|
| <p>verfügen die Schülerinnen und Schüler über erste sehr einfache, häufig verwendete grammatische Strukturen, lernen diese intentions- und situationsangemessen anzuwenden und entwickeln allmählich ein elementares Strukturbewusstsein für die englische Sprache. Sie zeigen ein begrenztes Verständnis einiger sehr einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire. Die rezeptiv verfügbaren Strukturen sind hierbei umfangreicher als die produktiven (Annäherung an A 1).</p> |   |
| Kompetenzen   | Beispiele   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>verstehen einfache Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form und wenden sie mit Hilfe elementarer, größtenteils auswendig gelernter Strukturen an.</li> <li>verstehen Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen und Sachverhalten und beschreiben sie mit einfachen Satzmustern.</li> <li>verstehen und verwenden einfache räumliche Beziehungen.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>verstehen und verwenden Aussagen, Aufforderungen, Fragen und Verneinungen in Kommunikationssituationen (z. B. im Rahmen von Ratespielen, <i>information gap activities</i>, <i>opinion gap activities</i>, <i>classroom phrases</i>, <i>interviews</i> und <i>class surveys</i>).</li> <li>benennen Zahlen, Adjektive sowie regelmäßige Einzahl/Mehrzahl, ausgewählte Pronomen (z. B. bei <i>mini presentations</i>, <i>creative copying</i>, Bildbeschreibungen).</li> <li>verwenden ausgewählte Präpositionen (z. B. in Ratespielen, Bildbeschreibungen und <i>information gap activities</i>).</li> </ul> |

## Aussprache und Intonation

| Am Ende von Schuljahrgang 4   |   |
|---|---|
| <p>verfügen die Schülerinnen und Schüler zunehmend über Aussprache- und Intonationsmuster, die eine weitgehend störungsfreie Kommunikation ermöglichen. Sie beherrschen die Aussprache ihnen bekannter Wörter und Satzstrukturen so weit, dass sie verstanden werden (A1).</p>      |   |
| Kompetenzen   | Beispiele   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen und imitieren typische Aussprache- und Intonationsmuster.</li> <li>• sprechen häufig geübte Wörter und Redewendungen verständlich aus.</li> <li>• erkennen Regelmäßigkeiten in vertrauten Klang- und Betonungsmustern.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• variieren das Sprechtempo und die Intonation z. B. bei Fragen und Aussagen angemessen.</li> <li>• sprechen typische englische Laute und Lautkombinationen weitgehend verständlich aus.</li> <li>• erkennen Ausspracheregelmäßigkeiten z. B. in <i>rhymes, songs, chants, poems</i> oder <i>stories</i>.</li> </ul> |
| Methodenkompetenzen   |   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...  |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• nutzen unterschiedliche Medien zur Übung der Aussprache und Intonation (z. B. Audio- und Videoaufnahmen).</li> </ul>   |   |

### 3.1.8 Interkulturelle kommunikative Kompetenzen

| <p>Interkulturelle kommunikative Kompetenzen umfassen mehr als Wissen und mehr als eine Technik. Sie beinhalten vor allem anzustrebende Haltungen, die ihren Ausdruck im Denken, Fühlen, Handeln und ihre Verankerung in entsprechenden Lebenserfahrungen und ethischen Prinzipien haben.</p>  |   |
|--|---|
| Kompetenzen  | Beispiele   |
| Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener kultureller Hintergründe und Traditionen.</li> <br/> <li>• sind bereit, interkulturelle Erfahrungen zu sammeln und sich auf fremde Situationen einzulassen.</li> <br/> <li>• erleben die kulturelle Gebundenheit von Intonation, Gestik und Mimik.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lernen ausgewählte kulturell gebundene Feste kennen (z. B. <i>Christmas, Easter, Halloween, Valentine, Thanksgiving</i>).</li> <li>• lernen Lieder, Spiele und Reime kennen, die an Bräuche und Traditionen gebunden sind.</li> <br/> <li>• begegnen bzw. erleben Alltagssituationen (z. B. <i>English breakfast, tea time</i>).</li> <li>• erleben ggf. authentische Begegnungssituationen im Unterricht.</li> <br/> <li>• begegnen Andersartigkeit im Hinblick auf Freude, Erstaunen, Zurückhaltung, Höflichkeit (z. B. in <i>storybooks</i>, Audio- oder Videosequenzen).</li> <li>• setzen alltägliche Kommunikationssituationen in Rollenspielen um.</li> </ul> |

## 4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung

Leistungen im Unterricht sind in allen kommunikativen Teilkompetenzen festzustellen und zu würdigen. Eine Bewertung der Leistungen erfolgt ausschließlich in den Kompetenzbereichen Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen (zusammenhängendes Sprechen und an Gesprächen teilnehmen) und Leseverstehen. Kern der Bewertung sprachlicher Leistung ist die Würdigung der erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. 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.

Grundsätzlich ist zwischen Lernsituationen und Leistungs- oder Überprüfungssituationen zu unterscheiden. In Lernsituationen ist das Ziel der Kompetenzerwerb. Fehler und Umwege dienen 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. Individuelle Lernfortschritte werden wahrgenommen, den Lernenden regelmäßig zurückgespiegelt und finden ggf. ihren Eingang in die persönliche Lerndokumentation der Schülerinnen und Schüler (z. B. *treasure book*, Portfolio). Im Vordergrund steht sowohl für Lernsituationen als auch für Leistungs- und Überprüfungssituationen die kommunikative Absicht und nicht die sprachlich-formale Korrektheit (Prinzip *message before accuracy*).

Leistungs- und Überprüfungssituationen haben das Ziel, die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachzuweisen. Leistungsfeststellungen und -bewertungen 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 Leistungen zu berücksichtigen.

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

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch,
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Poster, Portfolio, *treasure book*),
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen (z. B. *word bank*, (Bild)-Wörterbücher, Lernprogramme),
- Szenische Darstellungen (z. B. Dialoge, Rollenspiele, Sketche, Comic, Fotostory),

- Vorstrukturierte Präsentationen, auch unter Verwendung von Realien, Vorlagen und Medien, ggf. auch in Form von Audio-/Videoaufnahmen,
- Ergebnisse von Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung.

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.

### **Lernkontrollen**

Lernkontrollen sowie die systematische und kontinuierliche Beobachtung des Leistungsverhaltens unter Verwendung von Beobachtungsbögen erfassen und dokumentieren die erworbenen Kompetenzen der Lernenden in den kommunikativen Teilkompetenzen zu einem festgelegten Zeitpunkt.

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.

Ab dem vierten Schuljahrgang werden in der Regel vier schriftliche benotete Lernkontrollen (zu den Kompetenzbereichen Hör-/Hör-Sehverstehen, Leseverstehen) durchgeführt. Über die Konzeption, den Umfang und ggf. eine separate Bewertung der Teilkompetenzen entscheidet die Fachkonferenz. Eine dieser Lernkontrollen kann durch eine kurze mündliche Leistung (z. B. Bildbeschreibung, Mini-Präsentation, Dialog, Interview) ersetzt werden. Im Rahmen von Lernkontrollen gelten für alle Schülerinnen und Schüler einheitliche Bewertungsmaßstäbe. Zu diagnostischen Zwecken können auch im dritten Schuljahrgang Lernkontrollen durchgeführt werden.

Kern dieser Lernkontrollen sind situativ eingebettete, an kommunikative Funktionen gebundene Aufgaben, die sich aus den Kompetenzbeschreibungen dieses Kerncurriculums herleiten. Die schriftlichen Lernkontrollen überprüfen ausschließlich die funktionalen kommunikativen Kompetenzen des Hör- und Hör-/Sehverstehens und des Leseverstehens. Da bei diesem integrativen Bewertungsansatz die kommunikative Gesamtleistung bewertet wird, sind Vokabel- und Grammatiktests, Diktate und lautes Vorlesen keine geeigneten Aufgabenformate, um erworbene Kompetenzen festzustellen.

### **Beobachtungsbögen**

Da die Ermittlung des Lernstandes im Sprechen sehr komplex ist, werden gezielte Beobachtungen während des Unterrichts durchgeführt. Die Fertigkeiten des Sprechens (zusammenhängendes Sprechen, an Gesprächen teilnehmen) sollten mindestens zweimal pro Halbjahr mit Hilfe eines geeigneten Beobachtungsbogens dokumentiert werden (vgl. Kap 5: Aufgaben der Fachkonferenz).

Bei der Bewertung mündlicher Leistungen sind vor allem folgende Aspekte zu beachten:

- die Verständlichkeit der Aussage,
- die Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen Redemitteln,

- die Länge und Komplexität der Äußerung,
- das anschauliche und verständliche Präsentieren von Inhalten,
- die Spontaneität und Originalität des sprachlichen Agierens und Reagierens,
- der kommunikative Erfolg.

### **Zusammensetzung der Zeugnisnote im vierten Schuljahrgang**

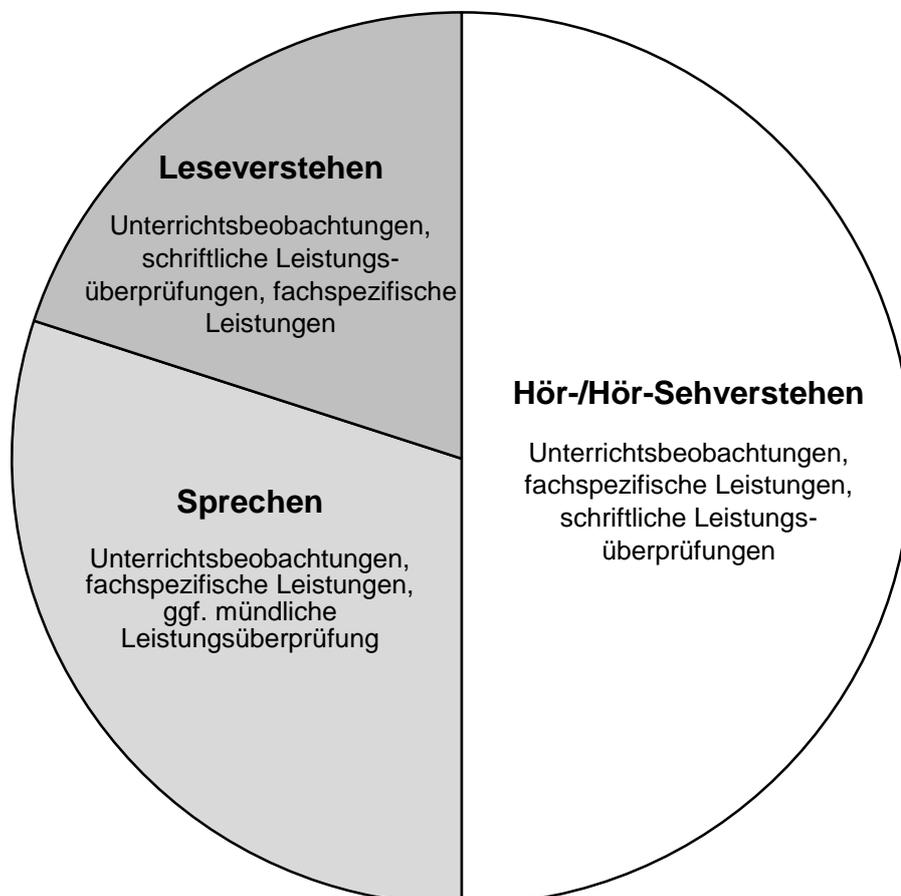
Bei der Ermittlung der Zeugnisnote ist auf die angemessene Gewichtung der Leistungen in den unterschiedlichen kommunikativen Teilkompetenzen zu achten.

Besondere Bedeutung kommt der Ermittlung der Leistungen im Hör- und Hör-/Sehverstehen zu. Sie fließen am stärksten (zu mindestens 50%) in die Bewertung ein.

In diesem Leistungsbereich sind sowohl mündliche, fachspezifische als auch schriftliche Leistungen zu berücksichtigen. Dabei darf der Anteil der schriftlichen Leistungen in dieser Teilkompetenz ein Drittel nicht überschreiten.

Der Kompetenzbereich Sprechen ist bedeutsamer für die Leistungsermittlung als das Leseverstehen und fließt daher zu einem höheren Anteil in die Leistungsbewertung ein. Das Schreiben nach Vorlage wird nicht bewertet und findet in der Zeugnisnote keine Berücksichtigung.

Beispiel zur Gewichtung der Leistungsbereiche:



Grundlage der Leistungsbewertung sind die Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in der Grundschule“ in der jeweils gültigen Fassung. Die Grundsätze der Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung müssen für die Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein und erläutert werden. Maßnahmen zur Leistungsfeststellung im Fach Englisch dienen dem Ziel, die Schülerinnen und Schüler zu einer treffenden Selbsteinschätzung zu führen. Die Verwendung eines Europäischen Portfolios der Sprachen, insbesondere der Sprachenbiografie, unterstützt dieses Bemühen.

## Mögliche Lernaufgaben und Überprüfungsformate

Die folgende Tabelle enthält Beispiele für Lernaufgaben sowie mögliche Formate, die zur Überprüfung der erreichten Niveaus in den kommunikativen Teilkompetenzen geeignet sind und auf denen die weiterführenden Schulen aufbauen.

| Kommunikative Teilkompetenzen     | Mögliche Text- und Materialgrundlagen/ Impulse  | Mögliche Aufgaben (Lernsituationen)  | Mögliche Überprüfungsformate (Leistungs-situationen)   |
|-----------------------------------|---|--|--|
| <b>Hör- und Hör-/Sehverstehen</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kurzdialoge</li> <li>• Geschichten</li> <li>• Comics</li> <li>• Videoclips</li> <li>• Songs</li> </ul>                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache Aussagen und den groben Handlungsverlauf von Hörtexten verstehen</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>multiple choice</i></li> <li>• <i>matching</i></li> <li>• <i>right/wrong</i>-Aussagen</li> </ul>                               |
| <b>zusammenhängendes Sprechen</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lieder, Reime, Raps</li> <li>• Modellvorlagen (Sätze, kurze Texte)</li> <li>• Bilder, Realien, Plakate</li> <li>• Aufnahmege-räte</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• über persönliche Vorlieben, Abneigungen, Fähigkeiten sprechen</li> <li>• Mini-Präsentationen erstellen und vortragen</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• freies, materialgestütztes Sprechen</li> </ul>  |
| <b>an Gesprächen teilnehmen</b>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modellvorlagen (Sätze, kurze Texte)</li> <li>• Bilder, Realien, Plakate, Rollenkarten</li> <li>• Aufnahmege-räte</li> </ul>                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• kurze, einfache Interviewgespräche führen</li> <li>• einfache Rollenspiele und Sketche präsentieren</li> <li>• ein <i>class survey</i> durchführen</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• auf vorbereitete und einfache spontane Fragen reagieren</li> <li>• einfache Fragen stellen, ggf. auf Vorlagen gestützt</li> </ul> |
| <b>Leseverstehen</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache kurze Texte (Dialoge, Sprechvorlagen, Kurzbeschreibungen, Geschichten)</li> <li>• Wörtersammlungen, Bildwörterbücher</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• einfache, bekannte Lesetexte global verstehen und/oder gezielt Informationen entnehmen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>multiple choice</i></li> <li>• <i>matching</i></li> <li>• <i>right/wrong</i>-Aussagen</li> <li>• <i>gap filling</i></li> </ul> |

## 5 Aufgaben der Fachkonferenz

Die Fachkonferenz erarbeitet unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums einen fachbezogenen schuleigenen Arbeitsplan, dessen Erstellung ein Prozess ist. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung des schuleigenen Arbeitsplans 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 des Doppelschuljahrgangs fest,
- trifft Absprachen zur Differenzierung und Individualisierung sowie über geeignete Instrumente zur Diagnostik,
- arbeitet fachübergreifende und fächerverbindende Anteile des Fachcurriculums heraus und stimmt diese mit den anderen Fachkonferenzen ab,
- berät und entscheidet, welche Schulbücher und/oder Unterrichtsmaterialien verwendet werden sollen,
- trifft Absprachen zur einheitlichen Verwendung der Fachsprache und der fachbezogenen Hilfsmittel,
- trifft Absprachen über geeignete fachspezifische Leistungen,
- trifft Absprachen über die Anzahl und Verteilung verbindlicher Leistungsüberprüfungen im 4. Schuljahrgang,
- trifft Absprachen zur Konzeption und Bewertung von Leistungsüberprüfungen und zu den inhaltlichen Schwerpunkten,
- entwickelt einen geeigneten Beobachtungsbogen zur Ermittlung des Lernstands im Bereich Sprechen,
- bestimmt die Gewichtung der einzelnen Leistungsbereiche (Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen und Leseverstehen) bei der Festlegung der Zeugnisnote im vierten Schuljahrgang,
- stimmt den Einsatz der Medien im Englischunterricht mit dem schulinternen Mediencurriculum ab,
- wirkt mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmt die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab,
- initiiert ggf. die Nutzung außerschulischer Lernorte und die Teilnahme an Projekten,
- initiiert Beiträge des Faches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag etc.) und trägt zur Entwicklung des Schulprogramms bei,
- stimmt die fachbezogenen Arbeitspläne der Grundschule mit denen der benachbarten Grundschulen sowie der weiterführenden Schulen ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

## Anhang

### Glossar: Fachdidaktische Begriffe

**chant** – im Sprechchor gesprochene Wörter, Phrasen oder Texte

**chunks** – inhaltlich zusammengehörende Wortgruppen wie feste Wendungen, Kollokationen oder Sprachformeln

**class survey** – Klassenumfrage zu besonderen Vorlieben, Aktivitäten etc.. Die Kinder befragen sich zu dem jeweiligen Thema und tragen die Ergebnisse ggf. in eine Tabelle ein

**classroom phrases** – spezifische Redemittel für die Steuerung von Lehr- und Lernprozessen z. B. *open the window, form a circle*

**creative copying** – Übernahme vorgegebener Strukturen mit Ergänzung eigener Informationen z. B. „I like“ ... (chips, ice-cream, oranges etc.)

**cultural awareness** – Bewusstmachen von kulturellen Eigenheiten

**flash reading (Blitzlesen)** - Wortkarten werden kurz hochgehalten, so dass die Kinder das Wort als Ganzes erfassen bzw. wiedererkennen

**flashcards** – Karten mit Bildern, Wörtern oder Zahlen zum Einführen und Festigen von Wortschatz

**flowchart** – Flussdiagramm/Ablaufschaubild zur Visualisierung, das einen bestimmten Ablauf schrittweise abbildet

**fluency before accuracy** – flüssiges Sprechen steht vor sprachlicher Korrektheit

**generatives Prinzip** – Bildung eigener Sätze und Texte nach vorgefundenen und verstandenen Mustern

**global understanding** (auch **listening for gist**) – Verstehen der Hauptaussage

**information gap activity** – Aufgabenstellung in der Regel in Partnerarbeit, bei der die Partner Informationen, die der jeweils andere nicht hat, durch Fragen herausbekommen müssen; z. B. fehlende Details in ähnlichen Bildern ermitteln, Texte vervollständigen und ergänzen. Verwendung der englischen Sprache in einer authentischen Sprachhandlungssituation mit dem Ziel eine Informationslücke zu schließen

**language awareness** – Bewusstmachen von fremdsprachlichen Eigenheiten

**listening for detail** – Verstehen von Detailinformationen

**matching** – Zuordnen durch Nummerieren, Markieren, Verbinden und Beschriften (nach Vorlage)

**message before accuracy** – Im Vordergrund steht die kommunikative Absicht und nicht die sprachlich formale Korrektheit

**milling around/mingling activities** – Einfache Methode des Partnergesprächs, bei der die Tandems spontan gebildet werden. Die Schüler wandern frei durch den Raum und stoppen auf ein Zeichen (akustisches Signal) zum Gespräch/Austausch

**mind map** – „Gedankenlandkarte“ zur visuellen Darstellung und Erschließung eines Themengebietes

**opinion gap activity** – kommunikative Lücke, die durch Ergänzung einer eigenen Meinung geschlossen werden muss, z. B. „Do you like chips?“ – „Yes, I do.“

**partner interview** – Der Gesprächspartner wird zu einem vorgegebenen Thema befragt

**picture dictionary** – Bildwörterbuch, ggf. auch von Schülern selbst erstellt

**portfolio** – Sammlung vielfältiger Arbeitsergebnisse, die den Lernprozess der Kinder über einen längeren Zeitraum dokumentieren

**presentation** (z. B. „That’s me!“) – kurzer Vortrag über die eigene Person, persönliche Vorlieben, Charakteristika

**scaffolding** – Unterstützung bei fremdsprachlichen Äußerungen durch sprachliche und grafische „Stützgerüste“, z. B. Bereitstellung von *useful phrases*

**scanning** – suchendes Lesen, um gezielt bestimmte Informationen zu finden

**scrambled words** – wiedererkennendes Erlesen englischer Wörter, bei denen die einzelnen Buchstaben durcheinander gewürfelt sind

**skimming** – überfliegendes Lesen um etwas im Allgemeinen zu verstehen

**spontaneous acting/speaking** – spontaner kommunikativer Beitrag z. B. aufgrund eines Impulses (Bild, Gegenstand, vorgegebene Situation)

**stop and swap** – spontanes Partnergespräch unter Zuhilfenahme von Impulskarten: Bei einem Signal wird gestoppt, kommuniziert und anschließend die Fragekarte getauscht

**TPR (Total Physical Response)** – Methode, bei der die Schülerinnen und Schüler körperlich auf Impulse der Lehrkraft in der Regel nonverbal reagieren und den erteilten Anweisungen folgen, z. B. Hinsetzen der Kinder bei „sit down“

**treasure book** – ein Heft oder eine Mappe, in der mehr oder weniger systematisch Arbeitsergebnisse, Wortschatz und Redemittel gesammelt und selbständig erweitert werden können. Um den Schülerinnen und Schülern klar zu machen, dass es sich dabei um wertvolle „Schätze“ handelt, die man sammeln sollte, kann ein *treasure book* den klassischen *English folder* ersetzen. In erster Linie sollten hier besondere Beiträge gesammelt werden wie z. B.:

- von den Schülern oder von der Lehrkraft selbst erstellte *picture dictionary* Seiten zu ausgewählten Themen,
- selbst geschriebene kurze Texte und Gedichte,
- Zusammenstellungen von *useful sentences*,
- Liedtexte,
- jegliche von den Kindern selbst erstellte oder selbst gesammelte kreative Dinge (z. B. Witze, Rezepte, *pop up cards* etc.),
- ein selbst erstelltes, kreatives Deckblatt erhöht die Wertschätzung durch die Schüler. Die Mitnahme dieser Ergebnisse in Klasse 5 sollte den Übergang erleichtern.

**tutorial** – (*how to*) schriftliche oder filmische Gebrauchsanleitung

**word bank** – Wortsammlung (z. B. *family words*) auch als *cluster* oder *mindmap*

**word box** – angelegte Wörtersammlung auf Karteikarten mit Wort-Bildzuordnung

**word search** – Wörter-Suchsel mit englischen Begriffen

## 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.

Die folgende Liste erhebt 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.

### Listening

| Operatoren     | Umschreibung  | Beispiele für Arbeitsanweisungen                      |
|----------------|---|---|
| <i>circle</i>  | richtige Ergebnisse finden und einkreisen                   | <i>Listen and circle the right word.</i>              |
| <i>colour</i>  | entsprechend der Vorgabe an- oder ausmalen                  | <i>Listen and use the correct colour.</i>             |
| <i>fill in</i> | etwas an richtiger Stelle eintragen                         | <i>Listen and fill in the correct number.</i>         |
| <i>match</i>   | verschiedene Inhalte sachlich richtig miteinander verbinden | <i>Listen and match the people with the pictures.</i> |
| <i>number</i>  | richtig nummerieren   | <i>Listen and number the pictures.</i>                |
| <i>tick</i>    | richtige Ergebnisse ankreuzen oder abhaken                  | <i>Listen and tick the right box.</i>                 |

### Speaking

| Operatoren      | Umschreibung                                   | Beispiele für Arbeitsanweisungen           |
|-----------------|--|--|
| <i>act</i>      | spielen/nachspielen                            | <i>Act out the dialogue.</i>               |
| <i>answer</i>   | beantworten                                    | <i>Answer the questions.</i>               |
| <i>ask</i>      | Fragen stellen                                 | <i>Ask your partner.</i>                   |
| <i>describe</i> | beschreiben                                    | <i>Describe the picture.</i>               |
| <i>present</i>  | Ergebnisse (methodisch reflektiert) vorstellen | <i>Present the poster to the class.</i>    |
| <i>say why</i>  | begründen warum                                | <i>Say why you like it.</i>                |
| <i>speak</i>    | sprechen über                                  | <i>Speak about yourself.</i>               |
| <i>talk</i>     | sprechen und unterhalten                       | <i>Talk to your partner about the pet.</i> |
| <i>tell</i>     | im Zusammenhang etwas erzählen                 | <i>Tell us about your family.</i>          |

## Reading

| <b>Operatoren</b> | <b>Umschreibung</b>   | <b>Beispiele für Arbeitsanweisungen</b>                    |
|-------------------|---|--|
| <i>circle</i>     | richtige Ergebnisse finden und einkreisen                   | <i>Read and circle the right word.</i>                     |
| <i>complete</i>   | vervollständigen  | <i>Read the text and complete the table.</i>               |
| <i>fill in</i>    | etwas an richtiger Stelle eintragen                         | <i>Read the text and fill in the correct numbers.</i>      |
| <i>find</i>       | Informationen (auch Bilder, Wörter) gezielt heraussuchen    | <i>Read the text and find the words.</i>                   |
| <i>finish</i>     | etwas in Bezug zum Vorausgegangenen beenden                 | <i>Read the text and finish the sentences.</i>             |
| <i>match</i>      | verschiedene Inhalte sachlich richtig miteinander verbinden | <i>Read the text and match the pictures with the text.</i> |
| <i>tick</i>       | richtige Ergebnisse ankreuzen oder abhaken                  | <i>Read the text and tick the correct answer.</i>          |

## Writing

| <b>Operatoren</b> | <b>Umschreibung</b>                         | <b>Beispiele für Arbeitsanweisungen</b>              |
|-------------------|---|--|
| <i>complete</i>   | vervollständigen                            | <i>Complete the dialogue.</i>                        |
| <i>copy</i>       | etwas übertragen                            | <i>Copy the words/the text</i>                       |
| <i>fill in</i>    | etwas an richtiger Stelle eintragen         | <i>Read the story and fill in the correct words.</i> |
| <i>finish</i>     | etwas in Bezug zum Vorausgegangenen beenden | <i>Finish the sentences.</i>                         |
| <i>write</i>      | schreiben                                   | <i>Write a birthday invitation.</i>                  |

## Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen<sup>2</sup>

### Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

|  |            |   |
|--|------------|---|
| <b>Kompetente Sprach-<br/>verwendung</b>     | <b>C 2</b> | 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.   |
|  | <b>C 1</b> | 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.   |
| <b>Selbstständige Sprach-<br/>verwendung</b> | <b>B 2</b> | 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>B 1</b> | 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.  |
| <b>Elementare Sprach-<br/>verwendung</b>     | <b>A 2</b> | 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. |
|  | <b>A 1</b> | 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.                                       |

<sup>2</sup> Quelle: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Straßburg 2001.

## Ausgewählte Deskriptoren

| <b>Hörverstehen allgemein</b> |   |
|-------------------------------|---|
| <b>C 2</b>                    | 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.  |
| <b>C 1</b>                    | 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.<br>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.   |
| <b>B 2</b>                    | 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.<br>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.<br>Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist. |
| <b>B 1</b>                    | 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.<br>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.  |
| <b>A 2</b>                    | Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.<br>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.   |
| <b>A 1</b>                    | Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.   |

| <b>Mündliche Interaktion allgemein</b> |   |
|--|---|
| <b>C 2</b>                             | 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.  |
| <b>C 1</b>                             | 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.   |
| <b>B 2</b>                             | 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. |
|  | Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich sind. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.   |
| <b>B 1</b>                             | 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.   |
|  | 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).               |
| <b>A 2</b>                             | 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.  |
|  | 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.  |
| <b>A 1</b>                             | 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.   |

| <b>Leseverstehen allgemein</b>           |   |
|--|---|
| <b>C 2</b>                               | 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. |
| <b>C 1</b>                               | Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.   |
| <b>B 2</b>                               | 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>B 1</b>                               | Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.  |
| <b>A 2</b>                               | Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.  |
|  | Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.  |
| <b>A 1</b>                               | 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.   |
| <b>schriftliche Produktion allgemein</b> |   |
| <b>C 2</b>                               | Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.   |
| <b>C 1</b>                               | 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>B 2</b>                               | 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>B 1</b>                               | Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.   |
| <b>A 2</b>                               | Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.  |
| <b>A 1</b>                               | Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.   |

| <b>Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein</b> |  |
|--|--|
| <b>C 2</b>                                     | 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.  |
| <b>C 1</b>                                     | 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.   |
| <b>B 2</b>                                     | Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.  |
|  | 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.  |
| <b>B 1</b>                                     | 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.  |
|  | 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.   |
| <b>A 2</b>                                     | 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.   |
|  | 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. |
| <b>A 1</b>                                     | Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.   |

| <b>Wortschatzspektrum</b>       |   |
|---------------------------------|---|
| <b>C 2</b>                      | Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.  |
| <b>C 1</b>                      | 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>B 2</b>                      | 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>B 1</b>                      | 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.                            |
| <b>A 2</b>                      | Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.   |
|                                 | Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.   |
| <b>A 1</b>                      | Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.   |
| <b>Grammatische Korrektheit</b> |   |
| <b>C 2</b>                      | 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).                               |
| <b>C 1</b>                      | Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.  |
| <b>B 2</b>                      | Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.  |
|                                 | Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.  |
| <b>B 1</b>                      | 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.                       |
|                                 | Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.  |
| <b>A 2</b>                      | 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.     |
| <b>A 1</b>                      | Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.  |

| <b>Beherrschung der Aussprache und Intonation</b> |  |
|---|--|
| <b>C 2</b>  | wie C1   |
| <b>C 1</b>  | Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.  |
| <b>B 2</b>  | Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.   |
| <b>B 1</b>  | Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.   |
| <b>A 2</b>  | Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.   |
| <b>A 1</b>  | 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.                             |
| <b>Beherrschung der Orthografie</b>               |  |
| <b>C 2</b>  | Die schriftlichen Texte sind frei von orthografischen Fehlern.   |
| <b>C 1</b>  | Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.   |
| <b>B 2</b>  | 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>B 1</b>  | Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.   |
| <b>A 2</b>  | 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).                |
| <b>A 1</b>  | Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben.<br>Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren. |

| <b>Soziolinguistische Angemessenheit</b> |   |
|--|---|
| <b>C 2</b>                               | <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>                              |
| <b>C 1</b>                               | <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> |
| <b>B 2</b>                               | <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>   |
|  | <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird. Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, 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>B 1</b>                               | <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>  |
| <b>A 2</b>                               | <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 auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p>   |
|  | <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt.</p> <p>Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>   |
| <b>A 1</b>                               | <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

**Kerncurriculum  
für die Oberschule  
Schuljahrgänge 5 - 6**

---

**Englisch**

---



Niedersachsen

Das vorliegende Kerncurriculum bildet die Grundlage für den Unterricht im Fach Englisch an Oberschulen in den Schuljahrgängen 5 - 6. An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums waren die nachstehend genannten Lehrkräfte beteiligt:

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2018)  
30159 Hannover, Schiffgraben 12

Druck:  
Uni Druck  
Weidendamm 19  
30167 Hannover

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



| <b>Inhalt</b> | <b>Seite</b>  |           |
|---------------|---|-----------|
| <b>1</b>      | <b>Bildungsbeitrag des Faches Englisch</b>  | <b>5</b>  |
| <b>2</b>      | <b>Kompetenzorientierter Unterricht</b>   | <b>7</b>  |
| <b>2.1</b>    | <b>Kompetenzbereiche</b>  | <b>8</b>  |
| <b>2.2</b>    | <b>Kompetenzentwicklung und Unterrichtsgestaltung</b>   | <b>10</b> |
| <b>2.3</b>    | <b>Innere Differenzierung</b>   | <b>10</b> |
| <b>3</b>      | <b>Erwartete Kompetenzen</b>  | <b>12</b> |
| <b>3.1</b>    | <b>Funktionale kommunikative Kompetenzen</b>  | <b>13</b> |
| <b>3.1.1</b>  | <b>Hör- und Hör-/Sehverstehen</b>   | <b>13</b> |
| <b>3.1.2</b>  | <b>Leseverstehen</b>  | <b>13</b> |
| <b>3.1.3</b>  | <b>Sprechen</b>   | <b>14</b> |
| <b>3.1.4</b>  | <b>Schreiben</b>  | <b>15</b> |
| <b>3.1.5</b>  | <b>Sprachmittlung</b>   | <b>15</b> |
| <b>3.1.6</b>  | <b>Verfügung über sprachliche Mittel</b>  | <b>16</b> |
| <b>3.2</b>    | <b>Methodenkompetenz</b>  | <b>17</b> |
| <b>3.3</b>    | <b>Interkulturelle (kommunikative) Kompetenzen</b>  | <b>19</b> |
| <b>4</b>      | <b>Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>   | <b>20</b> |
| <b>5</b>      | <b>Bilingualer Unterricht</b>   | <b>23</b> |
| <b>6</b>      | <b>Aufgaben der Fachkonferenz</b>   | <b>24</b> |
| <b>Anhang</b> |   |           |
|               | <b>Beispiele für Arbeitsanweisungen zur Überprüfung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen</b> | <b>25</b> |
|               | <b>Schulformübergreifende Übersicht über die zu erreichenden Kompetenzstufen</b>                    | <b>26</b> |
|               | <b>Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen</b>                    | <b>28</b> |



# 1 Bildungsbeitrag des Faches Englisch

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. Im Kontext der Globalisierung und zunehmender internationaler Kooperationen stellt der Erwerb kommunikativer und interkultureller Kompetenzen in dieser Sprache daher eine wichtige Voraussetzung für die demokratische Teilhabe und erfolgreiche Verständigung dar. Das Zusammenwachsen Europas und die Zuwanderung von Menschen aus anderen Sprach- und Kulturkreisen sowie der Status der englischen Sprache als Verkehrssprache unserer globalisierten Welt verleihen dem Unterrichtsfach Englisch darüber hinaus eine Schlüsselrolle bei der Entwicklung von Fremdverstehen, Empathie und der friedlichen Verständigung von Menschen.

Ein souveräner Umgang mit der englischen Sprache ist zunehmend auch Voraussetzung für die berufliche Qualifikation und den 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. Für die Gestaltung des schulischen Fremdsprachenunterrichts bedeutet dies einen erhöhten Anwendungsbezug, die Ausrichtung auf interkulturelle Handlungsfähigkeit und die Notwendigkeit des Aufbaus umfassender Methodenkompetenz, insbesondere im Umgang mit Texten und Medien.

Das Fach Englisch thematisiert dabei soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene und Probleme. Es leistet auch auf dieser Grundlage einen Beitrag zu den fachübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gesundheitliche Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Musisch-ästhetische Bildung, Sprachbildung sowie Verbraucherbildung. Dies schließt auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten ein. Der Unterricht im Fach Englisch trägt somit dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen.

Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist geprägt von einem selbstverständlichen Umgang sowohl mit analogen als auch mit digitalen Medien. Diese Erfahrungen werden im Englischunterricht der Oberschule aufgegriffen, um den Erwerb von Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu fördern und eine selbstbestimmte und kritische Teilhabe an der multimedialen Welt zu ermöglichen. Medien sind gleichzeitig Werkzeug und Gegenstand des Lernens. Ein sinnvoller, kompetenter und verantwortungsbewusster Umgang mit digitalen Medien sensibilisiert Schülerinnen und Schüler sowohl für die Chancen als auch für die Risiken dieser Medien.

Darüber hinaus prägt Englisch in vielfacher Hinsicht (u. a. durch Computer, Smartphone, Film, Sport, Mode, Musik) die Alltagswelt und -sprache von Jugendlichen und beeinflusst stark ihre Haltungen und Einstellungen. Es ist daher selbstverständlich, dass diese natürliche sprachliche Gegenwart im Unterricht bewusst gemacht und kritisch reflektiert wird.

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. Sprachenlernen ist damit eine der wesentlichen Herausforderungen, die mit dem Auftrag des lebenslangen Lernens auf die Gesellschaft, die Bildungssysteme und den Einzelnen zukommen.

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. 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.

## **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.

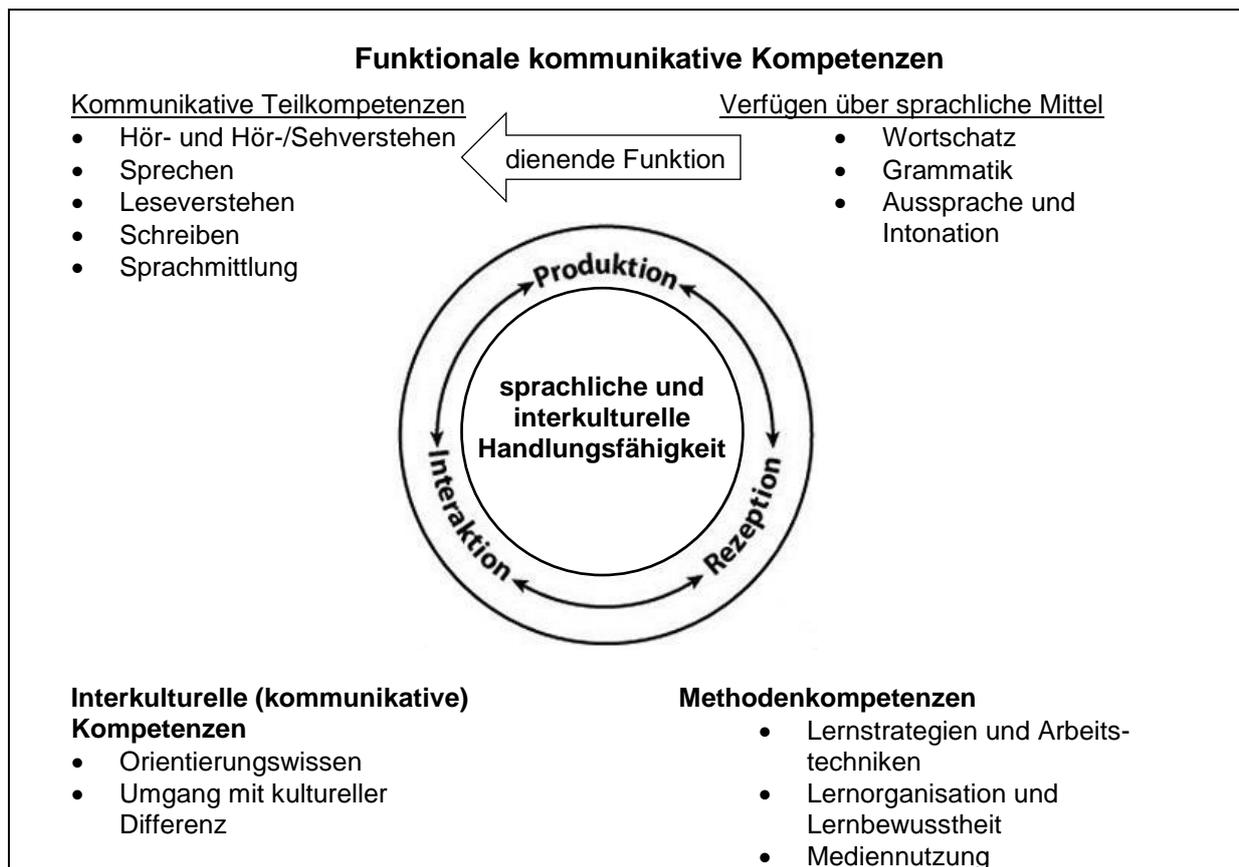
Kompetenzen weisen folgende Merkmale auf:

- Sie zielen 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 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. Hierbei greifen die drei im Strukturmodell dargestellten Kompetenzbereiche der funktionalen kommunikativen und der interkulturellen (kommunikativen) Kompetenz sowie der Methodenkompetenz ineinander.



### Funktionale kommunikative Kompetenz

Bei der funktionalen kommunikativen Kompetenz (s. auch 3.1) wirken die *kommunikativen Teilkompetenzen* und die *sprachlichen Mittel* zusammen. Die kommunikativen Teilkompetenzen sind Hörverstehen bzw. Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und nachrangig die Sprachmittlung, da diese nur einen geringen Beitrag zum Spracherwerb leistet. Bei den rezeptiven Fertigkeiten Hörverstehen bzw. Hör-/Sehverstehen und Leseverstehen erreichen die Schülerinnen und Schüler eine höhere Kompetenzstufe als in den produktiven Fertigkeiten Sprechen und Schreiben. Im Bereich der funktionalen kommunikativen Kompetenz haben die kommunikativen Teilkompetenzen Priorität. Sprachliche Mittel dienen ihrer Realisierung. Vorrangig ist demnach die kommunikative Absicht, die mit Hilfe unterschiedlicher sprachlicher Mittel verwirklicht werden kann. 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 oder detaillier-

te Wiedergabe des Gesagten noch um die Wiederholung des Unterrichtsgeschehens wie von Arbeitsanweisungen auf Deutsch. Mündliche und schriftliche Sprachmittlung zeichnet sich immer durch spezifische Aufgabenorientierung und Adressatenbezug aus. Sprachmittlung wird in den Jahrgangsstufen 5 und 6 lediglich angebahnt, da das Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit im Vordergrund steht. Die Richtung der Sprachmittlung und die Komplexität der zu bewältigenden Äußerungen und Situationen richten sich nach den jeweils erreichten Kompetenzstufen in den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten.

*Sprachliche Mittel* (Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Intonation und Orthografie) sind funktionale Bestandteile der Kommunikation und haben grundsätzlich eine dienende Funktion. Da sich Sprachenlernen darüber hinaus in jeder Lernerbiografie anders vollzieht, werden keine konkreten Vorgaben für eine lineare Progression des Erwerbs sprachlicher Mittel festgelegt.

Die Lernenden nutzen in zunehmendem Maße häufig verwendete sprachliche Mittel intentions- und situationsangemessen und entwickeln dadurch allmählich ein elementares Bewusstsein für die englische Sprache. Auch bei den sprachlichen Mitteln gilt, dass in der Rezeption ein höheres Niveau erreicht wird als in der Produktion.

### **Methodenkompetenz**

Während des Spracherwerbsprozesses wird auch Methodenkompetenz (s. auch 3.2) erworben. Die Lernenden setzen sich mit fachspezifischen Methoden, Arbeitstechniken, Lernstrategien und der Organisation des Sprachlernprozesses auseinander, um ihren Lernweg zunehmend selbstständiger und effektiver gestalten zu können. Methodenkompetenz wird in Schuljahrgängen 5 und 6 erweitert und nicht isoliert, sondern stets im Zusammenhang mit den funktionalen kommunikativen Kompetenzen erworben. Bei kurzen Präsentationen wird ein zielführender Einsatz von Medien angebahnt. In Kapitel 3.1 ist die Methodenkompetenz den funktionalen kommunikativen Kompetenzen exemplarisch zugeordnet.

### **Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz**

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. Interkulturelle kommunikative Kompetenz (s. auch 3.3) 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

Das Kerncurriculum beschreibt Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler erreichen und in Kommunikationssituationen nachweisen müssen. Sowohl die Aufgaben als auch die Unterrichtsgestaltung zielen darauf ab, dass die Schülerinnen und Schüler diese Ansprüche erfüllen können.

Fremdsprachenlernen und die erfolgreiche Anwendung einer fremden Sprache sind komplexe mentale Prozesse, bei denen unterschiedliche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen individuell verschieden zusammenwirken.

Der Unterricht in der Oberschule berücksichtigt die unterschiedlichen Lernausgangslagen und Lern dispositionen. Es ist Aufgabe der Lehrkraft, den individuellen Fremdsprachenerwerb der Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung der nachstehenden Prinzipien zu unterstützen.

Der Englischunterricht in der Oberschule basiert in der Regel auf den folgenden Prinzipien:

- **Prinzip der funktionalen Einsprachigkeit:** Der Unterricht erfolgt in der Zielsprache Englisch.
- **Prinzip der (Sprach-)Handlungsorientierung:** Der Unterricht ist anhand von bedeutungsvollen Aufgaben (*meaningful tasks*) darauf ausgerichtet, die funktionalen kommunikativen Kompetenzen herauszubilden und anzuwenden.
- **Prinzip der Authentizität:** Das Sprachhandeln im Englischunterricht findet in authentischen, bedeutungsvollen und herausfordernden Situationen sowie mittels alltagsbezogener Textsorten statt.
- **Prinzip des Übens:** Phasen des abwechslungsreichen, übenden Lernens dienen immer der mitteilungsbezogenen Kommunikation. Rezeptive und produktive kommunikative Teilkompetenzen werden dabei gleichermaßen berücksichtigt.
- **Prinzip der funktionalen Fehlertoleranz:** Die Lernatmosphäre muss es zulassen, dass die Schülerinnen und Schülern den Mut haben, mit Sprache zu experimentieren und dabei Fehler zu machen. Zugunsten einer gelingenden fremdsprachlichen Verständigung wird die sprachliche Richtigkeit dem kommunikativen Zweck nachgeordnet (*meaning before accuracy*).

## 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, motivationale Orientierung, 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 die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung des Englischunterrichts. 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.

### **Zieldifferente Beschulung**

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen oder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden im Englischunterricht zieldifferenziert beschult. Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt in Anlehnung an das Kerncurriculum der Hauptschule. Zur Orientierung wurden Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen veröffentlicht.

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nach dem Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet.

### 3 Erwartete Kompetenzen

Die in diesem Kerncurriculum ausgewiesenen Kompetenzerwartungen orientieren sich an dem vom Europarat herausgegebenen Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) und den Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz für die erste Fremdsprache für den Hauptschul- und den Mittleren Schulabschluss. 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 Kompetenzstufen des Sprachkönnens benennt und beschreibt.

Die erwarteten Kompetenzen dieses Kerncurriculums sind Bestandteil eines komplexen Beziehungsgeflechts. In Lernsituationen werden erworbene Kompetenzen zusammenhängend angewandt.

Bei den funktionalen kommunikativen Kompetenzen sind die kommunikativen Teilkompetenzen im Sinne der Verwirklichung von Kommunikationsabsichten formuliert. Die sprachlichen Mittel lassen sich jedoch nicht als progressive Aufzählung von Strukturen oder Wortschatzeinheiten festlegen. Für den Bereich der Grammatik wird auf Situationen hingewiesen, in denen durch unterschiedliche grammatische Formen Kommunikationsabsichten realisiert werden können. Für den Wortschatz werden ebenfalls Themenfelder und Situationen angegeben. Die Auswahl lexikalischer Einheiten und grammatischer Strukturen ergibt sich aus dem Unterrichtszusammenhang unter Einbeziehung individueller Interessen und Bedürfnisse.

Folgende Kompetenzstufen werden als Regelanforderung am Ende des 6. Schuljahrgangs erwartet:

| Hör- und Hör-/Sehverstehen | Leseverstehen | Sprechen | Schreiben |
|----------------------------|---------------|----------|-----------|
| A2                         | A2            | A1+      | A1+       |

Schülerinnen und Schüler, bei denen ein frühzeitiges Erreichen der ausgewiesenen Kompetenzen absehbar ist, können ab Schuljahrgang 6 ggf. einem Kurs mit höheren Anforderungen zugewiesen werden.

### 3.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen

#### 3.1.1 Hör- und Hör-/Sehverstehen

**Am Ende von Schuljahrgang 6** können die Schülerinnen und Schüler Wendungen und Wörter verstehen, wenn es um grundlegende Informationen geht (Person, Familie, Einkaufen, Schule, Freizeit, nähere Umgebung), sofern langsam und deutlich gesprochen wird. (A2)

Die Schülerinnen und Schüler können...

- einfache Aufforderungen und Gespräche im *classroom discourse* verstehen.
- das Thema von einfachen, alltagsbezogenen Gesprächen erkennen.
- einfachen Anweisungen und kurzen, einfachen Erklärungen folgen.
- die wesentlichen Informationen aus kurzen und einfachen Hörtexten erfassen.
- einfache Informationen aus kurzen, langsam und deutlich gesprochenen Film- und Tonaufnahmen entnehmen.
- wesentliche Merkmale (Figuren und Handlungsablauf) einfacher Geschichten oder Spielszenen erfassen.
- kurze und einfache mediengestützte Präsentationen verstehen, wenn die Thematik vertraut und die Darstellung klar strukturiert ist.

#### Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet

- mit fachbezogener Frage- und Erwartungshaltung an Hör- und Hör-/Sehtexte sowie Lesetexte herangehen.
- unterschiedliche Techniken zum Notieren von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. *keywords, notes, headlines*).
- Strategien zum *intelligent guessing* anwenden, um Verständnislücken zu schließen.

#### 3.1.2 Leseverstehen

**Am Ende von Schuljahrgang 6** können die Schülerinnen und Schüler kurze, einfache Texte aus ihrem unmittelbaren Erfahrungsbereich (Familie, Einkaufen, Schule, Freizeit, nähere Umgebung) lesen und verstehen, die einen begrenzten, wiederkehrenden Grundwortschatz enthalten. (A2)

Die Schülerinnen und Schüler können...

- einfache Texte zu vertrauten Themen global verstehen.
- kurze und einfache alltags- und unterrichtsbezogene Anleitungen und Anweisungen verstehen.
- kurze, einfache Alltagskorrespondenz verstehen.
- Alltagstexten wie einfachen Anzeigen, Prospekten, Speisekarten und Fahrplänen konkrete Informationen entnehmen.
- von kurzen und einfachen fiktionalen Texten die wesentlichen Aussagen erfassen.

#### Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet

- verschiedene Lesetechniken (*skimming, scanning* und *intensive reading*) bei unterschiedlichen Textsorten anwenden.
- wichtige Details und Textstellen kenntlich machen.

### 3.1.3 Sprechen

|  |
|--|
| <b>An Gesprächen teilnehmen</b>  |
| <b>Am Ende von Schuljahrgang 6</b> können sich die Schülerinnen und Schüler in sehr einfachen, alltäglichen Gesprächssituationen über vertraute Themen (Familie, Einkaufen, Schule, Freizeit, nähere Umgebung) verständigen. (A1+)   |
| Die Schülerinnen und Schüler können...   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• aktiv an sehr einfachen Unterrichtsgesprächen teilnehmen.</li><li>• einfache Gespräche bewältigen (z.B. Einladungen, Verabredungen, Entschuldigungen, Zustimmung, Ablehnung, Vorlieben).</li><li>• sich in sehr einfachen Alltagssituationen verständigen.</li><li>• bei klarer, langsamer und direkter Ansprache auf einfache Weise über vertraute Themen des Alltags sprechen.</li><li>• in einem Gespräch einfache persönliche Fragen stellen und beantworten sowie auf Aussagen des Gesprächspartners reagieren.</li></ul> |
| <b>Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Verständigungsprobleme durch Rückfragen, Vereinfachungen, Höflichkeitsformeln und nonverbale Mittel überwinden.</li><li>• sich in Partner- und Gruppenarbeit selbstständig organisieren und aufgabenorientiert in kooperativen Lernformen auch über längere Zeit arbeiten.</li><li>• interaktive Gesprächsstrategien wie <i>initiating</i>, <i>turn-taking</i> und <i>responding</i> gezielt einsetzen.</li></ul>  |
| <b>Zusammenhängendes Sprechen</b>  |
| <b>Am Ende von Schuljahrgang 6</b> können die Schülerinnen und Schüler sich und ihr Lebensumfeld beschreiben. Sie können sich mit kurzen, einfach strukturierten Wendungen zu vertrauten Themen (Familie, Einkaufen, Schule, Freizeit, nähere Umgebung) äußern. (A1+)  |
| Die Schülerinnen und Schüler können...   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• in einfacher Weise über sich und andere Auskunft geben.</li><li>• Gegenstände, Personen und Bilder grob beschreiben.</li><li>• in einfacher Form über eine Tätigkeit oder ein Ereignis sprechen und aus dem eigenen Erlebnisbereich erzählen.</li><li>• eine kurze, einfache Präsentation zu einem vertrauten Thema geben.</li></ul>   |
| <b>Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet</b>   |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Techniken des Notierens zum Entwurf eigener Präsentationen nutzen.</li><li>• Texte mithilfe von Stichwörtern, Gliederungen und Handlungsgeländern mündlich vortragen.</li><li>• Informationen adressatengerecht aufbereiten und Präsentationstechniken gezielt einsetzen (u.a. Gliederungs- und Visualisierungstechniken).</li></ul>   |

### 3.1.4 Schreiben

**Am Ende von Schuljahrgang 6** können die Schülerinnen und Schüler auf einfache Weise über Dinge schreiben, die sich auf ihren unmittelbaren Erfahrungsbereich (Person, Familie, Einkaufen, Schule, Freizeit, nähere Umgebung) beziehen. (A1+)

Die Schülerinnen und Schüler können...

- einfache Mitteilungen und Notizen (z.B. *To-Do-Listen*) anfertigen.
- in kurzen, persönlichen Texten (z.B. Postkarten, Einladungen, Text- und Chat-Nachrichten) etwas über sich selbst und andere in einfacher Form mitteilen.
- einfache Geschichten mit Hilfen schreiben.

#### **Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet**

- die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) selbstständig durchführen.
- Nachschlagewerke zur Erstellung von Texten zielgerichtet verwenden.
- Selbstkorrektur sowie *peer correction* nutzen, um Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess zu gewinnen.

### 3.1.5 Sprachmittlung

**Am Ende von Schuljahrgang 6** können die Schülerinnen und Schüler in sehr einfachen Alltags- und Begegnungssituationen mündlich und schriftlich zu vertrauten Themen Äußerungen und Texte sinngemäß von der einen in die andere Sprache übertragen. Sie setzen zunehmend adressaten- und situationsgerechte Strategien und Hilfsmittel ein.

#### **Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet**

Die Schülerinnen und Schüler können...

- Techniken des Vermittelns zwischen zwei Sprachen einsetzen (u. a. *paraphrasing*, Vereinfachung von komplexen Strukturen, Antizipation).
- Strategien zum *intelligent guessing* und Wörterbücher gezielt nutzen, um Verständnislücken zu schließen.

### 3.1.6 Verfügung über sprachliche Mittel

In Anlehnung an den Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR), dessen Niveaubeschreibungen dem vorliegenden KC zugrunde liegen, wird bei den Beschreibungen zu den sprachlichen Mitteln Wortschatz, Grammatik, Orthografie sowie Aussprache und Intonation deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler Fehler machen. Dieser Fehlerhinweis taucht in den folgenden Kompetenztabellen nicht explizit auf, ist aber stets zu berücksichtigen.

|  |
|--|
| <b>Wortschatz</b>  |
| <b>Am Ende von Schuljahrgang 6</b> nutzen die Schülerinnen und Schüler einen elementaren Wortschatz, um in konkreten Themenbereichen ihres Lebensumfeldes (Personen, Familie, Essen und Trinken, Einkaufen, Schule, Freizeit und nähere Umgebung) grundlegenden Kommunikationsbedürfnissen gerecht zu werden. (A1+/A2) |
| <b>Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet</b>   |
| Die Schülerinnen und Schüler können... <ul style="list-style-type: none"><li>• Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen (u. a. Online-Wörterbücher) selbstständig nutzen.</li><li>• Verfahren zur Vernetzung, Strukturierung und Speicherung (u. a. <i>mind mapping</i>) von sprachlichen Mitteln anwenden.</li></ul>   |

|   |
|---|
| <b>Grammatik</b>  |
| <b>Am Ende von Schuljahrgang 6</b> beherrschen die Schülerinnen und Schüler eine angemessene Syntax sowie einfache grammatische Strukturen, die in Alltagssituationen und ihnen vertrauten Themenbereichen zur elementaren Verständigung erforderlich sind. (A1)  |
| Die Schülerinnen und Schüler können...  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Anzahl, Art und Zugehörigkeit von Gegenständen, Lebewesen erkennen und mit einfachen Satzmustern beschreiben.</li><li>• einfache Aussagen, Fragen und Aufforderungen in bejahter und verneinter Form verstehen und anwenden.</li><li>• ihnen bekannte Handlungen, Ereignisse und Sachverhalte als gegenwärtig, vergangen, zukünftig oder zeitlos verstehen und wiedergeben.</li><li>• einfache räumliche und zeitliche Beziehungen erkennen und ausdrücken.</li></ul> |
| <b>Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"><li>• Sprachliche Regelmäßigkeiten erkennen und daraus Regeln ableiten.</li><li>• Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen selbstständig nutzen.</li></ul>   |

### **Aussprache und Intonation**

**Am Ende von Schuljahrgang 6** können die Schülerinnen und Schüler Aussprache- und Intonationsmuster anwenden, die eine weitgehend störungsfreie Kommunikation ermöglichen. Die Aussprache der Schülerinnen und Schüler ist verständlich, auch wenn ein Akzent offensichtlich ist.

#### **Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet**

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- sich zunehmend unter Verwendung von elektronischen/Online-Wörterbüchern oder der Lautschrift die Aussprache von Wörtern selbstständig erschließen.

### **Orthografie**

**Am Ende von Schuljahrgang 6** können die Schülerinnen und Schüler Wörter, Wendungen und Sätze aus dem produktiven Wortschatz zunehmend korrekt schreiben; Zeichensetzung und Gestaltung sind zunehmend so exakt, dass man die Texte verstehen kann.

#### **Methodenkompetenzen – exemplarisch zugeordnet**

Die Schülerinnen und Schüler können ...

- sprachliche Regelmäßigkeiten erkennen und daraus Regeln ableiten.
- Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen (u. a. Online-Wörterbücher) selbstständig nutzen.

## **3.2 Methodenkompetenz**

Die folgenden Kompetenzen sind bis zum Ende des Sekundarbereichs I sukzessive aufzubauen.

### **Textrezeption (Hör- und Hör-/Sehverstehen und Leseverstehen)**

Die Schülerinnen und Schüler können...

- mit Frage- und Erwartungshaltung an Hör- und Hör-/Sehtexte sowie Lesetexte herangehen.
- verschiedene Hör- und Lesetechniken (u.a. *global listening*, *listening for detail*, *skimming*, *scanning* und *intensive reading*) bei unterschiedlichen Textsorten anwenden.
- sich einen groben Überblick über Struktur und Inhalt eines Textes verschaffen.
- wichtige Details und Textstellen kenntlich machen.
- unterschiedliche Techniken zum Notieren von Grundgedanken und Detailinformationen einsetzen (u. a. *keywords*, *notes*, *headlines*).
- Strategien zum *intelligent guessing* und Wörterbücher gezielt nutzen, um Verständnislücken zu schließen.

### **Interaktion**

Die Schülerinnen und Schüler können...

- sich in der Klasse, in Gruppen und mit Partnern in der Fremdsprache verständigen und einen einfachen Dialog aufrechterhalten.
- Verständigungsprobleme durch Rückfragen, Vereinfachungen, Höflichkeitsformeln und nonverbale Mittel überwinden.

- interaktive Gesprächsstrategien wie *initiating*, *turn-taking* und *responding* gezielt einsetzen.
- Techniken des Vermittelns zwischen zwei Sprachen einsetzen (u. a. *paraphrasing*, Vereinfachung von komplexen Strukturen, Antizipation).

### **Textproduktion (Sprechen und Schreiben)**

Die Schülerinnen und Schüler können...

- sich zur Vorbereitung Informationen aus unterschiedlichen fremdsprachlichen Textquellen beschaffen und diese vergleichen, auswählen und bearbeiten.
- Techniken des Notierens zum Entwurf eigener Texte oder Präsentationen nutzen.
- Texte mit Hilfe von Stichwörtern und Gliederungen mündlich vortragen oder schriftlich verfassen.
- die Phasen des Schreibprozesses (Entwerfen, Schreiben, Überarbeiten) selbstständig durchführen.
- Nachschlagewerke zur Erstellung von Texten zielgerichtet verwenden.

### **Lernstrategien und Arbeitstechniken**

Die Schülerinnen und Schüler können...

- Hilfsmittel zum Nachschlagen und Lernen (u. a. Online-Wörterbücher) selbstständig nutzen.
- sich zunehmend unter Verwendung von elektronischen/Online-Wörterbüchern oder der Lautschrift die Aussprache von Wörtern selbstständig erschließen.
- Verfahren zur Vernetzung, Strukturierung und Speicherung (u. a. *mind mapping*) von sprachlichen Mitteln anwenden.

### **Präsentation und Mediennutzung**

Die Schülerinnen und Schüler können...

- unterschiedliche Technologien zur Informationsbeschaffung, zur kommunikativen Interaktion und zur Präsentation der Ergebnisse nutzen.
- zielgerichtet recherchieren und die gewonnenen Informationen kritisch bezüglich der thematischen Relevanz überprüfen.
- Informationen adressatengerecht aufbereiten und Präsentationstechniken gezielt einsetzen (u. a. Gliederungs- und Visualisierungstechniken).

### **Lernbewusstheit und Lernorganisation**

Die Schülerinnen und Schüler können...

- den Nutzen der Fremdsprache zur Pflege von persönlichen und beruflichen Kontakten erkennen.
- sprachliche Regelmäßigkeiten erkennen und daraus Regeln ableiten.
- Selbstkorrektur sowie *peer correction* nutzen, um Erkenntnisse für den eigenen Lernprozess zu gewinnen.
- kriteriengestütztes und aufgabenorientiertes Feedback geben und dieses annehmen.
- ihren eigenen Lernfortschritt beschreiben und z. B. in einem Portfolio dokumentieren.
- für sie förderliche Lernbedingungen erkennen und nutzen, ihre Lernarbeit organisieren und die Zeit einteilen.

- sich in Partner- und Gruppenarbeit selbstständig organisieren und aufgabenorientiert in kooperativen Lernformen auch über längere Zeit arbeiten.
- verschiedene Projekte – auch bilinguale – durchführen.

### **3.3 Interkulturelle (kommunikative) Kompetenzen**

Die folgenden Kompetenzen sind bis zum Ende des Sekundarbereichs I sukzessive aufzubauen.

Die Schülerinnen und Schüler können zunehmend...

- soziokulturelles, geografisches und politisches Wissen zur Orientierung nutzen.
- Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen Kulturen und deren Wertesystemen erkennen.
- gängige Sichtweisen, Vorurteile und Stereotype der eigenen und einer anderen Kultur erkennen und sich mit diesen auseinandersetzen.
- kulturelle Differenzen, Missverständnisse und Konfliktsituationen bewusst wahrnehmen und sich darüber verständigen.
- ihr Wissen für die Stärkung der eigenen Identität und die Anerkennung anderer Identitäten nutzen.

## **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 wird die Verfügbarkeit der erwarteten Kompetenzen nachgewiesen. 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.

Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf 40 % an der Gesamtnote nicht unterschreiten. Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtnote ein als die schriftlichen Leistungen.

Lexikalische, grammatische, orthografische und phonologische Teilleistungen haben grundsätzlich eine dienende Funktion. Bei jeglicher Form der Leistungsbewertung im Englischunterricht sind sprachliche Mittel integrativ zu bewerten – das schließt das Verfügen über rezeptiven und produktiven Wortschatz als auch grammatische Strukturen ein. Es wird grundsätzlich die kommunikative Gesamtleistung bewertet. Geeignet sind Überprüfungen, die an Situationen und kommunikative Funktionen gebunden sind. Bei der Bewertung produktiver Fertigkeiten sind deskriptive Verfahren zu verwenden, die die kommunikative sprachliche Leistung beschreiben und feststellen, inwiefern das kommunikative Ziel der Aufgabe erreicht wurde.

### **Schriftliche Lernkontrollen**

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. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonfe-

renz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in der Oberschule“ in der jeweils gültigen Fassung.

Die zu benotenden schriftlichen Lernkontrollen überprüfen ausschließlich die funktionalen kommunikativen Kompetenzen des Hör- und Hör-/Sehverstehens, Leseverstehens, Schreibens und der Sprachmittlung. Unter Berücksichtigung der erworbenen Kompetenzen in der Grundschule ist darauf zu achten, dass zu Beginn des fünften Schuljahres eine stärkere Gewichtung auf das Hör- und Hör-/Sehverstehen gelegt wird.

Die mündliche Sprachverwendung hat im Englischunterricht einen besonderen Stellenwert. Daher ist bei der Konzeption und Durchführung von Lernkontrollen auf die Überprüfung produktiver mündlicher Sprachleistung besonderer Wert zu legen. Die kommunikative Teilkompetenz *Sprechen* wird einmal innerhalb dieses Doppeljahrgangs überprüft. Die Sprechprüfung beinhaltet sowohl den Bereich „An Gesprächen teilnehmen“ als auch „Zusammenhängendes Sprechen“. Bei der Bewertung sind Deskriptoren in verschiedenen Kategorien zur Beurteilung der kommunikativen Leistung heranzuziehen, vergleichbar mit denen des mündlichen Teils der Abschlussprüfung.

Kern der Bewertung sprachlicher Leistung ist die Würdigung der erbrachten Leistung und nicht die Feststellung sprachlicher Mängel. Bei der sprachlichen Gesamtleistung sind Hör- und Hör-/Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben zu etwa gleichen Teilen zu berücksichtigen. Die Leistungen der Sprachmittlung haben ein geringes Gewicht.

Gemäß dem Grundsatzterlass kann an die Stelle einer der verbindlichen Lernkontrollen pro Schuljahr nach Beschluss der Fachkonferenz eine andere Form von Lernkontrolle treten, die schriftlich oder fachpraktisch zu dokumentieren und mündlich zu präsentieren ist. Die Lernkontrolle hat sich auf die im Unterricht behandelten Inhalte und Methoden zu beziehen.

### **Mündliche und fachspezifische Leistungen**

Zu mündlichen und anderen fachspezifischen Leistungen zählen unter anderem:

- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Kurze schriftliche oder mündliche Überprüfungen einzelner funktionaler kommunikativer Kompetenzen (s. Strukturmodell S. 8)
- Unterrichtsdokumentationen (z. B. Portfolio, Lernbegleitheft, Lerntagebuch)
- Anwenden fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen, auch mediengestützt
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Langzeitaufgaben und Projektarbeiten
- Freie Leistungsvergleiche (z. B. Schülerwettbewerbe)
- Szenische Darstellungen

Bei der Bewertung mündlicher Beiträge im Unterricht ist Folgendes zu berücksichtigen:

- die Verständlichkeit der Aussage
- die Länge und Komplexität der Äußerung
- die erfolgreiche Beteiligung an Dialogen
- das anschauliche und verständliche Präsentieren von Inhalten
- die Verwendung von adressatengerechten, situationsangemessenen und themenspezifischen Redemitteln
- die Spontaneität und Flexibilität 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 Grundsätze der Leistungsfeststellung und -bewertung müssen für Schülerinnen und Schüler sowie für die Erziehungsberechtigten transparent sein.

## **5 Bilingualer Unterricht**

Um Schülerinnen und Schüler auf die internationale Arbeitswelt vorzubereiten und um einen Beitrag zur interkulturellen Handlungsfähigkeit zu leisten, muss schulische Bildung der wachsenden Bedeutung der englischen Sprache in Naturwissenschaft und Technik sowie in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften Rechnung tragen. An der Oberschule kann dieses vorbereitend zum Beispiel durch die Verwendung von Englisch als Verkehrssprache im Sachfachunterricht, in speziell eingerichteten Arbeitsgemeinschaften, Wahlpflichtkursen oder Projekten in Form von bilingualen Modulen geschehen.

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

Für die Leistungsbewertung sind die fachlichen Leistungen entscheidend; die angemessene Verwendung der Fremdsprache einschließlich des entsprechenden Fachvokabulars 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 (Doppel-)Schuljahrgänge 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,
- stellt Materialien für die verbindliche Sprechprüfung zusammen,
- beschließt Kriterien zur Kurszuteilung in G-, E- und ggf. Z-Kurse unter Berücksichtigung des Erlasses „Die Arbeit in der Oberschule“ in der jeweils gültigen Fassung fest.
- wirkt mit bei der Erstellung des fächerübergreifenden Konzepts zur Berufsorientierung und Berufsbildung und greift das Konzept im Fachcurriculum auf,
- trägt fachbezogen zum schulinternen Mediencurriculum bei,
- 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

### Beispiele für Arbeitsanweisungen zur Überprüfung der funktionalen kommunikativen Kompetenzen

#### Listening

- Listen and circle the right word.
- Listen and tick the right box.
- Listen and match the names to the pictures. Write the letters into the boxes.
- Listen and fill in the missing information/words.
- Listen and answer the following questions in one to five words or numbers.

#### Reading

- Read the text and tick the right answer. True or false? Right or wrong? (Give the line/s in which you find the information.)
- Read the text and match the paragraphs to the pictures. Write the letters/numbers into the boxes.
- Read the text and complete the table.
- Read the text and finish the sentences.

#### Speaking

- Introduce yourself.
- Imagine you are the shop assistant. Answer the customer's questions about the t-shirt.
- Describe what you see in the picture.
- Compare the pictures.
- Talk to your partner about your pet.
- Tell us about your holidays.
- Present the information about Scotland.
- Ask your partner about his/her family.
- Explain the game.
- Discuss your ideas with your partner.

#### Writing

- Fill in the form.
- Complete the following message.
- Describe the picture.
- Write about yourself to a new e-pal.
- Write a message to your friend about last weekend.
- Write an invitation to your birthday party.
- Look at the pictures and write a story.
- Continue the story.

#### Mediating

- Tell him/her in German/English what he/she is saying.
- Explain in German/English what the signs mean.
- Help him/her to understand the message/text/information.

## Schulformübergreifende Übersicht über die zu erreichenden Kompetenzstufen

| Sch.-Jg.           | Hör-/Hör-Sehverstehen |     |                          |          |          | Leseverstehen    |     |     |          |          | Sprechen         |     |       |          |          |     |
|--------------------|-----------------------|-----|--------------------------|----------|----------|------------------|-----|-----|----------|----------|------------------|-----|-------|----------|----------|-----|
| <b>Grundschule</b> |                       |     |                          |          |          |                  |     |     |          |          |                  |     |       |          |          |     |
| 4                  | A1                    |     |                          |          |          | Annäherung an A1 |     |     |          |          | Annäherung an A1 |     |       |          |          |     |
|                    | HS                    | RS  | OBS                      | IGS      | GYM      | HS               | RS  | OBS | IGS      | GYM      | HS               | RS  | OBS   | IGS      | GYM      |     |
| 6                  | A1+                   | A2  | A2*)                     | A2       | A2       | A1               | A2  | A2  | A2       | A2       | A1               | A1+ | A1+*) | A1+      | A1+      |     |
|                    |                       |     | Schulzweig-spezifisch *) | IGS<br>G | IGS<br>E |                  |     |     | IGS<br>G | IGS<br>E |                  |     |       | IGS<br>G | IGS<br>E |     |
| 8                  | A2                    | A2+ |                          | A2       | A2+      | A2+              | A1+ | A2+ | A2       | A2+      | A2+              | A1+ | A2    | A1+      | A2       | A2+ |
| (9)                | A2                    |     |                          |          |          |                  | A2  |     |          |          |                  | A2  |       |          |          |     |
| 10                 | A2+                   | B1+ |                          | A2+      | B1+      | B1+              | A2+ | B1+ | A2+      | B1+      | B1+              | A2+ | B1    | A2+      | B1       | B1+ |

**IGS G:** Kurse mit Grundanforderungen

**IGS E:** 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 und Wortschatz 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.

\*) In den Fächern mit äußerer Fachleistungsdifferenzierung wird der Unterricht auf zwei oder drei Anspruchsebenen erteilt, denen folgende Kerncurricula zugrunde liegen:

- grundlegende Anspruchsebene (G-Kurs), Kerncurricula der Hauptschule,
- erhöhte Anspruchsebene (E-Kurs), Kerncurricula der Realschule,
- zusätzliche Anspruchsebene (Z-Kurs), Kerncurricula des Gymnasiums.

| Sch.-Jg.    | Schreiben        |     |                              |          |          | Wortschatz |     |        |                              |          | Grammatik        |        |     |    |                              |          |          |     |    |
|-------------|------------------|-----|------------------------------|----------|----------|------------|-----|--------|------------------------------|----------|------------------|--------|-----|----|------------------------------|----------|----------|-----|----|
| Grundschule |                  |     |                              |          |          |            |     |        |                              |          |                  |        |     |    |                              |          |          |     |    |
| 4           | Annäherung an A1 |     |                              |          |          | A1         |     |        |                              |          | Annäherung an A1 |        |     |    |                              |          |          |     |    |
|             | HS               | RS  | OBS                          | IGS      |          | GYM        | HS  | RS     | OBS                          | IGS      |                  | GYM    | HS  | RS | OBS                          | IGS      |          | GYM |    |
| 6           | A1               | A1+ | A1+*)                        | A1+      |          | A1+        | A1  | A1+/A2 | A1+/A2                       | A1+/A2   |                  | A1+/A2 | A1  | A1 | A1*)                         | A1       |          | A1+ |    |
|             |                  |     | Schulform<br>spezifisch<br>) | IGS<br>G | IGS<br>E |            |     |        | Schulform<br>spezifisch<br>) | IGS<br>G | IGS<br>E         |        |     |    | Schulform<br>spezifisch<br>) | IGS<br>G | IGS<br>E |     |    |
| 8           | A1+              | A2  |                              | A1+      | A2       | A1+        | A1+ | A2+    |                              | A2       | A2+              | A2+    | A1+ | A2 |                              | A1+/A2   | A2       | A2  | A2 |
| (9)         | A2               |     |                              |          |          |            | A2  |        |                              |          |                  |        | A2  |    |                              |          |          |     |    |
| 10          | A2+              | B1  |                              | A2+      | B1       | A2+        | A2+ | B1     |                              | A2+      | B1               | B1+    | A2  | B1 |                              | A2+      | B1       | B1+ |    |

**IGS G:** Kurse mit Grundanforderungen, **IGS E:** 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 und Wortschatz 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.

\*) In den Fächern mit äußerer Fachleistungsdifferenzierung wird der Unterricht auf zwei oder drei Anspruchsebenen erteilt, denen folgende Kerncurricula zugrunde liegen:

- grundlegende Anspruchsebene (G-Kurs), Kerncurricula der Hauptschule,
- erhöhte Anspruchsebene (E-Kurs), Kerncurricula der Realschule,
- zusätzliche Anspruchsebene (Z-Kurs), Kerncurricula des Gymnasiums.

## Kompetenzstufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen<sup>1</sup>

### Gemeinsame Referenzniveaus: Globalskala

|  |            |   |
|--|------------|---|
| <b>Kompetente Sprach-<br/>verwendung</b>     | <b>C 2</b> | 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.   |
|  | <b>C 1</b> | 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.   |
| <b>Selbstständige Sprach-<br/>verwendung</b> | <b>B 2</b> | 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>B 1</b> | 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.  |
| <b>Elementare Sprach-<br/>verwendung</b>     | <b>A 2</b> | 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. |
|  | <b>A 1</b> | 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.                                       |

<sup>1</sup> Quelle: Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Straßburg 2001.

## Ausgewählte Deskriptoren

| <b>Hörverstehen allgemein</b> |   |
|-------------------------------|---|
| <b>C 2</b>                    | 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.  |
| <b>C 1</b>                    | 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.<br>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.   |
| <b>B 2</b>                    | 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.<br>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.<br>Kann längeren Redebeiträgen und komplexer Argumentation folgen, sofern die Thematik einigermaßen vertraut ist und der Rede- oder Gesprächsverlauf durch explizite Signale gekennzeichnet ist. |
| <b>B 1</b>                    | 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.<br>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.  |
| <b>A 2</b>                    | Versteht genug, um Bedürfnisse konkreter Art befriedigen zu können, sofern deutlich und langsam gesprochen wird.<br>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.   |
| <b>A 1</b>                    | Kann verstehen, wenn sehr langsam und sorgfältig gesprochen wird und wenn lange Pausen Zeit lassen, den Sinn zu erfassen.   |

| <b>Fernsehsendungen und Filme verstehen</b> |   |
|---|---|
| <b>C 2</b>                                  | wie C1  |
| <b>C 1</b>                                  | Kann Spielfilme verstehen, auch wenn viel saloppe Umgangssprache oder Gruppensprache und viel idiomatischer Sprachgebrauch darin vorkommt.  |
| <b>B 2</b>                                  | Kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und Reportagen verstehen.  |
|   | Kann Fernsehreportagen, Live-Interviews, Talk-Shows, Fernsehspiele sowie die meisten Filme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.   |
| <b>B 1</b>                                  | 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.   |
|   | 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.   |
| <b>A 2</b>                                  | Kann die Hauptinformation von Fernsehmeldungen über Ereignisse, Unglücksfälle usw. erfassen, wenn der Kommentar durch das Bild unterstützt wird.  |
|   | Kann dem Themenwechsel bei TV-Nachrichten folgen und sich eine Vorstellung vom Hauptinhalt machen.  |
| <b>A 1</b>                                  | Keine Deskriptoren vorhanden.   |
| <b>Leseverstehen allgemein</b>              |   |
| <b>C 2</b>                                  | 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. |
| <b>C 1</b>                                  | Kann lange, komplexe Texte im Detail verstehen, auch wenn diese nicht dem eigenen Spezialgebiet angehören, sofern schwierige Passagen mehrmals gelesen werden können.   |
| <b>B 2</b>                                  | 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>B 1</b>                                  | Kann unkomplizierte Sachtexte über Themen, die mit den eigenen Interessen und Fachgebieten in Zusammenhang stehen, mit befriedigendem Verständnis lesen.  |
| <b>A 2</b>                                  | Kann kurze, einfache Texte zu vertrauten konkreten Themen verstehen, in denen gängige alltags- oder berufsbezogene Sprache verwendet wird.  |
|   | Kann kurze, einfache Texte lesen und verstehen, die einen sehr frequenten Wortschatz und einen gewissen Anteil international bekannter Wörter enthalten.  |
| <b>A 1</b>                                  | 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.   |

| <b>Mündliche Interaktion allgemein</b> |   |
|--|---|
| <b>C 2</b>                             | 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.  |
| <b>C 1</b>                             | 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.   |
| <b>B 2</b>                             | 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. |
|  | Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch und anhaltende Beziehungen zu Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich sind. Kann die Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen für sich selbst hervorheben und Standpunkte durch relevante Erklärungen und Argumente klar begründen und verteidigen.   |
| <b>B 1</b>                             | 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.   |
|  | 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).               |
| <b>A 2</b>                             | 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.  |
|  | 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.  |
| <b>A 1</b>                             | 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.   |

| <b>schriftliche Produktion allgemein</b> |   |
|--|---|
| <b>C 2</b>                               | Kann klare, flüssige, komplexe Texte in angemessenem und effektivem Stil schreiben, deren logische Struktur den Lesern das Auffinden der wesentlichen Punkte erleichtert.   |
| <b>C 1</b>                               | 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>B 2</b>                               | 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>B 1</b>                               | Kann unkomplizierte, zusammenhängende Texte zu mehreren vertrauten Themen aus ihrem/seinem Interessengebiet verfassen, wobei einzelne kürzere Teile in linearer Abfolge verbunden werden.   |
| <b>A 2</b>                               | Kann eine Reihe einfacher Wendungen und Sätze schreiben und mit Konnektoren wie 'und', 'aber' oder 'weil' verbinden.  |
| <b>A 1</b>                               | Kann einfache, isolierte Wendungen und Sätze schreiben.   |
| <b>Berichte und Aufsätze schreiben</b>   |   |
| <b>C 2</b>                               | 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.  |
| <b>C 1</b>                               | 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.   |
| <b>B 2</b>                               | 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.<br>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. |
| <b>B 1</b>                               | 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.<br>Kann in einem üblichen Standardformat sehr kurze Berichte schreiben, in denen Sachinformationen weitergegeben und Gründe für Handlungen angegeben werden.                             |
| <b>A 2</b>                               | Keine Deskriptoren verfügbar.   |
| <b>A 1</b>                               | Keine Deskriptoren verfügbar.   |

| <b>Spektrum sprachlicher Mittel, allgemein</b> |  |
|--|--|
| <b>C 2</b>                                     | 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.  |
| <b>C 1</b>                                     | 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.   |
| <b>B 2</b>                                     | Kann sich klar ausdrücken, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, sich in dem, was er/sie sagen möchte, einschränken zu müssen.  |
|  | 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.  |
| <b>B 1</b>                                     | 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.  |
|  | 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.   |
| <b>A 2</b>                                     | 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.   |
|  | 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. |
| <b>A 1</b>                                     | Verfügt über ein sehr elementares Spektrum einfacher Wendungen in Bezug auf persönliche Dinge und Bedürfnisse konkreter Art.   |

| <b>Wortschatzspektrum</b>       |   |
|---------------------------------|---|
| <b>C 2</b>                      | Beherrscht einen sehr reichen Wortschatz einschließlich umgangssprachliche und idiomatische Wendungen und ist sich der jeweiligen Konnotationen bewusst.  |
| <b>C 1</b>                      | 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>B 2</b>                      | 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>B 1</b>                      | 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.                            |
| <b>A 2</b>                      | Verfügt über einen ausreichenden Wortschatz, um in vertrauten Situationen und in Bezug auf vertraute Themen routinemäßige alltägliche Angelegenheiten zu erledigen.   |
|                                 | Verfügt über genügend Wortschatz, um elementaren Kommunikationsbedürfnissen gerecht werden zu können. Verfügt über genügend Wortschatz, um einfache Grundbedürfnisse befriedigen zu können.   |
| <b>A 1</b>                      | Verfügt über einen elementaren Vorrat an einzelnen Wörtern und Wendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.   |
| <b>Grammatische Korrektheit</b> |   |
| <b>C 2</b>                      | 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).                               |
| <b>C 1</b>                      | Kann beständig ein hohes Maß an grammatischer Korrektheit beibehalten; Fehler sind selten und fallen kaum auf.  |
| <b>B 2</b>                      | Gute Beherrschung der Grammatik; gelegentliche Ausrutscher oder nichtsystematische Fehler und kleinere Mängel im Satzbau können vorkommen, sind aber selten und können oft rückblickend korrigiert werden.  |
|                                 | Gute Beherrschung der Grammatik; macht keine Fehler, die zu Missverständnissen führen.  |
| <b>B 1</b>                      | 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.                       |
|                                 | Kann ein Repertoire von häufig verwendeten Redefloskeln und von Wendungen, die an eher vorhersehbare Situationen gebunden sind, ausreichend korrekt verwenden.  |
| <b>A 2</b>                      | 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.     |
| <b>A 1</b>                      | Zeigt nur eine begrenzte Beherrschung einiger weniger einfacher grammatischer Strukturen und Satzmuster in einem auswendig gelernten Repertoire.  |

| <b>Beherrschung der Aussprache und Intonation</b> |  |
|---|--|
| <b>C 2</b>  | wie C1   |
| <b>C 1</b>  | Kann die Intonation variieren und so betonen, dass Bedeutungsnuancen zum Ausdruck kommen.  |
| <b>B 2</b>  | Hat eine klare, natürliche Aussprache und Intonation erworben.   |
| <b>B 1</b>  | Die Aussprache ist gut verständlich, auch wenn ein fremder Akzent teilweise offensichtlich ist und manchmal etwas falsch ausgesprochen wird.   |
| <b>A 2</b>  | Die Aussprache ist im Allgemeinen klar genug, um trotz eines merklichen Akzents verstanden zu werden; manchmal wird aber der Gesprächspartner um Wiederholung bitten müssen.   |
| <b>A 1</b>  | 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.                             |
| <b>Beherrschung der Orthografie</b>               |  |
| <b>C 2</b>  | Die schriftlichen Texte sind frei von orthografischen Fehlern.   |
| <b>C 1</b>  | Die Gestaltung, die Gliederung in Absätze und die Zeichensetzung sind konsistent und hilfreich. Die Rechtschreibung ist, abgesehen von gelegentlichem Verschreiben, richtig.   |
| <b>B 2</b>  | 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>B 1</b>  | Kann zusammenhängend schreiben; die Texte sind durchgängig verständlich. Rechtschreibung, Zeichensetzung und Gestaltung sind exakt genug, so dass man sie meistens verstehen kann.   |
| <b>A 2</b>  | 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).                |
| <b>A 1</b>  | Kann vertraute Wörter und kurze Redewendungen, z. B. einfache Schilder oder Anweisungen, Namen alltäglicher Gegenstände, Namen von Geschäften oder regelmäßig benutzte Wendungen abschreiben.<br>Kann seine Adresse, seine Nationalität und andere Angaben zur Person buchstabieren. |

| <b>Soziolinguistische Angemessenheit</b> |   |
|--|---|
| <b>C 2</b>                               | <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>                              |
| <b>C 1</b>                               | <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> |
| <b>B 2</b>                               | <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>   |
|  | <p>Kann mit einiger Anstrengung in Gruppendiskussionen mithalten und eigene Beiträge liefern, auch wenn schnell und umgangssprachlich gesprochen wird. Kann Beziehungen zu Muttersprachlern aufrechterhalten, 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>B 1</b>                               | <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>  |
| <b>A 2</b>                               | <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 auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen, indem er/sie die einfachsten und gebräuchlichsten Redewendungen benutzt und elementaren Routinen folgt.</p>   |
|  | <p>Kann sehr kurze Kontaktgespräche bewältigen, indem er/sie gebräuchliche Höflichkeitsformeln der Begrüßung und der Anrede benutzt.</p> <p>Kann Einladungen oder Entschuldigungen aussprechen und auf sie reagieren.</p>   |
| <b>A 1</b>                               | <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

**Kerncurriculum  
für die Oberschule  
Schuljahrgänge 7 - 10**

---

**Politik**

---



Niedersachsen

Das vorliegende Kerncurriculum bildet die Grundlage für den Unterricht im Fach Politik an Oberschulen in den Schuljahren 7 - 10. An der Erarbeitung des Kerncurriculums waren die nachstehend genannten Lehrkräfte beteiligt:

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2018)  
Schiffgraben 12, 30159 Hannover

Druck:  
Uni Druck  
Weidendamm 19  
30167 Hannover

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



| <b>Inhalt</b> | <b>Seite</b>   |           |
|---------------|--|-----------|
| <b>1</b>      | <b>Bildungsbeitrag des Faches Politik</b>                                      | <b>5</b>  |
| <b>2</b>      | <b>Kompetenzorientierter Unterricht</b>  | <b>7</b>  |
| <b>2.1</b>    | <b>Der vereinfachte Politikzyklus als Ausgangspunkt des Politikunterrichts</b> | <b>7</b>  |
| <b>2.2</b>    | <b>Kompetenzbereiche</b>   | <b>9</b>  |
| <b>2.2.1</b>  | <b>Inhaltsbezogene Kompetenzen</b>   | <b>9</b>  |
| <b>2.2.2</b>  | <b>Prozessbezogene Kompetenzen</b>   | <b>12</b> |
| <b>2.3</b>    | <b>Kompetenzentwicklung</b>  | <b>15</b> |
| <b>2.4</b>    | <b>Innere Differenzierung</b>  | <b>16</b> |
| <b>2.5</b>    | <b>Zum Einsatz von Medien</b>  | <b>17</b> |
| <b>3</b>      | <b>Erwartete Kompetenzen</b>   | <b>19</b> |
| <b>3.1</b>    | <b>Themenfelder für die Schuljahrgänge 7/8</b>                                 | <b>21</b> |
| <b>3.2</b>    | <b>Themenfelder für die Schuljahrgänge 9/10</b>                                | <b>25</b> |
| <b>4</b>      | <b>Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>                            | <b>29</b> |
| <b>5</b>      | <b>Aufgaben der Fachkonferenz</b>  | <b>31</b> |
|               | <b>Anhang</b>  |           |
| <b>A1</b>     | <b>Operatoren für das Fach Politik</b>   | <b>32</b> |
| <b>A2</b>     | <b>Der Wochenbericht als Methode im Politikunterricht</b>                      | <b>34</b> |



## 1 Bildungsbeitrag des Faches Politik

Politisch bildender Unterricht thematisiert soziale, ökonomische, ökologische und politische Phänomene, Probleme, Prozesse und ihre mediale Darstellung. Er trägt dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für politische Entscheidungen zu entwickeln.

Dabei orientiert sich der Politikunterricht am Ziel des mündigen Bürgers. Dies bedeutet unter den Bedingungen demokratisch-gesellschaftlicher und demokratisch-politischer Lebenssituationen in kritischer Loyalität am sozialen Leben und an Politik teilhaben zu können. Durch den Politikunterricht in der Oberschule werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, ihre anspruchsvolle Rolle als Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie bewusst wahrzunehmen, indem sie gemäß dem Bildungsauftrag im § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) „die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden lassen [...] und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beitragen“. Deshalb begreift das Fach Politik Inklusion sowohl als Aufgabe als auch als Unterrichtsinhalt.

Um den sich verändernden Lebensbedingungen der Jugendlichen gerecht zu werden, müssen die Heranwachsenden in die Lage versetzt werden, Sachverhalte zu analysieren, diese angemessen zu beurteilen und dementsprechend zu handeln. Damit die Schülerinnen und Schüler Konflikte friedlich austragen können, erproben sie verschiedene Möglichkeiten der Teilhabe und Auseinandersetzung. Sie erfahren hierdurch die Notwendigkeit von Kooperations- und Kompromissbereitschaft, die für eine offene, pluralistische Gesellschaft unerlässlich sind. Der Politikunterricht bildet die Vielfalt in der Gesellschaft ab und thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten.

Um ggf. unrealistische Erwartungen der Schülerinnen und Schüler zu relativieren, muss im Unterricht vermittelt werden, dass Politik einen nie endenden Prozess darstellt (vgl. 2.1) und zumeist in kleinen Schritten umgesetzt wird, aber auch große Veränderungen bewirken kann. Diese Erkenntnis trägt dazu bei, dass Politik in der Demokratie eine dauerhafte Chance zur Beteiligung bietet. So kann der Politikunterricht der Gleichgültigkeit gegenüber politischen Themen und dem vereinfachenden Umgang mit ihnen entgegenwirken und einer möglichen Demokratieverdrossenheit, Manipulation und Radikalisierung vorbeugen.

In der Auseinandersetzung mit Medien im Politikunterricht eröffnen sich Schülerinnen und Schülern erweiterte Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens. Zum einen bieten sie ihnen nahezu grenzenlose Möglichkeiten der Informationsbeschaffung und einen einfachen Zugang zur politischen Teilhabe. Zum anderen stellen Medien – insbesondere ihre Instrumentalisierung – eine Gefahr der Beeinflussung dar, was einen bewussten Umgang mit ihnen mittels Medienanalyse und Medienkritik erfordert.

Die mediale Darstellung und Wahrnehmung von Politik kann durch die Teilnahme an Wettbewerben ergänzt werden sowie durch die Nutzung außerschulischer Lernorte, z.B. den Niedersächsischen Landtag. Dieser ermöglicht Schülerinnen und Schülern u.a. Führungen, den Besuch einer Plenarsitzung, Gespräche mit Abgeordneten und Parlamentsrollenspiele am Originalschauplatz.

Das Fach Politik leistet im dargestellten Rahmen einen Beitrag zu den fachübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Medienbildung, Mobilität sowie Verbraucherbildung. Dies schließt auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten ein. Der Unterricht im Fach Politik trägt somit dazu bei, den im Niedersächsischen Schulgesetz formulierten Bildungsauftrag umzusetzen.

Eine zentrale Aufgabe des Unterrichts im Fach Politik ist es, dazu beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler die für den erfolgreichen Schulbesuch und die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen sprachlichen Kompetenzen erwerben. Die kompetente Verwendung von Sprache ist deshalb auch im Fach Politik Teil des Unterrichts. Im Unterricht geht es darum, die Lernenden schrittweise und kontinuierlich von der Verwendung der Alltagssprache zur kompetenten Verwendung der Bildungssprache einschließlich der Fachbegriffe aus dem Bereich „Politik“ zu führen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, die Bildungssprache und die Fachsprache aufzunehmen, selbst zu erproben und Sprachbewusstsein zu entwickeln. Dabei werden die verwendeten sprachlichen Mittel und die sprachlichen Darstellungsformen zunehmend komplexer. Bei der Planung und Durchführung konkreter Unterrichtseinheiten und Unterrichtsstunden ist Sorge dafür zu tragen, dass die sprachlichen Kenntnisse nach Bedarf vermittelt und nicht vorausgesetzt werden.

Mit dem Erwerb spezifischer Kompetenzen wird im Unterricht des Faches Politik 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 Ausbildung im dualen System oder über ein Studium zu erreichen sind. Der Fachunterricht leistet somit auch einen Beitrag zur Beruflichen Orientierung, ggf. zur Entscheidung für einen Beruf.

## **2. Kompetenzorientierter Unterricht**

Im Kerncurriculum des Faches Politik 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:

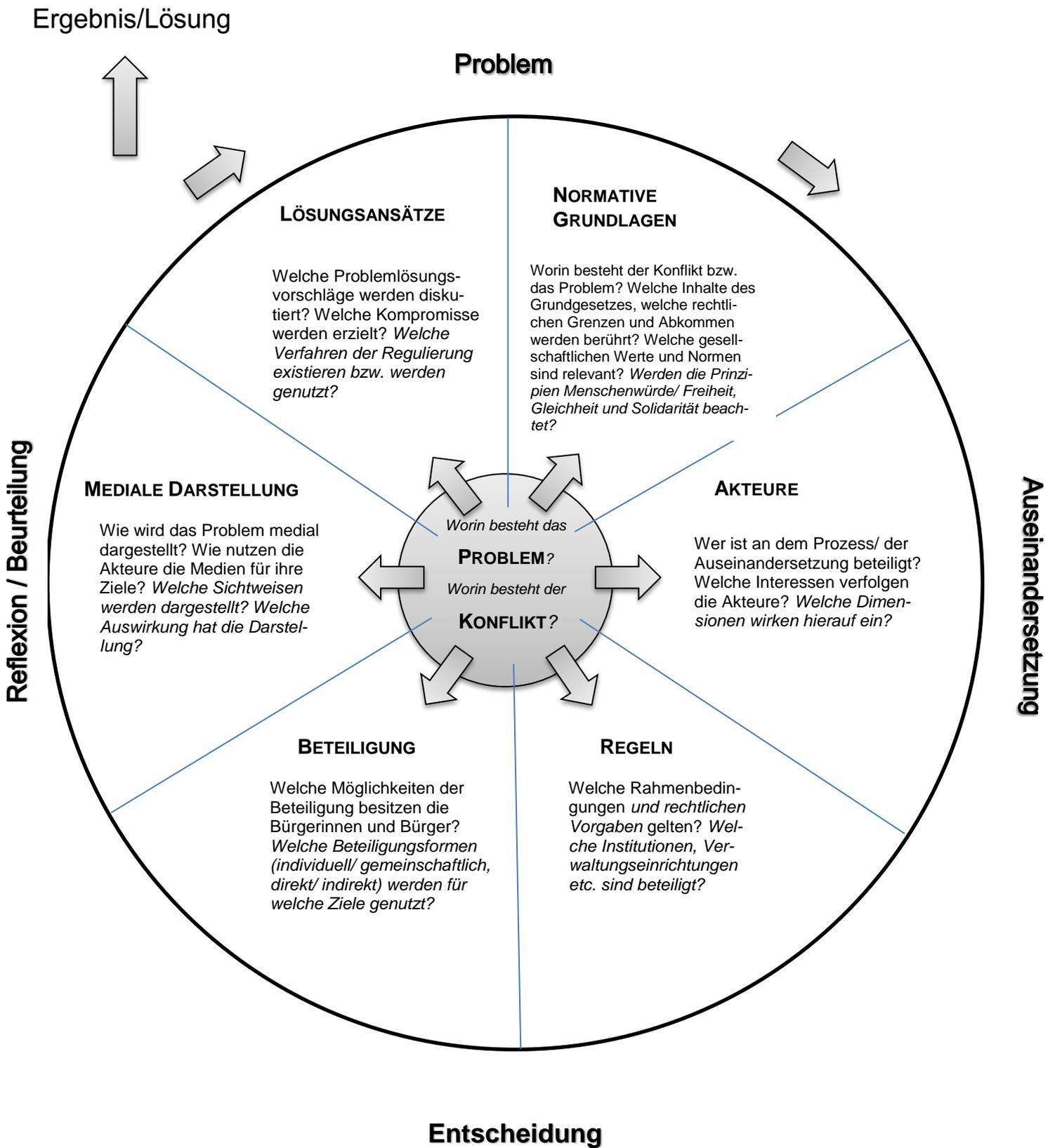
- Sie zielen ab auf die erfolgreiche und verantwortungsvolle Bewältigung von Aufgaben und Problemstellungen.
- Sie verknüpfen Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu eigenem Handeln. Die Bewältigung von Aufgaben setzt gesichertes Wissen und die Beherrschung fachbezogener Verfahren voraus sowie die 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 Kompetenzbereiche zusammengefasst, die das Fach strukturieren. Aufgabe des Faches Politik 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 Der vereinfachte Politikzyklus als Ausgangspunkt des Politikunterrichts**

Im Politikunterricht werden Inhalte unter Anwendung politikdidaktischer Analyse- und Urteilsverfahren sowie fachspezifischer Arbeitstechniken und Methoden bearbeitet. Die Schülerinnen und Schüler behandeln die Themen im Rahmen des vereinfachten Politikzyklus.

Der vereinfachte Politikzyklus stellt das grundlegende Denkmodell für den Politikunterricht dar und kommt bei der Bearbeitung der Themenfelder (siehe Kapitel 2.2.1) zum Einsatz. So wird dem prozesshaften Charakter von Politik in der Demokratie Rechnung getragen. Dabei geht der Politikzyklus von einem konflikt-/ problemorientierten Ansatz aus. Im Zentrum des Zyklus und damit der Betrachtung steht ein Problem oder Konflikt. Es findet eine gesellschaftlich-politische Auseinandersetzung statt, an deren Ende eine politische Entscheidung steht. Diese Entscheidung kann eine Lösung (zum Beispiel in Form eines Kompromisses) sein oder nach einer Reflexionsphase den Ausgangspunkt für einen neuen Zyklus darstellen.



Zur Erfassung des Problems/Konflikts werden die Aspekte *Normative Grundlagen, Akteure, Regeln, Beteiligung, Mediale Darstellung* sowie *Lösungsansätze* mithilfe der entsprechenden Analysefragen eingehender bearbeitet. Weder unterliegen die Aspekte und die Analysefragen einer festgelegten Reihenfolge, noch müssen sie immer alle zwingend bearbeitet werden.

## **2.2 Kompetenzbereiche**

Mit der Erarbeitung des Politikzyklus im Themenfeld „Was ist Politik?“ erhalten die Schülerinnen und Schüler einen fachlich angemessenen und der Bürgerrolle entsprechenden Zugang zu politischen Inhalten. Durch die Anwendung des Politikzyklus werden die Jugendlichen sich ihrer eigenen Interessenlage bewusst, artikulieren diese und nehmen andere demokratische Interessen und Meinungen wahr. Die im Politikunterricht erworbenen Kompetenzen lassen sich in inhaltsbezogene und prozessbezogene Kompetenzen unterteilen. Beide Kompetenzbereiche werden immer im Zusammenhang im Unterricht berücksichtigt.

### **2.2.1 Inhaltsbezogene Kompetenzen**

Unter inhaltsbezogener Kompetenz wird die Fähigkeit verstanden, das politisch Relevante durch die Anwendung der Aspekte des Politikzyklus zu benennen. Die im Folgenden verbindlich vorgegebenen Themenfelder entsprechen den Kriterien der Bedeutsamkeit, Aktualität, Exemplarität, Angemessenheit sowie der Betroffenheit und ermöglichen eine inhaltliche Orientierung in Politik und Gesellschaft.

### Themenfelder unter Anwendung der Aspekte des Politikzyklus

| Aspekte des Politikzyklus                     | Normative Grundlagen   | Akteure Gruppen  | Regeln   | Beteiligung   | Mediale Darstellung                      | Lösungsansätze  |
|---|--|--|--|---|--|---|
| <b>Themenfeld</b>                             | <b>Schuljahrgang 7</b>   |  |  |   |  |   |
| Was ist Politik?                              | Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit und Solidarität  | Verschiedene Akteure                                       | Gesetze und Regeln des Zusammenlebens                      | Vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten                         | Politik in der medialen Darstellung      | Interessenausgleich   |
| Machen Medien Meinungen?                      | Pressefreiheit und Meinungsfreiheit  | Öffentlichkeit, Politiker, Medien                          | Aufgaben der Medien, Persönlichkeitsrechte und Datenschutz | Soziale Netzwerke, Leserbriefe, Schülerzeitung/ Homepage      | Realität als mediale Darstellung         | Vielseitige und kritische Mediennutzung, Medien als Vierte Gewalt |
|   | <b>Schuljahrgang 8</b>   |  |  |   |  |   |
| Gerechtigkeit für alle?                       | Rechtstaatlichkeit, Schutz vor Willkür und Korruption, Menschenrechte und Schutz der Menschenwürde | Konfliktgegner   | Rechte und Pflichten                                       | Rechtsweggarantie   | Informationspflicht oder Skandalisierung | Gesetze und unabhängige Gerichte, Konfliktregulierung             |
| Leben, um zu arbeiten? Arbeiten, um zu leben? | Bedeutung von Arbeit   | Arbeitnehmer, Erwerbslose, Unternehmer, Rentner/Pensionäre | Sozialstaatlichkeit - Möglichkeiten und Grenzen            | Beschäftigung, Ehrenamt, Solidarität, Formen des Arbeitskamps | Glaubwürdigkeit von Statistiken          | Zukunft von Arbeit  |

| <b>Aspekte des Politikzyklus</b>                         | <b>Normative Grundlagen</b>                                      | <b>Akteure Gruppen</b>                              | <b>Regeln</b>   | <b>Beteiligung</b>   | <b>Mediale Darstellung</b>  | <b>Lösungsansätze</b>  |
|--|--|---|---|--|---|--|
| <b>Themenfeld</b>  | <b>Schuljahrgang 9</b>   |   |   |  |   |  |
| Demokratie in Deutschland: Zwischen Untertan und Bürger? | Demokratie und Grundgesetz                                       | Individuelle Interessen, allgemeine Interessen      | Gewaltenteilung, Föderalismus, Parlamentarismus                           | Wahlen und andere Beteiligungsformen                                 | Wahlkampf in den Medien und sozialen Netzwerken                                 | Freiheitlich-demokratische Grundordnung                        |
| EU - ein Garant für Frieden, Wohlstand und Sicherheit?   | Grundidee der EU   | Staatliche und nichtstaatliche Akteure              | Organe der EU, Entscheidungsverfahren auf europäischer Ebene, Binnenmarkt | Wahlen, Europäische Bürgerinitiative, internationale Jugendbegegnung | Kontroverse Berichterstattung über die Politik der EU und internationale Krisen | Abkommen und Bündnisse, Friedenssicherung durch Dialog         |
|  | <b>Schuljahrgang 10</b>  |   |   |  |   |  |
| Umwelt und Wirtschaft: gegen- oder miteinander?          | Wirtschaftswachstum, Umwelt- und Klimaschutz                     | Staatliche und nichtstaatliche Akteure, Verbraucher | Ökologie und Ökonomie   | Engagement z.B. in Parteien, Verbänden, Kirchen                      | Marketing und Werbestrategien der Unternehmen; Darstellung von Misständen       | Internationale Konferenzen, Abkommen und Gesetze               |
| Erreichen wir eine grenzenlose Sicherheit?               | Charta der UN, Menschenrechte als uneingeschränkte Verpflichtung | UN, souveräne Staaten, Failed States                | Völkerrecht, Souveränitätsprinzip   | NGO (Nichtregierungsorganisationen)                                  | Kontroverse Berichterstattung   | Konfliktprävention, Konfliktintervention und Konfliktnachsorge |

## 2.2.2 Prozessbezogene Kompetenzen

Die im Folgenden aufgeführten prozessbezogenen Kompetenzen befähigen dazu, gesellschaftliche und politische Phänomene angemessen zu analysieren, zu beurteilen und daraus eine Handlungsorientierung zu entwickeln.

Der Politikzyklus als didaktisches Denkmodell ermöglicht dabei einen unterrichtspraktikablen Analysezugriff auf Politik. Auf der Grundlage der so ermittelten Analyseergebnisse werden gesellschaftliche und politische Prozesse der Beurteilung und Bewertung zugänglich. Im Mittelpunkt steht ein Problem/Konflikt. Die sechs Aspekte des Politikzyklus in Verbindung mit dem Problem/Konflikt lassen erkennen, dass Politik einen prozesshaften Charakter hat, Prozesse verschachtelt sind, oft parallel verlaufen und nicht immer endgültig geklärt werden.

### Analysekompetenz

Unter Analysekompetenz wird die Fähigkeit verstanden, komplexe und vielschichtige politische Sachverhalte, Prozesse und institutionelle Regelungen fachlich angemessen zu erschließen.

Im Sekundarbereich I eignet sich hierfür insbesondere der Politikzyklus, an dessen Ende eine Konfliktregulierung möglich ist. Diese kann-erneut ein Ausgangspunkt für Probleme bzw. Konflikte sein. Der Politikzyklus ermöglicht den Schülerinnen und Schülern anhand verschiedener Aspekte politische Probleme und Konflikte zu erfassen. Die einzelnen Aspekte können mithilfe der Analysefragen des Politikzyklus erschlossen werden. Sie helfen, das politisch Relevante eines Themas aufzudecken.

### Urteils- und Handlungskompetenz

Die Struktur des Unterrichts orientiert sich an den Phasen des Politikzyklus

- ⇒ Problem,
- ⇒ Auseinandersetzung,
- ⇒ Entscheidung,
- ⇒ Reflexion / Beurteilung

und zielt auf die Entwicklung der Urteils- und Handlungskompetenz, wie sie die Wahrnehmung der demokratischen Bürgerrolle vorsieht.

### Urteilskompetenz

Unter Urteilskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, politische Probleme und Konflikte und deren Regulierungsmöglichkeiten zu beurteilen.

Die Beurteilung erfolgt auf der Grundlage der Analyseergebnisse, die sich aus den sechs Aspekten des Politikzyklus zusammensetzen: *Normative Grundlagen (insbesondere das Grundgesetz), Akteure, Re-*

geln, Beteiligungsmöglichkeiten, Mediale Darstellung, Lösungsansätze). Die nachfolgend genannten Urteilsfragen dienen als Bearbeitungshilfe im Unterricht.

| Kriterien  | Urteilsfragen   |
|--|---|
| Eigen-/ Fremd-<br>interesse                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Interessen habe ich, welche Interessen haben andere?</li> <li>• Was nutzt meinen, was den Interessen anderer?</li> </ul>  |
| Zumutbarkeit,<br>Verantwort-<br>barkeit,<br>Folgen | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ist die Situation oder sind die Folgen einer Problemlösung für mich zumutbar?</li> <li>• Ist die Situation oder sind die Folgen einer Problemlösung für andere zumutbar?</li> <li>• Würde ich an Stelle der anderen die Folgen der Problemlösungen als zumutbar empfinden?</li> <li>• Werden Informationen sachlich und ausgewogen vermittelt?</li> </ul>                    |
| Effizienz  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Wird das angestrebte Ziel erreicht?</li> <li>• Rechtfertigt das Ziel die eingesetzten Mittel?</li> <li>• Wird Entscheidungsmacht der Akteure gewonnen oder erhalten?</li> <li>• Bezieht die Öffentlichkeit Stellung?</li> </ul>  |
| Legitimität  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entsprechen die Entscheidungen und das Handeln der Menschenwürde und den Grundwerten Freiheit, Gleichheit und der Solidarität?</li> <li>• Besitzen die Bürgerinnen und Bürger die Möglichkeit, auf den Prozess und die Entscheidungsfindung Einfluss auszuüben?</li> <li>• Handeln die Akteure verantwortungsbewusst gegenüber den von ihnen vertretenen Gruppen?</li> </ul> |

### Handlungskompetenz

Unter Handlungskompetenz wird die Fähigkeit verstanden, kritisch-loyal, gesellschaftlich informiert und an demokratischen Werten orientiert am gesellschaftlichen und politischen Leben teilzunehmen und so zur Ausgestaltung, Sicherung und Weiterentwicklung der Demokratie aktiv beizutragen. Deshalb ist Handlungskompetenz als übergeordnetes Ziel zu verstehen, das weit über die unterrichtliche Bedeutung hinausgeht. Sie zielt darauf ab, die grundlegenden Werte Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit und Solidarität zu leben.

Die Schülerinnen und Schüler weisen im Unterricht ihre Handlungskompetenz nach, indem sie ...

- mit anderen fair und gewaltfrei umgehen.
- mithilfe der sozialen Perspektivübernahme egozentrische Positionen überwinden und andere Mitmenschen und Positionen als gleichberechtigt wahrnehmen.
- sich für andere aus Mitgefühl, Gerechtigkeitsempfinden und sozialer Verantwortung einsetzen.
- die eigene Meinung sachlich-argumentativ und unter strategischen Überlegungen in Wort und Schrift darlegen.
- Kompromisse entwickeln und akzeptieren.
- unterschiedliche Sichtweisen und Lösungsansätze nebeneinander stehen lassen und Uneindeutigkeiten ertragen.
- begründete Kritik äußern und sich mit Kritik auseinandersetzen.
- die Angebote u.a. der Massenmedien zur Informationsgewinnung und Meinungsbildung nutzen.
- gesellschaftliche und politische Mitwirkungsmöglichkeiten im Sinne der eigenen und gemeinsamen Interessenlage nutzen und Einfluss auf gesellschaftliche und politische Prozesse ausüben.
- gesellschaftliche Verantwortung übernehmen (z.B. in der Klasse, Schule, Schülervertretung, Schulvorstand).

## 2.3 Kompetenzentwicklung

In den Schuljahrgängen 7 und 8 werden die *Analysekompetenz* sowie die *Urteilskompetenz* überwiegend auf der konkreten Lernebene erworben. Die Themen und Inhalte des Politikunterrichts sollen an die Alltags- und Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler anknüpfen. Dabei ist zu beachten, dass Beziehungen und Wechselwirkungen zu gesellschaftlichen Teilbereichen zwar aufgezeigt werden, die Analyse aber an konkreten Fallbeispielen und möglichst personalisiert durchgeführt wird. Auf dieser Grundlage sollen zunehmend differenzierte Urteile und Meinungen ermöglicht werden.

*Handlungskompetenz* ist ein übergeordnetes Ziel des Politikunterrichts. In den Schuljahrgängen 7 und 8 steht die Fähigkeit zu kompetentem Handeln der Schülerinnen und Schüler in ihrem direkten Lebensumfeld im Vordergrund des Unterrichts. Besondere Beachtung erfährt hierbei das friedliche, gleichberechtigte und solidarische Zusammenleben.

In den Schuljahrgängen 9 und 10 werden die *Analyse-* und die *Urteilskompetenz* durch die Verknüpfung der konkreten Lernebene mit der abstrakten und komplexen Politik erworben. In den Mittelpunkt der Untersuchung rücken **Institutionen und Organisationen**, Fragen des Machterwerbs und Machterhalts, Funktionsprinzipien von Institutionen und Parteien/Fraktionen sowie Kontroll- und Partizipationsmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger.

Der Analyse von Kompromissen kommt in diesen Schuljahrgängen besondere Bedeutung zu. Auf diesem Wege wird einsichtig, dass Politik in der Demokratie selten durch als „richtig“ oder „falsch“ zu bezeichnende Vorschläge bzw. Entscheidungen geprägt ist. Diese werden überwiegend durch unterschiedliche Meinungen und Interessen beeinflusst, die sich häufig in politischen Kompromissen widerspiegeln.

Die *Handlungskompetenz* wird auf die abstrakte Ebene ausgeweitet. Sie bezieht sich nicht mehr nur auf den Umgang mit konkret vorstellbaren Situationen, sondern wird auf generalisierte Personenkreise, Handlungsfelder und komplexe Teilbereiche der Gesellschaft erweitert. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen das sozial verantwortliche und das strategisch geprägte Handeln in Gesellschaft und Politik.

### **Für alle Schuljahrgänge 7-10 gilt:**

Die Schülerinnen und Schüler lernen durch Anwendung der Analyse- und Urteilsfragen politisch zu denken. Die stetige Wiederholung der verwendeten Fragen führt langfristig zu Kompetenzen, die über den Unterricht hinausweisen. Dies versetzt die Heranwachsenden in die Lage, ihre Rolle als kritisch-loyale Bürgerinnen und Bürger in zunehmendem Maße wahrzunehmen.

## 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 ist Grundprinzip in jedem Unterricht. Dabei werden Aspekte wie z.B. Begabungen, motivationale Orientierung, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Innere Differenzierung beruht einerseits auf der Grundhaltung, Vielfalt und Heterogenität der Schülerschaft als Chance und als Bereicherung zu sehen. Andererseits ist sie ein pädagogisches Prinzip für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen und für die Organisation von Lernprozessen im Besonderen, auch hinsichtlich der Sozialformen. Eine bedeutsame Rolle kommt dabei dem kooperativen Lernen zu. Ziele der inneren Differenzierung sind die individuelle Förderung und die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler.

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 die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. 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.

### **Zieldifferente Beschulung**

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen oder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden zieldifferent unterrichtet. Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt in Anlehnung an das Kerncurriculum der Hauptschule. Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen sind veröffentlicht.

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nach dem Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet.

### **Fachbezogene Hinweise zur inneren Differenzierung**

Die methodische und inhaltliche Anlage des Politikunterrichts berücksichtigt die Schülerinnen und Schüler in ihrer Individualität und eröffnet ihnen nicht nur Beteiligungs-, sondern auch Gestaltungsmöglichkeiten. Heterogenität wird dabei als Chance zur kritischen und konstruktiven Auseinandersetzung mit dem Politischen und zur Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen genutzt. Auf diese Weise spiegelt der Politikunterricht die Offenheit einer demokratischen Gesellschaft.

Individualisiertes Lernen zielt auf die Ausbildung der Handlungskompetenz. Die Schülerinnen und Schüler werden so in die Lage versetzt, in einer Gruppe und später auch in der Gesellschaft eigene Positionen zu politischen Fragen zu formulieren und zu artikulieren. Auf diese Weise wirken sie an konstruktiven Lösungen von Problemen handelnd mit.

Indem sich demokratische Prinzipien und Handlungsmuster im Unterricht niederschlagen, bleibt Demokratie nicht ein abstrakter Gegenstand von Politikunterricht, sondern wird auch für die Schülerinnen und Schüler als Lebens- und Gesellschaftsform erfahrbar.

## **2.5 Zum Einsatz von Medien**

Medien sind allgegenwärtig. Ihre ständige digitale Präsenz wird mittlerweile, insbesondere von Jugendlichen, als selbstverständlich angesehen. Das birgt sowohl Chancen als auch Risiken. Berufliche, persönliche und politische Bildung sind heute ohne Medien nicht denkbar. Medienkompetenz ist deshalb eine „Schlüsselqualifikation unserer Gesellschaft“ und die Entwicklung von Medialitätsbewusstsein bzw. Medienwissen dafür eine Grundbedingung. Die Herausforderungen für den Einzelnen als auch für die Gesellschaft liegen unter anderem im Schutz der Persönlichkeitsrechte und dem Datenschutz allgemein. Deshalb müssen die Schülerinnen und Schüler darin ausgebildet werden, Medienanalyse und Medienkri-

tik zu betreiben. Nicht im Sinne eines „Grundmisstrauens“ gegenüber den Medien, sondern im Sinne einer Bewusstheit medialer Prinzipien.<sup>1</sup>

### **Lernen mit Medien**

Im politischen Unterricht dienen Medien zunächst als Werkzeug zur Recherche, Strukturierung, Produktion und Präsentation neuer Wissensinhalte. Mit ihrer Hilfe lassen sich Inhalte speichern und kommunizieren. Das Lernen erfolgt hier mit Medien.

- ⇒ Medien erweitern die Möglichkeiten zur Beschaffung, Bearbeitung und Auswertung von Informationen.
- ⇒ Medien beeinflussen individuelle Schreibprozesse, Formen der kooperativen Textproduktion und Textdistribution.
- ⇒ Medien erweitern die Kommunikationsmöglichkeiten und beeinflussen das Kommunikationsverhalten.<sup>2</sup>

Eine besondere Bedeutung für den Politikunterricht spielen die Medien zur Informationsgewinnung wie Zeitungen, Radio und Fernsehen sowie alle Varianten im Internet bis hin zu sozialen Netzwerken. Die Möglichkeiten der Darstellung von Erkenntnissen reichen von der Wandzeitung bis zur digitalen Präsentation.

### **Lernen über Medien**

Das Ziel des Faches Politik ist es, die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, sich aktiv in politische Willensbildungsprozesse einzubringen. Dazu benötigen sie ein Grundverständnis für Politik und Einsichten in politische Zusammenhänge. Um diesem Bildungsauftrag gerecht zu werden, muss besonders das Fach Politik ein Lernen auch über Medien ermöglichen, denn politische Prozesse werden fast ausschließlich über Medien wahrgenommen.

- ⇒ Medien vermitteln Vorstellungen von Natur und Kultur in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.
- ⇒ Medien liefern Material für die Konstruktion von Leitbildern und Lebensentwürfen.
- ⇒ Medien verändern die Einstellung zu und den Umgang mit Privatheit und Öffentlichkeit.
- ⇒ Medien beeinflussen gesellschaftliche Beziehungen und Willensbildungsprozesse.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> vgl. Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012), S. 3

<sup>2,3</sup> vgl. „Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule“ unter <http://www.nibis.de/nibis.php?menid=7223>

### 3 Erwartete Kompetenzen

Im Folgenden werden die Themenfelder mit dem Orientierungswissen sowie den Analyse- und Urteils-kompetenzen zusammengeführt. Die Themenfelder bilden wichtige gesellschaftspolitische Inhalte ab, welche auch regionale und aktuelle Bezüge sowie die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Die Auswahl der Themenfelder ermöglicht, grundlegende gesellschaftliche Probleme in Gegenwart und Zukunft zu bestimmen. Schülerinnen und Schülern erwerben so Kompetenzen, mit deren Hilfe sie die im Bildungsbeitrag formulierten Ziele erreichen können.

Der Einstieg in das Fach Politik erfolgt verbindlich mit dem Themenfeld „Was ist Politik?“. Damit wird der Politikzyklus eingeführt, der für alle anderen Themenfelder das grundlegende Denkmodell darstellt. Nach der Einführung des Politikzyklus erfolgt die Behandlung des Themas „Machen Medien Meinungen?“, da hierdurch ein zweiter wichtiger Gesichtspunkt der Auseinandersetzung mit politischen Inhalten eingeführt wird (vgl. hierzu 2.5 Zum Einsatz von Medien). Die sich anschließenden Themenfelder in den Schuljahrgängen 8 bis 10 unterliegen in dem jeweiligen Schuljahrgang keiner festgelegten Reihenfolge. Auch sind nicht alle Aspekte eines Problems/Konflikts im Unterricht verpflichtend zu behandeln.

Für den gymnasialen Schulzweig bildet das Kerncurriculum „Politik-Wirtschaft“ des Gymnasiums die Grundlage für den Kompetenzerwerb. Dieses Fach wird in der Stundentafel erst ab Schuljahrgang 8 ausgewiesen und unterscheidet sich im didaktischen Ansatz und in der inhaltlichen Ausgestaltung vom vorliegenden Kerncurriculum. Bei einem Übergang vom jahrgangsbezogenen zum schulzweigbezogenen Unterricht ist bei der Gestaltung des schuleigenen Arbeitsplans für das gymnasiale Angebot auf diese besonderen Umstände zu achten.

**Die Inhalte für die Schuljahrgänge 7/8** wurden so gewählt, dass die Analyse- und Urteilskompetenz auf der konkreten Lernebene erworben werden können. Die zu behandelnden Themen sollen überwiegend der Alltags- und Vorstellungswelt der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Dabei ist zu beachten, dass Beziehungen und Wechselwirkungen zu gesellschaftlichen Teilbereichen zwar aufgezeigt werden, die Analyse aber nur für konkret vorstellbare Sachverhalte und Personen durchgeführt wird.

**In den Schuljahrgängen 9/10** werden die Analysekompetenz und Urteilskompetenz durch die Verknüpfung der konkreten Lernebene mit der abstrakten und komplexen Politik erworben. Die Erkenntnis, dass Politik einen prozesshaften Charakter besitzt, wird bei der Behandlung aller Themenfelder angebahnt. Auf diesem Weg wird einsichtig, dass Politik nicht durch abschließende Entscheidungen geprägt ist, sondern von unterschiedlichen Meinungen und Interessen beeinflusst wird. Am Ende steht häufig der politische Kompromiss.

Die Themen der Schuljahrgänge 9 und 10 sind nicht einem Doppeljahrgang zugeordnet, sondern den einzelnen Schuljahrgängen 9 und 10, da der Kompetenzerwerb in der Oberschule am Ende des 9.

Schuljahrgangs für die Schülerinnen und Schüler, die nach diesem Schuljahrgang die jahrgangsbezogene Oberschule verlassen, mit denen im Bildungsgang für die Hauptschule vergleichbar sein soll.

Die geplanten Unterrichtseinheiten müssen nicht die gesamte Unterrichtszeit beanspruchen. Aktuelle Themen, Projekte und Schüleranregungen sind ein weiterer wichtiger Bestandteil des Politikunterrichts. Ihnen sollte im Unterricht ein angemessener Zeitraum zur Verfügung gestellt werden. Eine Möglichkeit, Politikunterricht am Kriterium der Aktualität auszurichten, bieten Tages- oder Wochenberichte.

### 3.1 Themenfelder für den Schuljahrgang 7/8

#### Themenfeld 1: Was ist Politik?

| Orientierungswissen<br>unter den Aspekten des Politikzyklus |   | Analysekompetenz  | Urteilskompetenz  |
|---|---|---|---|
|   |   | Die Schülerinnen und Schüler ...  |   |
| Normative Grundlagen  | Grundlagen von Politik sind Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität als Grundlagen des Zusammenlebens.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den Stellenwert der normativen Grundlagen wie Menschenwürde, Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität für die Gesellschaft.</li> </ul> |
| Akteure   | An Politik sind verschiedene Akteure beteiligt.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• charakterisieren verschiedene Akteure in der Gesellschaft.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Interessen der verschiedenen Gruppen hinsichtlich ihrer eigenen Interessen.</li> </ul>  |
| Regeln  | Politik regelt das Zusammenleben.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Regeln/Gesetze, die sich aus den Grundlagen des Zusammenlebens ableiten.</li> </ul>                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Notwendigkeit und die Anerkennung von Regeln und Gesetzen.</li> </ul>   |
| Beteiligung   | In der Politik gibt es eine Vielzahl von Beteiligungsformen.                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen verschiedene Beteiligungsmöglichkeiten an politischen Prozessen.</li> </ul>                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskutieren eigene Beteiligungsmöglichkeiten</li> </ul>  |
| Mediale Darstellung   | Politik ist in der Regel nur medial erfahrbar.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ermitteln verschiedene Zugangsmöglichkeiten zur Politik (medial und nichtmedial).</li> </ul>                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen den Stellenwert von Medien für ihre Wahrnehmung von Politik.</li> </ul>   |
| Lösungsansätze  | Eine Problemlösung ist durch Interessenausgleich möglich.                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Kompromiss und Konsens als Lösungsmöglichkeiten für Interessenskonflikte.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Auswirkungen eines Kompromisses oder Konsenses.</li> </ul>  |

## Themenfeld 2: Machen Medien Meinungen?

| Orientierungswissen<br>unter den Aspekten des Politikzyklus |  | Analysekompetenz   | Urteilskompetenz   |
|---|--|--|--|
| Die Schülerinnen und Schüler ...                            |  |  |  |
| Normative<br>Grundlagen                                     | Pressefreiheit und Meinungsfreiheit sind staatlich garantierte Grundrechte.                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären die Notwendigkeit der Presse- und Meinungsfreiheit für eine demokratische Gesellschaft.</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern die Grenzen der Meinungs- und Pressefreiheit.</li> </ul>   |
| Akteure   | Politik, Akteure und Medien sind miteinander verflochten und voneinander abhängig.                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen die Medien, in denen Politik/Politiker sichtbar werden.</li> <li>• erkennen die gegenseitige Abhängigkeit.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Interessen von Politikern und Medien in ihrer Wechselwirkung.</li> <li>• überprüfen die mediale Darstellung auf Interessen.</li> </ul> |
| Regeln  | Die mediale Berichterstattung unterliegt den Grenzen des Datenschutzes und dem Schutz der Persönlichkeitsrechte. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern die Funktion von Datenschutz und Persönlichkeitsrechten.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten Datenschutz und Persönlichkeitsrechte hinsichtlich ihrer eigenen Interessen.</li> </ul>  |
| Beteiligung   | Soziale Netzwerke, Leserbriefe nehmen Einfluss auf die öffentliche Meinung.                                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erschließen die Möglichkeiten der medialen Beteiligung.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen sich mit der Wirksamkeit medialer Beteiligungsmöglichkeiten auseinander.</li> </ul>  |
| Mediale<br>Darstellung                                      | Die mediale Darstellung umfasst immer nur Teile der Realität.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ermitteln die Aufgaben der Medien.</li> <li>• erläutern die Kontrollfunktion der Medien.</li> </ul>                               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen, inwiefern ihre Wahrnehmung von Politik medial geprägt ist.</li> </ul>   |
| Lösungs-<br>ansätze   | Ein vielseitiger und kritischer Medienkonsum erschwert die unkontrollierte Beeinflussung.                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ermitteln ihren eigenen Medienkonsum.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen begründet Stellung zu der Fragestellung „Machen Medien Meinungen?“.</li> </ul>   |

### Themenfeld 3: Gerechtigkeit für alle?

| Orientierungswissen<br>unter den Aspekten des Politikzyklus |   | Analysekompetenz   | Urteilskompetenz  |
|---|---|--|---|
|   |   | Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| Normative Grundlagen  | Grundlage bildet die Rechtsstaatlichkeit: Schutz vor Willkür und Korruption, Menschenrechte und Schutz der Menschenwürde. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern den Schutz der Menschenwürde als normative Grundlage staatlicher Gewalt.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern die Grenzen des Rechtsstaates.</li> </ul>   |
| Akteure   | Akteure tragen Konflikte aus und suchen Regulierungsmöglichkeiten.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen die Möglichkeiten zur Konfliktregulierung.</li> </ul>                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Folgen einer Konfliktregulierung</li> </ul>   |
| Regeln  | Jede Bürgerin/jeder Bürger ist im Besitz von Rechten und Pflichten.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen und erläutern ihre Rechte und Pflichten.</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskutieren den Anspruch auf Rechte und die Zumutbarkeit von Pflichten.</li> </ul>                                 |
| Beteiligung   | Jeder Bürgerin/jedem Bürger garantiert der Staat Gerichte anzurufen.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erarbeiten die Grundsätze des Rechtsstaates.</li> </ul>                                       |   |
| Mediale Darstellung   | Medien sind verpflichtet zu informieren, unterliegen dabei auch der Gefahr zu skandalisieren.                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verfolgen und beschreiben die öffentliche Darstellung eines Rechtsthemas.</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• untersuchen die öffentliche Darstellung auf Informationsgehalt bzw. Skandalisierung und bewerten diese.</li> </ul> |
| Lösungsansätze  | Gewählte Volksvertreter beschließen Gesetze, auf deren Grundlage unabhängige Gerichte Urteile fällen.                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären die Funktion von Gesetzen</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskutieren die Angemessenheit staatlicher Gewalt.</li> </ul>  |

#### Themenfeld 4: Leben, um zu arbeiten? Arbeiten, um zu leben?

| Orientierungswissen<br>unter den Aspekten des Politikzyklus |   | Analysekompetenz   | Urteilskompetenz   |
|---|---|--|--|
|   |   | Die Schülerinnen und Schüler ...   |  |
| Normative Grundlagen  | Alle Deutschen haben das Recht, Beruf, Arbeitsplatz und Ausbildungsstelle frei zu wählen. (GG Art.12) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Bedeutung der Arbeit für die persönliche und gesellschaftliche Entwicklung.</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Veränderung der Arbeit in ihrer gesellschaftlichen Auswirkung.</li> </ul>                            |
| Akteure   | Unterschiedliche sozioökonomische Lebensverhältnisse beeinflussen die politische Teilhabe.            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Ursachen und Folgen der sozialen Ungleichheit.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• setzen sich kritisch mit den Gründen für Armut und Reichtum auseinander.</li> </ul>                                 |
| Regeln  | Staatliche Alterssicherung soll Altersarmut vermeiden.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Notwendigkeit einer Alterssicherung vor dem Hintergrund des demographischen Wandels.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Wirksamkeit der staatlichen Altersvorsorge.</li> </ul>   |
| Beteiligung   | Ehrenamtliche Tätigkeit ergänzt die Berufstätigkeit.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• finden und charakterisieren Beispiele ehrenamtlicher Tätigkeit und anderer Formen von Arbeit.</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die Bedeutung und die Möglichkeiten ehrenamtlicher Arbeit und anderer Formen von Arbeit.</li> </ul>        |
| Mediale Darstellung   | Statistische Daten sollen zur politischen Entscheidungsbildung beitragen.                             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• lesen und erklären Daten in grafischen Darstellungen.</li> </ul>  |  |
| Lösungsansätze  | Die Zukunft von Arbeit beeinflusst die Zukunft des Lebens.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern zukünftige Formen und Entwicklungsmöglichkeiten der Arbeit.</li> </ul>                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• prüfen die Chancen der (eigenen) Mobilität und Flexibilität als zukünftige Rahmenbedingungen der Arbeit.</li> </ul> |

### 3.2 Themenfelder für die Schuljahrgänge 9 und 10

Die in den Themenfeldern 1 und 2 in kursiver Schrift dargestellten inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen und Grundbegriffe sind ausschließlich für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend, die nach Schuljahrgang 10 die Oberschule verlassen.

#### Themenfeld 1: Demokratie in Deutschland: Zwischen Untertan und Bürger? – Schuljahrgang 9

| Orientierungswissen<br>unter den Aspekten des Politikzyklus |   | Analysekompetenz   | Urteilskompetenz  |
|---|---|--|---|
|   |   | Die Schülerinnen und Schüler ...   |   |
| Normative<br>Grundlagen                                     | Das Grundgesetz definiert die Demokratie der Bundesrepublik Deutschland.                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>nennen und erklären die Prinzipien der Demokratie in der Bundesrepublik.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>nehmen Stellung zur Demokratie als Herrschaftsform.</li> </ul>                                       |
| Akteure   | Parteien, Verbände, NGO's usw. spielen im politischen System eine zentrale Rolle.         | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>erläutern Vielfalt in der Gesellschaft als Ausdruck garantierter Freiheiten.</i></li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>beurteilen die Einflussnahme von Akteure auf die politische Meinungsbildung.</i></li> </ul>       |
| Regeln  | Gewaltenteilung, Föderalismus und Parlamentarismus sind Prinzipien unserer Demokratie.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>benennen das Grundgesetz als Handlungsrahmen der gesellschaftlichen Ordnung der Bundesrepublik Deutschland.</li> </ul>          | <ul style="list-style-type: none"> <li>setzen sich mit verschiedenen Formen der Demokratiegefährdung auseinander.</li> </ul>                |
| Beteiligung   | Die Demokratie bedarf der Beteiligung.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>ermitteln die Beteiligungsmöglichkeiten der Bürgerinnen und Bürger an politischen Prozessen.</li> </ul>                         |   |
| Mediale<br>Dar-   | Die politischen Akteure stellen sich, ihre Tätigkeiten und Absichten medial dar.          | <ul style="list-style-type: none"> <li>analysieren die (Selbst-)Darstellung politischer Akteure in den Medien.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>beschreiben und <i>bewerten</i> die mediale (Selbst-)Darstellung der politischen Akteure.</li> </ul> |
| Lösungs-<br>ansätze   | Die freiheitlich-demokratische Grundordnung zeigt den Rahmen für politische Teilhabe auf. | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>beschreiben das Veränderungspotential von Wahlen durch Wähler, Wechselwähler, Protestwähler und Nicht-Wähler.</i></li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li><i>beurteilen die Chancen dieser Teilhabe für ihre Bürgerrolle.</i></li> </ul>                       |

## Themenfeld 2: EU – ein Garant für Frieden, Wohlstand und Sicherheit? – Schuljahrgang 9

| Orientierungswissen<br>unter den Aspekten des Politikzyklus |  | Analysekompetenz   | Urteilskompetenz  |
|---|--|--|---|
| Die Schülerinnen und Schüler ...                            |  |  |   |
| Normative<br>Grundlagen                                     | Frieden, Wohlstand und Zusammenleben sind die Grundideen der EU. Menschenrechte bilden die weltweit gültige Norm.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben und begründen die Umsetzung der Grundidee im Einigungsprozess der EU.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• diskutieren die Auswirkungen der EU auf ihren eigenen Alltag <b>[BERUFSORIENTIERUNG]</b>.</li> </ul>   |
| Akteure   | Mitgliedsstaaten verfolgen gemeinsame und eigene Interessen  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erschließen die unterschiedlichen Interessen innerhalb der Gemeinschaft.</li> <li>• <i>ermitteln die Bedeutung des Binnenmarkts für den Wirtschaftsraum EU</i> <b>[BERUFSORIENTIERUNG]</b></li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>problematisieren die Widersprüche zwischen den unterschiedlichen Interessen innerhalb der Gemeinschaft.</i></li> </ul>  |
| Regeln  | Entscheidungsverfahren auf europäischer Ebene regeln das Zusammenleben in der EU.                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen die Organe der EU und erläutern ihre Aufgaben.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen exemplarisch Stellung zur Entscheidungen auf europäischer Ebene.</li> </ul>   |
| Beteiligung   | Wahlen, Europäische Bürgerinitiative und internationale Jugendbegegnung sind Möglichkeiten der politischen Teilhabe. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen die Möglichkeiten der Einflussnahme auf politische Entscheidungen auf europäischer Ebene</li> <li>• beschreiben Möglichkeiten des interkulturellen Austausches von Jugendlichen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die Chancen der politischen Einflussnahme auf die Politik der EU.</li> <li>• erörtern die Chancen der verschiedenen Formen des interkulturellen Austausches.</li> </ul> |
| Mediale<br>Darstellung                                      | Die Berichterstattung über die Politik der EU und ihre Rolle in internationalen Krisen erfolgt häufig kontrovers.    | <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>analysieren die Darstellung der EU in den Medien.</i></li> </ul>   |   |
| Lösungsansätze  | Dialog, Abkommen und Bündnisse tragen zur Friedenssicherung bei.   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Herausforderungen der Solidargemeinschaft in Gegenwart und Zukunft.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• begründen die Notwendigkeit internationaler Zusammenarbeit zur Lösung der gemeinsamen Problemfelder.</li> </ul>  |

### Themenfeld 3: Umwelt und Wirtschaft: gegen- oder miteinander? – Schuljahrgang 10

| Orientierungswissen<br>unter den Aspekten des Politikzyklus |  | Analysekompetenz  | Urteilskompetenz  |
|---|--|---|---|
| Die Schülerinnen und Schüler ...                            |  |   |   |
| Normative Grundlagen  | Staatliche Aufgaben sind Wirtschaftswachstum, Nachhaltigkeit, Umwelt- und Klimaschutz.                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• zählen Aspekte des Umwelt- und Klimaschutzes auf.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten den Zusammenhang zwischen ihrem zukünftigen Leben und den Themen Wirtschaftswachstum, Nachhaltigkeit, Umwelt- und Klimaschutz [<b>BERUFSORIENTIERUNG</b>].</li> </ul> |
| Akteure   | Staatliche Akteure, NGO, Unternehmen und Verbraucher haben unterschiedliche Interessen.                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• charakterisieren staatliche und nichtstaatliche Akteure und deren Interessen.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• bewerten die unterschiedlichen Interessen im Spannungsfeld Ökologie und Ökonomie.</li> </ul>   |
| Regeln  | Ökologie und Ökonomie werden durch Gesetze gefördert und geschützt.  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nennen Beispiele zur rechtlichen Regelung von Umweltthemen.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen, wer von diesen rechtlichen Regelungen profitiert oder belastet wird.</li> </ul>  |
| Beteiligung   | Verbraucher haben Einfluss auf Umweltschutz und wirtschaftliche Entwicklung.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben und analysieren ihr Konsumverhalten und Umweltbewusstsein.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• hinterfragen die Einflussmöglichkeiten von Verbrauchern auf Umwelt- und Klimaschutz.</li> </ul>  |
| Mediale Darstellung   | Unternehmen stellen sich öffentlich dar. Medien berichten über ökologische und ökonomische Missstände.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• ermitteln Marketing und Werbeauftritte von Unternehmen [DEUTSCH].</li> <li>• analysieren die Darstellung von ökologischen und ökonomischen Missständen in den Medien.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen mediale Darstellungen von Unternehmen hinsichtlich ihrer Umweltbilanz.</li> </ul>   |
| Lösungsansätze  | Internationale Konferenzen und Abkommen stehen im Spannungsfeld von nationalen Interessen und globalen Aufgaben. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Streitpunkte zwischen Nationalstaaten bei internationalen Umwelt- und Klimaschutzkonferenzen.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen Stellung zu den Ergebnissen von internationalen Umwelt- und Klimaschutzvereinbarungen.</li> </ul>   |

#### Themenfeld 4: Erreichen wir eine grenzenlose Sicherheit? – Schuljahrgang 10

| Orientierungswissen<br>unter den Aspekten des Politikzyklus |   | Analysekompetenz   | Urteilskompetenz   |
|---|---|--|--|
| Die Schülerinnen und Schüler ...                            |   |  |  |
| Normative<br>Grund-   | Die Menschenrechte stellen eine uneingeschränkte Verpflichtung dar.                                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben die Rolle der UN zur Durchsetzung der Menschenrechte.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• beurteilen die weltweite Umsetzung der Menschenrechte.</li> </ul>   |
| Akteure   | Die UN bemüht sich um Ausgleich internationaler Interessen und Abwehr von Bedrohungen und Gefährdungen. | <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen und charakterisieren internationale Akteure.</li> <li>• ermitteln die Gefahren für die internationale Sicherheit durch Radikalisierung.</li> <li>• erkennen den Kampf um Macht und die Verteilung von Ressourcen als Ursachen von Konflikten.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern eigene und staatliche Reaktionen auf Radikalisierung und Terrorismus.</li> <li>• diskutieren und beurteilen die Gründe für Konflikte.</li> </ul> |
| Regeln  | Das Völkerrecht ermöglicht und begrenzt das Souveränitätsprinzip.                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erläutern Grundregeln der globalen Beziehungen.</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• problematisieren die Wirksamkeit von internationalen Abkommen.</li> </ul>   |
| Beteiligung   | NGO und soziale Medien bieten Möglichkeiten der Teilhabe an international bedeutsamen Themen.           | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erklären die zunehmende Bedeutung der sozialen Netzwerke (Umgehung von Zensur, Herstellung von Öffentlichkeit, Mobilisierung etc.).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erörtern die Möglichkeiten der konkreten Einflussnahme durch soziale Medien und Beteiligung an NGOs.</li> </ul>   |
| Mediale<br>Darstellung                                      | Die Berichterstattung über internationale Konflikte erfolgt häufig kontrovers.                          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• analysieren die Inhalte und Perspektiven von Berichterstattungen in Print-, audiovisuellen und digitalen Medien (auch sozialen Netzwerken).</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• hinterfragen, ob Nachrichtensendungen die relevanten Themen abdecken.</li> </ul>  |
| Lösungsansätze  | Friedenssicherung erfolgt durch Dialog, Abkommen und internationale Organisationen.                     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• erschließen Möglichkeiten der Friedenssicherung.</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• nehmen Stellung zu den verschiedenen Möglichkeiten der Friedenssicherung.</li> </ul>  |

## 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 Kompetenzbereiche „Orientierungswissen“, „Analysekompetenz“ sowie „Urteilskompetenz“ zu berücksichtigen. Festlegungen zur Anzahl der bewerteten schriftlichen Lernkontrollen trifft die Fachkonferenz auf der Grundlage der Vorgaben des Erlasses „Die Arbeit in der Oberschule“ in der jeweils gültigen Fassung.

Mündliche und fachspezifische Leistungen gehen mit einem höheren Gewicht in die Gesamtsensur ein als die schriftlichen Leistungen. Der Anteil der schriftlichen Leistungen an der Gesamtsensur ist abhängig von der Anzahl der schriftlichen Lernkontrollen innerhalb eines Schulhalbjahres. Der Anteil der schriftlichen Leistungen darf ein Drittel an der Gesamtsensur nicht unterschreiten. Eine Benotung der Urteile von Schülerinnen und Schülern kann sich ausschließlich auf die Nachvollziehbarkeit der Begründungen und auf die Nachvollziehbarkeit der Orientierung an den mehrperspektivischen Kriterien beziehen. Die Aussage oder der Inhalt unterliegen **nicht** der Benotung.

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 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 -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,
- trifft Absprachen zur Differenzierung und Individualisierung,
- 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 Ergänzung zu den im jeweiligen Kerncurriculum geforderten Inhalten sowie 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 Beruflichen Orientierung 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,
- trifft Absprachen zur Abstimmung der fachbezogenen Arbeitspläne mit den benachbarten Grundschulen sowie den weiterführenden Schulen,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

## Anhang

### A1 - Operatoren für das Fach Politik

Operatoren sind handlungsinitiierende Verben, die signalisieren, welche Tätigkeiten beim Bearbeiten von Aufgaben erwartet werden. In der Regel sind sie den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet.

| <b>Anforderungsbereich I</b>  |  |
|---|--|
| <b>- Reproduktionsleistungen -</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Wiedergeben von grundlegendem Fachwissen unter Verwendung der Fachbegriffe</li> <li>- Bestimmen der Art des Materials</li> <li>- Entnehmen von Informationen aus unterschiedlichen Materialien</li> <li>- Kennen und Darstellen von Arbeitstechniken und Methoden</li> </ul> |  |
| aufzählen<br>nennen<br>wiedergeben<br>zusammenfassen  | Kenntnisse (Fachbegriffe, Daten, Fakten, Modelle) und Aussagen in kompakter Form unkommentiert darstellen      |
| benennen<br>bezeichnen  | Sachverhalte, Strukturen und Prozesse begrifflich präzise aufführen  |
| beschreiben<br>darlegen<br>darstellen   | Wesentliche Aspekte eines Sachverhalts im logischen Zusammenhang unter Verwendung der Fachbegriffe wiedergeben |

| <b>Anforderungsbereich II</b>   |  |
|---|--|
| <b>- Reorganisation und Transfer -</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erklären struktureller und zeitlicher Zusammenhänge</li> <li>- Sinnvolles Verknüpfen politischer Sachverhalte</li> <li>- Analysieren von unterschiedlichen Materialien</li> <li>- Einordnen von Sachverhalten unter Beachtung der Rahmenbedingungen</li> </ul> |  |
| analysieren   | Materialien oder Sachverhalte kriterienorientiert oder aspektgeleitet erschließen und strukturiert darstellen (z.B. am Modell des Politikzyklus) |
| auswerten   | Daten oder Einzelergebnisse zu einer abschließenden Gesamtaussage zusammenführen   |
| charakterisieren  | Sachverhalte in ihren Eigenarten beschreiben und diese dann unter einem bestimmten Gesichtspunkt zusammenführen                                  |
| einordnen   | Eine Position zuordnen oder einen Sachverhalt in einen Zusammenhang stellen  |
| erklären  | Sachverhalte durch Wissen und Einsichten in einen Zusammenhang (Theorie, Modell, Regel, Gesetz, Funktionszusammenhang) einordnen und deuten      |
| erläutern   | Vergleichbar mit „erklären“, aber die Sachverhalte durch zusätzliche Informationen und Beispiele verdeutlichen                                   |
| herausarbeiten<br>ermitteln<br>erschließen  | Aus Materialien bestimmte Sachverhalte herausfinden, auch wenn sie nicht explizit genannt werden, und Zusammenhänge zwischen ihnen herstellen    |

|                |  |
|----------------|--|
| interpretieren | Sinnzusammenhänge aus Materialien erschließen  |
| vergleichen    | Sachverhalte gegenüberstellen, um Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede herauszufinden   |
| widerlegen     | Argumente anführen, dass Daten, eine Behauptung, ein Konzept oder eine Position nicht haltbar sind |

| <b>Anforderungsbereich III</b>  |  |
|---|--|
| <b>- Reflexion und Problemlösung -</b>  |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Erörtern politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Sachverhalte und Probleme</li> <li>- Entfalten einer strukturierten, differenzierten und problembewussten Argumentation</li> <li>- Entwickeln von Hypothesen zu politischen Fragestellungen</li> <li>- Reflektieren der eigenen Urteilsbildung unter zusätzlicher Beachtung normativer Kategorien</li> </ul> |  |
| begründen   | Zu einem Sachverhalt komplexe Grundgedanken unter dem Aspekt der Kausalität argumentativ und schlüssig entwickeln  |
| beurteilen  | Den Stellenwert von Sachverhalten oder Prozessen in einem Zusammenhang bestimmen, um kriterienorientiert zu einem begründeten Urteil zu gelangen   |
| bewerten<br>Stellung nehmen   | Vergleichbar mit „beurteilen“, aber zusätzlich die Sachverhalte oder Prozesse mit individuellen und politischen Wertmaßstäben reflektieren und zu einem begründeten eigenen Urteil kommen            |
| entwerfen   | Ein Konzept in seinen wesentlichen Zügen erstellen   |
| entwickeln  | Zu einem Sachverhalt oder zu einer Problemstellung ein konkretes Lösungsmodell, eine Gegenposition, ein Lösungskonzept oder einen Regelungsentwurf begründend skizzieren                             |
| erörtern  | Zu einer vorgegebenen Problemstellung eine reflektierte, kontroverse Auseinandersetzung führen und zu einer abschließenden, begründeten Bewertung gelangen   |
| gestalten   | Aufgabenstellungen produktorientiert bearbeiten; dazu zählt unter anderem das Entwerfen eigener Handlungsvorschläge und Modelle  |
| problematisieren  | Widersprüche herausarbeiten sowie Positionen oder Theorien begründend hinterfragen   |
| prüfen<br>überprüfen  | Inhalte, Sachverhalte, Vermutungen oder Hypothesen auf der Grundlage eigener Kenntnisse oder mithilfe zusätzlicher Materialien auf ihre sachliche Richtigkeit bzw. auf ihre innere Logik untersuchen |
| sich auseinandersetzen<br>diskutieren   | Zu einem Sachverhalt, zu einem Konzept, zu einer Problemstellung oder zu einer These eine Argumentation entwickeln, die zu einer begründeten Bewertung führt   |

## **A2 - Der Wochenbericht als Methode im Politikunterricht**

Eine besondere Bedeutung für den Politikunterricht spielen die Medien zur Informationsgewinnung. Eine Möglichkeit, Politikunterricht am Kriterium der Aktualität auszurichten und die Schülerinnen und Schüler an die Arbeit mit den Medien heranzuführen, bietet der Wochenbericht.

Die Schülerinnen und Schüler erhalten die regelmäßige Aufgabe, aus der Tagesberichterstattung der Medien ein politisch relevantes Thema auszuwählen und dieses in Form eines weitgehend selbst formulierten Textes darzustellen. Ihnen soll so verdeutlicht werden, wie wichtig die Medien für die politische Information des Bürgers sind. Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich darauf vor, ihren selbst formulierten Text der Klasse möglichst frei, ggf. visuell unterstützt, vorzutragen und im Anschluss daran mögliche Nachfragen zu beantworten. Diese Vorgehensweise verdeutlicht den Lernenden, dass die ständige Beschäftigung mit der aktuellen politischen Berichterstattung zum Alltag des Bürgers in der Demokratie gehören sollte.

Die Grundlage für die Erstellung und die Auswertung der Präsentation des Wochenberichtes bilden die Analysefragen des vereinfachten Politikzyklus. Auf diese Weise können die curricularen Vorgaben mit tagesaktuellen Ereignissen verbunden werden. Bei der Einführung des Wochenberichtes erhalten die Schülerinnen und Schüler die Analysefragen (2.1) als Such- und Bearbeitungskriterien für die anzufertigenden Berichte. Die Lehrkraft weist darauf hin, dass die Anwendung der Analysefragen und deren Umsetzung im Vortrag Grundlagen einer möglichen Berichtsbenotung sind. Dabei ist darauf zu achten, dass die zugrunde gelegten Benotungskriterien transparent sind.

Niedersächsisches  
Kultusministerium

Landtagsfassung

**Kerncurriculum  
für die Hauptschule  
Schuljahrgänge 5 – 10**

---

# **Werte und Normen**

---



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Werte und Normen in der Hauptschule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2018)  
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.



| <b>Inhalt</b>   | <b>Seite</b> |
|---|--------------|
| <b>1 Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen</b>      | <b>5</b>     |
| <b>2 Kompetenzorientierter Unterricht</b>                 | <b>9</b>     |
| <b>2.1 Kompetenzbereiche</b>                              | <b>9</b>     |
| <b>2.2 Kompetenzentwicklung</b>                           | <b>11</b>    |
| <b>2.3 Innere Differenzierung</b>                         | <b>13</b>    |
| <b>3 Erwartete Kompetenzen</b>                            | <b>15</b>    |
| <b>3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche</b>              | <b>15</b>    |
| <b>3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche</b>              | <b>16</b>    |
| <b>3.3 Kompetenzen nach Doppelschuljahrgängen</b>         | <b>20</b>    |
| 3.3.1 Schuljahrgänge 5 und 6                              | 20           |
| 3.3.2 Schuljahrgänge 7 und 8                              | 25           |
| 3.3.3 Schuljahrgänge 9 und 10                             | 30           |
| <b>4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>     | <b>35</b>    |
| <b>5 Aufgaben der Fachkonferenz</b>                       | <b>37</b>    |
| <br>  |              |
| <b>Anhang</b>   | <b>38</b>    |
| <b>A 1 Operatoren</b>                                     | <b>38</b>    |
| <b>A 2 Übersicht über die verbindlichen Grundbegriffe</b> | <b>40</b>    |



## 1 Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen

Das Unterrichtsfach Werte und Normen leistet einen wichtigen Beitrag, um den Ansprüchen gerecht zu werden, die der § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes formuliert. Dem dort verankerten Ziel, „[...] die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen“ weiterzuentwickeln, trägt das Fach Werte und Normen in besonderem Maße Rechnung.

Obwohl gesellschaftlich von einem gewissen Konsens über gültige Werte und Normen ausgegangen werden kann, wird die Lebenspraxis von häufigen und vielstimmigen Diskussionen über Wertvorstellungen und darauf aufbauende gesellschaftliche Normen geprägt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich jene Wertvorstellungen und Normen aufgrund politischer, historischer, ökonomischer, gesellschaftlicher und religiöser Veränderungen wandeln oder zumindest modifizieren. Mehr oder minder bewusst werden Kinder und Jugendliche zu Zeugen dieser Wandlungen und oftmals resultiert daraus eine tief greifende Unsicherheit bezüglich der Moralität und Legitimität des eigenen Handelns. Hinzu kommt der Umstand, dass Kinder und Jugendliche im Rahmen der vorschulischen und schulischen Sozialisation die Erfahrung machen, dass zwischen den subjektiv für gültig erachteten Wertvorstellungen und den Ansprüchen anderer Menschen bzw. Gruppierungen Differenzen bestehen können. Daraus entwickeln sich gegebenenfalls Krisen und Konflikte. Den Orientierungsproblemen, die sich daraus ergeben und mit denen Kinder und Jugendliche häufig aufwachsen, will das Fach Werte und Normen inhaltlich facettenreich und pädagogisch sensibel begegnen.

Auf der Grundlage der im Grundgesetz, der Niedersächsischen Verfassung sowie dem Niedersächsischen Schulgesetz explizit zum Ausdruck gebrachten Wertvorstellungen werden unterschiedliche Weltanschauungen und Wahrheitsauffassungen im Sinne einer prinzipiellen Pluralität berücksichtigt. Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang den Grund- und Menschenrechten und den Prinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu. Dem Menschenbild der Aufklärung verpflichtet, wurzeln diese rechtlichen Bestimmungen in der Überzeugung, dass der Mensch eine spezifische Würde besitzt, d. h. einen unverfügbaren, nicht im Namen anderer Prinzipien zu relativierenden Eigenwert. Der Mensch hat demnach das Recht, seine Persönlichkeit frei und eigenverantwortlich zu entfalten und sich als selbstbestimmtes Individuum an der Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen.

Diesen Zielsetzungen verpflichtet, bezieht sich das Unterrichtsfach Werte und Normen auf altersgerecht adäquate Problemstellungen und Fragen nicht nur der Religions- und Gesellschaftswissenschaften, sondern auch der Philosophie und hier insbesondere auf Fragen der Moralphilosophie bzw. Ethik. Immanuel Kants elementare Frage „Was soll ich tun?“ stellt gewissermaßen ein Leitmotiv des Unterrichtsfaches Werte und Normen dar. In der Didaktik ist unstrittig, dass diesbezüglicher Unterricht auf aktives, eigenständiges und problemorientiertes *Philosophieren* und nicht bloß auf rein rezeptives Lernen von philosophiehistorischen Fakten und Systemen abzielen habe. Unter diesen Voraussetzungen kann der Unterricht im Fach Werte und Normen den Schülerinnen und Schülern ein Rüstzeug bereitstellen, um Einsichten in die tragenden Wertvorstellungen und Normen einer menschenwürdigen Gesellschaft sowie in die entsprechenden ethischen Grundsätze zu gewinnen und um wesentliche kulturelle, geistige und religiöse Bedin-

gungen und Grundlagen der demokratischen Gesellschaftsordnungen kennenzulernen. Mit Blick auf religiöse bzw. religionswissenschaftliche Unterrichtsinhalte ist zu betonen, dass das Fach Werte und Normen die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen thematisiert.

Zur Wahrung der Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses verlangt der Unterricht im Fach Werte und Normen die weltanschauliche und religiöse Neutralität des Faches. Der gesetzliche Auftrag weist dem Fach zwar vergleichbare Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte zu, wie sie auch im Fach Religion behandelt werden, doch ist die Behandlung hier ausdrücklich nicht an die Grundsätze einer Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft gebunden. Verbindliche Antworten können daher nur auf der Grundlage der verfassungsmäßigen und dem Bildungsauftrag entsprechenden, nicht aber weltanschaulicher und religiöser Prämissen gegeben werden.

Die unterschiedlichen Wahrheitsansprüche religiöser und weltanschaulicher Art lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zwar kennen, doch eine spezifische Präferenz für eine dieser Positionen ist ausdrücklich nicht intendiert. Der Unterricht im Fach Werte und Normen leitet zur Reflexion über die verschiedenen Orientierungen in der Absicht an, diese bezüglich ihrer Plausibilität, ihrer sozialen Zumutbarkeit sowie ihres Sinnpotenzials zu unterscheiden. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Einsicht, dass es konkurrierende Wahrheits- und Weltauffassungen gibt. Diese erfordern einerseits eine Standortbestimmung und andererseits eine Haltung, die von Empathie und Toleranz geprägt ist. Der Unterricht im Fach Werte und Normen fördert dadurch die Bereitschaft zu reflektiertem und verantwortungsbewusstem Handeln sich selbst und anderen gegenüber.

In diesem Sinne also trägt das Unterrichtsfach Werte und Normen zu einer differenzierten Auseinandersetzung sowohl mit individuell-existenziellen als auch mit gesellschaftlich-globalen Problemfeldern bei und fördert dadurch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese sollen ein die eigene Persönlichkeit bejahendes und stabiles Ich entwickeln, das sich in Gegenwart und Zukunft den zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen weiß. Die Thematisierung sozialer, ökonomischer, ökologischer und politischer Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung leistet einen Beitrag, um wechselseitige Abhängigkeiten und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln zu erkennen sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu sensibilisieren.

Aus den oben genannten Aufgaben des Unterrichtsfaches Werte und Normen lassen sich neben inhaltlichen Zielsetzungen auch drei didaktische Prioritäten ableiten:

- Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen
- Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit
- Werteorientierung

### **Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen**

Es ist notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler eigenständig und nachdenklich mit den Bedingungen und Grundlagen philosophischer, weltanschaulicher und religiöser Fragen und Wertvorstellungen befassen. Dazu gehören Reflexionen über eigene und fremde Lebensvorstellungen und Auseinandersetzungen mit religiös und weltanschaulich begründeten Sinnentwürfen. Das nachvollziehende Kennenlernen anderer Lebensordnungen, Sinnentwürfe und Kulturen trägt dabei zur Erweiterung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit bei. Das Fach Werte und Normen will durch die Kontrastierung des Gewohnten mit bisher

unbekannten oder weniger vertrauten Perspektiven die Nachdenklichkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Dieses Prinzip der Nachdenklichkeit ermöglicht eigenorganisiertes Wissen, mit dem Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kontexten anwendungsbezogen und angemessen handeln können.

### **Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit**

Es ist Aufgabe des Unterrichts im Fach Werte und Normen, die Schülerinnen und Schüler für die moralischen und sittlichen Dimensionen menschlichen Handelns zu sensibilisieren sowie Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit in der Auseinandersetzung mit Handlungs- und Wertfragen im privaten und öffentlichen Leben zu entwickeln. Die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Ethische Urteilsbildung ist für Schülerinnen und Schüler ein schwieriger Prozess, weil ethisches, also begründendes bzw. legitimierendes Urteilen Lebenssituationen thematisiert, in denen häufig komplexe Entscheidungen anstehen. Dabei sind fundamentale Lebensbedingungen und elementare Lebensbedürfnisse zu berücksichtigen und mögliche Folgen gewählter Handlungsweisen zu antizipieren. Eben hier hat der Unterricht im Fach Werte und Normen seinen genuinen Platz, denn die Lernenden erwerben durch dieses Fach Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung der Kriterien ethischer Argumentationsweisen. Bei den Schülerinnen und Schülern wird eine Haltung angestrebt, die sich in einer Übernahme von Verantwortung niederschlägt. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des Einflusses, den moderne Medien auf die Schülerinnen und Schüler ausüben, denn hier sind fachspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie kritisches, differenziertes Urteilsvermögen und verantwortungsvolles, prosoziales Handeln von großer Bedeutung. In diesem Sinne leistet das Fach Werte und Normen zusätzlich einen wichtigen Beitrag zur Medienbildung.

### **Werteorientierung**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen strebt das übergeordnete Ziel an, dass die Schülerinnen und Schüler gesellschaftliche und persönliche Herausforderungen unter den Gesichtspunkten eines guten und gerechten Lebens, der Freiheit und Verantwortung, der Pluralität und der Menschenwürde interpretieren und bewerten können. Dieses Ziel kann vorwiegend im Rahmen von Diskursen erreicht werden. Daher sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, exemplarisch grundlegende Werteorientierungen und Normen zu erkennen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen, in Handlungsweisen, aber auch in wissenschaftlichen Theorien und Religionen bzw. Weltanschauungen von Bedeutung sind. Diese sollen kritisch hinsichtlich der Frage reflektiert werden, ob sie mit Wertorientierungen des Grundgesetzes und dem §2 NSchG in Einklang zu bringen sind.

### **Bezugswissenschaften**

Das Unterrichtsfach Werte und Normen bezieht sich in erster Linie auf Problemstellungen

- der Philosophie,
- der Religionswissenschaft,
- geeigneter Gesellschaftswissenschaften.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bei bestimmten Fragestellungen sind weitere Einzelwissenschaften zu berücksichtigen, wie zum Beispiel die Rechtswissenschaften oder thematisch relevante Zweige der Naturwissenschaften.

### **Philosophischer Bezug**

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter philosophischer Aspekte und Fragestellungen auseinander. Dies erfordert die Einbeziehung von Überlegungen aus den Bereichen der praktischen Philosophie, vor allem der angewandten Ethik. Hierbei sollten in geeignetem Umfang auch Originaltexte einbezogen werden.

Neben der philosophischen Ethik sind zudem auch Gesichtspunkte aus der Anthropologie und der Erkenntnistheorie zu thematisieren. Besonderes Gewicht haben auch ethische Akzentuierungen der Religionen bzw. Weltanschauungen. Geeignete Forschungsergebnisse der Naturwissenschaften sind bei der Erörterung bestimmter ethischer Fragen in angemessener Weise einzubeziehen.

### **Religionswissenschaftlicher Bezug**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen soll religionskundliche Kenntnisse und den Zugang zu weltanschaulichen und religiösen Fragen vermitteln (vgl. § 128 NSchG).

Die Schülerinnen und Schüler sind also mit Weltanschauungen und Religionen und deren Wirkungsgeschichten wie Orientierungsmöglichkeiten bekannt zu machen. Der kulturelle Erfahrungsraum von Schülerinnen und Schülern, weltanschauliche sowie auch religiöse Daseinsentwürfe sind in den Unterricht einzubeziehen. Die christlich-abendländischen Traditionen spielen hierbei insofern eine größere Rolle, als sie seit Jahrhunderten die Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze der hier lebenden Menschen mitgeprägt haben und nach wie vor mitprägen. Diese Aufgaben verlangen den Rückgriff auf Begriffe und Forschungsergebnisse der Religionswissenschaft.

Auch deshalb stimmt sich die Fachkonferenz des Faches Werte und Normen mit den Fachkonferenzen der Konfessionen und Religionen bezüglich formaler Vorgaben und der Kooperation, z.B. bei gemeinsamen Exkursionen, ab.

### **Gesellschaftswissenschaftlicher Bezug**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen soll zum Verständnis der in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen beitragen. Dies verlangt neben der philosophischen Reflexion auch empirische und historische Betrachtungen. So hat der Unterricht die Lernenden mit dem Bestand der demokratischen Grundwerte bekannt zu machen, gesellschaftlich anerkannte moralische und rechtliche Normen aufzuzeigen und Aspekte des Werte- und Normenwandels zu untersuchen. Zu diesem Zweck sind insbesondere Fragestellungen und Ergebnisse geeigneter Sozialwissenschaften wie Politikwissenschaft, Soziologie und Psychologie hilfreich.

Der Unterricht im Fach Werte und Normen leistet auch auf dieser Grundlage einen Beitrag zu den fachübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gesundheitliche Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Musisch-ästhetische Bildung, Sprachbildung sowie Verbraucherbildung. Dies schließt auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten ein.

Eine zentrale Aufgabe des Unterrichts im Fach Werte und Normen ist es, dazu beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler die für den erfolgreichen Schulbesuch und die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen sprachlichen Kompetenzen erwerben. Die kompetente Verwendung von Sprache ist deshalb auch im Fach Werte und Normen Teil des Unterrichts. Im Unterricht geht es darum, die Lernenden schrittweise und kontinuierlich von der Verwendung der Alltagssprache zur kompetenten Verwendung der Bildungssprache einschließlich der Fachbegriffe aus dem Bereich „Werte und Normen“ zu führen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, die Bildungssprache und die Fachsprache aufzunehmen, selbst zu erproben und Sprachbewusstsein zu entwickeln. Dabei werden die verwendeten sprachlichen Mittel und die sprachlichen Darstellungsformen zunehmend komplexer. Bei der Planung und Durchführung konkreter Unterrichtseinheiten und Unterrichtsstunden ist Sorge dafür zu tragen, dass die sprachlichen Kenntnisse nach Bedarf vermittelt und nicht vorausgesetzt werden.

## 2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Werte und Normen 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 Werte und Normen 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 vorliegende Kerncurriculum stellt verbindliche inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen dar, die durch eine Auseinandersetzung mit jahrgangsspezifischen Leitthemen vermittelt und gefestigt werden. Die **inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche** (Kapitel 3.2) bilden dabei die zentralen Orientierungspunkte für

die Konzeption von Unterrichtssequenzen. Die **prozessbezogenen Kompetenzbereiche** (Kapitel 3.1) umreißen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen die Lernenden die inhaltlichen Kompetenzbereiche mit zunehmender Selbstständigkeit erarbeiten.

Die insgesamt 15 Tabellen sind nach Doppeljahrgängen geordnet und fünf inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen zugeordnet. Deren inhaltlicher Zusammenhang und die kumulativ angelegte Strukturierung werden jeweils in einem einleitenden Textmodul (Kapitel 2.1.2) erläutert.

In den Tabellen sind unter der Spaltenüberschrift „Erwartete Kompetenzen“ sowohl inhaltsbezogene als auch prozessbezogene Kompetenzen aufgeführt. Damit ergibt sich eine Strukturierung des Lernprozesses, die jedoch **nicht** die Abfolge einer konkreten Unterrichtseinheit darstellt. Den Kompetenzen sind „Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb“ beigeordnet, die Vorschläge für die unterrichtliche Umsetzung skizzieren. Für die Planung konkreter Unterrichtseinheiten können innerhalb der Doppeljahrgänge die verbindlichen Kompetenzen auch aus verschiedenen Leitthemen flexibel miteinander verknüpft werden. Jede Tabelle weist zudem „Grundbegriffe“ aus, deren Behandlung im Unterricht verbindlich ist.

Näheres zur konkreten Unterrichtsgestaltung regelt die Fachkonferenz, die Modifikationen in der Zusammenstellung der verbindlichen Kompetenzen in thematisch variablen Unterrichtskontexten vereinbaren kann (vgl. dazu auch Kapitel 5).

**Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche** umreißen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen die Lernenden die inhaltlichen Kompetenzbereiche mit zunehmender Selbstständigkeit erarbeiten. Folgende drei prozessbezogene Bereiche strukturieren den Unterricht, wobei es Überschneidungen und wechselseitige Abhängigkeiten gibt:

- Wahrnehmen und Beschreiben,
- Verstehen und Reflektieren,
- Diskutieren und Urteilen.

Sinnvoll ist die Aufteilung, da sie Trennschärfe in die erwarteten Einzelkompetenzen bringt, die Strukturierung der jeweiligen Unterrichtsprozesse vorgibt und dadurch sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lernenden thematische Orientierung und didaktische Transparenz bieten.

Die **inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche** resultieren unter Berücksichtigung der Bezugswissenschaften aus den didaktischen Bereichen „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“, „Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit“ sowie „Werteorientierung in lebensanschaulichen und religiösen Diskursen“ und lauten:

- Fragen nach dem Ich,
- Fragen nach der Zukunft,
- Fragen nach Moral und Ethik,
- Fragen nach der Wirklichkeit,
- Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind im Unterrichtskontext systematisch und kumulativ zu festigen. Dies geschieht dadurch, dass den Schuljahrgängen und Kompetenzbereichen altersadäquate Leitthemen zugeordnet werden.

## 2.2 Kompetenzentwicklung

Lernen ist ein aktiver Prozess, dessen Gelingen von vielerlei Faktoren abhängt. Eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen besteht darin, dass einmal erworbene Kompetenzen dauerhaft verfügbar bleiben. Dabei ist zu beachten, dass Wissen „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und 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 beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle.

Dieser Prozess beginnt bereits vor der Einschulung, wird in der Schule in zunehmender Ausprägung fortgesetzt und auch im beruflichen Leben weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen; Wissen und Können sind hier gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies ist dadurch erreichbar, dass Lerninhalte durch geeignete Wiederholungen und Übungen unter immer neuen Gesichtspunkten dargeboten und früher erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit neuen Inhalten effizient und effektiv wiederholt und vertieft werden. Kompetenzen werden also schrittweise erlernt und langfristig gefestigt.

Grundsätzlich vollzieht sich der Kompetenzerwerb in drei verschiedenen Anforderungsbereichen. Zwar gibt es innerhalb der Anforderungsbereiche Überschneidungen, doch prinzipiell können folgende Ebenen unterschieden werden:

- Der Anforderungsbereich I („Reproduktion und Beschreibung“) umfasst die Wiederholung zuvor erarbeiteter Kompetenzen bzw. die Wiedergabe fachbezogener Sachverhalte. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „benennen“, „beschreiben“ oder „zusammenfassen“.
- Der Anforderungsbereich II („Reorganisation und Transfer“) umfasst das selbstständige Übertragen gefestigter Unterrichtsinhalte auf neue, vergleichbare Lernkontexte sowie die eigenständige Anordnung und Gewichtung zuvor erworbener Kompetenzen. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „vergleichen“, „erläutern“ oder „einordnen“.
- Der Anforderungsbereich III („Beurteilung und Reflexion“) umfasst ein selbstständiges Deuten und differenziertes, begründetes Bewerten von fachbezogenen Sachverhalten bzw. Problemstellungen. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „prüfen“, „erörtern“, „beurteilen“.

Es ist zu beachten, dass gegebenenfalls die Operatoren mehrere Anforderungsbereiche betreffen. Dies gilt insbesondere für gestalterische Schüleraktivitäten.

Die inhalts- wie prozessbezogenen Kompetenzbereiche sind im Unterrichtskontext unter Berücksichtigung aller drei Anforderungsbereiche systematisch und kumulativ zu festigen. Dies geschieht dadurch, dass den Doppelschuljahrgängen und Kompetenzbereichen fünf altersadäquate Leitthemen zugeordnet werden:

| <b>Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche</b> | <b>Leitthemen für die Schuljahrgänge 5 und 6</b> | <b>Leitthemen für die Schuljahrgänge 7 und 8</b> | <b>Leitthemen für die Schuljahrgänge 9 und 10</b> |
|--|--|--|---|
|--|--|--|---|

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <b>Fragen nach dem Ich</b>                    | Ich und meine Beziehungen                   | Das Ich und seine sozialen Rollen                        | Entwicklung und Gestaltung von Identität<br><i>Schuljahrgang 9</i>                                |
| <b>Fragen nach der Zukunft</b>                | Glück und Lebensgestaltung                  | Konstruktiver Umgang mit Krisen                          | Verantwortung für Natur und Umwelt<br><i>Schuljahrgang 9</i>                                      |
| <b>Fragen nach Moral und Ethik</b>            | Regeln für das Zusammenleben                | Liebe und Sexualität                                     | Ethische Grundlagen für Konfliktlösungen<br><i>Schuljahrgang 10</i>                               |
| <b>Fragen nach der Wirklichkeit</b>           | Leben in Vielfalt                           | Menschenrechte und Menschenwürde                         | Wahrheit und Wirklichkeit<br><i>Schuljahrgang 9</i>   |
| <b>Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten</b> | Aspekte von Religionen und Weltanschauungen | Leben in religiös und weltanschaulich geprägten Kulturen | Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen<br><i>Schuljahrgang 10</i> |

Bei *vertikaler* Blickrichtung dokumentiert die Übersicht eine **mögliche Abfolge der Leitthemen**, die in den drei Doppelschuljahrgängen jeweils zu behandeln sind. Die hier skizzierte vertikale Reihenfolge ist nicht beliebig gewählt, sondern berücksichtigt eine für die Kompetenzentwicklung günstige Erweiterung der Perspektive vom individuellen Nahbereich hin zu einer intersubjektiven und umfassenderen Betrachtung (vgl. diesbezüglich auch 2.1).

Die Fachkonferenz kann die Reihenfolge innerhalb eines Doppelschuljahrgangs allerdings variieren, denn die fachspezifischen Propria „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“, „Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit“ sowie „Werteorientierung in lebensanschaulichen und religiösen Diskursen“ (vgl. S. 6f.) sind in jedem Leitthema der jeweiligen Spalte genauso fest verankert wie die prozessbezogenen Kompetenzbereiche, die mit den Inhalten verknüpft sind. Eine thematische wie prozedurale **Kohärenz** ist daher stets gewährleistet.

Auf dieser Grundlage ist es möglich, mit Blick auf die Interessen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Lerngruppe besondere Schwerpunkte zu setzen. Es kann aus Gründen der Zeitersparnis und der sachlogischen Stringenz durchaus sinnvoll sein, im Rahmen einer Unterrichtseinheit zwei oder sogar mehrere Leitthemen zu verbinden: So lassen sich etwa „Ethische Grundlage für Konfliktlösungen“ sowie die Frage nach „Wahrheit und Wirklichkeit“ sinnvoll mit religiösen und weltanschaulichen Positionen verknüpfen.

Bei *horizontaler* Blickrichtung ergibt sich eine **Progression** innerhalb der Leitthemen für den jeweiligen inhaltsbezogenen Kompetenzbereich (vgl. diesbezüglich auch S. 15). Um diese Progression zu einem kumulativen Kompetenzerwerb werden zu lassen, ist eine Berücksichtigung der zuvor erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig. Beispielsweise ist für das Leitthema „Weltreligionen und Weltanschauungen“ (im Doppelschuljahrgang 9/10) sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler über die bis dahin erwarteten Kompetenzen aus dem Bereich „Fragen nach Religionen und Weltanschauungen“ verfügen.

### **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 ist Grundprinzip in jedem Unterricht. Dabei werden Aspekte wie z.B. Begabungen, motivationale Orientierung, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Innere Differenzierung beruht einerseits auf der Grundhaltung, Vielfalt und Heterogenität der Schülerschaft als Chance und als Bereicherung zu sehen. Andererseits ist sie ein pädagogisches Prinzip für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen und für die Organisation von Lernprozessen im Besonderen, auch hinsichtlich der Sozialformen. Eine bedeutsame Rolle kommt dabei dem kooperativen Lernen zu. Ziele der inneren Differenzierung sind die individuelle Förderung und die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler.

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 die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. 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.

### **Zieldifferente Beschulung**

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen oder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden zieldifferent beschult. Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt in Anlehnung an das Kerncurriculum der Hauptschule. Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen sind veröffentlicht.

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nach dem Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet.

### 3 Erwartete Kompetenzen

Das Zusammenspiel von prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen führt in jedem Doppelschuljahrgang zu einem altersangemessenen Kompetenzerwerb.

In den nachfolgenden tabellarischen Übersichten werden **in der jeweils linken Spalte** die Kompetenzen formuliert, die von den Schülerinnen und Schülern bis zum Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs erworben werden. Diese Kompetenzen sind verbindlich. **In der jeweils rechten Spalte** hingegen sind als Unterrichts Anregungen beispielhaft mögliche Konkretisierungen der erwarteten Kompetenzen aufgeführt. Das bedeutet, dass auch **andere** inhaltliche Akzentuierungen geeignet sein können, um die erwarteten Kompetenzen zu erwerben.

#### 3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche

##### Wahrnehmen und Beschreiben

In ihrem konkreten Lebensumfeld werden die Schülerinnen und Schüler mit diversen Problemstellungen, Widersprüchen und Dilemmata konfrontiert. Aus diesem Grunde ist ihre Fähigkeit zu fördern, Phänomene wahrzunehmen, zu beschreiben und zu strukturieren. Dadurch wird ein altersgemäßes Problembewusstsein möglich.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen ihr Vorwissen, ihr Vorverständnis, ihre aktuellen Eindrücke sowie ihre Gefühle zu moralisch relevanten Begebenheiten dar,
- beschreiben ihre Assoziationen zu dem jeweiligen Themenschwerpunkt,
- skizzieren Fragen und Erwartungen zu dem ins Auge gefassten Inhalt.

##### Verstehen und Reflektieren

Dieser Kompetenzbereich enthält ein dialogisches bzw. dialektisches Element, da das Vorwissen der Lernenden nunmehr mit fachwissenschaftlich relevanten, altersangemessenen und schülerorientierten Informationen bzw. Positionen in Bezug gesetzt wird. Während der prozessbezogene Kompetenzbereich „Wahrnehmen und Beschreiben“ also primär auf Sensibilisierung bzw. auf die Explikation eines Vorverständnisses abzielt, wird jetzt als Dialogpartner quasi ein Experte zurate gezogen, wobei dieser eine Vertreterin / ein Vertreter einer Religionsgemeinschaft, ein Text, ein Film, ein Bild o. Ä. sein kann.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- untersuchen verschiedene Informationsquellen (z. B. Texte, Filmausschnitte etc.),
- setzen ihr Vorwissen zu Informationsquellen in Beziehung,
- analysieren fachspezifische und themenrelevante Grundbegriffe,
- untersuchen einen normativen Text auf explizite und implizite Prämissen,
- erläutern Fremdperspektiven und untersuchen Gedankenexperimente,
- untersuchen verschiedene ethische Positionen und erfassen deren Tragweite,
- erläutern unterschiedliche Lösungswege für moralische Problemstellungen.

## **Diskutieren und Urteilen**

Für die Persönlichkeitsentwicklung ist es besonders förderlich, eigene Positionen im Rahmen eines rationalen, von Offenheit und Fairness geprägten Diskurses zu präsentieren, zu legitimieren und ggf. zu revidieren. Denn erst im argumentativen Austausch mit anderen Menschen kann die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung hinreichend entfaltet werden.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erörtern verschiedene Perspektiven und Erwartungshaltungen,
- diskutieren Lösungsstrategien zu moralisch relevanten Konflikten und entwickeln Alternativen,
- entwickeln und prüfen eigenständige und folgerichtige Argumentationen,
- entwickeln ein vorläufiges eigenes Urteil und prüfen potenzielle Folgen,
- stellen das eigene Urteil begründet und differenziert im Diskurs dar und setzen sich mit anderen Urteilen auseinander.

## **3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche**

### **Fragen nach dem Ich**

Die Schülerinnen und Schüler fragen danach, wer sie sind und wer sie sein wollen. Die Dringlichkeit dieser Fragen wird dadurch erhöht, dass die Schülerinnen und Schüler im schulischen wie im privaten Alltag mit zahlreichen Anforderungen konfrontiert werden, aus denen Chancen und Perspektiven, aber auch Frustrationen, Ängste und Minderwertigkeitsgefühle erwachsen können.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler in der Fähigkeit gestärkt werden, ihr Leben aktiv, selbstbewusst und realitätsorientiert in die Hand zu nehmen, um ihre individuellen Glücksvorstellungen zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen „Sex“ und „Gender“ mit Blick auf individuell geprägte Geschlechtsidentität relevant.

Im Rahmen des Kompetenzbereichs „Fragen nach dem Ich“ reflektieren die Schülerinnen und Schüler deshalb ihre verschiedenen sozialen Rollen, ihre Bedürfnisse und Begabungen sowie die entscheidenden Phasen ihrer Entwicklung und Sozialisation. Dazu gehört auch die reflektierte Auseinandersetzung mit den Phänomenen Krankheit, Tod und Trauer.

Durch eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Aspekten gelangen die Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten und differenzierten Einschätzung ihrer Wünsche, Hoffnungen und Ängste. Auf dieser Grundlage ist es ihnen möglich, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln und ihre Persönlichkeit eigenverantwortlich und selbstbejahend zu entfalten.

### **Fragen nach der Zukunft**

Die Schülerinnen und Schüler haben mit Blick auf ihre Zukunft verschiedene, zum Teil sich widersprechende Erwartungen. Diese beziehen sich nicht nur auf Zielvorstellungen für ein persönliches Lebensglück sowie eine gelungene individuelle Lebensgestaltung, sondern auch auf gesellschaftliche Pflichten innerhalb eines sozialen Rechtsstaats sowie einen verantwortungsvollen Umgang mit Technik und Natur. Eine

sensible Auseinandersetzung mit diesbezüglichen Fragestellungen stellt für die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß ein großes Bedürfnis dar.

Der Prozess des Heranwachsens ist zudem nicht selten mit Phasen mangelnden Selbstwertgefühls und einer tiefen Unsicherheit bezüglich individueller Ziele und Bedürfnisse verbunden. Gelegentlich sorgen Misserfolg, Langeweile oder ein mangelndes Selbstkonzept gar dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Süchte und Abhängigkeiten flüchten.

Der Kompetenzbereich „Fragen nach der Zukunft“ sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für die Handlungsspielräume, Chancen, Risiken, Erfordernisse und Verpflichtungen, die für eine Gestaltung der Zukunft relevant sind. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Hoffnungen und Befürchtungen angesichts kommender Lebensphasen, entwickeln eigene Zielvorstellungen für eine gelungene Gestaltung ihrer privaten wie beruflichen Zukunft und analysieren das Spannungsfeld zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und gesellschaftlichen Anforderungen andererseits. Sie erhalten Einsicht in die Notwendigkeit, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten und der Umwelt sowie den Menschen nicht nur nach Nützlichkeitsaspekten zu begegnen. Sie setzen sich mit den veränderten Lebensbedingungen des Alterns auseinander und steigern dadurch ihre Empathie gegenüber älteren Menschen. Eine intensive Beschäftigung mit diesen Aspekten leistet somit einen wichtigen Beitrag, damit die Schülerinnen und Schüler der Zukunft realistisch, verantwortungsbewusst und selbstbejahend entgegenzutreten.

### **Fragen nach Moral und Ethik**

Moralische Normen bieten für die Schülerinnen und Schüler Orientierung und Verlässlichkeit im Alltag. Eben dort erfahren die Schülerinnen und Schüler aber auch, dass im menschlichen Miteinander Interessen kollidieren und dass daraus Konflikte erwachsen können. Aus diesen Konflikten ergeben sich oft Aggressionen, Ängste und Frustrationen, die in einem Spannungsfeld zu positiven moralischen Orientierungen stehen. Zudem erleben die Schülerinnen und Schüler in ihrem persönlichen Umfeld und auch in den Medien, dass Konflikten mit Gewalt oder Gleichgültigkeit begegnet wird.

Durch eine Auseinandersetzung mit Fragen nach Moral und Ethik werden die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert, Ausprägungen und Ursachen verschiedener Konflikte zu erkennen und nach Möglichkeiten für eine friedliche Konfliktlösung zu suchen. Dafür ist eine ethische Reflexion über Formen, Fundamente und Funktionen verschiedener Absprachen, Regeln und Rituale unabdingbar. Dies gilt nicht nur für Aspekte des öffentlichen Lebens, sondern auch mit Blick auf private Bereiche wie Liebe und Sexualität. Anhand altersangemessener Themenbeispiele lernen die Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen und verschiedene Formen von Verantwortung zu beschreiben, zu erklären und differenziert zu bewerten. Sie erarbeiten Kriterien für faires und gerechtes Handeln, unterscheiden dabei beschreibende von bewertenden und begründenden Ansätzen und artikulieren begründet eigene und auch fremde Interessen.

Auf dieser Basis ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, eine eigene Haltung zu den tragenden Werten und Normen einer menschenwürdigen und demokratischen Gesellschaft sowie eines gerechten und verantwortungsvollen Miteinanders zu entwickeln. Dem Kompetenzbereich „Fragen nach Moral und Ethik“ kommt also im Rahmen des zentralen didaktischen Bereichs „Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit“ eine besondere Bedeutung zu.

## **Fragen nach der Wirklichkeit**

Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist mehr denn je von einer Pluralität verschiedener Kulturen, Nationalitäten, Religionen, Weltanschauungen und individuellen Überzeugungen geprägt. Die Omnipräsenz moderner Medien trägt zusätzlich dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Fülle diverser Wahrheits- und Wirklichkeitsvorstellungen konfrontiert werden. Nicht selten dominiert dabei eine verzerrte oder zumindest bruchstückhafte Informationsvermittlung, die zu Klischees, Vorurteilen und Diskriminierungen führen kann.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern Wege zu einer eigenständigen und kritischen Sichtweise auf die unterschiedlichen Wahrheits- und Wirklichkeitskonzeptionen zu eröffnen. Auch für eine Auseinandersetzung mit einander widersprechenden Wahrheitsansprüchen sind Empathiefähigkeit sowie eine grundsätzliche Toleranzbereitschaft maßgeblich. Toleranz darf dabei nicht mit Beliebigkeit und Gleichgültigkeit verwechselt werden. So bilden etwa Menschenwürde und Menschenrechte als Normen mit universalem Geltungsanspruch die unverhandelbare Basis der Demokratie und des sozialen Rechtsstaats. Der Kompetenzbereich „Fragen nach der Wirklichkeit“ fordert die Schülerinnen und Schüler also dazu auf, sich eigene und ihnen begegnende Wahrheits- und Wirklichkeitsvorstellungen bewusst zu machen und die Voraussetzungen ihrer Urteile über Wirklichkeit zu reflektieren. Kritisch hinterfragen die Schülerinnen und Schüler Vorurteile und Klischees und erweitern durch die Auseinandersetzung mit unbekanntem Lebens- und Sinnentwürfen ihr Fremdverstehen und ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Sie prüfen den Inhalt, den Anspruch und die Tragweite von Menschenrechten und setzen sich mit Menschenrechtsverletzungen auseinander. Zudem analysieren und erörtern sie die Bedeutsamkeit, die Chancen und Gefahren verschiedener Medien. Sie überprüfen medieninszenierte Wirklichkeiten auf Evidenz und Plausibilität. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die Perspektivität und Selektivität menschlicher Erkenntnis und setzen sich mit Verfahren der Wahrheitsüberprüfung auseinander.

In besonderem Maße ist der Kompetenzbereich „Fragen nach der Wirklichkeit“ somit dem zentralen didaktischen Bereich der „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“ verpflichtet. Zugleich kommt der Frage nach Wahrheits- und Wirklichkeitskriterien auch für die ethische Urteilsbildung eine gewichtige Bedeutung zu, weil fundiertes ethisches Urteilen auf ein differenziertes und wahrheitsorientiertes Wirklichkeitsverständnis angewiesen ist.

## **Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

Die Beschäftigung mit religiösen bzw. weltanschaulichen Aspekten ist für viele Schülerinnen und Schüler ein großes Bedürfnis. Sie fragen nach einem möglichen Sinn der Welt, nach deren Ursprung, nach Ewigkeit, Endlichkeit und einem möglichen Jenseits sowie nach einer verbindlichen Wertorientierung. Außerdem stellt sich die Frage nach der möglichen Existenz eines Gottes bzw. verschiedener Götter. In ihrem gesellschaftlichen Umfeld erfahren die Schülerinnen und Schüler durch vielerlei Kontexte und Anlässe, dass diesbezügliche Sinn- und Deutungsangebote sowohl religiös als auch säkular orientiert sein können.

Der Kompetenzbereich „Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten“ macht die Schülerinnen und Schüler mit den Wirkungsgeschichten, den kulturellen Ausprägungen sowie den ethischen Grundsätzen und Orientierungsmöglichkeiten verschiedener Religionen und Weltanschauungen bekannt. Besondere Bedeutung kommt dabei einerseits dem Umstand zu, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Kultur leben, die

weitgehend vom Christentum geprägt ist. Andererseits ist dessen Bindungskraft zunehmend anderen, oft auch säkularen Orientierungsangeboten gewichen.

Die Schülerinnen und Schüler entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Weltreligionen und unterscheiden Deutungen von Religion. Zudem analysieren sie Zusammenhänge zwischen Religion und angewandter Ethik und erörtern religionskritische Positionen.

Durch den Kompetenzbereich „Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten“ gelangen die Schülerinnen und Schüler somit zu religionskundlichen Kenntnissen und zu einer eigenständigen wie nachdenklichen Auseinandersetzung mit religiös bzw. weltanschaulich begründeten Entwürfen von Lebenssinn und Lebensgestaltung.

### 3.3 Kompetenzen nach Doppelschuljahrgängen

#### 3.3.1 Schuljahrgänge 5 und 6

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach dem Ich

Leitthema:

Ich und meine Beziehungen

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6   | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb  |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Merkmale von Freundschaften.</li> <li>• beschreiben verschiedene Formen familiären Zusammenlebens.</li> <li>• unterscheiden verschiedene Formen ihrer persönlichen Beziehungen im Umfeld von Schule und Freizeit.</li> <li>• diskutieren die Bedeutung von Vorbildern für das eigene Leben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung, Vertrauen, Verlässlichkeit, Spaß, gemeinsame Interessen, Erlebnisse, Offenheit, Sicherheit, Respekt</li> <li>• Kernfamilie, Patchwork-Familie, Ein-Eltern-Familie, freie Lebens- und Wohngemeinschaften, Familie mit gleichgeschlechtlichen Eltern</li> <li>• beste(r) Freund(in), Sportkameradinnen und -kameraden, Spielfreundschaften, virtuelle Freundschaften, Peer-Group, Arbeitspartnerinnen und -partner, Lehrkräfte, Erwachsene als Vertrauens- und Autoritätspersonen</li> <li>• Beziehungen in und zu religiösen Gemeinschaften</li> <li>• Verhaltensmuster in unterschiedlichen sozialen Rollen</li> <li>• Konkurrenz, Feindschaft, Bedrohung, Mobbing, Neid</li> <li>• Identifikations- und Abgrenzungsangebote bezüglich verschiedener Kriterien: Schönheit, Berühmtheit, Reichtum, Erfolg, Mut, Zivilcourage, Hilfsbereitschaft, Gewaltlosigkeit</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Familienformen, Freundschaft, Vorbild

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:****Fragen nach der Zukunft****Leitthema:****Glück und Lebensgestaltung**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben individuelle Zukunftswünsche und benennen Vorstellungen für glückliches Leben.</li> <li>• vergleichen unterschiedliche Zukunftswünsche von Kindern.</li> <li>• skizzieren Strategien zum Umgang mit Erfolg und Misserfolg.</li> <li>• beurteilen Verhaltensmöglichkeiten für den Umgang mit Erfolg bzw. Misserfolg.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufswunsch, fiktiver Lebenslauf, Gesundheit, Frieden, persönliche Sicherheit</li> <li>• intakte Umwelt (verantwortungsvoller Umgang mit Tieren, Wasser, Luft und Energie), Möglichkeiten zur Übernahme von Verantwortung (Schule, Freizeit, Familie und Gesellschaft)</li> <li>• geschlechtsspezifische Zukunftserwartungen, Kinder im Krieg, Kinder in Armut, Kinder mit Migrationshintergrund</li> <li>• mögliche Bedingungen für Erfolg und Misserfolg: Leistungsbereitschaft, Glück, eigene und fremde Erwartungshaltungen, Faulheit, Pech, überzogene Erwartungshaltung, Minderwertigkeitsgefühl, Selbstvertrauen, Motivation und Demotivation</li> <li>• Trost, Lob, Anerkennung, Wertschätzung relativen Erfolgs, Inanspruchnahme fremder Hilfe, Bescheidenheit, realistische Selbsteinschätzung, Aufstiegsmöglichkeiten, Versagensängste, Förderprogramme</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Erfolg, Misserfolg, glückliches Leben, Verantwortungsbewusstsein

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Moral und Ethik**

**Leitthema:**

**Regeln für das Zusammenleben**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen verschiedene Regeln, Normen und Rituale sowie deren Bedeutung für das Zusammenleben.</li><li>• arbeiten die Werte, die bestimmten Regeln und Normen zugrunde liegen, heraus.</li><li>• erläutern die „Goldene Regel“ und stellen Beispiele einer sinnvollen Anwendung dar.</li><li>• beurteilen Formen und Folgen von Regelverletzungen.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Regeln und Normen in Klasse, Familie, Freundeskreis, Verein</li><li>• Sicherheit, Verlässlichkeit, Einschränkung</li><li>• Welt ohne Regeln und Normen</li><li>• z. B. Ehrlichkeit, Höflichkeit, Achtsamkeit, Geselligkeit im Hinblick auf Verhaltensregeln in verschiedenen Sportarten und Spielen</li><li>• Schulregeln</li><li>• „Goldene Regel“ im Sport</li><li>• Prävention, Sanktion, Strafe</li><li>• Funktionen von Strafe: Abschreckung, Wiedergutmachung, Vorbeugung, Einsicht, Vergeltung</li><li>• physisches Mobbing, psychisches Mobbing, Cybermobbing</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** „Goldene Regel“, Mobbing, Normen, Ritual, Werte

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Wirklichkeit**

**Leitthema:**

**Leben in Vielfalt**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beschreiben unterschiedliche Formen der Lebensgestaltung.</li><li>• benennen Beispiele für gängige Vorurteile.</li><li>• stellen Ursachen und Folgen von Vorurteilen dar.</li><li>• diskutieren Möglichkeiten eines toleranten Zusammenlebens.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• verschiedene Interessen, unterschiedliche Herkunft und Sitten, auch in der Folge von Migration</li><li>• Kleidung, Körpersprache, Mimik, Sprachstil, Umgangsformen, Temperament, auffällige Merkmale</li><li>• Vorurteile und Klischees bezogen auf Aussehen, Geschlechterrollen, Lebensalter, Religionszugehörigkeit, soziale und ethnische Herkunft</li><li>• Vorurteile in den Medien</li><li>• Unkenntnis, Desinteresse, Intoleranz, Unsicherheit, Schwarz-Weiß-Denken, Stärkung des Ich- und Wir-Gefühls, Aufbau von Feindbildern, Ausgrenzung, Diskriminierung, Konflikte, Gewalt</li><li>• grundlegende Wertvorstellungen</li><li>• Informationen über andere Religionen und Kulturen, interkulturelle Begegnungen infolge von Migration, Fluchtursachen</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Toleranz, Vorurteil

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

**Leitthema:**

**Aspekte von Religionen und Weltanschauungen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen Gottesvorstellungen in polytheistischen und monotheistischen Religionen.</li><li>• vergleichen Schöpfungsmythen und naturwissenschaftliche Darstellungen der Evolution des Menschen.</li><li>• stellen wesentliche Aspekte religiöser Praxis im Lebensalltag dar.</li><li>• erläutern Funktionen der Religiosität für den Lebensalltag von Gläubigen.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• altägyptische, griechische, römische, germanische Gottheiten, Jahwe, Gott, Allah</li><li>• Göttergeschichten (z. B. ägyptische, griechische, indische Mythologien)</li><li>• Genesis und Evolutionslehre (Schöpfungserzählungen als Glaubensaussagen, Wissenschaft als Deutungsansatz)</li><li>• Gotteshäuser, heilige Orte, Feste und Feiern, Zeiten und Symbole, Rituale, Bräuche, Thora, Bibel, Koran, Fünf Säulen des Islam, Dekalog, zentrale religiöse Figuren (Prophe-ten, Religionsstifter, Engel, Dämonen, Heilige etc.)</li><li>• Trost, Geborgenheit, Gemeinschaftsgefühl, ethische Orientierung, Strukturierung des Lebens, Lebenssinn, Betrachtung religiöser Phänomene aus verschiedenen Perspektiven</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Naturwissenschaft, Monotheismus/Polytheismus, Religiosität, Schöpfung

### 3.3.2 Schuljahrgänge 7 und 8

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach dem Ich

Leitthema:

Das Ich und seine sozialen Rollen

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8  | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb   |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben unterschiedliche Erwartungshaltungen und Verhaltensmuster in unterschiedlichen sozialen Rollen.</li> <br/> <li>• untersuchen Möglichkeiten, ein positives Selbstwertgefühl zu erfahren.</li> <br/> <li>• entwickeln Optionen, um Konflikten zwischen individueller Erwartung und sozialer Rolle zu begegnen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gehorsam, Pflicht, Loyalität, Respekt, Höflichkeit, Zuneigung, Liebe, Ausgrenzung, Akzeptanz, Toleranz, Verantwortung in den verschiedenen sozialen Kontexten</li> <li>• soziale Rolle als Summe der von einer Person erwarteten Verhaltensweisen in jeweils spezifischen Situationen (Schule, Sportverein, Familie etc.)</li> <br/> <li>• bewusstes Wahrnehmen und Vergewisserung eigener Stärken, Selbstannahme, aktive Lebensgestaltung, Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und Selbstbehauptung</li> <br/> <li>• Nein-Sagen, Abgrenzung gegenüber Gruppenzwängen, Mediation, Beratungslehrkraft, Konfliktlotsen, Vertrauensperson, Aushalten des Konflikts, psychologische Hilfe</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** soziale Rolle, Selbstwertgefühl, Konflikt

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:****Fragen nach der Zukunft****Leitthema:****Konstruktiver Umgang mit Krisen**

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8   | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb   |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben individuelle Krisensituationen und -verläufe.</li> <li>• beschreiben verschiedene Suchtformen.</li> <li>• skizzieren mögliche Ursachen und Auswirkungen von Süchten.</li> <li>• setzen sich mit lösungsorientierten Möglichkeiten zum Umgang mit und zur Prävention von Krisen auseinander.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucht, Misserfolg, soziale Ausgrenzung, Vereinsamung, Verlusterfahrungen, Konfrontation mit Gewalt, Tod</li> <li>• Krisenverlaufsmodell</li> <li>• stoffgebundene Süchte (z. B. Alkohol, Nikotin, Medikamente), Verhaltenssüchte (z. B. Online-Sucht, Kaufsucht, Spielsucht)</li> <li>• Unsicherheit, Einsamkeit, Langeweile, Gruppenzwang, Neugier, persönliche Probleme</li> <li>• Abhängigkeit, Isolation, gesundheitliche Schäden, Verkehrsdelikte, Beschaffungskriminalität</li> <li>• Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls, professionelle Beratung, zwischenmenschliche Kommunikation, Stärkung sozialer Kontakte, Hobbys (z. B. Sport, Musik), gesellschaftliches Engagement (z. B. NABU, Kirche), Aufgreifen religiöser und weltanschaulicher Lebensorientierungen</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Krise, Sucht, Prävention

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Moral und Ethik**

**Leitthema:**

**Liebe und Sexualität**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen Begriffe im Themenfeld Liebe und Sexualität.</li><li>• untersuchen geschlechtsspezifische Rollenerwartungen im Bereich von Liebe und Sexualität.</li><li>• diskutieren Möglichkeiten und Grenzen sexueller Selbstbestimmung</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Romantik, Zärtlichkeit, Libido, Leidenschaft, Sexualität, Eifersucht, Liebeskummer, platonische Liebe, Freundschaft, Nächstenliebe, Liebe zur Heimat, zur Natur, zur Kunst ...</li><li>• vermeintlich typisch männliche bzw. typisch weibliche Eigenschaften und Vorstellungen, Rollenverhalten der Geschlechter, Vorurteile gegenüber Homosexualität</li><li>• Sexualität und Rollenklischees in den Medien</li><li>• Liebe und Sexualität im Spannungsfeld von Partnerwahl und -konstellationen, Verhältnis zum eigenen Körper, Zurschaustellung von Sexualität, Umgang mit Pornografie</li><li>• Vielfalt partnerschaftlicher und sexueller Beziehungen in der Gegenwart</li><li>• religiös geprägte Vorstellungen von Sexualität und Liebe</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Geschlechterrolle, Liebe, Selbstbestimmung, Sexualität

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Wirklichkeit**

**Leitthema:**

**Menschenrechte und Menschenwürde**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen menschliche Grundbedürfnisse.</li><li>• stellen den Begriff der Menschenwürde dar.</li><li>• beschreiben das Engagement von Menschenrechtsorganisationen.</li><li>• diskutieren Beispiele von Verletzungen der Menschenrechte, u.a. am Beispiel Mobbing und Kinderarbeit.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Nahrung, soziale Fürsorge, Kleidung, Obdach, Reisefreiheit</li><li>• sog. Maslowsche Bedürfnispyramide</li><li>• Leben im Überfluss, Leben in Armut, Kinderarbeit, Kindersoldaten,</li><li>• Menschenbild im Christentum, im Humanismus und in der Aufklärung</li><li>• Art. 1 GG, Beispiele der UN-Menschenrechts-Charta, UN-Charta der Kinderrechte, europäische Menschenrechts-Charta,</li><li>• UNICEF, Amnesty International, Terre des hommes, Human Rights Watch, Kirchen</li><li>• internationale Hilfsaktionen in Katastrophenfällen</li><li>• Menschenrechtsverletzungen, z. B. physische und psychische Misshandlungen, Formen von Diskriminierung (z. B. Rassismus), Mobbing, Folter, Todesstrafe</li><li>• Güterabwägung bei Produkten von Kinderarbeit</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Grundbedürfnisse, Menschenrechte, Menschenwürde, Mobbing

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

**Leitthema:**

**Leben in religiös und weltanschaulich geprägten Kulturen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beschreiben Ursprung und Bedeutung ausgewählter Initiationsriten.</li><li>• untersuchen religiöse und weltanschauliche Aspekte ethischen Handelns.</li><li>• setzen sich mit grundlegenden Aspekten religiöser und weltanschaulicher Menschen- und Weltbilder auseinander.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kommunion, Firmung, Konfirmation, Bar/Bat Mizwa, Sünnet, Jugendweihe/Jugendfeier</li><li>• christliche Sozialethik (z. B. Caritas, Diakonisches Werk, Liebesgebot), Humanismus, Fünf-Säulen des Islam, Achtfacher Pfad, Konfuzianismus etc.</li><li>• Mensch als Ebenbild Gottes, Mensch als Teil der Schöpfung, Mensch als Produkt der Evolution, humanistisches Menschenbild, Mensch als Bedürfnis- und Triebwesen</li><li>• Welt als Schöpfung, Weltbilder in Mythen</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Initiationsritus, Menschenbild, Weltanschauung, Weltbild

### 3.3.3 Schuljahrgänge 9 und 10

#### Schuljahrgang 9:

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach dem Ich

Leitthema:

Entwicklung und Gestaltung von Identität

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 9   | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb  |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen Einflussfaktoren für die persönliche Entwicklung.</li> <li>• erläutern die Begriffe „Sex“ und „Gender“ und verschiedene Formen der Geschlechtsidentität.</li> <li>• stellen individuelle Glücksvorstellungen dar.</li> <li>• reflektieren den Umgang mit der eigenen Endlichkeit.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlecht, Herkunft, Milieu, soziale Rolle, Familie, Religion, Gruppenzugehörigkeit</li> <li>• Berufswahl als Ausdruck bewusster Lebensgestaltung</li> <li>• biologisches vs. kulturelles Geschlecht</li> <li>• gesellschaftlich determinierte Rollenzuweisungen für Weiblichkeit und Männlichkeit</li> <li>• LGBT bzw. LSBTTIQ (offizielle Abkürzungen für eine Zusammenstellung verschiedener Geschlechtsidentitäten)</li> <li>• Glückskonzeptionen in Vergangenheit und Gegenwart</li> <li>• materielles vs. immaterielles Glück</li> <li>• Krankheit, Altern, Sterben, Tod</li> <li>• Trauer (Phasen der Trauerbewältigung), Leiden, „carpe diem“ vs. „memento mori“</li> <li>• religiöse Jenseitsvorstellungen</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Endlichkeit, Gender/Sex, Glück, Identität

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Zukunft**

**Leitthema:**

**Verantwortung für Natur und Umwelt**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 9</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen die Chancen und Gefahren, die sich aus dem menschlichen Umgang mit Natur und Umwelt ergeben können.</li><li>• skizzieren Zusammenhänge zwischen Ökonomie und Ökologie.</li><li>• erörtern Lösungsansätze zu einem verantwortungsbewussten und nachhaltigen Umgang mit der Umwelt.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Artensterben, Luftverschmutzung, langfristige Zerstörung von Naturlandschaften, Zoos, Chancen und Risiken intensiver Landwirtschaft, Klimawandel, gesundheitliche Schäden, Naturschutzgebiete, Nationalparks, erneuerbare Energien</li><li>• Wachstum/Nachhaltigkeit, Kapitalismus, Machtstreben, Profitstreben, Egoismus, Optimierung des Lebensstandards</li><li>• Ökologische Landwirtschaft, angemessenes Konsumverhalten, Selbstbeschränkung, Nachhaltigkeit, Wirkungsmöglichkeiten von Tier- und Naturschutzorganisationen, Green Economy</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Nachhaltigkeit, Natur, Ökologie, Ökonomie, Umwelt, Verantwortung

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Wirklichkeit**

**Leitthema:**

**Wahrheit und Wirklichkeit**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 9</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• stellen Wahrnehmen und Erkennen einander gegenüber.</li><li>• benennen Aspekte des Fürwahrhaltens.</li><li>• prüfen die Darstellung von Wirklichkeit in verschiedenen Medien.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• spezifische Sinnesleistungen und Wahrnehmungsmuster bei Mensch und Tier, Sinnes-täuschungen (z. B. Sternbilder, Vexierbilder, unmögliche Figuren nach Escher)</li><li>• Kriterien zur Unterscheidung von Aussagen im Bereich des Glaubens, Wissens und Meinens, ästhetische Urteile, Geschmacksurteile, emotionale Urteile, Werturteil</li><li>• subjektive Überzeugung, Plausibilität, Objektivität</li><li>• medienspezifische Abbildungen wie Foto, Film, Video, Internet</li><li>• Manipulationsmöglichkeiten analoger und digitaler Medien</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Erkennen, Medien, Wahrnehmen, Wirklichkeit

**Schuljahrgang 10:**

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Moral und Ethik**

**Leitthema:**

**Ethische Grundlagen für Konfliktlösungen**

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 10   | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb   |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen verschiedene Formen und Ursachen von Konflikten und Gewalt.</li> <li>• stellen Schwierigkeiten bei der Lösung von Konflikten dar.</li> <li>• skizzieren ethische Konzeptionen mit Blick auf mögliche Konfliktlösungen.</li> <li>• setzen sich mit Problemfeldern zum Thema „Toleranz“ auseinander.</li> <li>• diskutieren Lösungsvorschläge für individuelle und gesellschaftliche Konflikte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbale, nonverbale, physische, psychische Gewaltformen, Mobbing, medial vermittelte Gewalt, Autoaggression</li> <li>• Armut, Imperialismus, Kriege, Terror, ethnische Konflikte, religiös begründete Auseinandersetzungen</li> <li>• Eisbergmodell, Eskalationsstufen, mangelnde Gesprächsfähigkeit und Gesprächsbereitschaft, Egoismus</li> <li>• Mitleidsethik, Diskursethik</li> <li>• Toleranzbegriff; Grenzen von Toleranz</li> <li>• Sterbehilfe, Organspende, Todesstrafe</li> <li>• „Kultur des Hinsehens“, Aufmerksamkeit, Empathie, Organisation von Hilfe</li> <li>• Möglichkeiten und Grenzen von Zivilcourage</li> <li>• Mediationsverfahren im Rahmen fiktiver Fallbeispiele (z. B. Mobbing, Petzen, Prügelei)</li> <li>• gerechter Interessenausgleich, Täter-Opfer-Ausgleich, Motivation zur Toleranz, Übernahme anderer Perspektiven</li> <li>• finanzielle Diskriminierung, Korruption</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Ethik, Gewalt, Konflikt, Toleranz

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Leitthema:**

**Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

**Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 10</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• skizzieren unterschiedliche Sinnstiftungen und Orientierungsangebote von Religionen und Weltanschauungen.</li><li>• vergleichen Grundzüge der Weltreligionen.</li><li>• prüfen die Kritik an Religionen und Weltanschauungen.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• religiöse Sozialethiken, Friedenskonzeptionen, religiöse Regeln, Dogmen</li><li>• humanistische Lebensauffassung (z. B. Eigenverantwortlichkeit, Freiheit und Verantwortung, Vernunft, Weltlichkeit)</li><li>• weltanschauliche Deutungsmuster (z. B. Kommunismus, Sozialismus, Liberalismus, Faschismus)</li><li>• Christentum, Judentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus (z. B. hinsichtlich Tod und Sterben, Verhältnis zu Natur und Tieren, Geschlechterrollen)</li><li>• Religionskritik</li><li>• Kritik aus der Sicht der Naturwissenschaften</li><li>• gesellschaftliche und gemeinschaftliche Ordnungsfunktion, Intoleranz, Verhältnis von religiösen Überzeugungen und Gewalt, Fundamentalismus</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Religionskritik, Sinnstiftung, Weltanschauung, Weltreligionen – Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus

## 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*“ 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 der Hauptschule“ in der jeweils gültigen Fassung.

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 digitalen und 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.

## 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,
- trifft Absprachen zur Differenzierung und Individualisierung,
- 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 Ergänzung zu den im jeweiligen Kerncurriculum geforderten Inhalten sowie 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 Beruflichen Orientierung 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 mit den benachbarten Grundschulen sowie den weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

## Anhang

### A 1 Operatoren

Die angeführten Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden. Sie sind den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet und dienen der Konzeption von Aufgaben. Die Bedeutungen der Operatoren sind den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

#### Anforderungsbereich I

| Operatoren                    | Definitionen  |
|-------------------------------|---|
| <b>benennen</b>               | Begriffe oder Sachverhalte ohne nähere Erläuterung aufzählen  |
| <b>beschreiben darstellen</b> | Sachverhalte und Zusammenhänge strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben  |
| <b>skizzieren</b>             | Sachverhalte auf das Wesentliche reduziert übersichtlich darstellen   |
| <b>wiedergeben</b>            | einen Sachverhalt oder Gedankengang in seinen Grundzügen unter Verwendung fachsprachlicher Grundbegriffe ausdrücken |
| <b>zusammenfassen</b>         | das Wesentliche in konzentrierter Form herausstellen  |

#### Anforderungsbereich II

| Operatoren                                  | Definitionen  |
|---|---|
| <b>analysieren untersuchen</b>              | wichtige Bestandteile eines Textes oder Zusammenhangs auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten |
| <b>vergleichen gegenüberstellen</b>         | Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln   |
| (in einen Zusammenhang) <b>einordnen</b>    | einen Sachverhalt mit erläuternden Hinweisen in einen Zusammenhang einfügen                               |
| <b>erklären</b>                             | einen Sachverhalt nachvollziehbar und verständlich machen   |
| <b>herausarbeiten</b>                       | aus Materialien Sachverhalte herausfinden, die nicht explizit genannt werden                              |
| <b>einen Argumentationsgang wiedergeben</b> | einen Argumentationsgang strukturiert zusammenfassen  |
| <b>erläutern</b>                            | einen Sachverhalt veranschaulichend darstellen und durch zusätzliche Informationen verständlich machen    |
| <b>in Beziehung setzen</b>                  | Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen               |
| <b>belegen nachweisen</b>                   | Aussagen durch Textstellen oder bekannte Sachverhalte stützen   |

### Anforderungsbereich III

| Operatoren                                   | Definitionen  |
|--|---|
| <b>sich auseinandersetzen<br/>beurteilen</b> | zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden begründet formulieren                            |
| <b>erörtern<br/>diskutieren</b>              | eine These oder Problemstellung in Form einer Gegenüberstellung von Argumenten untersuchen und mit einer begründeten Stellungnahme bewerten       |
| <b>reflektieren</b>                          | Konzeptionen, Lösungen und Positionierungen mit einer kritischen Distanz überdenken   |
| <b>begründen</b>                             | einen Sachverhalt oder eine Aussage durch nachvollziehbare Argumente stützen  |
| <b>entwickeln</b>                            | gewonnene Analyseergebnisse synthetisieren, um zu einer eigenen Deutung zu gelangen   |
| <b>prüfen</b>                                | Aussagen auf ihre Angemessenheit hin untersuchen  |
| <b>Stellung nehmen</b>                       | zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Werturteil unter Verwendung von Fachwissen und durch Offenlegung von Wertmaßstäben begründet formulieren |

Die neuen Prüfungsformen erfordern ggf. neue Operatoren. Diese können alle drei Anforderungsbereiche umfassen.

| Operatoren                     | Definitionen  |
|--------------------------------|---|
| <b>debattieren</b>             | in einem Streitgespräch kontroverse Positionen nach vorgegebenen Regeln vertreten       |
| <b>gestalten<br/>entwerfen</b> | Aufgaben auf der Grundlage von Textkenntnissen und Sachwissen gestaltend interpretieren |

## A 2 Übersicht über die verbindlichen Grundbegriffe

| Schuljahrgänge 5 und 6  | Schuljahrgänge 7 und 8   | Schuljahrgänge 9 und 10   |
|---|--|---|
| <p>Erfolg/Misserfolg<br/> Familienformen<br/> Freundschaft<br/> glückliches Leben<br/> das Göttliche<br/> „Goldene Regel“<br/> Mobbing<br/> Monotheismus/Polytheismus<br/> Naturwissenschaft<br/> Religiosität<br/> Ritual<br/> Schöpfung<br/> Toleranz<br/> Verantwortungsbewusstsein<br/> Vorbild<br/> Vorurteil<br/> Werte</p> | <p>Geschlechterrolle<br/> Grundbedürfnisse<br/> Initiationsritus<br/> Konflikt<br/> Krise<br/> Liebe<br/> Menschenbild<br/> Menschenrechte<br/> Menschenwürde<br/> Mobbing<br/> Prävention<br/> Selbstbestimmung<br/> Selbstwertgefühl<br/> Sexualität<br/> soziale Rolle<br/> Sucht<br/> Weltanschauung<br/> Weltbild</p> | <p>Endlichkeit<br/> Erkennen<br/> Ethik<br/> Gender/Sex<br/> Gewalt<br/> Glück<br/> Identität<br/> Konflikt<br/> Medien<br/> Nachhaltigkeit<br/> Natur<br/> Ökologie<br/> Ökonomie<br/> Religionskritik<br/> Sinnstiftung<br/> Toleranz<br/> Umwelt<br/> Wahrnehmen<br/> Weltanschauung<br/> Weltreligionen – Christen-<br/> tum, Judentum, Islam,<br/> Hinduismus, Buddhismus<br/> Wirklichkeit<br/> Verantwortung</p> |

Niedersächsisches  
Kultusministerium

Landtagsfassung

**Kerncurriculum  
für die Realschule  
Schuljahrgänge 5 – 10**

---

# **Werte und Normen**

---



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Werte und Normen in der Realschule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

.....  
.....  
.....  
.....

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2018)  
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.



| <b>Inhalt</b>   | <b>Seite</b> |
|---|--------------|
| <b>1 Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen</b>      | <b>5</b>     |
| <b>2 Kompetenzorientierter Unterricht</b>                 | <b>9</b>     |
| <b>2.1 Kompetenzbereiche</b>                              | <b>10</b>    |
| <b>2.2 Kompetenzentwicklung</b>                           | <b>11</b>    |
| <b>2.3 Innere Differenzierung</b>                         | <b>14</b>    |
| <b>3 Erwartete Kompetenzen</b>                            | <b>15</b>    |
| <b>3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche</b>              | <b>15</b>    |
| <b>3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche</b>              | <b>16</b>    |
| <b>3.3 Kompetenzen nach Doppelschuljahrgängen</b>         | <b>20</b>    |
| 3.3.1 Schuljahrgänge 5 und 6                              | 20           |
| 3.3.2 Schuljahrgänge 7 und 8                              | 25           |
| 3.3.3 Schuljahrgänge 9 und 10                             | 30           |
| <b>4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>     | <b>35</b>    |
| <b>5 Aufgaben der Fachkonferenz</b>                       | <b>37</b>    |
| <br>  |              |
| <b>Anhang</b>   | <b>38</b>    |
| <b>A 1 Operatoren</b>                                     | <b>38</b>    |
| <b>A 2 Übersicht über die verbindlichen Grundbegriffe</b> | <b>40</b>    |



## 1 Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen

Das Unterrichtsfach Werte und Normen leistet einen wichtigen Beitrag, um den Ansprüchen gerecht zu werden, die der § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes formuliert. Dem dort verankerten Ziel, „[...] die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen“ weiterzuentwickeln, trägt das Fach Werte und Normen in besonderem Maße Rechnung.

Obwohl gesellschaftlich von einem gewissen Konsens über gültige Werte und Normen ausgegangen werden kann, wird die Lebenspraxis von häufigen und vielstimmigen Diskussionen über Wertvorstellungen und darauf aufbauende gesellschaftliche Normen geprägt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich jene Wertvorstellungen und Normen aufgrund politischer, historischer, ökonomischer, gesellschaftlicher und religiöser Veränderungen wandeln oder zumindest modifizieren. Mehr oder minder bewusst werden Kinder und Jugendliche zu Zeugen dieser Wandlungen und oftmals resultiert daraus eine tief greifende Unsicherheit bezüglich der Moralität und Legitimität des eigenen Handelns. Hinzu kommt der Umstand, dass Kinder und Jugendliche im Rahmen der vorschulischen und schulischen Sozialisation die Erfahrung machen, dass zwischen den subjektiv für gültig erachteten Wertvorstellungen und den Ansprüchen anderer Menschen bzw. Gruppierungen Differenzen bestehen können. Daraus entwickeln sich gegebenenfalls Krisen und Konflikte. Den Orientierungsproblemen, die sich daraus ergeben und mit denen Kinder und Jugendliche häufig aufwachsen, will das Fach Werte und Normen inhaltlich facettenreich und pädagogisch sensibel begegnen.

Auf der Grundlage der im Grundgesetz, der Niedersächsischen Verfassung sowie dem Niedersächsischen Schulgesetz explizit zum Ausdruck gebrachten Wertvorstellungen werden unterschiedliche Weltanschauungen und Wahrheitsauffassungen im Sinne einer prinzipiellen Pluralität berücksichtigt. Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang den Grund- und Menschenrechten und den Prinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu. Dem Menschenbild der Aufklärung verpflichtet, wurzeln diese rechtlichen Bestimmungen in der Überzeugung, dass der Mensch eine spezifische Würde besitzt, d. h. einen unverfügbaren, nicht im Namen anderer Prinzipien zu relativierenden Eigenwert. Der Mensch hat demnach das Recht, seine Persönlichkeit frei und eigenverantwortlich zu entfalten und sich als selbstbestimmtes Individuum an der Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen.

Diesen Zielsetzungen verpflichtet, bezieht sich das Unterrichtsfach Werte und Normen auf altersgerecht adäquate Problemstellungen und Fragen nicht nur der Religions- und Gesellschaftswissenschaften, sondern auch der Philosophie und hier insbesondere auf Fragen der Moralphilosophie bzw. Ethik. Immanuel Kants elementare Frage „Was soll ich tun?“ stellt gewissermaßen ein Leitmotiv des Unterrichtsfaches Werte und Normen dar. In der Didaktik ist unstrittig, dass diesbezüglicher Unterricht auf aktives, eigenständiges und problemorientiertes *Philosophieren* und nicht bloß auf rein rezeptives Lernen von philosophiehistorischen Fakten und Systemen abzielen habe. Unter diesen Voraussetzungen kann der Unterricht im Fach Werte und Normen den Schülerinnen und Schülern ein Rüstzeug bereitstellen, um Einsichten in die tragenden Wertvorstellungen und Normen einer menschenwürdigen Gesellschaft sowie in die entsprechenden ethischen Grundsätze zu gewinnen und um wesentliche kulturelle, geistige und religiöse Bedingungen und Grundlagen der demokratischen Gesellschaftsordnungen kennenzulernen.

Mit Blick auf religiöse bzw. religionswissenschaftliche Unterrichtsinhalte ist zu betonen, dass das Fach Werte und Normen die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen thematisiert.

Zur Wahrung der Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses verlangt der Unterricht im Fach Werte und Normen die weltanschauliche und religiöse Neutralität des Faches. Der gesetzliche Auftrag weist dem Fach zwar vergleichbare Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte zu, wie sie auch im Fach Religion behandelt werden, doch ist die Behandlung hier ausdrücklich nicht an die Grundsätze einer Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft gebunden. Verbindliche Antworten können daher nur auf der Grundlage der verfassungsmäßigen und dem Bildungsauftrag entsprechenden, nicht aber weltanschaulicher und religiöser Prämissen gegeben werden.

Die unterschiedlichen Wahrheitsansprüche religiöser und weltanschaulicher Art lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zwar kennen, doch eine spezifische Präferenz für eine dieser Positionen ist ausdrücklich nicht intendiert. Der Unterricht im Fach Werte und Normen leitet zur Reflexion über die verschiedenen Orientierungen in der Absicht an, diese bezüglich ihrer Plausibilität, ihrer sozialen Zumutbarkeit sowie ihres Sinnpotenzials zu unterscheiden. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Einsicht, dass es konkurrierende Wahrheits- und Weltauffassungen gibt. Diese erfordern einerseits eine Standortbestimmung und andererseits eine Haltung, die von Empathie und Toleranz geprägt ist. Der Unterricht im Fach Werte und Normen fördert dadurch die Bereitschaft zu reflektiertem und verantwortungsbewusstem Handeln sich selbst und anderen gegenüber.

In diesem Sinne also trägt das Unterrichtsfach Werte und Normen zu einer differenzierten Auseinandersetzung sowohl mit individuell-existenziellen als auch mit gesellschaftlich-globalen Problemfeldern bei und fördert dadurch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese sollen ein die eigene Persönlichkeit bejahendes und stabiles Ich entwickeln, das sich in Gegenwart und Zukunft den zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen weiß. Die Thematisierung sozialer, ökonomischer, ökologischer und politischer Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung leistet einen Beitrag, um wechselseitige Abhängigkeiten und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln zu erkennen sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu sensibilisieren.

Aus den oben genannten Aufgaben des Unterrichtsfaches Werte und Normen lassen sich neben inhaltlichen Zielsetzungen auch drei didaktische Prioritäten ableiten:

- Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen
- Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit
- Werteorientierung

### **Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen**

Es ist notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler eigenständig und nachdenklich mit den Bedingungen und Grundlagen philosophischer, weltanschaulicher und religiöser Fragen und Wertvorstellungen befassen. Dazu gehören Reflexionen über eigene und fremde Lebensvorstellungen und Auseinandersetzungen mit religiös und weltanschaulich begründeten Sinnentwürfen. Das nachvollziehende Kennenlernen anderer Lebensordnungen, Sinnentwürfe und Kulturen trägt dabei zur Erweiterung der eigenen

Wahrnehmungsfähigkeit bei. Das Fach Werte und Normen will durch die Kontrastierung des Gewohnten mit bisher unbekanntem oder weniger vertrauten Perspektiven die Nachdenklichkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Dieses Prinzip der Nachdenklichkeit ermöglicht eigenorganisiertes Wissen, mit dem Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kontexten anwendungsbezogen und angemessen handeln können.

### **Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit**

Es ist Aufgabe des Unterrichts im Fach Werte und Normen, die Schülerinnen und Schüler für die moralischen und sittlichen Dimensionen menschlichen Handelns zu sensibilisieren sowie Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit in der Auseinandersetzung mit Handlungs- und Wertfragen im privaten und öffentlichen Leben zu entwickeln. Die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Ethische Urteilsbildung ist für Schülerinnen und Schüler ein schwieriger Prozess, weil ethisches, also begründendes bzw. legitimierendes Urteilen Lebenssituationen thematisiert, in denen häufig komplexe Entscheidungen anstehen. Dabei sind fundamentale Lebensbedingungen und elementare Lebensbedürfnisse zu berücksichtigen und mögliche Folgen gewählter Handlungsweisen zu antizipieren. Eben hier hat der Unterricht im Fach Werte und Normen seinen genuinen Platz, denn die Lernenden erwerben durch dieses Fach Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung der Kriterien ethischer Argumentationsweisen. Bei den Schülerinnen und Schülern wird eine Haltung angestrebt, die sich in einer Übernahme von Verantwortung niederschlägt. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des Einflusses, den moderne Medien auf die Schülerinnen und Schüler ausüben, denn hier sind fachspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie kritisches, differenziertes Urteilsvermögen und verantwortungsvolles, prosoziales Handeln von großer Bedeutung. In diesem Sinne leistet das Fach Werte und Normen zusätzlich einen wichtigen Beitrag zur Medienbildung.

### **Werteorientierung**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen strebt das übergeordnete Ziel an, dass die Schülerinnen und Schüler gesellschaftliche und persönliche Herausforderungen unter den Gesichtspunkten eines guten und gerechten Lebens, der Freiheit und Verantwortung, der Pluralität und der Menschenwürde interpretieren und bewerten können. Dieses Ziel kann vorwiegend im Rahmen von Diskursen erreicht werden. Daher sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, exemplarisch grundlegende Werteorientierungen und Normen zu erkennen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen, in Handlungsweisen, aber auch in wissenschaftlichen Theorien und Religionen bzw. Weltanschauungen von Bedeutung sind. Diese sollen kritisch hinsichtlich der Frage reflektiert werden, ob sie mit Werteorientierungen des Grundgesetzes und dem §2 NSchG in Einklang zu bringen sind.

## **Bezugswissenschaften**

Das Unterrichtsfach Werte und Normen bezieht sich in erster Linie auf Problemstellungen

- der Philosophie,
- der Religionswissenschaft,
- geeigneter Gesellschaftswissenschaften.<sup>1</sup>

## **Philosophischer Bezug**

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter philosophischer Aspekte und Fragestellungen auseinander. Dies erfordert die Einbeziehung von Überlegungen aus den Bereichen der praktischen Philosophie, vor allem der angewandten Ethik. Im Unterricht der Realschule sind dabei z.T. auch umfassende Begründungen bzw. Herleitungen normativer Modelle zu berücksichtigen. Hierbei sollten in geeignetem Umfang auch Originaltexte einbezogen werden.

Neben der philosophischen Ethik sind zudem auch Gesichtspunkte aus der Anthropologie und der Erkenntnistheorie zu thematisieren. Besonderes Gewicht haben auch ethische Akzentuierungen der Religionen bzw. Weltanschauungen. Geeignete Forschungsergebnisse der Naturwissenschaften sind bei der Erörterung bestimmter ethischer Fragen in angemessener Weise einzubeziehen.

## **Religionswissenschaftlicher Bezug**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen soll religionskundliche Kenntnisse und den Zugang zu weltanschaulichen und religiösen Fragen vermitteln (vgl. § 128 NSchG).

Die Schülerinnen und Schüler sind also mit Weltanschauungen und Religionen und deren Wirkungsgeschichten wie Orientierungsmöglichkeiten bekannt zu machen. Der kulturelle Erfahrungsraum von Schülerinnen und Schülern, weltanschauliche sowie auch religiöse Daseinsentwürfe sind in den Unterricht einzubeziehen. Die christlich-abendländischen Traditionen spielen hierbei insofern eine größere Rolle, als sie seit Jahrhunderten die Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze der hier lebenden Menschen mitgeprägt haben und nach wie vor mitprägen. Diese Aufgaben verlangen den Rückgriff auf Begriffe und Forschungsergebnisse der Religionswissenschaft.

Auch deshalb stimmt sich die Fachkonferenz des Faches Werte und Normen mit den Fachkonferenzen der Konfessionen und Religionen bezüglich formaler Vorgaben und der Kooperation, z.B. bei gemeinsamen Exkursionen, ab.

## **Gesellschaftswissenschaftlicher Bezug**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen soll zum Verständnis der in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen beitragen. Dies verlangt neben der philosophischen Reflexion auch empirische und historische Betrachtungen. So hat der Unterricht die Lernenden mit dem Bestand der demokratischen Grundwerte bekannt zu machen, gesellschaftlich anerkannte moralische und rechtliche Normen aufzuzeigen und Aspekte des Werte- und Normenwandels zu untersuchen. Zu diesem Zweck sind insbe-

---

<sup>1</sup> Bei bestimmten Fragestellungen sind weitere Einzelwissenschaften zu berücksichtigen, wie zum Beispiel die Rechtswissenschaften oder thematisch relevante Zweige der Naturwissenschaften.

sondere Fragestellungen und Ergebnisse geeigneter Sozialwissenschaften wie Politikwissenschaft, Soziologie und Psychologie hilfreich.

Der Unterricht im Fach Werte und Normen leistet auch auf dieser Grundlage einen Beitrag zu den fachübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gesundheitliche Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Musisch-ästhetische Bildung, Sprachbildung sowie Verbraucherbildung. Dies schließt auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten ein.

Eine zentrale Aufgabe des Unterrichts im Fach Werte und Normen ist es, dazu beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler die für den erfolgreichen Schulbesuch und die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen sprachlichen Kompetenzen erwerben. Die kompetente Verwendung von Sprache ist deshalb auch im Fach Werte und Normen Teil des Unterrichts. Im Unterricht geht es darum, die Lernenden schrittweise und kontinuierlich von der Verwendung der Alltagssprache zur kompetenten Verwendung der Bildungssprache einschließlich der Fachbegriffe aus dem Bereich „Werte und Normen“ zu führen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, die Bildungssprache und die Fachsprache aufzunehmen, selbst zu erproben und Sprachbewusstsein zu entwickeln. Dabei werden die verwendeten sprachlichen Mittel und die sprachlichen Darstellungsformen zunehmend komplexer. Bei der Planung und Durchführung konkreter Unterrichtseinheiten und Unterrichtsstunden ist Sorge dafür zu tragen, dass die sprachlichen Kenntnisse nach Bedarf vermittelt und nicht vorausgesetzt werden.

## **2 Kompetenzorientierter Unterricht**

Im Kerncurriculum des Faches Werte und Normen 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 Werte und Normen 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 vorliegende Kerncurriculum stellt verbindliche inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen dar, die durch eine Auseinandersetzung mit jahrgangsspezifischen Leitthemen vermittelt und gefestigt werden. Die **inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche** (Kapitel 3.2) bilden dabei die zentralen Orientierungspunkte für die Konzeption von Unterrichtssequenzen. Die **prozessbezogenen Kompetenzbereiche** (Kapitel 3.1) umreißen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen die Lernenden die inhaltlichen Kompetenzbereiche mit zunehmender Selbstständigkeit erarbeiten.

Die insgesamt 15 Tabellen sind nach Doppeljahrgängen geordnet und fünf inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen zugeordnet. Deren inhaltlicher Zusammenhang und die kumulativ angelegte Strukturierung werden jeweils in einem einleitenden Textmodul (Kapitel 2.1.2) erläutert.

In den Tabellen sind unter der Spaltenüberschrift „Erwartete Kompetenzen“ sowohl inhaltsbezogene als auch prozessbezogene Kompetenzen aufgeführt. Damit ergibt sich eine Strukturierung des Lernprozesses, die jedoch **nicht** die Abfolge einer konkreten Unterrichtseinheit darstellt. Den Kompetenzen sind „Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb“ beigeordnet, die Vorschläge für die unterrichtliche Umsetzung skizzieren. Für die Planung konkreter Unterrichtseinheiten können innerhalb der Doppeljahrgänge die verbindlichen Kompetenzen auch aus verschiedenen Leitthemen flexibel miteinander verknüpft werden. Jede Tabelle weist zudem „Grundbegriffe“ aus, deren Behandlung im Unterricht verbindlich ist.

Näheres zur konkreten Unterrichtsgestaltung regelt die Fachkonferenz, die Modifikationen in der Zusammenstellung der verbindlichen Kompetenzen in thematisch variablen Unterrichtskontexten vereinbaren kann (vgl. dazu auch Kapitel 5).

**Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche** umreißen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen die Lernenden die inhaltlichen Kompetenzbereiche mit zunehmender Selbstständigkeit erarbeiten. Folgende drei prozessbezogene Bereiche strukturieren den Unterricht, wobei es Überschneidungen und wechselseitige Abhängigkeiten gibt:

- Wahrnehmen und Beschreiben,
- Verstehen und Reflektieren,
- Diskutieren und Urteilen.

Sinnvoll ist die Aufteilung, da sie Trennschärfe in die erwarteten Einzelkompetenzen bringt, die Strukturierung der jeweiligen Unterrichtsprozesse vorgibt und dadurch sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lernenden thematische Orientierung und didaktische Transparenz bieten.

Die **inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche** resultieren unter Berücksichtigung der Bezugswissenschaften aus den didaktischen Bereichen „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“, „Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit“ sowie „Werteorientierung in lebensanschaulichen und religiösen Diskursen“ und lauten:

- Fragen nach dem Ich,
- Fragen nach der Zukunft,
- Fragen nach Moral und Ethik,
- Fragen nach der Wirklichkeit,

- Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind im Unterrichtskontext systematisch und kumulativ zu festigen. Dies geschieht dadurch, dass den Schuljahrgängen und Kompetenzbereichen altersadäquate Leitthemen zugeordnet werden.

## 2.2 Kompetenzentwicklung

Lernen ist ein aktiver Prozess, dessen Gelingen von vielerlei Faktoren abhängt. Eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen besteht darin, dass einmal erworbene Kompetenzen dauerhaft verfügbar bleiben. Dabei ist zu beachten, dass Wissen „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und 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 beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle.

Dieser Prozess beginnt bereits vor der Einschulung, wird in der Schule in zunehmender Ausprägung fortgesetzt und auch im beruflichen Leben weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen; Wissen und Können sind hier gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies ist dadurch erreichbar, dass Lerninhalte durch geeignete Wiederholungen und Übungen unter immer neuen Gesichtspunkten dargeboten und früher erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit neuen Inhalten effizient und effektiv wiederholt und vertieft werden. Kompetenzen werden also schrittweise erlernt und langfristig gefestigt.

Grundsätzlich vollzieht sich der Kompetenzerwerb in drei verschiedenen Anforderungsbereichen. Zwar gibt es innerhalb der Anforderungsbereiche Überschneidungen, doch prinzipiell können folgende Ebenen unterschieden werden:

- Der Anforderungsbereich I („Reproduktion und Beschreibung“) umfasst die Wiederholung zuvor erarbeiteter Kompetenzen bzw. die Wiedergabe fachbezogener Sachverhalte. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „benennen“, „beschreiben“ oder „zusammenfassen“.
- Der Anforderungsbereich II („Reorganisation und Transfer“) umfasst das selbstständige Übertragen gefestigter Unterrichtsinhalte auf neue, vergleichbare Lernkontexte sowie die eigenständige Anordnung und Gewichtung zuvor erworbener Kompetenzen. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „vergleichen“, „erläutern“ oder „einordnen“.
- Der Anforderungsbereich III („Beurteilung und Reflexion“) umfasst ein selbstständiges Deuten und differenziertes, begründetes Bewerten von fachbezogenen Sachverhalten bzw. Problemstellungen. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „prüfen“, „erörtern“, „beurteilen“.

Es ist zu beachten, dass gegebenenfalls die Operatoren mehrere Anforderungsbereiche betreffen. Dies gilt insbesondere für gestalterische Schüleraktivitäten.

Die inhalts- wie prozessbezogenen Kompetenzbereiche sind im Unterrichtskontext unter Berücksichtigung aller drei Anforderungsbereiche systematisch und kumulativ zu festigen. Dies geschieht dadurch,

dass den Doppelschuljahrgängen und Kompetenzbereichen fünf altersadäquate Leitthemen zugeordnet werden:

| Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche      | Leitthemen für die Schuljahrgänge 5 und 6   | Leitthemen für die Schuljahrgänge 7 und 8                | Leitthemen für die Schuljahrgänge 9 und 10  |
|--|---|--|---|
| Fragen nach dem Ich                    | Ich und meine Beziehungen                   | Das Ich und seine sozialen Rollen                        | Entwicklung und Gestaltung von Identität<br><i>Schuljahrgang 9</i>                                |
| Fragen nach der Zukunft                | Glück und Lebensgestaltung                  | Konstruktiver Umgang mit Krisen                          | Verantwortung für Natur und Umwelt<br><i>Schuljahrgang 9</i>                                      |
| Fragen nach Moral und Ethik            | Regeln für das Zusammenleben                | Liebe und Sexualität                                     | Ethische Grundlagen für Konfliktlösungen<br><i>Schuljahrgang 10</i>                               |
| Fragen nach der Wirklichkeit           | Leben in Vielfalt                           | Menschenrechte und Menschenwürde                         | Wahrheit und Wirklichkeit<br><i>Schuljahrgang 9</i>   |
| Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten | Aspekte von Religionen und Weltanschauungen | Leben in religiös und weltanschaulich geprägten Kulturen | Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen<br><i>Schuljahrgang 10</i> |

Bei *vertikaler* Blickrichtung dokumentiert die Übersicht eine **mögliche Abfolge der Leitthemen**, die in den drei Doppelschuljahrgängen jeweils zu behandeln sind. Die hier skizzierte vertikale Reihenfolge ist nicht beliebig gewählt, sondern berücksichtigt eine für die Kompetenzentwicklung günstige Erweiterung der Perspektive vom individuellen Nahbereich hin zu einer intersubjektiven und umfassenderen Betrachtung (vgl. diesbezüglich auch 2.1).

Die Fachkonferenz kann die Reihenfolge innerhalb eines Doppelschuljahrgangs allerdings variieren, denn die fachspezifischen Propria „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“, „Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit“ sowie „Werteorientierung in lebensanschaulichen und religiösen Diskursen“ (vgl. S. 6f.) sind in jedem Leitthema der jeweiligen Spalte genauso fest verankert wie die prozessbezogenen Kompetenzbereiche, die mit den Inhalten verknüpft sind. Eine thematische wie prozedurale **Kohärenz** ist daher stets gewährleistet.

Auf dieser Grundlage ist es möglich, mit Blick auf die Interessen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Lerngruppe besondere Schwerpunkte zu setzen. Es kann aus Gründen der Zeitersparnis und der sachlogischen Stringenz durchaus sinnvoll sein, im Rahmen einer Unterrichtseinheit zwei oder sogar mehrere Leitthemen zu verbinden: So lassen sich etwa „Ethische Grundlage für Konfliktlösungen“ sowie die Frage nach „Wahrheit und Wirklichkeit“ sinnvoll mit religiösen und weltanschaulichen Positionen verknüpfen.

Bei *horizontaler* Blickrichtung ergibt sich eine **Progression** innerhalb der Leitthemen für den jeweiligen inhaltsbezogenen Kompetenzbereich (vgl. diesbezüglich auch S. 15). Um diese Progression zu einem kumulativen Kompetenzerwerb werden zu lassen, ist eine Berücksichtigung der zuvor erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig. Beispielsweise ist für das Leitthema „Deutungsmöglichkeiten und –grenzen von Religionen und Weltanschauungen“ (im Doppelschuljahrgang 9/10) sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler über die bis dahin erwarteten Kompetenzen aus dem Bereich „Fragen nach Religionen und Weltanschauungen“ verfügen.

## 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 ist Grundprinzip in jedem Unterricht. Dabei werden Aspekte wie z.B. Begabungen, motivationale Orientierung, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Innere Differenzierung beruht einerseits auf der Grundhaltung, Vielfalt und Heterogenität der Schülerschaft als Chance und als Bereicherung zu sehen. Andererseits ist sie ein pädagogisches Prinzip für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen und für die Organisation von Lernprozessen im Besonderen, auch hinsichtlich der Sozialformen. Eine bedeutsame Rolle kommt dabei dem kooperativen Lernen zu. Ziele der inneren Differenzierung sind die individuelle Förderung und die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler.

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 die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. 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.

## **Zieldifferente Beschulung**

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen oder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden zieldifferent beschult. Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt in Anlehnung an das Kerncurriculum der Hauptschule. Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen sind veröffentlicht.

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nach dem Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet.

## **3 Erwartete Kompetenzen**

Das Zusammenspiel von prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen führt in jedem Doppelschuljahrgang zu einem altersangemessenen Kompetenzerwerb.

In den nachfolgenden tabellarischen Übersichten werden **in der jeweils linken Spalte** die Kompetenzen formuliert, die von den Schülerinnen und Schülern bis zum Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs erworben werden. Diese Kompetenzen sind verbindlich. **In der jeweils rechten Spalte** hingegen sind als Unterrichts Anregungen beispielhaft mögliche Konkretisierungen der erwarteten Kompetenzen aufgeführt. Das bedeutet, dass auch **andere** inhaltliche Akzentuierungen geeignet sein können, um die erwarteten Kompetenzen zu erwerben.

### **3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche**

#### **Wahrnehmen und Beschreiben**

In ihrem konkreten Lebensumfeld werden die Schülerinnen und Schüler mit diversen Problemstellungen, Widersprüchen und Dilemmata konfrontiert. Aus diesem Grunde ist ihre Fähigkeit zu fördern, Phänomene wahrzunehmen, zu beschreiben und zu strukturieren. Dadurch wird ein altersgemäßes Problembewusstsein möglich.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen ihr Vorwissen, ihr Vorverständnis, ihre aktuellen Eindrücke sowie ihre Gefühle zu moralisch relevanten Begebenheiten dar,
- beschreiben ihre Assoziationen zu dem jeweiligen Themenschwerpunkt,
- skizzieren Fragen und Erwartungen zu dem ins Auge gefassten Inhalt.

#### **Verstehen und Reflektieren**

Dieser Kompetenzbereich enthält ein dialogisches bzw. dialektisches Element, da das Vorwissen der Lernenden nunmehr mit fachwissenschaftlich relevanten, altersangemessenen und schülerorientierten Informationen bzw. Positionen in Bezug gesetzt wird. Während der prozessbezogene Kompetenzbereich „Wahrnehmen und Beschreiben“ also primär auf Sensibilisierung bzw. auf die Explikation eines Vorver-

ständnisses abzielt, wird jetzt als Dialogpartner quasi ein Experte zurate gezogen, wobei dieser eine Vertreterin / ein Vertreter einer Religionsgemeinschaft, ein Text, ein Film, ein Bild o. Ä. sein kann.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- untersuchen verschiedene Informationsquellen (z. B. Texte, Filmausschnitte etc.),
- setzen ihr Vorwissen zu Informationsquellen in Beziehung,
- analysieren fachspezifische und themenrelevante Grundbegriffe,
- untersuchen einen normativen Text auf explizite und implizite Prämissen,
- erläutern Fremdperspektiven und untersuchen Gedankenexperimente,
- untersuchen verschiedene ethische Positionen und erfassen deren Tragweite,
- erläutern unterschiedliche Lösungswege für moralische Problemstellungen.

### **Diskutieren und Urteilen**

Für die Persönlichkeitsentwicklung ist es besonders förderlich, eigene Positionen im Rahmen eines rationalen, von Offenheit und Fairness geprägten Diskurses zu präsentieren, zu legitimieren und ggf. zu revidieren. Denn erst im argumentativen Austausch mit anderen Menschen kann die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung hinreichend entfaltet werden.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erörtern verschiedene Perspektiven und Erwartungshaltungen,
- diskutieren Lösungsstrategien zu moralisch relevanten Konflikten und entwickeln Alternativen,
- entwickeln und prüfen eigenständige und folgerichtige Argumentationen,
- entwickeln ein vorläufiges eigenes Urteil und prüfen potenzielle Folgen,
- stellen das eigene Urteil begründet und differenziert im Diskurs dar und setzen sich mit anderen Urteilen auseinander.

## **3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche**

### **Fragen nach dem Ich**

Die Schülerinnen und Schüler fragen danach, wer sie sind und wer sie sein wollen. Die Dringlichkeit dieser Fragen wird dadurch erhöht, dass die Schülerinnen und Schüler im schulischen wie im privaten Alltag mit zahlreichen Anforderungen konfrontiert werden, aus denen Chancen und Perspektiven, aber auch Frustrationen, Ängste und Minderwertigkeitsgefühle erwachsen können.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler in der Fähigkeit gestärkt werden, ihr Leben aktiv, selbstbewusst und realitätsorientiert in die Hand zu nehmen, um ihre individuellen Glücksvorstellungen zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen „Sex“ und „Gender“ mit Blick auf individuell geprägte Geschlechtsidentität relevant.

Im Rahmen des Kompetenzbereichs „Fragen nach dem Ich“ reflektieren die Schülerinnen und Schüler deshalb ihre verschiedenen sozialen Rollen, ihre Bedürfnisse und Begabungen sowie die entscheidenden

den Phasen ihrer Entwicklung und Sozialisation. Dazu gehört auch die reflektierte Auseinandersetzung mit den Phänomenen Krankheit, Tod und Trauer.

Durch eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Aspekten gelangen die Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten und differenzierten Einschätzung ihrer Wünsche, Hoffnungen und Ängste. Auf dieser Grundlage ist es ihnen möglich, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln und ihre Persönlichkeit eigenverantwortlich und selbstbejahend zu entfalten.

### **Fragen nach der Zukunft**

Die Schülerinnen und Schüler haben mit Blick auf ihre Zukunft verschiedene, zum Teil sich widersprechende Erwartungen. Diese beziehen sich nicht nur auf Zielvorstellungen für ein persönliches Lebensglück sowie eine gelungene individuelle Lebensgestaltung, sondern auch auf gesellschaftliche Pflichten innerhalb eines sozialen Rechtsstaats sowie einen verantwortungsvollen Umgang mit Technik und Natur. Eine sensible Auseinandersetzung mit diesbezüglichen Fragestellungen stellt für die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß ein großes Bedürfnis dar.

Der Prozess des Heranwachsens ist zudem nicht selten mit Phasen mangelnden Selbstwertgefühls und einer tiefen Unsicherheit bezüglich individueller Ziele und Bedürfnisse verbunden. Gelegentlich sorgen Misserfolg, Langeweile oder ein mangelndes Selbstkonzept gar dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Süchte und Abhängigkeiten flüchten.

Der Kompetenzbereich „Fragen nach der Zukunft“ sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für die Handlungsspielräume, Chancen, Risiken, Erfordernisse und Verpflichtungen, die für eine Gestaltung der Zukunft relevant sind. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Hoffnungen und Befürchtungen angesichts kommender Lebensphasen, entwickeln eigene Zielvorstellungen für eine gelungene Gestaltung ihrer privaten wie beruflichen Zukunft und analysieren das Spannungsfeld zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und gesellschaftlichen Anforderungen andererseits. Sie erhalten Einsicht in die Notwendigkeit, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten und der Umwelt sowie den Menschen nicht nur nach Nützlichkeitsaspekten zu begegnen. Sie setzen sich mit den veränderten Lebensbedingungen des Alterns auseinander und steigern dadurch ihre Empathie gegenüber älteren Menschen. Eine intensive Beschäftigung mit diesen Aspekten leistet somit einen wichtigen Beitrag, damit die Schülerinnen und Schüler der Zukunft realistisch, verantwortungsbewusst und selbstbejahend entgegentreten.

### **Fragen nach Moral und Ethik**

Moralische Normen bieten für die Schülerinnen und Schüler Orientierung und Verlässlichkeit im Alltag. Eben dort erfahren die Schülerinnen und Schüler aber auch, dass im menschlichen Miteinander Interessen kollidieren und dass daraus Konflikte erwachsen können. Aus diesen Konflikten ergeben sich oft Aggressionen, Ängste und Frustrationen, die in einem Spannungsfeld zu positiven moralischen Orientierungen stehen. Zudem erleben die Schülerinnen und Schüler in ihrem persönlichen Umfeld und auch in den Medien, dass Konflikten mit Gewalt oder Gleichgültigkeit begegnet wird.

Durch eine Auseinandersetzung mit Fragen nach Moral und Ethik werden die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert, Ausprägungen und Ursachen verschiedener Konflikte zu erkennen und nach Möglich-

keiten für eine friedliche Konfliktlösung zu suchen. Dafür ist eine ethische Reflexion über Formen, Fundamente und Funktionen verschiedener Absprachen, Regeln und Rituale unabdingbar. Dies gilt nicht nur für Aspekte des öffentlichen Lebens, sondern auch mit Blick auf private Bereiche wie Liebe und Sexualität. Anhand altersangemessener Themenbeispiele lernen die Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen und verschiedene Formen von Verantwortung zu beschreiben, zu erklären und differenziert zu bewerten. Sie erarbeiten Kriterien für faires und gerechtes Handeln, unterscheiden dabei beschreibende von bewertenden und begründenden Ansätzen und artikulieren begründet eigene und auch fremde Interessen.

Auf dieser Basis ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, eine eigene Haltung zu den tragenden Werten und Normen einer menschenwürdigen und demokratischen Gesellschaft sowie eines gerechten und verantwortungsvollen Miteinanders zu entwickeln. Dem Kompetenzbereich „Fragen nach Moral und Ethik“ kommt also im Rahmen des zentralen didaktischen Bereichs „Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit“ eine besondere Bedeutung zu.

### **Fragen nach der Wirklichkeit**

Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist mehr denn je von einer Pluralität verschiedener Kulturen, Nationalitäten, Religionen, Weltanschauungen und individuellen Überzeugungen geprägt. Die Omnipräsenz moderner Medien trägt zusätzlich dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Fülle diverser Wahrheits- und Wirklichkeitsvorstellungen konfrontiert werden. Nicht selten dominiert dabei eine verzerrte oder zumindest bruchstückhafte Informationsvermittlung, die zu Klischees, Vorurteilen und Diskriminierungen führen kann.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern Wege zu einer eigenständigen und kritischen Sichtweise auf die unterschiedlichen Wahrheits- und Wirklichkeitskonzeptionen zu eröffnen. Auch für eine Auseinandersetzung mit einander widersprechenden Wahrheitsansprüchen sind Empathiefähigkeit sowie eine grundsätzliche Toleranzbereitschaft maßgeblich. Toleranz darf dabei nicht mit Beliebigkeit und Gleichgültigkeit verwechselt werden. So bilden etwa Menschenwürde und Menschenrechte als Normen mit universalem Geltungsanspruch die unverhandelbare Basis der Demokratie und des sozialen Rechtsstaats. Der Kompetenzbereich „Fragen nach der Wirklichkeit“ fordert die Schülerinnen und Schüler also dazu auf, sich eigene und ihnen begegnende Wahrheits- und Wirklichkeitsvorstellungen bewusst zu machen und die Voraussetzungen ihrer Urteile über Wirklichkeit zu reflektieren. Kritisch hinterfragen die Schülerinnen und Schüler Vorurteile und Klischees und erweitern durch die Auseinandersetzung mit unbekanntem Lebens- und Sinnentwürfen ihr Fremdverstehen und ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Sie prüfen den Inhalt, den Anspruch und die Tragweite von Menschenrechten und setzen sich mit Menschenrechtsverletzungen auseinander. Zudem analysieren und erörtern sie die Bedeutsamkeit, die Chancen und Gefahren verschiedener Medien. Sie überprüfen medieninszenierte Wirklichkeiten auf Evidenz und Plausibilität. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die Perspektivität und Selektivität menschlicher Erkenntnis und setzen sich mit Verfahren der Wahrheitsüberprüfung auseinander.

In besonderem Maße ist der Kompetenzbereich „Fragen nach der Wirklichkeit“ somit dem zentralen didaktischen Bereich der „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“ verpflichtet. Zugleich kommt der Frage nach Wahrheits- und Wirklichkeitskriterien auch für die ethische Urteilsbildung

eine gewichtige Bedeutung zu, weil fundiertes ethisches Urteilen auf ein differenziertes und wahrheitsorientiertes Wirklichkeitsverständnis angewiesen ist.

### **Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

Die Beschäftigung mit religiösen bzw. weltanschaulichen Aspekten ist für viele Schülerinnen und Schüler ein großes Bedürfnis. Sie fragen nach einem möglichen Sinn der Welt, nach deren Ursprung, nach Ewigkeit, Endlichkeit und einem möglichen Jenseits sowie nach einer verbindlichen Wertorientierung. Außerdem stellt sich die Frage nach der möglichen Existenz eines Gottes bzw. verschiedener Götter. In ihrem gesellschaftlichen Umfeld erfahren die Schülerinnen und Schüler durch vielerlei Kontexte und Anlässe, dass diesbezügliche Sinn- und Deutungsangebote sowohl religiös als auch säkular orientiert sein können.

Der Kompetenzbereich „Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten“ macht die Schülerinnen und Schüler mit den Wirkungsgeschichten, den kulturellen Ausprägungen sowie den ethischen Grundsätzen und Orientierungsmöglichkeiten verschiedener Religionen und Weltanschauungen bekannt. Besondere Bedeutung kommt dabei einerseits dem Umstand zu, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Kultur leben, die weitgehend vom Christentum geprägt ist. Andererseits ist dessen Bindungskraft zunehmend anderen, oft auch säkularen Orientierungsangeboten gewichen.

Die Schülerinnen und Schüler entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Weltreligionen und unterscheiden Deutungen von Religion. Zudem analysieren sie Zusammenhänge zwischen Religion und angewandter Ethik und erörtern religionskritische Positionen.

Durch den Kompetenzbereich „Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten“ gelangen die Schülerinnen und Schüler somit zu religionskundlichen Kenntnissen und zu einer eigenständigen wie nachdenklichen Auseinandersetzung mit religiös bzw. weltanschaulich begründeten Entwürfen von Lebenssinn und Lebensgestaltung.

### 3.3 Kompetenzen nach Doppelschuljahrgängen

#### 3.3.1 Schuljahrgänge 5 und 6

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach dem Ich

Leitthema:

Ich und meine Beziehungen

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6   | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb   |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Merkmale von Freundschaften.</li> <li>• skizzieren verschiedene Formen familiären Zusammenlebens.</li> <li>• unterscheiden verschiedene Formen ihrer persönlichen Beziehungen im Umfeld von Schule und Freizeit.</li> <li>• diskutieren die Bedeutung von Idolen und Vorbildern für das eigene Leben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung, Vertrauen, Verlässlichkeit, Spaß, gemeinsame Interessen, Erlebnisse, Offenheit, Sicherheit, Loyalität, Respekt</li> <li>• Kernfamilie, Patchwork-Familie, Ein-Eltern-Familie, freie Lebens- und Wohngemeinschaften, Familie mit gleichgeschlechtlichen Eltern</li> <li>• beste(r) Freund(in), Sportkameradinnen und -kameraden, Spielfreundschaften, virtuelle Freundschaften, Peer-Group, Arbeitspartnerinnen und -partner, Lehrkräfte, Erwachsene als Vertrauens- und Autoritätspersonen</li> <li>• Beziehungen in und zu religiösen Gemeinschaften</li> <li>• Verhaltensmuster in unterschiedlichen sozialen Rollen</li> <li>• Konkurrenz, Feindschaft, Bedrohung, Mobbing, Neid</li> <li>• Identifikations- und Abgrenzungsangebote bezüglich verschiedener Kriterien: Schönheit, Berühmtheit, Reichtum, Erfolg, Mut, Zivilcourage, Hilfsbereitschaft, Gewaltlosigkeit</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Familienformen, Freundschaft, Idol, Vorbild

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:****Fragen nach der Zukunft****Leitthema:****Glück und Lebensgestaltung**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben individuelle Zukunftswünsche und nennen Kriterien für glückliches Leben.</li> <li>• vergleichen unterschiedliche Zukunftswünsche von Kindern.</li> <li>• setzen sich mit dem Verständnis von Erfolg und Misserfolg auseinander.</li> <li>• entwickeln Verhaltensmöglichkeiten für den Umgang mit Erfolg bzw. Misserfolg.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufswunsch, fiktiver Lebenslauf, Gesundheit, Frieden, persönliche Sicherheit</li> <li>• intakte Umwelt (verantwortungsvoller Umgang mit Tieren, Wasser, Luft und Energie), Möglichkeiten zur Übernahme von Verantwortung (Schule, Freizeit, Familie und Gesellschaft)</li> <li>• geschlechtsspezifische Zukunftserwartungen, Kinder im Krieg, Kinder in Armut, Kinder mit Migrationshintergrund</li> <li>• mögliche Bedingungen für Erfolg und Misserfolg: Leistungsbereitschaft, Glück, eigene und fremde Erwartungshaltungen, Faulheit, Pech, überzogene Erwartungshaltung, Minderwertigkeitsgefühl, Selbstvertrauen, Motivation und Demotivation</li> <li>• Trost, Lob, Anerkennung, Wertschätzung relativen Erfolgs, Inanspruchnahme fremder Hilfe, Bescheidenheit, realistische Selbsteinschätzung, Aufstiegsmöglichkeiten, Versagensängste, Förderprogramme</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Erfolg/Misserfolg, glückliches Leben, Verantwortungsbewusstsein

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Moral und Ethik**

**Leitthema:**

**Regeln für das Zusammenleben**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen verschiedene Regeln, Normen und Rituale sowie deren Bedeutung für das Zusammenleben.</li><li>• arbeiten die Werte, die bestimmten Regeln und Normen zugrunde liegen, heraus.</li><li>• vergleichen Regeln und Rituale in verschiedenen Kontexten.</li><br/><li>• erläutern die „Goldene Regel“ und entwickeln Beispiele für ihre sinnvolle Anwendung.</li><li>• untersuchen Formen und Folgen von Regelverletzungen.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Regeln und Normen in Klasse, Familie, Freundeskreis, Verein</li><li>• Sicherheit, Verlässlichkeit, Einschränkung</li><li>• Welt ohne Regeln und Normen</li><li>• z. B. Ehrlichkeit, Höflichkeit, Achtsamkeit, Geselligkeit</li><li>• Schulregeln in verschiedenen kulturellen und historischen Kontexten</li><li>• Verhaltensregeln in verschiedenen Sportarten und Spielen</li><li>• Verhaltensweisen in religiösen Gemeinschaften</li><li>• „Goldene Regel“ im Sport, Vergleich zwischen positiver und negativer Formulierung der „Goldenen Regel“</li><li>• Prävention, Sanktion, Strafe</li><li>• Funktionen von Strafe: Abschreckung, Wiedergutmachung, Vorbeugung, Einsicht, Vergeltung</li><li>• physisches Mobbing, psychisches Mobbing, Cybermobbing</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** „Goldene Regel“, Mobbing, Normen, Ritual, Werte

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Wirklichkeit**

**Leitthema:**

**Leben in Vielfalt**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beschreiben unterschiedliche Formen der Lebensgestaltung.</li><li>• benennen Beispiele für gängige Vorurteile und Klischees.</li><li>• erläutern Ursachen und Folgen von Vorurteilen.</li><li>• diskutieren Möglichkeiten und Voraussetzungen eines toleranten Zusammenlebens.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• verschiedene Interessen, unterschiedliche Herkunft und Sitten, auch in der Folge von Migration</li><li>• Kleidung, Körpersprache, Mimik, Sprachstil, Umgangsformen, Temperament, auffällige Merkmale</li><li>• Vorurteile und Klischees bezogen auf Aussehen, Geschlechterrollen, Lebensalter, Religionszugehörigkeit, soziale und ethnische Herkunft</li><li>• Klischees und Stereotype in den Medien</li><li>• Unkenntnis, Desinteresse, Intoleranz, Unsicherheit, Schwarz-Weiß-Denken, Stärkung des Ich- und Wir-Gefühls, Aufbau von Feindbildern, Ausgrenzung, Diskriminierung, Konflikte, Gewalt</li><li>• Minimalkonsens grundlegender Wertvorstellungen</li><li>• Informationen über andere Religionen und Kulturen, interkulturelle Begegnungen infolge von Migration, Fluchtursachen</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Klischee, Toleranz, Vorurteil

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:****Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten****Leitthema:****Aspekte von Religionen und Weltanschauungen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• arbeiten Gottesvorstellungen in polytheistischen und monotheistischen Religionen heraus.</li> <li>• vergleichen Schöpfungsmythen und naturwissenschaftliche Darstellungen der Evolution des Menschen.</li> <li>• vergleichen wesentliche Aspekte religiöser Praxis im Lebensalltag.</li> <li>• erläutern Funktionen der Religiosität für den Lebensalltag von Gläubigen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• altägyptische, griechische, römische, germanische Gottheiten, Jahwe, Gott, Allah</li> <li>• Göttergeschichten (z. B. ägyptische, griechische, indische Mythologien)</li> <li>• naturreligiöse Schöpfungsgeschichten</li> <li>• Genesis und Evolutionslehre (Schöpfungserzählungen als Glaubensaussagen, Wissenschaft als Deutungsansatz, Urknalltheorie)</li> <li>• Gotteshäuser, heilige Orte, Feste und Feiern, Zeiten und Symbole, Rituale, Bräuche, Thora, Bibel, Koran, Fünf Säulen des Islam, Dekalog, zentrale religiöse Figuren (Propheten, Religionsstifter, Engel, Dämonen, Heilige etc.)</li> <li>• Trost, Geborgenheit, Gemeinschaftsgefühl, ethische Orientierung, Strukturierung des Lebens, Lebenssinn, Betrachtung religiöser Phänomene aus verschiedenen Perspektiven</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Das Göttliche, Religiosität, Monotheismus/Polytheismus, Schöpfung, Naturwissenschaft

### 3.3.2 Schuljahrgänge 7 und 8

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach dem Ich

Leitthema:

Das Ich und seine sozialen Rollen

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8   | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb  |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben unterschiedliche Erwartungshaltungen und Verhaltensmuster in unterschiedlichen sozialen Rollen.</li> <li>• erklären individuelle Erwartungen an die Verwirklichung eines eigenen Ichs.</li> <li>• untersuchen Möglichkeiten, ein positives Selbstwertgefühl zu erfahren.</li> <li>• entwickeln Optionen, um Konflikten zwischen individueller Erwartung und sozialer Rolle zu begegnen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gehorsam, Empathie, Pflicht, Loyalität, Respekt, Höflichkeit, Zuneigung, Liebe, Ausgrenzung, Akzeptanz, Toleranz, Verantwortung in den verschiedenen sozialen Kontexten</li> <li>• soziale Rolle als Summe der von einer Person erwarteten Verhaltensweisen in jeweils spezifischen Situationen (Schule, Sportverein, Familie etc.)</li> <li>• z. B. Anspruch auf Freiheiten und Eigenständigkeit, Anerkennung (in und außerhalb der Peer-Group), Erfolg, Möglichkeiten der Mitgestaltung, finanzielle Unabhängigkeit, sexuelle Selbstbestimmung</li> <li>• bewusstes Wahrnehmen und Vergewisserung eigener Stärken, Selbstannahme, aktive Lebensgestaltung, Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und Selbstbehauptung</li> <li>• Nein-Sagen, Abgrenzung gegenüber Gruppenzwängen, Mediation, Beratungslehrkraft, Konfliktlotsen, Vertrauensperson, Aushalten des Konflikts, psychologische Hilfe</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** soziale Rolle, Selbstwertgefühl, Konflikt

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:****Fragen nach der Zukunft****Leitthema:****Konstruktiver Umgang mit Krisen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben individuelle Krisensituationen und -verläufe.</li> <li>• beschreiben verschiedene Suchtformen.</li> <li>• erläutern mögliche Ursachen und Auswirkungen von Süchten.</li> <li>• beschreiben verschiedene Orientierungsmöglichkeiten.</li> <li>• reflektieren lösungsorientierte Möglichkeiten zum Umgang mit und zur Prävention von Krisen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucht, Misserfolg, soziale Ausgrenzung, Vereinsamung, Verlusterfahrungen, Konfrontation mit Gewalt, Tod</li> <li>• Krisenverlaufsmodell</li> <li>• stoffgebundene Süchte (z. B. Alkohol, Nikotin, Medikamente), Verhaltenssüchte (z. B. Online-Sucht, Kaufsucht, Spielsucht)</li> <li>• Unsicherheit, Einsamkeit, Langeweile, Gruppenzwang, Neugier, persönliche Probleme</li> <li>• Abhängigkeit, Isolation, gesundheitliche Schäden, Verkehrsdelikte, Beschaffungskriminalität</li> <li>• Individuum in der globalisierten Welt (Unübersichtlichkeiten von Lebenswelten), Instabilität von Zukunftsentwürfen, Mobilität, Empfindung von Kontrollverlust</li> <li>• Ambivalenz der technischen Möglichkeiten digitaler Medien (Social Media)</li> <li>• Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls, professionelle Beratung, zwischenmenschliche Kommunikation, Stärkung sozialer Kontakte, Hobbys (z. B. Sport, Musik), gesellschaftliches Engagement (z. B. NABU, Kirche), Aufgreifen religiöser und weltanschaulicher Lebensorientierungen</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Krise, Orientierung, Sucht, Prävention

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Moral und Ethik**

**Leitthema:**

**Liebe und Sexualität**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern Begriffe im Themenfeld Liebe und Sexualität.</li><li>• setzen sich mit geschlechtsspezifischen Rollenerwartungen und Konventionen im Bereich von Liebe und Sexualität auseinander.</li><li>• diskutieren Möglichkeiten und Grenzen sexueller Selbstbestimmung in Vergangenheit und Gegenwart.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Romantik, Zärtlichkeit, Libido, Leidenschaft, Sexualität, Eifersucht, Liebeskummer, platonische Liebe, Freundschaft, Nächstenliebe, Liebe zur Heimat, zur Natur, zur Kunst ...</li><li>• vermeintlich typisch männliche bzw. typisch weibliche Eigenschaften und Vorstellungen, unterschiedliche Kommunikationsformen, Rollenverhalten der Geschlechter, Vorurteile gegenüber Homosexualität</li><li>• Sexualität und Rollenklischees in den Medien</li><li>• Konventionen im historischen Vergleich</li><li>• Liebe und Sexualität im Spannungsfeld von Partnerwahl und -konstellationen, Verhältnis zum eigenen Körper, Zurschaustellung von Sexualität, Umgang mit Pornografie</li><li>• Vielfalt partnerschaftlicher und sexueller Beziehungen in der Gegenwart</li><li>• religiös geprägte Vorstellungen von Sexualität und Liebe (z. B. göttliche Liebe (Agape), Enthaltsamkeit, Keuschheit, Monogamie vs. Polygamie)</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Geschlechterrolle, Konvention, Liebe, Selbstbestimmung, Sexualität

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Wirklichkeit**

**Leitthema:**

**Menschenrechte und Menschenwürde**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• skizzieren menschliche Grundbedürfnisse.</li><li>• arbeiten den Begriff der Menschenwürde heraus.</li><li>• beschreiben das Engagement von Menschenrechtsorganisationen und anderen Institutionen.</li><li>• diskutieren Beispiele von Verletzungen der Menschenrechte, u.a. am Beispiel Mobbing und Kinderarbeit.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Nahrung, soziale Fürsorge, Kleidung, Obdach, Reisefreiheit</li><li>• sog. Maslowsche Bedürfnispyramide</li><li>• Leben im Überfluss, Leben in Armut, Kinderarbeit, Kindersoldaten, Leben in Slums</li><li>• Menschenbild im Christentum, im Humanismus und in der Aufklärung</li><li>• Art. 1 GG, Beispiele der UN-Menschenrechtscharta, UN-Charta der Kinderrechte, europäische Menschenrechts-Charta, Kairoer Menschenrechtserklärung</li><li>• UNICEF, Amnesty International, Terre des hommes, Human Rights Watch, Kirchen</li><li>• internationale Hilfsaktionen in Katastrophenfällen</li><li>• Menschenrechtsverletzungen, z. B. physische und psychische Misshandlungen, Formen von Diskriminierung (z. B. Rassismus), Mobbing, Folter, Todesstrafe</li><li>• Güterabwägung bei Produkten von Kinderarbeit</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Grundbedürfnisse, Menschenrechte, Menschenwürde, Mobbing

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

**Leitthema:**

**Leben in religiös und weltanschaulich geprägten Kulturen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beschreiben Ursprung und Bedeutung ausgewählter Initiationsriten.</li><li>• arbeiten religiöse und weltanschauliche Aspekte ethischen Handelns heraus</li><li>• setzen sich mit grundlegenden Aspekten religiöser und weltanschaulicher Menschen- und Weltbilder auseinander.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kommunion, Firmung, Konfirmation, Bar/Bat Mizwa, Sünnet, Jugendweihe/Jugendfeier</li><li>• Initiationsriten in Naturvölkern</li><li>• christliche Sozialethik (z. B. Caritas, Diakonisches Werk, Liebesgebot), Humanismus, Fünf-Säulen des Islam, Achtfacher Pfad, Konfuzianismus etc.</li><li>• Mensch als Ebenbild Gottes, Mensch als Teil der Schöpfung, Mensch als Produkt der Evolution, humanistisches Menschenbild, Mensch als Bedürfnis- und Triebwesen</li><li>• Welt als Schöpfung, Weltbilder in Mythen</li><li>• ptolemäisches vs. kopernikanisches Weltbild</li><li>• Welt als Produkt des Zufalls</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Ethik, Initiationsritus, Menschenbild, Weltanschauung, Weltbild

### 3.3.3 Schuljahrgänge 9 und 10

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach dem Ich

Leitthema:

Entwicklung und Gestaltung von Identität

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 9  | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb  |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen Einflussfaktoren für die persönliche Entwicklung und untersuchen diese.</li> <li>• stellen die Begriffe „Sex“ und „Gender“ gegenüber und skizzieren verschiedene Formen der Geschlechtsidentität.</li> <li>• erörtern individuelle Glücksvorstellungen.</li> <li>• reflektieren den Umgang mit der eigenen Endlichkeit.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlecht, Herkunft, Milieu, soziale Rolle, Familie, Religion, Gruppenzugehörigkeit</li> <li>• Berufswahl als Ausdruck bewusster Lebensgestaltung</li> <li>• biologisches vs. kulturelles Geschlecht</li> <li>• gesellschaftlich determinierte Rollenzuweisungen für Weiblichkeit und Männlichkeit</li> <li>• LGBT bzw. LSBTTIQ (offizielle Abkürzungen für eine Zusammenstellung verschiedener Geschlechtsidentitäten)</li> <li>• Glückskonzeptionen in Vergangenheit und Gegenwart (z. B. Stoa, Flow, Glück als aktive Sinnsetzung, Selbstwirksamkeit)</li> <li>• materielles vs. immaterielles Glück</li> <li>• Krankheit, Altern, Sterben, Tod</li> <li>• Trauer (Phasen der Trauerbewältigung), Leiden, „carpe diem“ vs. „memento mori“</li> <li>• religiöse Jenseitsvorstellungen</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Endlichkeit, Freiheit, Gender/Sex, Glück, Identität

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:****Fragen nach der Zukunft****Leitthema:****Verantwortung für Natur und Umwelt**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 9</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• vergleichen die Chancen und Gefahren, die sich aus dem menschlichen Umgang mit Natur und Umwelt ergeben können.</li> <li>• skizzieren und erläutern Zusammenhänge zwischen Ökonomie und Ökologie.</li> <li>• stellen verschiedene Positionen zum Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt gegenüber.</li> <li>• erörtern Lösungsansätze zu einem verantwortungsbewussten und nachhaltigen Umgang mit der Umwelt.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artensterben, Luftverschmutzung, langfristige Zerstörung von Naturlandschaften, Zoos, Chancen und Risiken intensiver Landwirtschaft, Klimawandel, gesundheitliche Schäden, Naturschutzgebiete, Nationalparks, Urban Gardening, Bionik, erneuerbare Energien</li> <li>• Wachstum/Nachhaltigkeit, Kapitalismus, Neoliberalismus, Machtstreben, Profitstreben, Egoismus, Optimierung des Lebensstandards</li> <li>• Anthropozentrismus vs. Physiozentrismus</li> <li>• „Prinzip Verantwortung“</li> <li>• Ökologische Landwirtschaft, angemessenes Konsumverhalten, Selbstbeschränkung, Nachhaltigkeit, Wirkungsmöglichkeiten von Tier- und Naturschutzorganisationen, Green Economy</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Nachhaltigkeit, Natur, Ökologie, Ökonomie, Umwelt, Verantwortung

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:****Fragen nach Moral und Ethik****Leitthema:****Ethische Grundlagen für Konfliktlösungen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 10</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen verschiedene Formen und Ursachen von Konflikten und Gewalt.</li> <li>• stellen Schwierigkeiten bei der Lösung von Konflikten dar.</li> <li>• untersuchen ethische Konzeptionen mit Blick auf mögliche Konfliktlösungen.</li> <li>• setzen sich mit Problemfeldern zum Thema „Toleranz“ auseinander.</li> <li>• diskutieren Lösungsvorschläge für individuelle und gesellschaftliche Konflikte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbale, nonverbale, physische, psychische Gewaltformen (z. B. Mobbing, Stalking, medial vermittelte Gewalt, Autoaggression)</li> <li>• Armut, Imperialismus, Kriege, Terror, ethnische Konflikte, religiös begründete Auseinandersetzungen</li> <li>• Eisbergmodell, Eskalationsstufen, mangelnde Gesprächsfähigkeit und Gesprächsbereitschaft, Egoismus</li> <li>• die aristotelische Mesotes-Lehre (Wertequadrat), „Prinzip Verantwortung“ als Prävention, Mitleidsethik, Handlungsutilitarismus</li> <li>• Vorstellungen von Toleranz (z. B. bei Lessing); Toleranzmodelle (z. B. bei Forst); Grenzen von Toleranz</li> <li>• Sterbehilfe, Organspende, PID / PND (Präimplantations- und Pränataldiagnostik, Todesstrafe</li> <li>• „Kultur des Hinsehens“, Aufmerksamkeit, Empathie, Organisation von Hilfe</li> <li>• Möglichkeiten und Grenzen von Zivilcourage</li> <li>• Mediationsverfahren im Rahmen fiktiver Fallbeispiele (z. B. Mobbing, Petzen, Prügelei)</li> <li>• gerechter Interessenausgleich, Täter- Opfer-Ausgleich, Motivation zur Toleranz, Übernahme anderer Perspektiven</li> <li>• finanzielle Diskriminierung, Korruption</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Ethik, Gewalt, Konflikt, Toleranz

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Wirklichkeit**

**Leitthema:**

**Wahrheit und Wirklichkeit**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 9</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• stellen Wahrnehmen und Erkennen einander gegenüber.</li><li>• benennen Aspekte des Fürwahrhaltens bei Glauben, Meinen und Wissen.</li><li>• prüfen die Darstellung von Wirklichkeit in verschiedenen Medien.</li><li>• setzen sich mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen auseinander.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• spezifische Sinnesleistungen und Wahrnehmungsmuster bei Mensch und Tier, Sinnes-täuschungen (z. B. Sternbilder, Vexierbilder, unmögliche Figuren nach Escher)</li><li>• Kriterien zur Unterscheidung von Aussagen im Bereich des Glaubens, Wissens und Meinens, ästhetische Urteile, Geschmacksurteile, emotionale Urteile, Werturteil</li><li>• subjektive Überzeugung, Plausibilität, Intersubjektivität, Objektivität, Formen der Beweisbarkeit, Evidenz</li><li>• medien-spezifische Abbildungen wie Foto, Film, Video, Internet</li><li>• Manipulationsmöglichkeiten analoger und digitaler Medien</li><li>• Regeln und Beweisverfahren in der Wissenschaft</li><li>• konkurrierende Wahrheitsansprüche in den Religionen</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Erkennen, Glauben/Meinen/Wissen, Medien, Wahrnehmen, Wahrheitsansprüche, Wirklichkeit

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Leitthema:**

**Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

**Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 10</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern unterschiedliche Sinnstiftungen und Orientierungsangebote von Religionen und Weltanschauungen dar.</li><li>• vergleichen Grundzüge der Weltreligionen.</li><li>• setzen sich mit der Kritik an Religionen und Weltanschauungen auseinander.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• religiöse Sozialethiken, Friedenskonzeptionen, religiöse Regeln, Dogmen</li><li>• humanistische Lebensauffassung (z. B. Eigenverantwortlichkeit, Freiheit und Verantwortung, Vernunft, Weltlichkeit)</li><li>• weltanschauliche Deutungsmuster (z. B. Kommunismus, Sozialismus, Kommunitarismus, Liberalismus, Faschismus)</li><li>• Christentum, Judentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus, Konfuzianismus, Shintoismus (z. B. hinsichtlich Tod und Sterben, Verhältnis zu Natur und Tieren, Geschlechterrollen)</li><li>• Religionskritik, z. B. bei, Marx, Nietzsche, Freud</li><li>• Kritik aus der Sicht der Naturwissenschaften</li><li>• Grenzen säkularer und ideologischer Weltdeutungen</li><li>• gesellschaftliche und gemeinschaftliche Ordnungsfunktion, Intoleranz, Verhältnis von religiösen Überzeugungen und Gewalt, Fundamentalismus</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Religionskritik, Sinnstiftung, Weltanschauung, Weltreligionen - Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus

## 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*“ 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 der Realschule“ in der jeweils gültigen Fassung.

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 digitalen und 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.

## 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,
- trifft Absprachen zur Differenzierung und Individualisierung,
- 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 Ergänzung zu den im jeweiligen Kerncurriculum geforderten Inhalten sowie 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 Beruflichen Orientierung 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 mit den benachbarten Grundschulen sowie den weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

## Anhang

### A 1 Operatoren

Die angeführten Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden. Sie sind den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet und dienen der Konzeption von Aufgaben. Die Bedeutungen der Operatoren sind den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

#### Anforderungsbereich I

| Operatoren                    | Definitionen  |
|-------------------------------|---|
| <b>benennen</b>               | Begriffe oder Sachverhalte ohne nähere Erläuterung aufzählen  |
| <b>beschreiben darstellen</b> | Sachverhalte und Zusammenhänge strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben  |
| <b>skizzieren</b>             | Sachverhalte auf das Wesentliche reduziert übersichtlich darstellen   |
| <b>wiedergeben</b>            | einen Sachverhalt oder Gedankengang in seinen Grundzügen unter Verwendung fachsprachlicher Grundbegriffe ausdrücken |
| <b>zusammenfassen</b>         | das Wesentliche in konzentrierter Form herausstellen  |

#### Anforderungsbereich II

| Operatoren                                  | Definitionen  |
|---|---|
| <b>analysieren untersuchen</b>              | wichtige Bestandteile eines Textes oder Zusammenhangs auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten |
| <b>vergleichen gegenüberstellen</b>         | Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln   |
| <b>(in einen Zusammenhang) einordnen</b>    | einen Sachverhalt mit erläuternden Hinweisen in einen Zusammenhang einfügen                               |
| <b>erklären</b>                             | einen Sachverhalt nachvollziehbar und verständlich machen   |
| <b>herausarbeiten</b>                       | aus Materialien Sachverhalte herausfinden, die nicht explizit genannt werden                              |
| <b>einen Argumentationsgang wiedergeben</b> | einen Argumentationsgang strukturiert zusammenfassen  |
| <b>erläutern</b>                            | einen Sachverhalt veranschaulichend darstellen und durch zusätzliche Informationen verständlich machen    |
| <b>in Beziehung setzen</b>                  | Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen               |
| <b>belegen nachweisen</b>                   | Aussagen durch Textstellen oder bekannte Sachverhalte stützen   |

### Anforderungsbereich III

| Operatoren                                   | Definitionen  |
|--|---|
| <b>sich auseinandersetzen<br/>beurteilen</b> | zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden begründet formulieren                            |
| <b>erörtern<br/>diskutieren</b>              | eine These oder Problemstellung in Form einer Gegenüberstellung von Argumenten untersuchen und mit einer begründeten Stellungnahme bewerten       |
| <b>reflektieren</b>                          | Konzeptionen, Lösungen und Positionierungen mit einer kritischen Distanz überdenken   |
| <b>begründen</b>                             | einen Sachverhalt oder eine Aussage durch nachvollziehbare Argumente stützen  |
| <b>entwickeln</b>                            | gewonnene Analyseergebnisse synthetisieren, um zu einer eigenen Deutung zu gelangen   |
| <b>prüfen</b>                                | Aussagen auf ihre Angemessenheit hin untersuchen  |
| <b>Stellung nehmen</b>                       | zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Werturteil unter Verwendung von Fachwissen und durch Offenlegung von Wertmaßstäben begründet formulieren |

Aktuelle Prüfungsformen erfordern ggf. übergreifende Operatoren. Diese können alle drei Anforderungsbereiche umfassen.

| Operatoren                     | Definitionen  |
|--------------------------------|---|
| <b>debattieren</b>             | in einem Streitgespräch kontroverse Positionen nach vorgegebenen Regeln vertreten       |
| <b>gestalten<br/>entwerfen</b> | Aufgaben auf der Grundlage von Textkenntnissen und Sachwissen gestaltend interpretieren |

## A 2 Übersicht über die verbindlichen Grundbegriffe

| Schuljahrgänge 5 und 6    | Schuljahrgänge 7 und 8 | Schuljahrgänge 9 und 10   |
|---------------------------|------------------------|---|
| Erfolg/Misserfolg         | Ethik                  | Endlichkeit   |
| Familienformen            | Geschlechterrolle      | Erkennen  |
| Freundschaft              | Grundbedürfnisse       | Ethik   |
| glückliches Leben         | Initiationsritus       | Freiheit  |
| das Göttliche             | Konflikt               | Gender/Sex  |
| „Goldene Regel“           | Konvention             | Gewalt  |
| Idol                      | Krise                  | Glauben/Meinen/Wissen   |
| Klischee                  | Liebe                  | Glück   |
| Mobbing                   | Menschenbild           | Identität   |
| Monotheismus/Polytheismus | Menschenrechte         | Konflikt  |
| Naturwissenschaft         | Menschenwürde          | Medien  |
| Normen                    | Mobbing                | Nachhaltigkeit  |
| Religiosität              | Orientierung           | Natur   |
| Ritual                    | Prävention             | Ökologie  |
| Schöpfung                 | Selbstbestimmung       | Ökonomie  |
| Toleranz                  | Selbstwertgefühl       | Religionskritik   |
| Verantwortungsbewusstsein | Sexualität             | Sinnstiftung  |
| Vorbild                   | soziale Rolle          | Toleranz  |
| Vorurteil                 | Sucht                  | Umwelt  |
| Werte                     | Weltanschauung         | Wahrnehmen  |
|                           | Weltbild               | Wahrheitsansprüche  |
|                           |                        | Weltanschauung  |
|                           |                        | Weltreligionen – Christen-<br>tum, Judentum, Islam,<br>Hinduismus, Buddhismus |
|                           |                        | Wirklichkeit  |
|                           |                        | Verantwortung   |

Niedersächsisches  
Kultusministerium

Landtagsfassung

**Kerncurriculum  
für die Oberschule  
Schuljahrgänge 5 – 10**

---

# **Werte und Normen**

---



Niedersachsen

An der Weiterentwicklung des Kerncurriculums für das Unterrichtsfach Werte und Normen in der Oberschule waren die nachstehend genannten Personen beteiligt:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Die Ergebnisse des gesetzlich vorgeschriebenen Anhörungsverfahrens sind berücksichtigt worden.

Herausgegeben vom Niedersächsischen Kultusministerium (2018)  
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.



| <b>Inhalt</b>   | <b>Seite</b> |
|---|--------------|
| <b>1 Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen</b>      | <b>5</b>     |
| <b>2 Kompetenzorientierter Unterricht</b>                 | <b>9</b>     |
| <b>2.1 Kompetenzbereiche</b>                              | <b>9</b>     |
| <b>2.2 Kompetenzentwicklung</b>                           | <b>11</b>    |
| <b>2.3 Innere Differenzierung</b>                         | <b>14</b>    |
| <b>3 Erwartete Kompetenzen</b>                            | <b>15</b>    |
| <b>3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche</b>              | <b>15</b>    |
| <b>3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche</b>              | <b>16</b>    |
| <b>3.3 Kompetenzen nach Doppelschuljahrgängen</b>         | <b>20</b>    |
| 3.3.1 Schuljahrgänge 5 und 6                              | 20           |
| 3.3.2 Schuljahrgänge 7 und 8                              | 25           |
| 3.3.3 Schuljahrgänge 9 und 10                             | 30           |
| <b>4 Leistungsfeststellung und Leistungsbewertung</b>     | <b>35</b>    |
| <b>5 Aufgaben der Fachkonferenz</b>                       | <b>37</b>    |
| <br>  |              |
| <b>Anhang</b>   | <b>38</b>    |
| <b>A 1 Operatoren</b>                                     | <b>38</b>    |
| <b>A 2 Übersicht über die verbindlichen Grundbegriffe</b> | <b>40</b>    |



## 1 Bildungsbeitrag des Faches Werte und Normen

Das Unterrichtsfach Werte und Normen leistet einen wichtigen Beitrag, um den Ansprüchen gerecht zu werden, die der § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes formuliert. Dem dort verankerten Ziel, „[...] die Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler auf der Grundlage des Christentums, des europäischen Humanismus und der Ideen der liberalen, demokratischen und sozialen Freiheitsbewegungen“ weiterzuentwickeln, trägt das Fach Werte und Normen in besonderem Maße Rechnung.

Obwohl gesellschaftlich von einem gewissen Konsens über gültige Werte und Normen ausgegangen werden kann, wird die Lebenspraxis von häufigen und vielstimmigen Diskussionen über Wertvorstellungen und darauf aufbauende gesellschaftliche Normen geprägt. Dies liegt nicht zuletzt daran, dass sich jene Wertvorstellungen und Normen aufgrund politischer, historischer, ökonomischer, gesellschaftlicher und religiöser Veränderungen wandeln oder zumindest modifizieren. Mehr oder minder bewusst werden Kinder und Jugendliche zu Zeugen dieser Wandlungen und oftmals resultiert daraus eine tief greifende Unsicherheit bezüglich der Moralität und Legitimität des eigenen Handelns. Hinzu kommt der Umstand, dass Kinder und Jugendliche im Rahmen der vorschulischen und schulischen Sozialisation die Erfahrung machen, dass zwischen den subjektiv für gültig erachteten Wertvorstellungen und den Ansprüchen anderer Menschen bzw. Gruppierungen Differenzen bestehen können. Daraus entwickeln sich gegebenenfalls Krisen und Konflikte. Den Orientierungsproblemen, die sich daraus ergeben und mit denen Kinder und Jugendliche häufig aufwachsen, will das Fach Werte und Normen inhaltlich facettenreich und pädagogisch sensibel begegnen.

Auf der Grundlage der im Grundgesetz, der Niedersächsischen Verfassung sowie dem Niedersächsischen Schulgesetz explizit zum Ausdruck gebrachten Wertvorstellungen werden unterschiedliche Weltanschauungen und Wahrheitsauffassungen im Sinne einer prinzipiellen Pluralität berücksichtigt. Ein besonderer Stellenwert kommt in diesem Zusammenhang den Grund- und Menschenrechten und den Prinzipien des demokratischen und sozialen Rechtsstaates zu. Dem Menschenbild der Aufklärung verpflichtet, wurzeln diese rechtlichen Bestimmungen in der Überzeugung, dass der Mensch eine spezifische Würde besitzt, d. h. einen unverfügbaren, nicht im Namen anderer Prinzipien zu relativierenden Eigenwert. Der Mensch hat demnach das Recht, seine Persönlichkeit frei und eigenverantwortlich zu entfalten und sich als selbstbestimmtes Individuum an der Gestaltung des menschlichen Zusammenlebens zu beteiligen.

Diesen Zielsetzungen verpflichtet, bezieht sich das Unterrichtsfach Werte und Normen auf altersgerecht adäquate Problemstellungen und Fragen nicht nur der Religions- und Gesellschaftswissenschaften, sondern auch der Philosophie und hier insbesondere auf Fragen der Moralphilosophie bzw. Ethik. Immanuel Kants elementare Frage „Was soll ich tun?“ stellt gewissermaßen ein Leitmotiv des Unterrichtsfaches Werte und Normen dar. In der Didaktik ist unstrittig, dass diesbezüglicher Unterricht auf aktives, eigenständiges und problemorientiertes *Philosophieren* und nicht bloß auf rein rezeptives Lernen von philosophiehistorischen Fakten und Systemen abzielen habe. Unter diesen Voraussetzungen kann der Unterricht im Fach Werte und Normen den Schülerinnen und Schülern ein Rüstzeug bereitstellen, um Einsichten in die tragenden Wertvorstellungen und Normen einer menschenwürdigen Gesellschaft sowie in die entsprechenden ethischen Grundsätze zu gewinnen und um wesentliche kulturelle, geistige und religiöse Bedin-

gungen und Grundlagen der demokratischen Gesellschaftsordnungen kennenzulernen. Mit Blick auf religiöse bzw. religionswissenschaftliche Unterrichtsinhalte ist zu betonen, dass das Fach Werte und Normen die Pluralität unterschiedlicher Wahrheitsansprüche in Religionen und Weltanschauungen thematisiert.

Zur Wahrung der Freiheit des Glaubens, des Gewissens und des religiösen und weltanschaulichen Bekenntnisses verlangt der Unterricht im Fach Werte und Normen die weltanschauliche und religiöse Neutralität des Faches. Der gesetzliche Auftrag weist dem Fach zwar vergleichbare Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte zu, wie sie auch im Fach Religion behandelt werden, doch ist die Behandlung hier ausdrücklich nicht an die Grundsätze einer Religions- oder Weltanschauungsgemeinschaft gebunden. Verbindliche Antworten können daher nur auf der Grundlage der verfassungsmäßigen und dem Bildungsauftrag entsprechenden, nicht aber weltanschaulicher und religiöser Prämissen gegeben werden.

Die unterschiedlichen Wahrheitsansprüche religiöser und weltanschaulicher Art lernen die Schülerinnen und Schüler im Unterricht zwar kennen, doch eine spezifische Präferenz für eine dieser Positionen ist ausdrücklich nicht intendiert. Der Unterricht im Fach Werte und Normen leitet zur Reflexion über die verschiedenen Orientierungen in der Absicht an, diese bezüglich ihrer Plausibilität, ihrer sozialen Zumutbarkeit sowie ihres Sinnpotenzials zu unterscheiden. Er vermittelt den Schülerinnen und Schülern die Einsicht, dass es konkurrierende Wahrheits- und Weltauffassungen gibt. Diese erfordern einerseits eine Standortbestimmung und andererseits eine Haltung, die von Empathie und Toleranz geprägt ist. Der Unterricht im Fach Werte und Normen fördert dadurch die Bereitschaft zu reflektiertem und verantwortungsbewusstem Handeln sich selbst und anderen gegenüber.

In diesem Sinne also trägt das Unterrichtsfach Werte und Normen zu einer differenzierten Auseinandersetzung sowohl mit individuell-existenziellen als auch mit gesellschaftlich-globalen Problemfeldern bei und fördert dadurch die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler. Diese sollen ein die eigene Persönlichkeit bejahendes und stabiles Ich entwickeln, das sich in Gegenwart und Zukunft den zwischenmenschlichen und gesellschaftlichen Anforderungen zu stellen weiß. Die Thematisierung sozialer, ökonomischer, ökologischer und politischer Phänomene und Probleme der nachhaltigen Entwicklung leistet einen Beitrag, um wechselseitige Abhängigkeiten und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln zu erkennen sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Entscheidungen zu sensibilisieren.

Aus den oben genannten Aufgaben des Unterrichtsfaches Werte und Normen lassen sich neben inhaltlichen Zielsetzungen auch drei didaktische Prioritäten ableiten:

- Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen
- Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit
- Werteorientierung

### **Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen**

Es ist notwendig, dass sich die Schülerinnen und Schüler eigenständig und nachdenklich mit den Bedingungen und Grundlagen philosophischer, weltanschaulicher und religiöser Fragen und Wertvorstellungen befassen. Dazu gehören Reflexionen über eigene und fremde Lebensvorstellungen und Auseinandersetzungen mit religiös und weltanschaulich begründeten Sinnentwürfen. Das nachvollziehende Kennenlernen anderer Lebensordnungen, Sinnentwürfe und Kulturen trägt dabei zur Erweiterung der eigenen Wahrnehmungsfähigkeit bei. Das Fach Werte und Normen will durch die Kontrastierung des Gewohnten mit bisher

unbekannten oder weniger vertrauten Perspektiven die Nachdenklichkeit der Schülerinnen und Schüler fördern. Dieses Prinzip der Nachdenklichkeit ermöglicht eigenorganisiertes Wissen, mit dem Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Kontexten anwendungsbezogen und angemessen handeln können.

### **Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit**

Es ist Aufgabe des Unterrichts im Fach Werte und Normen, die Schülerinnen und Schüler für die moralischen und sittlichen Dimensionen menschlichen Handelns zu sensibilisieren sowie Unterscheidungs- und Kritikfähigkeit in der Auseinandersetzung mit Handlungs- und Wertfragen im privaten und öffentlichen Leben zu entwickeln. Die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung spielt hierbei eine entscheidende Rolle. Ethische Urteilsbildung ist für Schülerinnen und Schüler ein schwieriger Prozess, weil ethisches, also begründendes bzw. legitimierendes Urteilen Lebenssituationen thematisiert, in denen häufig komplexe Entscheidungen anstehen. Dabei sind fundamentale Lebensbedingungen und elementare Lebensbedürfnisse zu berücksichtigen und mögliche Folgen gewählter Handlungsweisen zu antizipieren. Eben hier hat der Unterricht im Fach Werte und Normen seinen genuinen Platz, denn die Lernenden erwerben durch dieses Fach Kenntnisse und Fähigkeiten zur Anwendung der Kriterien ethischer Argumentationsweisen. Bei den Schülerinnen und Schülern wird eine Haltung angestrebt, die sich in einer Übernahme von Verantwortung niederschlägt. Dies gilt insbesondere vor dem Hintergrund des Einflusses, den moderne Medien auf die Schülerinnen und Schüler ausüben, denn hier sind fachspezifische Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten wie kritisches, differenziertes Urteilsvermögen und verantwortungsvolles, prosoziales Handeln von großer Bedeutung. In diesem Sinne leistet das Fach Werte und Normen zusätzlich einen wichtigen Beitrag zur Medienbildung.

### **Werteorientierung**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen strebt das übergeordnete Ziel an, dass die Schülerinnen und Schüler gesellschaftliche und persönliche Herausforderungen unter den Gesichtspunkten eines guten und gerechten Lebens, der Freiheit und Verantwortung, der Pluralität und der Menschenwürde interpretieren und bewerten können. Dieses Ziel kann vorwiegend im Rahmen von Diskursen erreicht werden. Daher sollen die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt werden, exemplarisch grundlegende Werteorientierungen und Normen zu erkennen, die in verschiedenen gesellschaftlichen Diskursen, in Handlungsweisen, aber auch in wissenschaftlichen Theorien und Religionen bzw. Weltanschauungen von Bedeutung sind. Diese sollen kritisch hinsichtlich der Frage reflektiert werden, ob sie mit Wertorientierungen des Grundgesetzes und dem §2 NSchG in Einklang zu bringen sind.

### **Bezugswissenschaften**

Das Unterrichtsfach Werte und Normen bezieht sich in erster Linie auf Problemstellungen

- der Philosophie,
- der Religionswissenschaft,
- geeigneter Gesellschaftswissenschaften.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Bei bestimmten Fragestellungen sind weitere Einzelwissenschaften zu berücksichtigen, wie zum Beispiel die Rechtswissenschaften oder thematisch relevante Zweige der Naturwissenschaften.

### **Philosophischer Bezug**

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit individuellen und gesellschaftlichen Herausforderungen unter besonderer Berücksichtigung ausgewählter philosophischer Aspekte und Fragestellungen auseinander. Dies erfordert die Einbeziehung von Überlegungen aus den Bereichen der praktischen Philosophie, vor allem der angewandten Ethik. Im Unterricht der Oberschule sind dabei zum Teil auch umfassendere Begründungen bzw. Herleitungen normativer Modelle zu berücksichtigen. Hierbei sollten in geeignetem Umfang auch Originaltexte einbezogen werden.

Neben der philosophischen Ethik sind zudem auch Gesichtspunkte aus der Anthropologie und der Erkenntnistheorie zu thematisieren. Besonderes Gewicht haben auch ethische Akzentuierungen der Religionen bzw. Weltanschauungen. Geeignete Forschungsergebnisse der Naturwissenschaften sind bei der Erörterung bestimmter ethischer Fragen in angemessener Weise einzubeziehen.

### **Religionswissenschaftlicher Bezug**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen soll religionskundliche Kenntnisse und den Zugang zu weltanschaulichen und religiösen Fragen vermitteln (vgl. § 128 NSchG).

Die Schülerinnen und Schüler sind also mit Weltanschauungen und Religionen und deren Wirkungsgeschichten wie Orientierungsmöglichkeiten bekannt zu machen. Der kulturelle Erfahrungsraum von Schülerinnen und Schülern, weltanschauliche sowie auch religiöse Daseinsentwürfe sind in den Unterricht einzu beziehen. Die christlich-abendländischen Traditionen spielen hierbei insofern eine größere Rolle, als sie seit Jahrhunderten die Wertvorstellungen, Normen und ethischen Grundsätze der hier lebenden Menschen mitgeprägt haben und nach wie vor mitprägen. Diese Aufgaben verlangen den Rückgriff auf Begriffe und Forschungsergebnisse der Religionswissenschaft.

Auch deshalb stimmt sich die Fachkonferenz des Faches Werte und Normen mit den Fachkonferenzen der Konfessionen und Religionen bezüglich formaler Vorgaben und der Kooperation, z.B. bei gemeinsamen Exkursionen, ab.

### **Gesellschaftswissenschaftlicher Bezug**

Der Unterricht im Fach Werte und Normen soll zum Verständnis der in der Gesellschaft wirksamen Wertvorstellungen und Normen beitragen. Dies verlangt neben der philosophischen Reflexion auch empirische und historische Betrachtungen. So hat der Unterricht die Lernenden mit dem Bestand der demokratischen Grundwerte bekannt zu machen, gesellschaftlich anerkannte moralische und rechtliche Normen aufzuzeigen und Aspekte des Werte- und Normenwandels zu untersuchen. Zu diesem Zweck sind insbesondere Fragestellungen und Ergebnisse geeigneter Sozialwissenschaften wie Politikwissenschaft, Soziologie und Psychologie hilfreich.

Der Unterricht im Fach Werte und Normen leistet auch auf dieser Grundlage einen Beitrag zu den fachübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Gesundheitliche Bildung, Interkulturelle Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Musisch-ästhetische Bildung, Sprachbildung sowie Verbraucherbildung. Dies schließt auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten ein.

Eine zentrale Aufgabe des Unterrichts im Fach Werte und Normen ist es, dazu beizutragen, dass die Schülerinnen und Schüler die für den erfolgreichen Schulbesuch und die gesellschaftliche Teilhabe notwendigen sprachlichen Kompetenzen erwerben. Die kompetente Verwendung von Sprache ist deshalb auch im Fach Werte und Normen Teil des Unterrichts. Im Unterricht geht es darum, die Lernenden schrittweise und kontinuierlich von der Verwendung der Alltagssprache zur kompetenten Verwendung der Bildungssprache einschließlich der Fachbegriffe aus dem Bereich „Werte und Normen“ zu führen. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Gelegenheit, die Bildungssprache und die Fachsprache aufzunehmen, selbst zu erproben und Sprachbewusstsein zu entwickeln. Dabei werden die verwendeten sprachlichen Mittel und die sprachlichen Darstellungsformen zunehmend komplexer. Bei der Planung und Durchführung konkreter Unterrichtseinheiten und Unterrichtsstunden ist Sorge dafür zu tragen, dass die sprachlichen Kenntnisse nach Bedarf vermittelt und nicht vorausgesetzt werden.

## 2 Kompetenzorientierter Unterricht

Im Kerncurriculum des Faches Werte und Normen 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 Werte und Normen 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 vorliegende Kerncurriculum stellt verbindliche inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen dar, die durch eine Auseinandersetzung mit jahrgangsspezifischen Leitthemen vermittelt und gefestigt werden. Die **inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche** (Kapitel 3.2) bilden dabei die zentralen Orientierungspunkte für

die Konzeption von Unterrichtssequenzen. Die **prozessbezogenen Kompetenzbereiche** (Kapitel 3.1) umreißen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen die Lernenden die inhaltlichen Kompetenzbereiche mit zunehmender Selbstständigkeit erarbeiten.

Die insgesamt 15 Tabellen sind nach Doppeljahrgängen geordnet und fünf inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen zugeordnet. Deren inhaltlicher Zusammenhang und die kumulativ angelegte Strukturierung werden jeweils in einem einleitenden Textmodul (Kapitel 2.1.2) erläutert.

In den Tabellen sind unter der Spaltenüberschrift „Erwartete Kompetenzen“ sowohl inhaltsbezogene als auch prozessbezogene Kompetenzen aufgeführt. Damit ergibt sich eine Strukturierung des Lernprozesses, die jedoch **nicht** die Abfolge einer konkreten Unterrichtseinheit darstellt. Den Kompetenzen sind „Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb“ beigeordnet, die Vorschläge für die unterrichtliche Umsetzung skizzieren. Für die Planung konkreter Unterrichtseinheiten können innerhalb der Doppeljahrgänge die verbindlichen Kompetenzen auch aus verschiedenen Leitthemen flexibel miteinander verknüpft werden. Jede Tabelle weist zudem „Grundbegriffe“ aus, deren Behandlung im Unterricht verbindlich ist.

Näheres zur konkreten Unterrichtsgestaltung regelt die Fachkonferenz, die Modifikationen in der Zusammenstellung der verbindlichen Kompetenzen in thematisch variablen Unterrichtskontexten vereinbaren kann (vgl. dazu auch Kapitel 5).

**Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche** umreißen die Fähigkeiten und Fertigkeiten, mit denen die Lernenden die inhaltlichen Kompetenzbereiche mit zunehmender Selbstständigkeit erarbeiten. Folgende drei prozessbezogene Bereiche strukturieren den Unterricht, wobei es Überschneidungen und wechselseitige Abhängigkeiten gibt:

- Wahrnehmen und Beschreiben,
- Verstehen und Reflektieren,
- Diskutieren und Urteilen.

Sinnvoll ist die Aufteilung, da sie Trennschärfe in die erwarteten Einzelkompetenzen bringt, die Strukturierung der jeweiligen Unterrichtsprozesse vorgibt und dadurch sowohl für die Lehrkraft als auch für die Lernenden thematische Orientierung und didaktische Transparenz bieten.

Die **inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche** resultieren unter Berücksichtigung der Bezugswissenschaften aus den didaktischen Bereichen „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“, „Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit“ sowie „Werteorientierung in lebensanschaulichen und religiösen Diskursen“ und lauten:

- Fragen nach dem Ich,
- Fragen nach der Zukunft,
- Fragen nach Moral und Ethik,
- Fragen nach der Wirklichkeit,
- Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten.

Die inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind im Unterrichtskontext systematisch und kumulativ zu festigen. Dies geschieht dadurch, dass den Schuljahrgängen und Kompetenzbereichen altersadäquate Leitthemen zugeordnet werden.

## 2.2 Kompetenzentwicklung

Lernen ist ein aktiver Prozess, dessen Gelingen von vielerlei Faktoren abhängt. Eine wesentliche Voraussetzung für erfolgreiches Lernen besteht darin, dass einmal erworbene Kompetenzen dauerhaft verfügbar bleiben. Dabei ist zu beachten, dass Wissen „träges“, an spezifische Lernkontexte gebundenes Wissen bleibt, wenn es nicht aktuell und 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 beim Kompetenzerwerb eine wichtige Rolle.

Dieser Prozess beginnt bereits vor der Einschulung, wird in der Schule in zunehmender Ausprägung fortgesetzt und auch im beruflichen Leben weitergeführt. Im Unterricht soll der Aufbau von Kompetenzen systematisch und kumulativ erfolgen; Wissen und Können sind hier gleichermaßen zu berücksichtigen. Dies ist dadurch erreichbar, dass Lerninhalte durch geeignete Wiederholungen und Übungen unter immer neuen Gesichtspunkten dargeboten und früher erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten im Zusammenhang mit neuen Inhalten effizient und effektiv wiederholt und vertieft werden. Kompetenzen werden also schrittweise erlernt und langfristig gefestigt.

Grundsätzlich vollzieht sich der Kompetenzerwerb in drei verschiedenen Anforderungsbereichen. Zwar gibt es innerhalb der Anforderungsbereiche Überschneidungen, doch prinzipiell können folgende Ebenen unterschieden werden:

- Der Anforderungsbereich I („Reproduktion und Beschreibung“) umfasst die Wiederholung zuvor erarbeiteter Kompetenzen bzw. die Wiedergabe fachbezogener Sachverhalte. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „benennen“, „beschreiben“ oder „zusammenfassen“.
- Der Anforderungsbereich II („Reorganisation und Transfer“) umfasst das selbstständige Übertragen gefestigter Unterrichtsinhalte auf neue, vergleichbare Lernkontexte sowie die eigenständige Anordnung und Gewichtung zuvor erworbener Kompetenzen. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „vergleichen“, „erläutern“ oder „einordnen“.
- Der Anforderungsbereich III („Beurteilung und Reflexion“) umfasst ein selbstständiges Deuten und differenziertes, begründetes Bewerten von fachbezogenen Sachverhalten bzw. Problemstellungen. Operatoren aus diesem Anforderungsbereich sind z. B. „prüfen“, „erörtern“, „beurteilen“.

Es ist zu beachten, dass gegebenenfalls die Operatoren mehrere Anforderungsbereiche betreffen. Dies gilt insbesondere für gestalterische Schüleraktivitäten.

Die inhalts- wie prozessbezogenen Kompetenzbereiche sind im Unterrichtskontext unter Berücksichtigung aller drei Anforderungsbereiche systematisch und kumulativ zu festigen. Dies geschieht dadurch, dass den Doppelschuljahrgängen und Kompetenzbereichen fünf altersadäquate Leitthemen zugeordnet werden:

| Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche      | Leitthemen für die Schuljahrgänge 5 und 6   | Leitthemen für die Schuljahrgänge 7 und 8                | Leitthemen für die Schuljahrgänge 9 und 10  |
|--|---|--|---|
| Fragen nach dem Ich                    | Ich und meine Beziehungen                   | Das Ich und seine sozialen Rollen                        | Entwicklung und Gestaltung von Identität<br><i>Schuljahrgang 9</i>                                |
| Fragen nach der Zukunft                | Glück und Lebensgestaltung                  | Konstruktiver Umgang mit Krisen                          | Verantwortung für Natur und Umwelt<br><i>Schuljahrgang 9</i>                                      |
| Fragen nach Moral und Ethik            | Regeln für das Zusammenleben                | Liebe und Sexualität                                     | Ethische Grundlagen für Konfliktlösungen<br><i>Schuljahrgang 10</i>                               |
| Fragen nach der Wirklichkeit           | Leben in Vielfalt                           | Menschenrechte und Menschenwürde                         | Wahrheit und Wirklichkeit<br><i>Schuljahrgang 9</i>   |
| Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten | Aspekte von Religionen und Weltanschauungen | Leben in religiös und weltanschaulich geprägten Kulturen | Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen<br><i>Schuljahrgang 10</i> |

Bei *vertikaler* Blickrichtung dokumentiert die Übersicht eine **mögliche Abfolge der Leitthemen**, die in den drei Doppelschuljahrgängen jeweils zu behandeln sind. Die hier skizzierte vertikale Reihenfolge ist nicht beliebig gewählt, sondern berücksichtigt eine für die Kompetenzentwicklung günstige Erweiterung der Perspektive vom individuellen Nahbereich hin zu einer intersubjektiven und umfassenderen Betrachtung (vgl. diesbezüglich auch 2.1).

Die Fachkonferenz kann die Reihenfolge innerhalb eines Doppelschuljahrgangs allerdings variieren, denn die fachspezifischen Propria „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“, „Entwicklung ethischer Urteilsfähigkeit“ sowie „Werteorientierung in lebensanschaulichen und religiösen Diskursen“ (vgl. S. 6f.) sind in jedem Leitthema der jeweiligen Spalte genauso fest verankert wie die prozessbezogenen Kompetenzbereiche, die mit den Inhalten verknüpft sind. Eine thematische wie prozedurale **Kohärenz** ist daher stets gewährleistet.

Auf dieser Grundlage ist es möglich, mit Blick auf die Interessen und Rahmenbedingungen der jeweiligen Lerngruppe besondere Schwerpunkte zu setzen. Es kann aus Gründen der Zeitersparnis und der sachlogischen Stringenz durchaus sinnvoll sein, im Rahmen einer Unterrichtseinheit zwei oder sogar mehrere Leitthemen zu verbinden: So lassen sich etwa „Ethische Grundlage für Konfliktlösungen“ sowie die Frage nach „Wahrheit und Wirklichkeit“ sinnvoll mit religiösen und weltanschaulichen Positionen verknüpfen.

Bei *horizontaler* Blickrichtung ergibt sich eine **Progression** innerhalb der Leitthemen für den jeweiligen inhaltsbezogenen Kompetenzbereich (vgl. diesbezüglich auch S. 15). Um diese Progression zu einem ku-

umulativen Kompetenzerwerb werden zu lassen, ist eine Berücksichtigung der zuvor erworbenen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten notwendig. Beispielsweise ist für das Leitthema „Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen“ (im Doppelschuljahrgang 9/10) sicherzustellen, dass die Schülerinnen und Schüler über die bis dahin erwarteten Kompetenzen aus dem Bereich „Fragen nach Religionen und Weltanschauungen“ verfügen.

### **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 ist Grundprinzip in jedem Unterricht. Dabei werden Aspekte wie z.B. Begabungen, motivationale Orientierung, Geschlecht, Alter, sozialer, ökonomischer und kultureller Hintergrund, Leistungsfähigkeit und Sprachkompetenz berücksichtigt.

Innere Differenzierung beruht einerseits auf der Grundhaltung, Vielfalt und Heterogenität der Schülerschaft als Chance und als Bereicherung zu sehen. Andererseits ist sie ein pädagogisches Prinzip für die Gestaltung von Unterricht im Allgemeinen und für die Organisation von Lernprozessen im Besonderen, auch hinsichtlich der Sozialformen. Eine bedeutsame Rolle kommt dabei dem kooperativen Lernen zu. Ziele der inneren Differenzierung sind die individuelle Förderung und die soziale Integration der Schülerinnen und Schüler.

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 die Prinzipien der Unterrichtsgestaltung. 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.

### **Zieldifferente Beschulung**

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen oder im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden zieldifferent beschult. Die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen erfolgt in Anlehnung an das Kerncurriculum der Hauptschule. Materialien für einen kompetenzorientierten Unterricht im Förderschwerpunkt Lernen sind veröffentlicht.

Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden nach dem Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung unterrichtet.

## **3 Erwartete Kompetenzen**

Das Zusammenspiel von prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzbereichen führt in jedem Doppelschuljahrgang zu einem altersangemessenen Kompetenzerwerb.

In den nachfolgenden tabellarischen Übersichten werden **in der jeweils linken Spalte** die Kompetenzen formuliert, die von den Schülerinnen und Schülern bis zum Ende des jeweiligen Doppelschuljahrgangs erworben werden. Diese Kompetenzen sind verbindlich. **In der jeweils rechten Spalte** hingegen sind als Unterrichts Anregungen beispielhaft mögliche Konkretisierungen der erwarteten Kompetenzen aufgeführt. Das bedeutet, dass auch **andere** inhaltliche Akzentuierungen geeignet sein können, um die erwarteten Kompetenzen zu erwerben.

### **3.1 Prozessbezogene Kompetenzbereiche**

#### **Wahrnehmen und Beschreiben**

In ihrem konkreten Lebensumfeld werden die Schülerinnen und Schüler mit diversen Problemstellungen, Widersprüchen und Dilemmata konfrontiert. Aus diesem Grunde ist ihre Fähigkeit zu fördern, Phänomene wahrzunehmen, zu beschreiben und zu strukturieren. Dadurch wird ein altersgemäßes Problembewusstsein möglich.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- stellen ihr Vorwissen, ihr Vorverständnis, ihre aktuellen Eindrücke sowie ihre Gefühle zu moralisch relevanten Begebenheiten dar,

- beschreiben ihre Assoziationen zu dem jeweiligen Themenschwerpunkt,
- skizzieren Fragen und Erwartungen zu dem ins Auge gefassten Inhalt.

### **Verstehen und Reflektieren**

Dieser Kompetenzbereich enthält ein dialogisches bzw. dialektisches Element, da das Vorwissen der Lernenden nunmehr mit fachwissenschaftlich relevanten, altersangemessenen und schülerorientierten Informationen bzw. Positionen in Bezug gesetzt wird. Während der prozessbezogene Kompetenzbereich „Wahrnehmen und Beschreiben“ also primär auf Sensibilisierung bzw. auf die Explikation eines Vorverständnisses abzielt, wird jetzt als Dialogpartner quasi ein Experte zurate gezogen wobei dieser eine Vertreterin / ein Vertreter einer Religionsgemeinschaft, ein Text, ein Film, ein Bild o. Ä. sein kann.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- untersuchen verschiedene Informationsquellen (z. B. Texte, Filmausschnitte etc.),
- setzen ihr Vorwissen zu Informationsquellen in Beziehung,
- analysieren fachspezifische und themenrelevante Grundbegriffe,
- untersuchen einen normativen Text auf explizite und implizite Prämissen,
- erläutern Fremdperspektiven und untersuchen Gedankenexperimente,
- untersuchen verschiedene ethische Positionen und erfassen deren Tragweite,
- erläutern unterschiedliche Lösungswege für moralische Problemstellungen.

### **Diskutieren und Urteilen**

Für die Persönlichkeitsentwicklung ist es besonders förderlich, eigene Positionen im Rahmen eines rationalen, von Offenheit und Fairness geprägten Diskurses zu präsentieren, zu legitimieren und ggf. zu revidieren. Denn erst im argumentativen Austausch mit anderen Menschen kann die Befähigung zur ethischen Urteilsbildung hinreichend entfaltet werden.

Die Schülerinnen und Schüler ...

- erörtern verschiedene Perspektiven und Erwartungshaltungen,
- diskutieren Lösungsstrategien zu moralisch relevanten Konflikten und entwickeln Alternativen,
- entwickeln und prüfen eigenständige und folgerichtige Argumentationen,
- entwickeln ein vorläufiges eigenes Urteil und prüfen potenzielle Folgen,
- stellen das eigene Urteil begründet und differenziert im Diskurs dar und setzen sich mit anderen Urteilen auseinander.

## **3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzbereiche**

### **Fragen nach dem Ich**

Die Schülerinnen und Schüler fragen danach, wer sie sind und wer sie sein wollen. Die Dringlichkeit dieser Fragen wird dadurch erhöht, dass die Schülerinnen und Schüler im schulischen wie im privaten Alltag mit zahlreichen Anforderungen konfrontiert werden, aus denen Chancen und Perspektiven, aber auch Frustrationen, Ängste und Minderwertigkeitsgefühle erwachsen können.

Vor diesem Hintergrund ergibt sich die Notwendigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler in der Fähigkeit gestärkt werden, ihr Leben aktiv, selbstbewusst und realitätsorientiert in die Hand zu nehmen, um ihre individuellen Glücksvorstellungen zu verwirklichen. In diesem Zusammenhang ist die Unterscheidung zwischen „Sex“ und „Gender“ mit Blick auf individuell geprägte Geschlechtsidentität relevant.

Im Rahmen des Kompetenzbereichs „Fragen nach dem Ich“ reflektieren die Schülerinnen und Schüler deshalb ihre verschiedenen sozialen Rollen, ihre Bedürfnisse und Begabungen sowie die entscheidenden Phasen ihrer Entwicklung und Sozialisation. Dazu gehört auch die reflektierte Auseinandersetzung mit den Phänomenen Krankheit, Tod und Trauer.

Durch eine intensive Auseinandersetzung mit diesen Aspekten gelangen die Schülerinnen und Schüler zu einer reflektierten und differenzierten Einschätzung ihrer Wünsche, Hoffnungen und Ängste. Auf dieser Grundlage ist es ihnen möglich, ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln und ihre Persönlichkeit eigenverantwortlich und selbstbejahend zu entfalten.

### **Fragen nach der Zukunft**

Die Schülerinnen und Schüler haben mit Blick auf ihre Zukunft verschiedene, zum Teil sich widersprechende Erwartungen. Diese beziehen sich nicht nur auf Zielvorstellungen für ein persönliches Lebensglück sowie eine gelungene individuelle Lebensgestaltung, sondern auch auf gesellschaftliche Pflichten innerhalb eines sozialen Rechtsstaats sowie einen verantwortungsvollen Umgang mit Technik und Natur. Eine sensible Auseinandersetzung mit diesbezüglichen Fragestellungen stellt für die Schülerinnen und Schüler erfahrungsgemäß ein großes Bedürfnis dar.

Der Prozess des Heranwachsens ist zudem nicht selten mit Phasen mangelnden Selbstwertgefühls und einer tiefen Unsicherheit bezüglich individueller Ziele und Bedürfnisse verbunden. Gelegentlich sorgen Misserfolg, Langeweile oder ein mangelndes Selbstkonzept gar dafür, dass sich die Schülerinnen und Schüler in Süchte und Abhängigkeiten flüchten.

Der Kompetenzbereich „Fragen nach der Zukunft“ sensibilisiert die Schülerinnen und Schüler für die Handlungsspielräume, Chancen, Risiken, Erfordernisse und Verpflichtungen, die für eine Gestaltung der Zukunft relevant sind. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren ihre Hoffnungen und Befürchtungen angesichts kommender Lebensphasen, entwickeln eigene Zielvorstellungen für eine gelungene Gestaltung ihrer privaten wie beruflichen Zukunft und analysieren das Spannungsfeld zwischen eigenen Bedürfnissen einerseits und gesellschaftlichen Anforderungen andererseits. Sie erhalten Einsicht in die Notwendigkeit, die natürlichen Lebensgrundlagen zu erhalten und der Umwelt sowie den Menschen nicht nur nach Nützlichkeitsaspekten zu begegnen. Sie setzen sich mit den veränderten Lebensbedingungen des Alterns auseinander und steigern dadurch ihre Empathie gegenüber älteren Menschen. Eine intensive Beschäftigung mit diesen Aspekten leistet somit einen wichtigen Beitrag, damit die Schülerinnen und Schüler der Zukunft realistisch, verantwortungsbewusst und selbstbejahend entgegenzutreten.

### **Fragen nach Moral und Ethik**

Moralische Normen bieten für die Schülerinnen und Schüler Orientierung und Verlässlichkeit im Alltag. Eben dort erfahren die Schülerinnen und Schüler aber auch, dass im menschlichen Miteinander Interessen

kollidieren und dass daraus Konflikte erwachsen können. Aus diesen Konflikten ergeben sich oft Aggressionen, Ängste und Frustrationen, die in einem Spannungsfeld zu positiven moralischen Orientierungen stehen. Zudem erleben die Schülerinnen und Schüler in ihrem persönlichen Umfeld und auch in den Medien, dass Konflikten mit Gewalt oder Gleichgültigkeit begegnet wird.

Durch eine Auseinandersetzung mit Fragen nach Moral und Ethik werden die Schülerinnen und Schüler dafür sensibilisiert, Ausprägungen und Ursachen verschiedener Konflikte zu erkennen und nach Möglichkeiten für eine friedliche Konfliktlösung zu suchen. Dafür ist eine ethische Reflexion über Formen, Fundamente und Funktionen verschiedener Absprachen, Regeln und Rituale unabdingbar. Dies gilt nicht nur für Aspekte des öffentlichen Lebens, sondern auch mit Blick auf private Bereiche wie Liebe und Sexualität. Anhand altersangemessener Themenbeispiele lernen die Schülerinnen und Schüler, unterschiedliche Wert- und Normvorstellungen und verschiedene Formen von Verantwortung zu beschreiben, zu erklären und differenziert zu bewerten. Sie erarbeiten Kriterien für faires und gerechtes Handeln, unterscheiden dabei beschreibende von bewertenden und begründenden Ansätzen und artikulieren begründet eigene und auch fremde Interessen.

Auf dieser Basis ist es den Schülerinnen und Schülern möglich, eine eigene Haltung zu den tragenden Werten und Normen einer menschenwürdigen und demokratischen Gesellschaft sowie eines gerechten und verantwortungsvollen Miteinanders zu entwickeln. Dem Kompetenzbereich „Fragen nach Moral und Ethik“ kommt also im Rahmen des zentralen didaktischen Bereichs „Entwicklung der ethischen Urteilsfähigkeit“ eine besondere Bedeutung zu.

### **Fragen nach der Wirklichkeit**

Die Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ist mehr denn je von einer Pluralität verschiedener Kulturen, Nationalitäten, Religionen, Weltanschauungen und individuellen Überzeugungen geprägt. Die Omnipräsenz moderner Medien trägt zusätzlich dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler mit einer Fülle diverser Wahrheits- und Wirklichkeitsvorstellungen konfrontiert werden. Nicht selten dominiert dabei eine verzerrte oder zumindest bruchstückhafte Informationsvermittlung, die zu Klischees, Vorurteilen und Diskriminierungen führen kann.

Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, den Schülerinnen und Schülern Wege zu einer eigenständigen und kritischen Sichtweise auf die unterschiedlichen Wahrheits- und Wirklichkeitskonzeptionen zu eröffnen. Auch für eine Auseinandersetzung mit einander widersprechenden Wahrheitsansprüchen sind Empathiefähigkeit sowie eine grundsätzliche Toleranzbereitschaft maßgeblich. Toleranz darf dabei nicht mit Beliebigkeit und Gleichgültigkeit verwechselt werden. So bilden etwa Menschenwürde und Menschenrechte als Normen mit universalem Geltungsanspruch die unverhandelbare Basis der Demokratie und des sozialen Rechtsstaats. Der Kompetenzbereich „Fragen nach der Wirklichkeit“ fordert die Schülerinnen und Schüler also dazu auf, sich eigene und ihnen begegnende Wahrheits- und Wirklichkeitsvorstellungen bewusst zu machen und die Voraussetzungen ihrer Urteile über Wirklichkeit zu reflektieren. Kritisch hinterfragen die Schülerinnen und Schüler Vorurteile und Klischees und erweitern durch die Auseinandersetzung mit unbekanntem Lebens- und Sinnentwürfen ihr Fremdverstehen und ihre Fähigkeit zur Perspektivenübernahme. Sie prüfen den Inhalt, den Anspruch und die Tragweite von Menschenrechten und setzen sich mit Menschenrechtsverletzungen auseinander. Zudem analysieren und erörtern sie die Bedeutsamkeit, die

Chancen und Gefahren verschiedener Medien. Sie überprüfen medieninszenierte Wirklichkeiten auf Evidenz und Plausibilität. Die Schülerinnen und Schüler reflektieren die Perspektivität und Selektivität menschlicher Erkenntnis und setzen sich mit Verfahren der Wahrheitsüberprüfung auseinander.

In besonderem Maße ist der Kompetenzbereich „Fragen nach der Wirklichkeit“ somit dem zentralen didaktischen Bereich der „Auseinandersetzung mit Wirklichkeit und Wahrheitsansprüchen“ verpflichtet. Zugleich kommt der Frage nach Wahrheits- und Wirklichkeitskriterien auch für die ethische Urteilsbildung eine gewichtige Bedeutung zu, weil fundiertes ethisches Urteilen auf ein differenziertes und wahrheitsorientiertes Wirklichkeitsverständnis angewiesen ist.

### **Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

Die Beschäftigung mit religiösen bzw. weltanschaulichen Aspekten ist für viele Schülerinnen und Schüler ein großes Bedürfnis. Sie fragen nach einem möglichen Sinn der Welt, nach deren Ursprung, nach Ewigkeit, Endlichkeit und einem möglichen Jenseits sowie nach einer verbindlichen Wertorientierung. Außerdem stellt sich die Frage nach der möglichen Existenz eines Gottes bzw. verschiedener Götter. In ihrem gesellschaftlichen Umfeld erfahren die Schülerinnen und Schüler durch vielerlei Kontexte und Anlässe, dass diesbezügliche Sinn- und Deutungsangebote sowohl religiös als auch säkular orientiert sein können.

Der Kompetenzbereich „Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten“ macht die Schülerinnen und Schüler mit den Wirkungsgeschichten, den kulturellen Ausprägungen sowie den ethischen Grundsätzen und Orientierungsmöglichkeiten verschiedener Religionen und Weltanschauungen bekannt. Besondere Bedeutung kommt dabei einerseits dem Umstand zu, dass die Schülerinnen und Schüler in einer Kultur leben, die weitgehend vom Christentum geprägt ist. Andererseits ist dessen Bindungskraft zunehmend anderen, oft auch säkularen Orientierungsangeboten gewichen.

Die Schülerinnen und Schüler entdecken Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Weltreligionen und unterscheiden Deutungen von Religion. Zudem analysieren sie Zusammenhänge zwischen Religion und angewandter Ethik und erörtern religionskritische Positionen.

Durch den Kompetenzbereich „Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten“ gelangen die Schülerinnen und Schüler somit zu religionskundlichen Kenntnissen und zu einer eigenständigen wie nachdenklichen Auseinandersetzung mit religiös bzw. weltanschaulich begründeten Entwürfen von Lebenssinn und Lebensgestaltung.

### 3.3 Kompetenzen nach Doppelschuljahrgängen

#### 3.3.1 Schuljahrgänge 5 und 6

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach dem Ich

Leitthema:

Ich und meine Beziehungen

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6   | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb   |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben Merkmale von Freundschaften.</li> <li>• skizzieren verschiedene Formen familiären Zusammenlebens.</li> <li>• vergleichen verschiedene Formen ihrer persönlichen Beziehungen im Umfeld von Schule und Freizeit.</li> <li>• diskutieren die Bedeutung von Idolen und Vorbildern für das eigene Leben.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Unterstützung, Vertrauen, Verlässlichkeit, Spaß, gemeinsame Interessen, Erlebnisse, Offenheit, Sicherheit, Loyalität, Respekt</li> <li>• Kernfamilie, Patchwork-Familie, Ein-Eltern-Familie, freie Lebens- und Wohngemeinschaften, Familie mit gleichgeschlechtlichen Eltern</li> <li>• beste(r) Freund(in), Sportkameradinnen und -kameraden, Spielfreundschaften, virtuelle Freundschaften, Peer-Group, Arbeitspartnerinnen und -partner, Lehrkräfte, Erwachsene als Vertrauens- und Autoritätspersonen</li> <li>• Beziehungen in und zu religiösen Gemeinschaften</li> <li>• Verhaltensmuster in unterschiedlichen sozialen Rollen</li> <li>• Konkurrenz, Feindschaft, Bedrohung, Mobbing, Neid</li> <li>• Identifikations- und Abgrenzungsangebote bezüglich verschiedener Kriterien: Schönheit, Berühmtheit, Reichtum, Erfolg, Mut, Zivilcourage, Hilfsbereitschaft, Gewaltlosigkeit</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Familienformen, Freundschaft, Idol, Vorbild

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:****Fragen nach der Zukunft****Leitthema:****Glück und Lebensgestaltung**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|--|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben individuelle Zukunftswünsche und nennen Kriterien für glückliches Leben.</li> <li>• vergleichen unterschiedliche Zukunftswünsche von Kindern.</li> <li>• setzen sich mit dem Verständnis von Erfolg und Misserfolg auseinander.</li> <li>• entwickeln Verhaltensmöglichkeiten für den Umgang mit Erfolg bzw. Misserfolg.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Berufswunsch, fiktiver Lebenslauf, Gesundheit, Frieden, persönliche Sicherheit</li> <li>• intakte Umwelt (verantwortungsvoller Umgang mit Tieren, Wasser, Luft und Energie), Möglichkeiten zur Übernahme von Verantwortung (Schule, Freizeit, Familie und Gesellschaft)</li> <li>• geschlechtsspezifische Zukunftserwartungen, Kinder im Krieg, Kinder in Armut, Kinder mit Migrationshintergrund</li> <li>• mögliche Bedingungen für Erfolg und Misserfolg: Leistungsbereitschaft, Glück, eigene und fremde Erwartungshaltungen, Faulheit, Pech, überzogene Erwartungshaltung, Minderwertigkeitsgefühl, Selbstvertrauen, Motivation und Demotivation</li> <li>• Trost, Lob, Anerkennung, Wertschätzung relativen Erfolgs, Inanspruchnahme fremder Hilfe, Bescheidenheit, realistische Selbsteinschätzung, Aufstiegsmöglichkeiten, Versagensängste, Förderprogramme</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Erfolg/Misserfolg, glückliches Leben, Verantwortungsbewusstsein

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Moral und Ethik**

**Leitthema:**

**Regeln für das Zusammenleben**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen verschiedene Regeln, Normen und Rituale sowie deren Bedeutung für das Zusammenleben.</li><li>• arbeiten die Werte, die bestimmten Regeln und Normen zugrunde liegen, heraus.</li><li>• vergleichen Regeln und Rituale in verschiedenen Kontexten.</li><br/><li>• erläutern die „Goldene Regel“ und entwickeln Beispiele für ihre sinnvolle Anwendung.</li><li>• untersuchen Formen und Folgen von Regelverletzungen.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Regeln und Normen in Klasse, Familie, Freundeskreis, Verein</li><li>• Sicherheit, Verlässlichkeit, Einschränkung</li><li>• Welt ohne Regeln und Normen</li><li>• z. B. Ehrlichkeit, Höflichkeit, Achtsamkeit, Geselligkeit</li><li>• Schulregeln in verschiedenen kulturellen und historischen Kontexten</li><li>• Verhaltensregeln in verschiedenen Sportarten und Spielen</li><li>• Verhaltensweisen in religiösen Gemeinschaften</li><li>• „Goldene Regel“ im Sport, Vergleich zwischen positiver und negativer Formulierung der „Goldenen Regel“</li><li>• Prävention, Sanktion, Strafe</li><li>• Funktionen von Strafe: Abschreckung, Wiedergutmachung, Vorbeugung, Einsicht, Vergeltung</li><li>• physisches Mobbing, psychisches Mobbing, Cybermobbing</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** „Goldene Regel“, Mobbing, Normen, Ritual, Werte

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Wirklichkeit**

**Leitthema:**

**Leben in Vielfalt**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>   | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beschreiben unterschiedliche Formen der Lebensgestaltung.</li><li>• benennen Beispiele für gängige Vorurteile und Klischees.</li><li>• erläutern Ursachen und Folgen von Vorurteilen.</li><li>• diskutieren Möglichkeiten und Voraussetzungen eines toleranten Zusammenlebens.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• verschiedene Interessen, unterschiedliche Herkunft und Sitten, auch in der Folge von Migration</li><li>• Kleidung, Körpersprache, Mimik, Sprachstil, Umgangsformen, Temperament, auffällige Merkmale</li><li>• Vorurteile und Klischees bezogen auf Aussehen, Geschlechterrollen, Lebensalter, Religionszugehörigkeit, soziale und ethnische Herkunft</li><li>• Klischees und Stereotype in den Medien</li><li>• Unkenntnis, Desinteresse, Intoleranz, Unsicherheit, Schwarz-Weiß-Denken, Stärkung des Ich- und Wir-Gefühls, Aufbau von Feindbildern, Ausgrenzung, Diskriminierung, Konflikte, Gewalt</li><li>• Minimalkonsens grundlegender Wertvorstellungen</li><li>• Informationen über andere Religionen und Kulturen, interkulturelle Begegnungen infolge von Migration, Fluchtursachen</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Klischee, Toleranz, Vorurteil

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

**Leitthema:**

**Aspekte von Religionen und Weltanschauungen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 6</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>  |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• arbeiten Gottesvorstellungen in polytheistischen und monotheistischen Religionen heraus.</li><li>• vergleichen Schöpfungsmythen und naturwissenschaftliche Darstellungen der Evolution des Menschen.</li><li>• vergleichen wesentliche Aspekte religiöser Praxis im Lebensalltag.</li><li>• erläutern Funktionen der Religiosität für den Lebensalltag von Gläubigen.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• altägyptische, griechische, römische, germanische Gottheiten, Jahwe, Gott, Allah</li><li>• Göttergeschichten (z. B. ägyptische, griechische, indische Mythologien)</li><li>• naturreligiöse Schöpfungsgeschichten</li><li>• Genesis und Evolutionslehre (Schöpfungserzählungen als Glaubensaussagen, Wissenschaft als Deutungsansatz, Urknalltheorie)</li><li>• Gotteshäuser, heilige Orte, Feste und Feiern, Zeiten und Symbole, Rituale, Bräuche, Thora, Bibel, Koran, Fünf Säulen des Islam, Dekalog, zentrale religiöse Figuren (Propheeten, Religionsstifter, Engel, Dämonen, Heilige etc.)</li><li>• Trost, Geborgenheit, Gemeinschaftsgefühl, ethische Orientierung, Strukturierung des Lebens, Lebenssinn, Betrachtung religiöser Phänomene aus verschiedenen Perspektiven</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Das Göttliche, Religiosität, Monotheismus/Polytheismus, Schöpfung, Naturwissenschaft

### 3.3.2 Schuljahrgänge 7 und 8

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach dem Ich

Leitthema:

Das Ich und seine sozialen Rollen

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8  | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb  |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben unterschiedliche Erwartungshaltungen und Verhaltensmuster in unterschiedlichen sozialen Rollen.</li> <li>• erklären individuelle Erwartungen an die Verwirklichung eines eigenen Ichs.</li> <li>• untersuchen und beurteilen Möglichkeiten, ein positives Selbstwertgefühl zu erfahren.</li> <li>• entwickeln Optionen, um Konflikten zwischen individueller Erwartung und sozialer Rolle zu begegnen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gehorsam, Empathie, Pflicht, Loyalität, Respekt, Höflichkeit, Zuneigung, Liebe, Ausgrenzung, Akzeptanz, Toleranz, Verantwortung in den verschiedenen sozialen Kontexten</li> <li>• soziale Rolle als Summe der von einer Person erwarteten Verhaltensweisen in jeweils spezifischen Situationen (Schule, Sportverein, Familie etc.)</li> <li>• z. B. Anspruch auf Freiheiten und Eigenständigkeit, Anerkennung (in und außerhalb der Peer-Group), Erfolg, Möglichkeiten der Mitgestaltung, finanzielle Unabhängigkeit, sexuelle Selbstbestimmung</li> <li>• bewusstes Wahrnehmen und Vergewisserung eigener Stärken, Selbstannahme, aktive Lebensgestaltung, Selbstwirksamkeit, Selbstsicherheit und Selbstbehauptung</li> <li>• Nein-Sagen, Abgrenzung gegenüber Gruppenzwängen, Mediation, Beratungslehrkraft, Konfliktlotsen, Vertrauensperson, Aushalten des Konflikts, psychologische Hilfe</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** soziale Rolle, Selbstwertgefühl, Konflikt

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Zukunft**

**Leitthema:**

**Konstruktiver Umgang mit Krisen**

| Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8  | Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb  |
|--|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• beschreiben individuelle Krisensituationen und -verläufe.</li> <li>• beschreiben verschiedene Suchtformen.</li> <li>• erläutern mögliche Ursachen und Auswirkungen von Süchten.</li> <li>• beschreiben verschiedene Orientierungsmöglichkeiten.</li> <li>• reflektieren lösungsorientierte Möglichkeiten zum Umgang mit und zur Prävention von Krisen.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sucht, Misserfolg, soziale Ausgrenzung, Vereinsamung, Verlusterfahrungen, Konfrontation mit Gewalt, Tod</li> <li>• Krisenverlaufsmodell</li> <li>• stoffgebundene Süchte (z. B. Alkohol, Nikotin, Medikamente), Verhaltenssüchte (z. B. Online-Sucht, Kaufsucht, Spielsucht)</li> <li>• Unsicherheit, Einsamkeit, Langeweile, Gruppenzwang, Neugier, persönliche Probleme</li> <li>• Abhängigkeit, Isolation, gesundheitliche Schäden, Verkehrsdelikte, Beschaffungskriminalität</li> <li>• Individuum in der globalisierten Welt (Unübersichtlichkeiten von Lebenswelten), Instabilität von Zukunftsentwürfen, Mobilität, Empfindung von Kontrollverlust</li> <li>• Ambivalenz der technischen Möglichkeiten digitaler Medien (Social Media)</li> <li>• Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls, professionelle Beratung, zwischenmenschliche Kommunikation, Stärkung sozialer Kontakte, Hobbys (z. B. Sport, Musik), gesellschaftliches Engagement (z. B. NABU, Kirche), Aufgreifen religiöser und weltanschaulicher Lebensorientierungen</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Krise, Orientierung, Prävention, Sucht

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Moral und Ethik**

**Leitthema:**

**Liebe und Sexualität**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• erläutern Begriffe im Themenfeld Liebe und Sexualität.</li><li>• untersuchen geschlechtsspezifische Rollenerwartungen im Bereich von Liebe und Sexualität und setzen sich mit diesen auseinander</li><li>• diskutieren Möglichkeiten und Grenzen sexueller Selbstbestimmung in Vergangenheit und Gegenwart.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Romantik, Zärtlichkeit, Libido, Leidenschaft, Sexualität, Eifersucht, Liebeskummer, platonische Liebe, Freundschaft, Nächstenliebe, Liebe zur Heimat, zur Natur, zur Kunst ...</li><li>• vermeintlich typisch männliche bzw. typisch weibliche Eigenschaften und Vorstellungen, unterschiedliche Kommunikationsformen, Rollenverhalten der Geschlechter, Vorurteile gegenüber Homosexualität</li><li>• Sexualität und Rollenklischees in den Medien</li><li>• Konventionen im historischen Vergleich</li><li>• Liebe und Sexualität im Spannungsfeld von Partnerwahl und -konstellationen, Verhältnis zum eigenen Körper, Zurschaustellung von Sexualität, Umgang mit Pornografie</li><li>• Vielfalt partnerschaftlicher und sexueller Beziehungen in der Gegenwart</li><li>• religiös geprägte Vorstellungen von Sexualität und Liebe (z. B. göttliche Liebe (Agape), Enthaltensamkeit, Keuschheit, Monogamie vs. Polygamie)</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Geschlechterrolle, Konvention, Liebe, Selbstbestimmung, Sexualität

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Wirklichkeit**

**Leitthema:**

**Menschenrechte und Menschenwürde**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• benennen und skizzieren menschliche Grundbedürfnisse.</li><li>• arbeiten den Begriff der Menschenwürde heraus.</li><li>• beschreiben das Engagement von Menschenrechtsorganisationen und anderen Institutionen.</li><li>• diskutieren Beispiele von Verletzungen der Menschenrechte, u.a. an den Beispielen Mobbing und Kinderarbeit.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Nahrung, soziale Fürsorge, Kleidung, Obdach, Reisefreiheit</li><li>• sog. Maslowsche Bedürfnispyramide</li><li>• Leben im Überfluss, Leben in Armut, Kinderarbeit, Kindersoldaten</li><li>• Menschenbild im Christentum, im Humanismus und in der Aufklärung</li><li>• Art. 1 GG, Beispiele der UN-Menschenrechts-Charta, UN-Charta der Kinderrechte, europäische Menschenrechts-Charta, Kairoer Menschenrechtserklärung</li><li>• UNICEF, Amnesty International, Terre des hommes, Human Rights Watch, Kirchen</li><li>• internationale Hilfsaktionen in Katastrophenfällen</li><li>• Menschenrechtsverletzungen, z. B. physische und psychische Misshandlungen, Formen von Diskriminierung (z. B. Rassismus), Mobbing, Folter, Todesstrafe</li><li>• Güterabwägung bei Produkten von Kinderarbeit</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Grundbedürfnisse, Menschenrechte, Menschenwürde, Mobbing

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten**

**Leitthema:**

**Leben in religiös und weltanschaulich geprägten Kulturen**

| <b>Erwartete Kompetenzen am Ende von Schuljahrgang 8</b>  | <b>Mögliche Inhalte für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• beschreiben Ursprung und Bedeutung ausgewählter Initiationsriten.</li><li>• erklären religiöse und weltanschauliche Aspekte ethischen Handelns.</li><li>• setzen sich mit grundlegenden Aspekten religiöser und weltanschaulicher Menschen- und Weltbilder auseinander.</li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• Kommunion, Firmung, Konfirmation, Bar/Bat Mizwa, Sünnet, Jugendweihe/Jugendfeier</li><li>• Initiationsriten in Naturvölkern</li><li>• christliche Sozialethik (z. B. Caritas, Diakonisches Werk, Liebesgebot), Humanismus, Fünf-Säulen des Islam, Achtfacher Pfad, Konfuzianismus etc.</li><li>• Mensch als Ebenbild Gottes, Mensch als Teil der Schöpfung, Mensch als Produkt der Evolution, humanistisches Menschenbild, Mensch als Bedürfnis- und Triebwesen</li><li>• Welt als Schöpfung, Weltbilder in Mythen</li><li>• ptolemäisches vs. kopernikanisches Weltbild</li><li>• Welt als Produkt des Zufalls</li><li>• ...</li></ul> |

**Grundbegriffe:** Ethik, Initiationsritus, Menschenbild, Weltanschauung, Weltbild

### 3.3.3 Schuljahrgänge 9 und 10

Die in kursiver Schrift dargestellten inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzen und Grundbegriffe sind ausschließlich für die Schülerinnen und Schüler verpflichtend, die nach Schuljahrgang 10 die Oberschule verlassen.

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach dem Ich**

**Leitthema:**

**Entwicklung und Gestaltung von Identität**

| Erwartete Kompetenzen<br>am Ende von Schuljahrgang 9<br><i>am Ende von Schuljahrgang 10</i>   | Mögliche Inhalte<br>für den Kompetenzerwerb   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen Einflussfaktoren für die persönliche Entwicklung <i>und untersuchen diese.</i></li> <li>• erläutern die Begriffe „Sex“ und „Gender“ und verschiedene Formen der Geschlechtsidentität</li> <li>• <i>stellen die Begriffe „Sex“ und „Gender“ gegenüber und skizzieren verschiedene Formen der Geschlechtsidentität.</i></li> <li>• stellen individuelle Glücksvorstellungen dar.</li> <li>• <i>erörtern individuelle Glücksvorstellungen.</i></li> <li>• reflektieren den Umgang mit der eigenen Endlichkeit.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschlecht, Herkunft, Milieu, soziale Rolle, Familie, Religion, Gruppenzugehörigkeit</li> <li>• Berufswahl als Ausdruck bewusster Lebensgestaltung</li> <li>• biologisches vs. kulturelles Geschlecht</li> <li>• gesellschaftlich determinierte Rollenzuweisungen für Weiblichkeit und Männlichkeit</li> <li>• LGBT bzw. LSBTTIQ (offizielle Abkürzungen für eine Zusammenstellung verschiedener Geschlechtsidentitäten)</li> <li>• Glückskonzeptionen in Vergangenheit und Gegenwart (z. B. Stoa, Flow, Glück als aktive Sinnsetzung, Selbstwirksamkeit)</li> <li>• materielles vs. immaterielles Glück</li> <li>• Krankheit, Altern, Sterben, Tod</li> <li>• Trauer (Phasen der Trauerbewältigung), Leiden, „carpe diem“ vs. „memento mori“</li> <li>• religiöse Jenseitsvorstellungen</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Endlichkeit, Freiheit, Gender/Sex, Glück, Identität

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach der Zukunft**

**Leitthema:**

**Verantwortung für Natur und Umwelt**

| <b>Erwartete Kompetenzen<br/>am Ende von Schuljahrgang 9<br/>am Ende von Schuljahrgang 10</b>   | <b>Mögliche Inhalte<br/>für den Kompetenzerwerb</b>  |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen die Chancen und Gefahren, die sich aus dem menschlichen Umgang mit Natur und Umwelt ergeben können.</li> <li>• <i>vergleichen die Chancen und Gefahren des dem menschlichen Umgangs mit Natur und Umwelt.</i></li> <li>• skizzieren <i>und erläutern</i> Zusammenhänge zwischen Ökonomie und Ökologie.</li> <li>• <i>stellen verschiedene Positionen zum Verhältnis zwischen Mensch und Umwelt gegenüber.</i></li> <li>• erörtern Lösungsansätze zu einem verantwortungsbewussten und nachhaltigen Umgang mit der Umwelt.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Artensterben, Luftverschmutzung, langfristige Zerstörung von Naturlandschaften, Zoos, Chancen und Risiken intensiver Landwirtschaft, Klimawandel, gesundheitliche Schäden, Naturschutzgebiete, Nationalparks, Urban Gardening, Bionik, erneuerbare Energien</li> <li>• Wachstum/Nachhaltigkeit, Kapitalismus, Neoliberalismus, Machtstreben, Profitstreben, Egoismus, Optimierung des Lebensstandards</li> <li>• <i>Anthropozentrismus vs. Physiozentrismus</i></li> <li>• <i>„Prinzip Verantwortung“</i></li> <li>• Ökologische Landwirtschaft, angemessenes Konsumverhalten, Selbstbeschränkung, Nachhaltigkeit, Wirkungsmöglichkeiten von Tier- und Naturschutzorganisationen, Green Economy</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Nachhaltigkeit, Natur, Ökologie, Ökonomie, Umwelt, Verantwortung

**Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:**

**Fragen nach Moral und Ethik**

**Leitthema:**

**Ethische Grundlagen für Konfliktlösungen**

| <b>Erwartete Kompetenzen<br/>am Ende von Schuljahrgang 9<br/>am Ende von Schuljahrgang 10</b>   | <b>Mögliche Inhalte<br/>für den Kompetenzerwerb</b>   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler ...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• benennen verschiedene Formen und Ursachen von Konflikten und Gewalt.</li> <li>• stellen Schwierigkeiten bei der Lösung von Konflikten dar.</li> <li>• skizzieren <i>und untersuchen</i> ethische Konzeptionen mit Blick auf mögliche Konfliktlösungen.</li> <li>• setzen sich mit Problemfeldern zum Thema „Toleranz“ auseinander.</li> <li>• diskutieren Lösungsvorschläge für individuelle und gesellschaftliche Konflikte.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• verbale, nonverbale, physische, psychische Gewaltformen (z. B. Mobbing, Stalking, medial vermittelte Gewalt, Autoaggression)</li> <li>• Armut, Imperialismus, Kriege, Terror, ethnische Konflikte, religiös begründete Auseinandersetzungen</li> <li>• Eisbergmodell, Eskalationsstufen, mangelnde Gesprächsfähigkeit und Gesprächsbereitschaft, Egoismus</li> <li>• <i>die aristotelische Mesotes-Lehre (Vertequadrat), „Prinzip Verantwortung“ als Prävention, Mitleidsethik</i></li> <li>• Vorstellungen von Toleranz (z. B. bei Lesing); Grenzen von Toleranz</li> <li>• Sterbehilfe, Organspende, PID / PND (Präimplantations- und Pränataldiagnostik), Todesstrafe</li> <li>• „Kultur des Hinsehens“, Aufmerksamkeit, Empathie, Organisation von Hilfe</li> <li>• Möglichkeiten und Grenzen von Zivilcourage</li> <li>• Mediationsverfahren im Rahmen fiktiver Fallbeispiele (z. B. Mobbing, Petzen, Prügelei)</li> <li>• gerechter Interessenausgleich, Täter-Opfer-Ausgleich, Motivation zur Toleranz, Übernahme anderer Perspektiven</li> <li>• finanzielle Diskriminierung, Korruption</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Ethik, Gewalt, Konflikt, Toleranz

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach der Wirklichkeit

Leitthema:

Wahrheit und Wirklichkeit

| Erwartete Kompetenzen<br>am Ende von Schuljahrgang 9<br>am Ende von Schuljahrgang 10  | Mögliche Inhalte<br>für den Kompetenzerwerb  |
|---|--|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• stellen Wahrnehmen und Erkennen einander gegenüber.</li><li>• benennen Aspekte des Fürwahrhaltens <i>bei Glauben, Meinen und Wissen</i>.</li><li>• prüfen die Darstellung von Wirklichkeit in verschiedenen Medien.</li><li>• <i>setzen sich mit unterschiedlichen Wahrheitsansprüchen auseinander</i></li></ul> | <ul style="list-style-type: none"><li>• spezifische Sinnesleistungen und Wahrnehmungsmuster bei Mensch und Tier, Sinnes-täuschungen (z. B. Sternbilder, Vexierbilder, unmögliche Figuren nach Escher)</li><li>• Kriterien zur Unterscheidung von Aussagen im Bereich des Glaubens, Wissens und Meinens, ästhetische Urteile, Geschmacksurteile, emotionale Urteile, Werturteil</li><li>• subjektive Überzeugung, Plausibilität, <i>Intersubjektivität, Objektivität, Formen der Beweisbarkeit, Evidenz</i></li><li>• medienspezifische Abbildungen wie Foto, Film, Video, Internet</li><li>• Manipulationsmöglichkeiten analoger und digitaler Medien</li><li>• <i>Regeln und Beweisverfahren in der Wissenschaft</i></li><li>• <i>konkurrierende Wahrheitsansprüche in den Religionen</i></li></ul> |

**Grundbegriffe:** Erkennen, *Glauben/Meinen/Wissen*, Medien, Wahrnehmen, *Wahrheitsansprüche*, Wirklichkeit

Inhaltsbezogener Kompetenzbereich:

Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten

Leitthema:

Deutungsmöglichkeiten und -grenzen von Religionen und Weltanschauungen

| Erwartete Kompetenzen<br>am Ende von Schuljahrgang 9<br>am Ende von Schuljahrgang 10  | Mögliche Inhalte<br>für den Kompetenzerwerb   |
|---|---|
| <p>Die Schülerinnen und Schüler...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• skizzieren unterschiedliche Sinnstiftungen und Orientierungsangebote von Religionen und Weltanschauungen <i>und erläutern diese</i>.</li> <li>• setzen sich mit Grundzügen der Weltreligionen auseinander.</li> <li>• beschreiben die Kritik an Religionen und Weltanschauungen <i>und setzen sich mit dieser auseinander</i>.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• religiöse Regeln, Friedenskonzeptionen, <i>religiöse Sozialethiken</i>, Dogmen</li> <li>• humanistische Lebensauffassung (z. B. Eigenverantwortlichkeit, Freiheit und Verantwortung, Vernunft, Weltlichkeit)</li> <li>• weltanschauliche Deutungsmuster (z. B. Kommunismus, Sozialismus, Liberalismus, Faschismus)</li> <li>• Christentum, Judentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus, <i>Konfuzianismus</i>, <i>Shintoismus</i> (z. B. hinsichtlich Tod und Sterben, Verhältnis zu Natur und Tieren, Geschlechterrollen)</li> <li>• Religionskritik, z. B. <i>bei Marx, Nietzsche, Freud</i></li> <li>• Kritik aus der Sicht der Naturwissenschaften</li> <li>• <i>Grenzen säkularer und ideologischer Weltdeutungen</i></li> <li>• gesellschaftliche und gemeinschaftliche Ordnungsfunktion, Intoleranz, Verhältnis von religiösen Überzeugungen und Gewalt, Fundamentalismus</li> <li>• ...</li> </ul> |

**Grundbegriffe:** Religionskritik, Sinnstiftung, Weltanschauung, Weltreligionen - Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus

## 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*“ 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 der Oberschule“ in der jeweils gültigen Fassung.

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 digitalen und 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.

## 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,
- trifft Absprachen zur Differenzierung und Individualisierung,
- 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 Ergänzung zu den im jeweiligen Kerncurriculum geforderten Inhalten sowie 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 Beruflichen Orientierung 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 mit den benachbarten Grundschulen sowie den weiterführenden Schule ab,
- ermittelt Fortbildungsbedarfe innerhalb der Fachgruppe und entwickelt Fortbildungskonzepte für die Fachlehrkräfte.

## Anhang

### A 1 Operatoren

Die angeführten Operatoren sind handlungsorientierte Verben, die angeben, welche Tätigkeiten beim Lösen von Aufgaben gefordert werden. Sie sind den einzelnen Anforderungsbereichen zugeordnet und dienen der Konzeption von Aufgaben. Die Bedeutungen der Operatoren sind den Schülerinnen und Schülern bekannt zu machen.

#### Anforderungsbereich I

| Operatoren                    | Definitionen  |
|-------------------------------|---|
| <b>benennen</b>               | Begriffe oder Sachverhalte ohne nähere Erläuterung aufzählen  |
| <b>beschreiben darstellen</b> | Sachverhalte und Zusammenhänge strukturiert mit eigenen Worten wiedergeben  |
| <b>skizzieren</b>             | Sachverhalte auf das Wesentliche reduziert übersichtlich darstellen   |
| <b>wiedergeben</b>            | einen Sachverhalt oder Gedankengang in seinen Grundzügen unter Verwendung fachsprachlicher Grundbegriffe ausdrücken |
| <b>zusammenfassen</b>         | das Wesentliche in konzentrierter Form herausstellen  |

#### Anforderungsbereich II

| Operatoren                                  | Definitionen  |
|---|---|
| <b>analysieren untersuchen</b>              | wichtige Bestandteile eines Textes oder Zusammenhangs auf eine bestimmte Fragestellung hin herausarbeiten |
| <b>vergleichen gegenüberstellen</b>         | Gemeinsamkeiten, Ähnlichkeiten und Unterschiede ermitteln   |
| (in einen Zusammenhang) <b>einordnen</b>    | einen Sachverhalt mit erläuternden Hinweisen in einen Zusammenhang einfügen                               |
| <b>erklären</b>                             | einen Sachverhalt nachvollziehbar und verständlich machen   |
| <b>herausarbeiten</b>                       | aus Materialien Sachverhalte herausfinden, die nicht explizit genannt werden                              |
| <b>einen Argumentationsgang wiedergeben</b> | einen Argumentationsgang strukturiert zusammenfassen  |
| <b>erläutern</b>                            | einen Sachverhalt veranschaulichend darstellen und durch zusätzliche Informationen verständlich machen    |
| <b>in Beziehung setzen</b>                  | Zusammenhänge unter vorgegebenen oder selbst gewählten Gesichtspunkten begründet herstellen               |
| <b>belegen nachweisen</b>                   | Aussagen durch Textstellen oder bekannte Sachverhalte stützen   |

### Anforderungsbereich III

| Operatoren                                   | Definitionen  |
|--|---|
| <b>sich auseinandersetzen<br/>beurteilen</b> | zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Urteil unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden begründet formulieren                            |
| <b>erörtern<br/>diskutieren</b>              | eine These oder Problemstellung in Form einer Gegenüberstellung von Argumenten untersuchen und mit einer begründeten Stellungnahme bewerten       |
| <b>reflektieren</b>                          | Konzeptionen, Lösungen und Positionierungen mit einer kritischen Distanz überdenken   |
| <b>begründen</b>                             | einen Sachverhalt oder eine Aussage durch nachvollziehbare Argumente stützen  |
| <b>entwickeln</b>                            | gewonnene Analyseergebnisse synthetisieren, um zu einer eigenen Deutung zu gelangen   |
| <b>prüfen</b>                                | Aussagen auf ihre Angemessenheit hin untersuchen  |
| <b>Stellung nehmen</b>                       | zu einem Sachverhalt ein selbstständiges Werturteil unter Verwendung von Fachwissen und durch Offenlegung von Wertmaßstäben begründet formulieren |

Aktuelle Prüfungsformen erfordern ggf. übergreifende Operatoren. Diese können alle drei Anforderungsbereiche umfassen.

| Operatoren                     | Definitionen  |
|--------------------------------|---|
| <b>debattieren</b>             | in einem Streitgespräch kontroverse Positionen nach vorgegebenen Regeln vertreten       |
| <b>gestalten<br/>entwerfen</b> | Aufgaben auf der Grundlage von Textkenntnissen und Sachwissen gestaltend interpretieren |

## A 2 Übersicht über die verbindlichen Grundbegriffe

| Schuljahrgänge 5 und 6    | Schuljahrgänge 7 und 8 | Schuljahrgänge 9 und 10   |
|---------------------------|------------------------|---|
| Erfolg/Misserfolg         | Ethik                  | Endlichkeit   |
| Familienformen            | Geschlechterrolle      | Erkennen  |
| Freundschaft              | Grundbedürfnisse       | Ethik   |
| glückliches Leben         | Initiationsritus       | Gender/Sex  |
| das Göttliche             | Konflikt               | Gewalt  |
| „Goldene Regel“           | Konvention             | <i>Glauben/Meinen/Wissen</i>  |
| Idol                      | Krise                  | Glück   |
| Klischee                  | Liebe                  | Identität   |
| Mobbing                   | Menschenbild           | Konflikt  |
| Monotheismus/Polytheismus | Menschenrechte         | Medien  |
| Naturwissenschaft         | Menschenwürde          | Nachhaltigkeit  |
| Normen                    | Mobbing                | Natur   |
| Religiosität              | Orientierung           | Ökologie  |
| Ritual                    | Prävention             | Ökonomie  |
| Schöpfung                 | Selbstbestimmung       | Religionskritik   |
| Toleranz                  | Selbstwertgefühl       | Sinnstiftung  |
| Verantwortungsbewusstsein | Sexualität             | Toleranz  |
| Vorbild                   | soziale Rolle          | Umwelt  |
| Vorurteil                 | Sucht                  | Wahrnehmen  |
| Werte                     | Weltanschauung         | <i>Wahrheitsansprüche</i>   |
|                           | Weltbild               | Weltanschauung  |
|                           |                        | Weltreligionen – Christen-<br>tum, Judentum, Islam,<br>Hinduismus, Buddhismus |
|                           |                        | Wirklichkeit  |
|                           |                        | Verantwortung   |