

Niedersächsisches
Kultusministerium

**Kerncurriculum
für den Förderschwerpunkt
geistige Entwicklung**

Sekundarbereich I
Schuljahrgänge 5 - 9



Niedersachsen

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

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

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

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

Druck:
Unidruck
Weidendamm 19
30167 Hannover

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



Inhaltsverzeichnis

Grundsätze und Leitlinien

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

Fächer und Fachbereiche

4	Personale Bildung	17
5	Deutsch.....	29
6	Mathematik	49
7	Gesellschaftslehre	69
8	Naturwissenschaften	85
9	AWT (Arbeit/Wirtschaft, Hauswirtschaft, Technik)	103
10	Gestalten	119
11	Musik	137
12	Sport	151
13	Englisch	175
14	Evangelische Religion	183
15	Katholische Religion	203
16	Werte und Normen	221

Anhang

17	Glossar	233
18	Operatoren	241
19	Strukturmodell zur Umsetzung der curricularen Vorgaben	243

1 Zielsetzung und Aufbau des Kerncurriculums

1.1 Vorbemerkung

Das Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Sekundarbereich I erfüllt den für alle Schülerinnen und Schüler gültigen Bildungsauftrag des Niedersächsischen Schulgesetzes für die Schuljahrgänge 5 bis 9. Es findet Anwendung für alle Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in allgemein bildenden Schulen und ist somit unabhängig vom Förderort. Daraus folgt, dass dieses Kerncurriculum unter verschiedenen Rahmenbedingungen umgesetzt wird.

Das Kerncurriculum für den Sekundarbereich I schließt unter Wahrung der Kontinuität der Förderung an das Kerncurriculum des Primarbereichs an. In seiner Fachbereichsstruktur orientiert es sich an den Fächern der Niedersächsischen Kerncurricula der weiterführenden Schulen und ist auch hier anschlussfähig. Zudem bereitet es auf das Kerncurriculum geistige Entwicklung Sekundarbereich II vor.

Im Sekundarbereich I befinden sich die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung im Übergang vom Kind zum Jugendlichen. In dieser Lebensphase setzen sie sich verstärkt mit der eigenen Identität auseinander. Sie befinden sich auf der Suche nach sich selbst, nach eigener Rollen- und Verhaltenssicherheit und mehr Eigenständigkeit. Sie setzen sich mit ihrer körperlichen Erscheinung auseinander. Soziale Beziehungen befinden sich im Umbau. Ein erster Bezug zu verschiedenen Arbeits- und Berufsfeldern wird hergestellt. Der Unterricht im Sekundarbereich I stellt sich strukturell und inhaltlich auf diese Lebensphase ein.

Es erfolgt eine stärkere Fachorientierung und die Anzahl der angebotenen Fächer und Fachbereiche wird erweitert. Das bietet die Möglichkeit, verstärkt Fachunterricht, Differenzierungs- und Neigungsgruppen, vernetzte Projekte sowie Arbeitsgemeinschaften anzubieten. Den Schülerinnen und Schülern wird mehr Eigenständigkeit abverlangt und eingeräumt. Sie werden zunehmend in den Prozess ihrer eigenen Lernentwicklung einbezogen, persönliche Zukunftsplanung (→ 17 Glossar) wird angebahnt. Gegen Ende des Sekundarbereichs I gilt es, sich mit der Wahl des geeigneten Förderortes im Sekundarbereich II auseinanderzusetzen und den Übergang dorthin anzubahnen und zu gestalten.

1.2 Bildungsziele

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

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

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

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

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

Der Unterricht im Sekundarbereich I im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung leistet einen Beitrag zu den fachübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung. Dies schließt auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten ein (→ 17 Glossar).

1.3 Schülerschaft

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

Um die Bildungsziele zu erreichen, passt sich die Schule den Unterstützungsbedarfen der Schülerinnen und Schüler an und trifft angemessene Vorkehrungen (→ 17 Glossar, z.B. grafische Zeichen zur Orientierung im Klassenraum und im Schulgebäude, differenzierte Unterrichtsmaterialien, umfassende Barrierefreiheit). Darüber hinaus müssen auch in der Gesellschaft Barrieren abgebaut und Normen verändert werden.

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

Innerhalb der heterogenen Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt es eine große Anzahl an Faktoren, die eine bedarfsgerechte Lern- und Entwicklungsplanung nötig machen. Ein Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hat Auswirkungen auf situations- und sachbezogene Lernprozesse, das individuelle Lerntempo, die selbstständige Planung und Gliederung von Aufgaben und Handlungen, Gedächtnisleistungen, kommunikative Fähigkeiten sowie die Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler. Es bedarf besonderer Unterstützung in allen Lern- und Entwicklungsbereichen: Wahrnehmung, Kommunikation, Kognition, Motorik, emotionale und soziale Entwicklung, Entfaltung der Persönlichkeit sowie selbstständige Lebensführung. Aspekte des Verhaltens und Erlebens und der jeweilige Stand kommunikativer Kompetenzen (Lautsprache, lautsprachergänzende und -ersetzende Kommunikationsformen) sind zentrale Ausgangspunkte bei der Unterrichtsplanung und geben Rückschlüsse darauf, welche Zugangsmöglichkeiten eine Kompetenzentwicklung begünstigen. Die Schülerinnen und Schüler benötigen umfangreiche Bildungsangebote, die ihren individuellen Bedarfen entsprechen. Bei der Unterrichtsgestaltung steht eine individuelle Abstimmung der angestrebten Kompetenzen in den Fächern und Fachbereichen mit den individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Gegebenenfalls sind weitere förderschwerpunktspezifische Bedarfe – etwa im Bereich Sehen und Hören – einzubeziehen. Im Unterricht ist ein fächerübergreifender, lebenspraktischer Bezug herzustellen und basale Kompetenzen und vitale Grundbedürfnisse sind – insbesondere mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung (→ 17 Glossar) – zu berücksichtigen. Auch Maßnahmen der personellen Unterstützung, Pflege und Therapie sowie gegebenenfalls Begleitung bei der Auswahl und beim Einsatz von Hilfsmitteln sind Bestandteil des Bildungsangebots.

Die Schülerinnen und Schüler sind als Mitgestaltende ihres Bildungsprozesses anzusehen. Sie haben ein Recht darauf, in einer ihrem Lebensalter entsprechenden Weise persönlich angesprochen und einbezogen zu werden. Die Anforderungen an ein selbstbestimmtes Leben in gesellschaftlicher Partizipati-

on müssen mit den Handlungsmöglichkeiten und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler in Einklang gebracht werden.

1.4 Fächer und Fachbereiche

Das Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Sekundarbereich I gliedert den Kompetenzerwerb in den Bereich Personale Bildung, die Fächer Deutsch, Mathematik, Sport, Musik, Englisch, Evangelische Religion, Katholische Religion, Werte und Normen sowie die Fachbereiche Naturwissenschaften (mit den Bezugsdisziplinen Physik, Chemie, Biologie), Gesellschaftslehre (mit den Bezugsdisziplinen Erdkunde, Politik, Geschichte), AWT (mit den Bezugsdisziplinen Arbeit/Wirtschaft, Hauswirtschaft, Technik) und Gestalten (mit den Bezugsdisziplinen Textiles Gestalten, Kunst, Gestalten des Werken). Aus Gründen der Übersichtlichkeit und Anschlussfähigkeit an andere Kerncurricula werden die Bezugsdisziplinen der Fachbereiche separat dargestellt. Sie werden jedoch in der Regel übergreifend im Fachbereich und interdisziplinär vernetzt unterrichtet.

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

1.5 Bereich der Personalen Bildung

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

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

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

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

1.6 Grundlegende Prinzipien im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung finden allgemein- und fachdidaktische Ansprüche sowie sonderpädagogisches Wissen Berücksichtigung, um Lernangebote im Sinne von Selbst- und Mitbestimmungsprozessen sowie größtmöglicher Aktivität zu planen und umzusetzen. Unterricht folgt den Prinzipien der Partizipation, Lebensbedeutsamkeit, Handlungsorientierung, Anschaulichkeit und Nutzung verschiedener Aneignungsebenen sowie Individualisierung. Diese Prinzipien sind grundlegend, um die unterschiedlichen Bedürfnisse und Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

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

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

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

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

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

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

Dieses Konzept erweitert das EIS-Prinzip (enaktiv, ikonisch, symbolisch → 17 Glossar) um die Ebene der sinnlichen Wahrnehmung. In Unterrichtsprozessen dienen die Aneignungsebenen der Klärung individueller Zugangsmöglichkeiten zu Bildungsinhalten und der Gestaltung von Bildungsangeboten. Die Aneignungsebenen eröffnen einen individuellen Zugang zu den Kompetenzbereichen der allgemeinen Bil-

dung. Das Modell der Aneignungsebenen impliziert nicht, dass bestimmte Schülergruppen ausschließlich ein Aneignungsniveau nutzen. Vielmehr sind die Schülerinnen und Schüler darauf angewiesen, dass die Auswahl der Zugangsmöglichkeiten immer wieder reflektiert und auch verändert wird. Dabei ist zu beachten, dass die Aneignungsebenen miteinander verknüpft sind und es sich nicht um einen linear zu durchlaufenden Aneignungsprozess handelt.

Ein weiteres grundlegendes Unterrichtsprinzip ist das der **Individualisierung**. Die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler unterscheiden sich in Bezug auf Geschlecht und Alter, soziale, ökonomische und kulturelle Hintergründe, soziale und emotionale Kompetenzen, Interessen, Sprachkompetenz, Abstraktionsfähigkeit, Kreativität, fachliche Vorkenntnisse, Lernstrategien, Lernzugänge, Lerntempo, Konzentrationsfähigkeit, Wahrnehmung und Motorik sowie ggf. medizinische Diagnosen und Pflegebedarfe. Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen sind differenzierte, elementarisierte Lernangebote für den Erwerb der angestrebten Kompetenzen, die für jede Schülerin/jeden Schüler individuell angepasst werden, unverzichtbar. Mithilfe der Förderdiagnostik und individuellen Förderplanung (→ 2 Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung) werden für jede Schülerin/jeden Schüler individuelle Schwerpunkte gesetzt. Individualisierte Angebote können sowohl im Klassenverband als auch in Kleingruppen- oder Einzelförderung umgesetzt werden.

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

1.7 Aufgaben des pädagogischen Personals

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

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

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

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

1.8 Kompetenzorientierter Unterricht und Kompetenzentwicklung

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

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

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

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

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

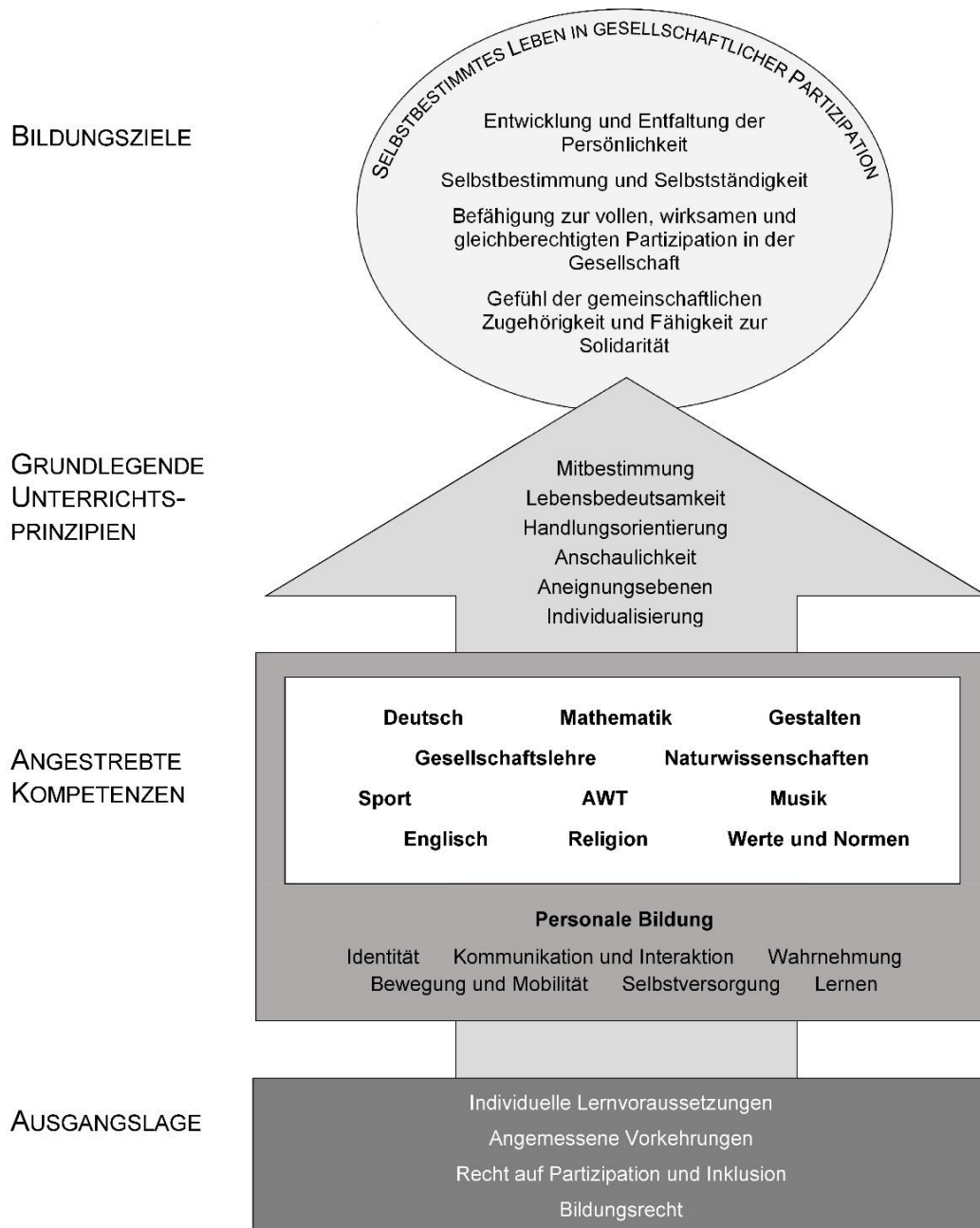
Die Aneignung von Kompetenzen steht im Mittelpunkt des Lernprozesses. Die Formulierung der angestrebten Kompetenzen im Kerncurriculum dient der Systematisierung des Kompetenzerwerbs und der Überprüfbarkeit des individuellen Lernzuwachses. **Inhaltsbezogene Kompetenzen** beschreiben Kenntnisse und Fertigkeiten.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

Um der Heterogenität der Entwicklungsmöglichkeiten der Schülerschaft gerecht zu werden, sind die Kompetenzen im Kerncurriculum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nicht als erwartete, sondern als angestrebte Kompetenzen dargestellt. Die angestrebten Kompetenzen sind unter Verwendung von Operatoren formuliert (→ 18 Operatoren). Die angestrebten Kompetenzen sowie Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb werden in Tabellen dargestellt. In der linken Tabellenspalte finden sich die angestrebten Kompetenzen. In der rechten Spalte sind exemplarisch Hinweise auf mögliche Bildungsinhalte und Lernangebote sowie auf Methoden und Aneignungsebenen für den Kompetenzerwerb aufgeführt. Diese Hinweise können aufgrund gesellschaftlicher, regionaler oder pädagogischer Notwendigkeiten ergänzt oder abgeändert werden.

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

Die nachfolgende Grafik verdeutlicht die Zusammenhänge innerhalb des Kerncurriculums:

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



2 Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung

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

Das Klassenteam erstellt – unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sowie auf der Grundlage der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung, der Vorgaben des Kerncurriculums und der schuleigenen Curricula – individuelle **Förderpläne** und evaluiert diese regelmäßig. Darüber hinaus werden am Förderplanungsprozess die Schülerinnen und Schüler gemäß ihrer Möglichkeiten, die Erziehungsberechtigten sowie ggf. weitere Personen und Akteure außerschulischer Maßnahmen beteiligt. An den Stärken und Interessen der Lernenden ansetzend werden in den Förderplänen Ziele sowie pädagogische und therapeutische Maßnahmen, die für die Entwicklung, Festigung und Erhaltung der individuell angepassten angestrebten Kompetenzen förderlich sind, dokumentiert. Die Förderpläne sind so abzufassen, dass sie Grundlage für schulinterne Abstimmungsgespräche, Übergangsgespräche von abgebender zu aufnehmender Schule sowie für den Informationsaustausch und Absprachen zwischen Schule und Erziehungsberechtigten sein können. Mit den Erziehungsberechtigten werden die Förderpläne regelmäßig erörtert. Die Förderpläne bilden die Grundlage der individualisierten und differenzierten pädagogischen und unterrichtlichen Arbeit (→ 19 Strukturmodell zur Umsetzung der curricularen Vorgaben).

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

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

- Handlungen und Kommunikation (gemäß den individuellen Kommunikationsformen) im Unterricht
- Beiträge zum Unterrichtsgespräch
- Reflexion mit den Schülerinnen und Schülern bezogen auf den gemeinsamen Lernprozess, individuelle Förderziele und individuelle Lernfortschritte
- Unterrichtsdokumentationen: Arbeitsergebnisse, Lernstandserhebungen, Lernportfolio/Lebensordner (→ 17 Glossar) usw.
- Anwendung fachspezifischer Methoden und Arbeitsweisen
- Präsentationen (auch mediengestützt durch Einsatz von Plakat, Multimedia, Modell usw.)
- Ergebnisse von Partner- oder Gruppenarbeiten und deren Darstellung
- Produkte von Langzeitaufgaben und Lernwerkstattprojekte
- Ergebnisse von Schülerwettbewerben usw.
- informelle und standardisierte Verfahren.

3 Aufgaben der Konferenzen

Die zuständigen Konferenzen (z.B. Fach- und Fachbereichskonferenzen, Konferenz Sekundarbereich I) erstellen unter Beachtung der rechtlichen Grundlagen und der fachbezogenen Vorgaben des Kerncurriculums schuleigene Arbeitspläne, die die Inhalte und Organisation des Unterrichts im Sekundarbereich I unter Berücksichtigung regionaler Gegebenheiten festlegen. Die Erstellung der schuleigenen Curricula ist ein Prozess, in welchem die Curricula regelmäßig evaluiert und angepasst werden. Mit der regelmäßigen Überprüfung und Weiterentwicklung der schuleigenen Curricula tragen die Konferenzen zur Qualitätsentwicklung des jeweiligen Faches/Fachbereiches und zur Qualitätssicherung bei (→ 19 Strukturmodell zur Umsetzung der curricularen Vorgaben).

Die Konferenzen

- legen die organisatorische Umsetzung und den zeitlichen Rahmen des jeweiligen Faches/Fachbereiches fest (z.B. wöchentlich, epochal, Projekte, Wahlpflichtkurse, ritualisierte Unterrichtsphasen, Arbeitsgemeinschaften, Unterrichtsbänder);
- legen die Strukturen und Themen von Unterricht unter Berücksichtigung regionaler Bezüge fest, um die Entwicklung der angestrebten Kompetenzen zu ermöglichen;
- arbeiten fachübergreifende und fächerverbindende Anteile der schuleigenen Curricula heraus und stimmen diese mit anderen Konferenzen ab;
- greifen bei der Entwicklung schuleigener Curricula konkrete Hinweise auf Materialien und Methoden auf;
- entwickeln Unterrichtskonzepte zur Differenzierung;
- treffen Absprachen zur einheitlichen Verwendung von Fachsprache, zu fachbezogenen Hilfsmitteln und zur Unterstützten Kommunikation (→ 17 Glossar);
- treffen Absprachen zur Konzeption der Erfassung und Feststellung der individuellen Lernentwicklung;
- entwickeln ein fachbezogenes Konzept zum Einsatz von Medien im Zusammenhang mit dem schulinternen Mediacurriculum;
- entscheiden, welche Unterrichtsmaterialien und Schulbücher angeschafft werden sollen;
- initiieren die Nutzung außerschulischer Lernorte, die Teilnahme an Wettbewerben usw.;
- initiieren Beiträge des jeweiligen Faches/Fachbereiches zur Gestaltung des Schullebens (Ausstellungen, Projekttag usw.) und tragen zur Entwicklung des Schulprogramms bei;
- wirken mit bei der Entwicklung des Förderkonzepts der Schule und stimmen die erforderlichen Maßnahmen zur Umsetzung ab;
- ermitteln Fortbildungsbedarfe und entwickeln Fortbildungskonzepte für Lehrkräfte und Pädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter.

4 Personale Bildung

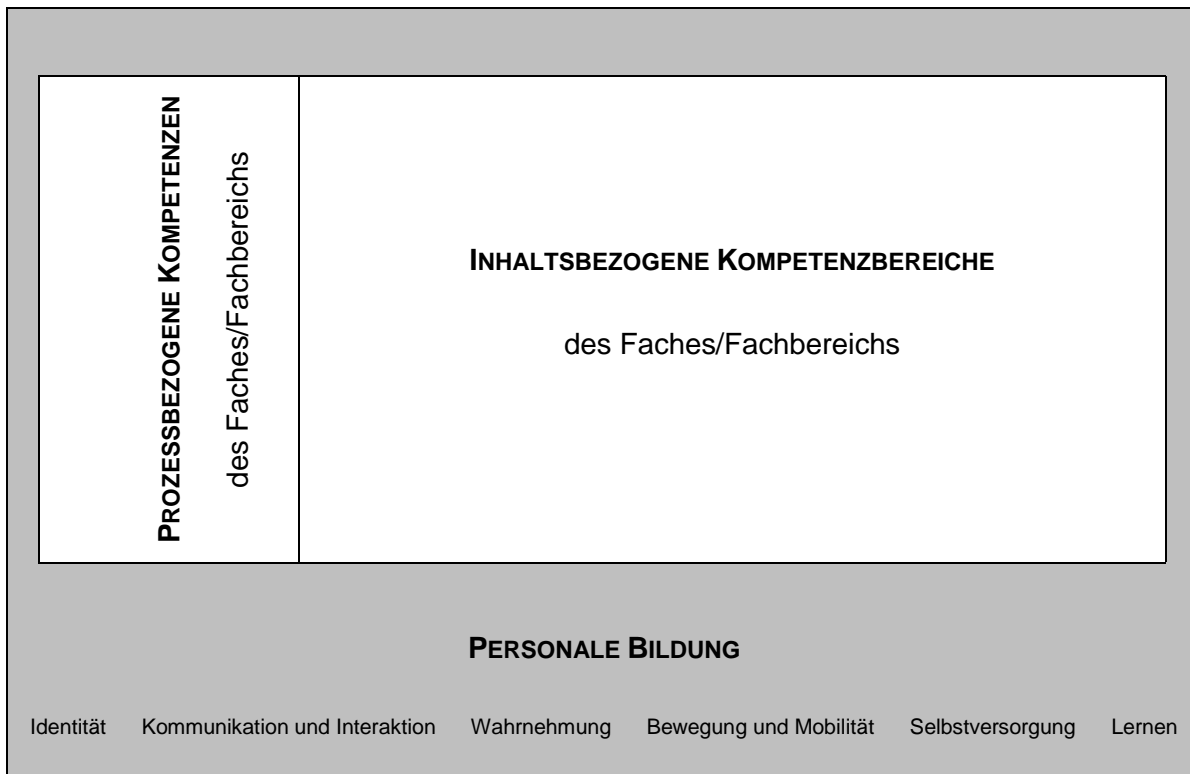
Die Schule verfolgt das Ziel, alle Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen sowie sie zu größtmöglicher Selbstbestimmung und Selbstständigkeit, Partizipation in der Gesellschaft und zur Solidarität zu befähigen. Das Erreichen dieser Leitziele stellt für alle Schülerinnen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

Im Bereich Personale Bildung erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die sie befähigen, ihren persönlichen Bereich aktiv mitzugestalten, eine größtmögliche Selbstbestimmung und Selbstständigkeit in der Alltags- und Lebensbewältigung zu erreichen. Die in den Schuljahrgängen 1 bis 4 erworbenen Kompetenzen werden im Sekundarbereich I gefestigt und erweitert. Entwicklungsbedingt rückt die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und den damit verbundenen Möglichkeiten und Grenzen auch im Hinblick auf die Behinderung zunehmend in den Vordergrund. Vorstellungen und Wünsche in Bezug auf die aktuelle und zukünftige Lebenssituation entwickeln sich. Dabei spielen Peergroups eine wichtige Rolle. Alle Handlungsbereiche des täglichen Lebens und Lernens stellen mögliche Lernanlässe dar und bieten pädagogische Anknüpfungspunkte. Zunehmend erfolgt dies auch über den schulischen Kontext hinaus. Personale Bildung durchzieht als Querschnittsaufgabe alle Fächer und Fachbereiche über die gesamte Schullaufbahn.

Zudem leistet die Personale Bildung einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Werbetbildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

4.2 Kompetenzentwicklung

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



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

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

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

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

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

4.3 Angestrebte Kompetenzen

4.3.1 Identität

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrer eigenen Persönlichkeit auseinander. Dazu gehören die Weiterentwicklung der Körperwahrnehmung sowie die Ausdifferenzierung des Ich-Bewusstseins. Im Verlauf des Sekundarbereichs I spielen Veränderungsprozesse in Bezug auf die Körperlichkeit sowie Rollenerwartungen und sich erweiternde Handlungsspielräume eine besondere Rolle.

Für den Prozess der Identitätsbildung spielt das Eingebundensein in das soziale Umfeld eine wesentliche Rolle. Selbst- und Sozialkompetenz sowie ein positives Selbstbild fördern die Teilhabe der Schülerinnen und Schüler an für sie bedeutsamen sozialen Bezügen. Das Vertrauen in eigene Fähigkeiten stellt eine wesentliche Grundlage für persönliche Bildungsprozesse dar.

Den Schülerinnen und Schülern wird mehr Eigenständigkeit eingeräumt und abverlangt. Sie werden zunehmend in den Prozess ihrer eigenen Lernentwicklung einbezogen, die persönliche Zukunftsplanung (→ 17 Glossar) wird angebahnt. Ein erster Bezug zu verschiedenen Arbeits- und Berufsfeldern wird hergestellt. Gegen Ende des Sekundarbereichs I gilt es, sich mit der Wahl des geeigneten Förderortes im Sekundarbereich II auseinanderzusetzen sowie den Übergang anzubahnen und zu gestalten.

Identität

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrem eigenen Körper auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Körperwahrnehmung (taktile und propriozeptive Wahrnehmung), z.B. Massagen, Schaukeln, Trampolin, altersangemessene Wahrnehmungsspiele • Körperschema: Integration der taktilen, propriozeptiven, vestibulären, visuellen und akustischen Informationen (z.B. Gleichgewicht beibehalten, Stellung der Körperteile zueinander, Orientierung am Körper, Raumlage, Lateralität) • Veränderungen des Körpers in der Pubertät (→ 8 Naturwissenschaften, 12 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen sich selbst im Zusammenhang mit und in Abgrenzung zu anderen wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Individuationsentwicklung: Begriffe „ich“ – „du“, „meins“ – „deins“ (→ 5 Deutsch) • Identifikation mit Personen oder Gruppen (z.B. Freunde, Vorbilder und Idole, Peergroup) • sich als Teil einer Gruppe wahrnehmen • Wahrnehmung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden • Bewusstsein für eigenen und fremden Besitz, angemessener Umgang mit diesem (→ 14 Ev. Religion, 15 Kath. Religion, 16 Werte und Normen)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Emotionen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Emotionen, z.B. durch Mimik, Gestik, Sprache, Unterstützte Kommunikation • Wahrnehmung von Emotionen bei sich und Anderen • Empathiefähigkeit • Reflektion eigener Gefühle • Darstellung der eigenen Befindlichkeit • Einordnung und Deutung der Gefühle Anderer • kontrollierter Umgang mit eigenen Emotionen
Die Schülerinnen und Schüler treffen Entscheidungen auf Grundlage persönlicher Vorlieben und Abneigungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Abgrenzung eigener Bedürfnisse/Vertreten eigener Standpunkte • Wünsche und Träume

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Teilhabe an Entscheidungen (Essen, Ausflüge, Personen, Freizeitaktivitäten, Neigungsgruppen usw.) • Auswahlmöglichkeiten auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen (→ 5 Deutsch)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihre individuellen Stärken und Schwächen wahr und setzen sich damit auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • regelmäßige individuelle Rückmeldungen (mithilfe von Körperkontakt, Fotos, grafischen Zeichen, Schriftsprache usw.) • Schülerzeugnisse oder Schülerbrief ergänzend zum Zeugnis • Einbindung der Schülerinnen und Schüler in die Förderplanung (→ 2 Erfassung der individuellen Lernentwicklung und Förderplanung) • Entwicklung von Zukunftswünschen/-vorstellungen (z.B. Berufswünsche, Wohnort/-form, Wechsel des Förderorts in der SEKII) • besondere Aufgaben wie Streitschlichtung, Schülerpatenschaften usw. • Thematisierung und Umgang mit Behinderung (→ 14 Ev. Religion, 15 Kath. Religion, 16 Werte und Normen)
Die Schülerinnen und Schüler erkennen persönlichen Hilfebedarf und fordern Hilfestellung eigenständig ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und Akzeptieren der eigenen Grenzen • Einsatz von Blickkontakt, Lautieren, Rufen, Gebärden (in kommunikativer Absicht) • auch mithilfe von Medien der Unterstützten Kommunikation (→ 17 Glossar) • Entwicklung größtmöglicher Selbstständigkeit • sensibler und abwägender Einsatz von Unterstützung durch Erwachsene • Einschätzen des eigenen Unterstützungsbedarfs/Hilfebedarfs • Einfordern der notwendigen Hilfen auch im Hinblick auf die Inanspruchnahme zukünftiger Unterstützungsmöglichkeiten (B.E.Ni. → 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der eigenen Behinderung auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Behinderungserfahrungen (z.B. Reaktionen der Peer-Group) • Wissen um eigene Fähigkeiten und Stärken • Möglichkeiten und Grenzen in der eigenen Lebensgestaltung in Gegenwart und Zukunft • Identifikationsfiguren mit Behinderung (z.B. Filme, Sportveranstaltungen, Beratungsstellen) (→ 14 Ev. Religion, 15 Kath. Religion, 16 Werte und Normen)

4.3.2 Kommunikation und Interaktion

Der Bereich Kommunikation und Interaktion stellt die Beziehung zwischen Individuum und sozialem Umfeld in den Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler nutzen und erweitern ihre individuellen Kommunikationsmöglichkeiten, um Beziehungen im unmittelbaren und weiteren sozialen Umfeld aufzubauen und zu pflegen. Sie nehmen sich als Teil einer Gruppe wahr und bringen sich in Gruppenprozesse ein. Für einen Teil der Schülerschaft stellt die Förderung individueller Ausdrucks- und Partizipationsmöglichkeiten im Sinne der Unterstützten Kommunikation einen Schwerpunkt dar.

Beim Übergang vom Kind zum Jugendlichen werden die Schülerinnen und Schüler dabei unterstützt, eine altersangemessene Ausdrucksweise zu entwickeln. Sie wenden ihre Kommunikations- und Ausdrucksmöglichkeiten zunehmend im öffentlichen Leben an und gestalten das Miteinander in sozialen Bezügen entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten aktiv mit.

Kommunikation und Interaktion sind Basis von Bildungs- und Entwicklungsprozessen und ermöglichen die Verwirklichung des Grundrechts auf Teilhabe an Bildung.

Kommunikation und Interaktion

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen individuelle Kommunikationsformen.	<ul style="list-style-type: none"> • Basaler Dialog, Basale Stimulation (→ 17 Glossar) • gemeinsame Aufmerksamkeit (triangulärer Blick: gemeinsame Ausrichtung auf ein Drittes) • Initiierung von Gesprächen • körpereigene Kommunikationsformen (z.B. Mimik, Gesten, Gebärden, Laute, Lautsprache) • externe Kommunikationsformen (z.B. Realgegenstände, grafische Zeichen, Kommunikationsmappen, Taster, Sprachausgabegeräte, → 5 Deutsch)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen individuelle Kommunikationsformen, um sich aktiv am Bildungsprozess zu beteiligen.	<ul style="list-style-type: none"> • körpereigene und externe Kommunikationsformen • Erfassen grundlegender Kommunikationsfunktionen • Schaffen von erforderlichen Rahmenbedingungen (Kommunikationsanlässe ermöglichen, Zeit geben usw.) • Bereitstellung entsprechender Medien aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation (→ 5 Deutsch)
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und erweitern grundlegende Kommunikationsfunktionen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen und Mitteilen von Befindlichkeiten • Äußern von Protest • Äußern von Bedürfnissen und Wünschen • Kommentieren von Ereignissen • Mitteilen von Informationen • Herstellen von sozialer Nähe
Die Schülerinnen und Schüler setzen Ausdrucksformen situationsangemessen um.	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktaufnahme und -pflege (z.B. Nähe – Distanz, Höflichkeit) • Umgang mit Gefühlen (z.B. Frustration, Ängste, Freude) • Ausdruck von Gefühlen (Wortwahl, Sprachlautstärke, Tonfall) • Strategien der Deeskalation in Konfliktsituationen (Beruhigung, Zurückhaltung, Rückzug, Hilfe holen) • Gewaltprävention (→ 14 Ev. Religion, 15 Kath. Religion, 16 Werte und Normen)
Die Schülerinnen und Schüler gestalten soziale Beziehungen in verschiedenen Lebensbereichen.	<ul style="list-style-type: none"> • private Beziehungsformen und Rollen (z.B. Familie, Partnerschaft, Freundschaft, Mitbewohnerinnen und Mitbewohner) • Freundschaft aufbauen und pflegen • soziale Netzwerke, digitale Kommunikation • hierarchische Beziehungen (z.B. Lehrer/in-Schüler/in, Eltern-Kind, → 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler handeln rollen- und situationsangemessen in Schule und Öffentlichkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • situationsangemessene Äußerung oder Zurückstellung eigener Bedürfnisse • Verhaltenskonventionen im schulischen sowie außerschulischen Kontext • Handlungsabläufe (Einkaufen, Theaterbesuch, Busfahren, Shopping usw.) • Kommunikation in Internetplattformen und sozialen Medien (→ 9 AWT, 14 Ev. Religion, 15 Kath. Religion, 16 Werte und Normen)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Kooperationsformen wahr und wenden sie an.	<ul style="list-style-type: none"> • Organisation der Aufgabenverteilung (Stärken und Fähigkeiten, Unterstützungsbedarf usw.) • Kompromisse und Absprachen auf Grundlage eigener Ideen, Stärken und Meinungen sowie Vorstellungen anderer • Sachverhalte aus verschiedenen Perspektiven • Vorteile von Teamarbeit • Verstehen von Handlungen anderer (→ 7 Gesellschaftslehre, 8 Naturwissenschaften, 9 AWT, jeweils insbesondere Prozessbezogene Kompetenzen)

4.3.3 Wahrnehmung

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

Wahrnehmung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen vielfältige perzeptive Zugänge zu Unterrichtsinhalten.	<ul style="list-style-type: none"> • Lernen am gemeinsamen Gegenstand • Repräsentation komplexer Lerninhalte auf sinnlich-wahrnehmender Ebene (z.B. Schafwolle für Geborgenheit) • außerschulische Lernorte (z.B. Klärwerk, Wald, religiöse Orte)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit taktilen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • geführtes Berühren/Tasten • Hinführung zur selbstständigen Auseinandersetzung mit der Umwelt („Begreifen“) • passive Berührung und aktive Erkundung (Massieren, Gipsmasken, Körperpflegeprodukte, Vibration usw.) • Unterscheidung zwischen angenehmen und unangenehmen taktilen Reizen • Lokalisation von Berührungsreizen • Spüren der Körpergrenzen • Diskrimination von Berührungsreizen (Beschaffenheit von Materialien und Objekten) • Schmerzempfinden
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit kinästhetischen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren von Lagerungspositionen und -wechseln • Entdecken eigener Bewegungsmöglichkeiten • Anspannung und Entspannung, Kraftdosierung • Einnehmen von Körperpositionen (Bewegungsspiele, Tanz) (→ 12 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit vestibulären Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Dreh-, Roll- und Schaukelbewegungen • statisches und dynamisches Gleichgewicht • Erfahren unterschiedlicher Untergründe (verschiedene Matratzen, schiefe Ebenen, instabiler Untergrund usw.) • Balancieren, Trampolin • Nutzen von Spielgeräten (z.B. Drehkreisel, Wippe, Nestschaukel, Rollstuhlschaukel) • Nutzen von Fahrzeugen, z.B. Roller, Inliner, Fahrrad, Therapieräder (→ 12 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit visuellen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von Kontrasten, Lichtquellen, Bewegungen, Gegenständen, Gesten usw. • Hinwendung zu visuellen Reizen (z.B. Blickbewegung, Fixation bewegter Objekte) • Auge-Hand-Koordination • Figur-Grund-Wahrnehmung • Formkonstanz • räumliche Beziehungen • Raum-Lage-Wahrnehmung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Form- und Farbwahrnehmung • Schutzreaktion bei unangenehmen visuellen Reizen (→ 5 Deutsch, 6 Mathematik)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit auditiven Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von Umweltgeräuschen, Stimmen von Bezugspersonen, Klängen usw. • selbst erzeugte Geräusche: Klatschen, Bodypercussion, Musik mit Alltagsgegenständen (→ 11 Musik) • Figur-Grund-Wahrnehmung (Heraushören aus Nebengeräuschen) • Lokalisation von Geräuschquellen • Hinwenden zu auditiven Reizen • Diskrimination von Geräuschen (z.B. Alltagsgeräusche, Musikinstrumente) • Bedeutungszuweisung (Pausenklingel, Telefon, Alarm, eigener Name, lautsprachliche Äußerungen usw.) • phonologische Bewusstheit (→ 5 Deutsch) • Gefahrenbewusstsein (z.B. im Straßenverkehr, „Stopp“)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit gustatorischen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von Geschmacksreizen und -richtungen, Temperatur • Entwicklung von Vorlieben und Abneigungen • Erweitern von Geschmackserfahrungen, Toleranzaufbau bzgl. verschiedener Konsistenzen • Erleben geschmacklicher Vielfalt im Rahmen gemeinsamer Mahlzeiten
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit olfaktorischen Wahrnehmungsangeboten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung auf die Nahrungsaufnahme durch Geruchseindrücke • Gerüche des Alltags (Schulküche, Weihnachtsmarkt, Bratwurststand usw.) • Erfahren und Ausdruck von Vorlieben und Abneigungen • Gefahrenbewusstsein (z.B. Brandgeruch, verdorbene Lebensmittel usw.)

4.3.4 Bewegung und Mobilität

Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre individuellen motorischen Kompetenzen, um ihren Alltag aktiv zu gestalten. Sie erweitern hierbei ihren Aktionsradius und nutzen diesen, um Räume zu erfahren und möglichst eigenständig zu erkunden. Hierbei gewinnen die Mobilität im öffentlichen Raum, der Umgang mit und das Überwinden von Barrieren zunehmend an Bedeutung. Für die Ausbildung der im Folgenden beschriebenen Kompetenzen muss im Schulalltag ein ausreichender Zeitrahmen geschaffen werden. Zudem bedarf es angemessener räumlicher Gegebenheiten und einer interdisziplinären Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten. Der Einsatz und Gebrauch von Hilfsmitteln werden begleitet.

Bewegung und Mobilität

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

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<p>Loslassen, Feinmotorik usw.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Abbau von Unsicherheiten, Akzeptanz von Vorlieben und Abneigungen • Förderung der Bewegungsfreude • Bewegungsplanung • Einsatz der motorischen Fähigkeiten in Alltagshandlungen (z.B. Pflege-, Ankleide-, Essenssituationen) • Imitation und Wiederholung von Bewegungsmustern (Taster bedienen, Gegenstände greifen, anreichen usw.) • Hilfsmittel (z.B. Stehtrainer, Therapiestühle, Walker) • Zusammenarbeit mit Therapeutinnen und Therapeuten (→ 12 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen individuelle Fortbewegungsmöglichkeiten im Alltag.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Fortbewegungsformen: Rollen, Krabbeln, Kriechen, Gehen, Hüpfen (→ 12 Sport) • Mobilitätstraining • Einsatz von Hilfsmitteln zur Fortbewegung (Walker, Rollator, Rollstuhl, Elektrorollstuhl) • individuelle Formen der Unterstützung im Entwicklungsprozess (interdisziplinäre Absprachen)
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in Räumen, Gebäuden und Orten.	<ul style="list-style-type: none"> • Raum-Lage-Veränderungen, verschiedene Perspektiven • Erkunden von bekannten und fremden Gebäuden • Hilfestellung durch Orientierungsmerkmale und Orientierungssymbole • Unterrichtsgänge (z.B. Einkaufen, Bibliothek) • Aufsuchen außerschulischer Lernorte (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler planen und legen gezielt Wege zurück.	<ul style="list-style-type: none"> • Wege innerhalb des Schulgeländes und im öffentlichen Raum • Unterrichtsgänge • Orientierungslauf in bekanntem und unbekanntem Gelände • Orientierungspunkte eines Weges, Raumbeschilderung (z.B. Fotos, grafische Zeichen), Visualisierung von Wegen (z.B. farbliche Kennzeichnung, Pfeile, Lauflinien am Boden) • Straßen- und Landschaftskarten, Medien (Internet, Mobiltelefon usw.) • Beachten und Bewältigen von Hindernissen (z.B. Treppen, Rampen, Schwellen), Einschätzen von Gefahren • Einschätzen des Unterstützungsbedarfs und Nutzen von Hilfsmitteln (Handläufe, Rampen, Aufzüge), Einfordern von Hilfestellung (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Verkehrsmittel und setzen sicheres Verhalten im Verkehr um.	<ul style="list-style-type: none"> • sicherer Umgang mit Fahrzeugen auf dem Schulgelände und in der Öffentlichkeit, z.B. City-Roller, Fahrrad, Inliner (→ 12 Sport) • Öffentliche Verkehrsmittel: Verhaltensregeln, Kenntnis der Beförderungsvoraussetzungen (Schwerbehindertenausweis oder Fahrkarte), Busfahrtraining, Schulweg • Lesen von Fahrplänen/Anzeigetafeln, Heraussuchen von Verbindungen, Kaufen von Fahrscheinen • Verkehrsregeln und Gefahren als Fußgänger oder Fußgängerin bzw. Rollstuhlfahrer oder Rollstuhlfahrerin (→ 7 Gesellschaftslehre)

4.3.5 Selbstversorgung

Die Bewältigung des unmittelbaren Lebensalltags sowie die Äußerung und Befriedigung grundlegender Bedürfnisse stellt für viele Schülerinnen und Schüler eine Herausforderung dar. Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung (→ 17 Glossar) bedürfen häufig umfassender und lebenslanger Hilfeleistung in diesem persönlichen Bereich. Im Sekundarbereich I werden die bisher erworbenen Kompetenzen zur Bewältigung des Alltags gefestigt und erweitert. Dies gibt den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, über ihr unmittelbares Umfeld hinaus zunehmend Selbstständigkeit zu entwickeln. Sie lernen, den eigenen Hilfebedarf einzuschätzen und in angemessener Form Unterstützung einzufordern. Hierbei spielen das Erkennen und der Ausdruck eigener Befindlichkeiten sowie der Umgang mit diesen eine besondere Rolle. Die Bezugspersonen müssen sensibel auf Bedürfnisse, Wünsche und Grenzsetzungen durch die Schülerinnen oder die Schüler reagieren und ihnen die Möglichkeit zur Mitgestaltung einräumen. In der Phase des Erwachsenwerdens ist die Achtung der Intimsphäre von besonderer Bedeutung. Es ist stets abzuwägen zwischen dem Notwendigen im Hinblick auf die Grundversorgung und den persönlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

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

Selbstversorgung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler gestalten die Mahlzeiten aktiv mit.	<ul style="list-style-type: none"> • Notwendigkeit einer regelmäßigen und angemessenen Nahrungsaufnahme • Äußern des Gefühls von Hunger und Durst bzw. Sättigung • Teilhabe an einer Tischgemeinschaft im Alltag oder bei besonderen Anlässen (kommunikativer und sozialer Aspekt) • Situationsverständnis für die Esssituation (Ritualisierung, z.B. Bezugsobjekt Löffel) • Entwickeln eigener Vorlieben und Abneigungen • orofaziale Funktionen (Mundschluss, Schlucken, Kauen, Abbeißen, Saugen, Trinken) • Akzeptanz verschiedener Personen in der Esssituation bezogen auf Hilfestellungen • Automatisieren der Hand-Mund-Koordination (Essen mit den Händen, Essbesteck, Greifhilfen, Trinkgefäße) • Hilfsmittel/adaptive Maßnahmen wie Tellerranderhöhung, spezielle Becher usw. • Tisch decken • Essen auswählen und angemessen portionieren, Getränke einschenken • Öffnen und Verschließen von Gefäßen • sachgerechter Umgang mit Besteck • Teilaufgaben der Lebensmittelzubereitung (Brot schmieren, Obst schneiden usw.) • Tischregeln in unterschiedlichen Kontexten (Restaurantbesuch, Buffet, Selbstbedienung, Essen in der Mensa) • Lebensmittelzubereitung (→ 9 AWT) • Planen und Durchführen von Einkaufsgängen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Notwendigkeit von Körperpflege wahr und wenden sie an.	<ul style="list-style-type: none"> • Sicherheit durch Bezugsperson • Gestaltung einer sicheren und respektvollen Pflegesituation • ritualisierte Pflegesituation • Förderpflege (basale Angebote zur Körperwahrnehmung im Bereich der Körperpflege) • Hilfsmittel (Duschsitz, Lifter, Badewanneneinsatz usw.) • Körperhygiene (Waschen, Duschen, Intimpflege, Zahnhygiene, Monatshygiene) • Toilettengang (Hygieneregeln, Mithilfe bei der Inkontinenzversorgung) • Abläufe im Tagesverlauf (z.B. Händewaschen vor dem Essen, Duschen nach dem Sportunterricht) • Handlungsabfolgen von Hygienemaßnahmen (ggf. Visualisieren mithilfe von Bildsymbolen) • Umgang mit Körperpflegeprodukten und Risiken (z.B. Allergien) • Duschen nach dem Sportunterricht, vor dem Schwimmunterricht
Die Schülerinnen und Schüler gestalten Ankleidesituationen aktiv mit.	<ul style="list-style-type: none"> • Akzeptanz von Unterstützung in Ankleidesituationen • Erkennen eigener Kleidung erkennen und Entwickeln von Vorlieben, eigener Kleidungsstil • Teilhandlungen in der Ankleidesituation • Möglichkeiten anbieten, Unangenehmes oder Hilfebedarf auszudrücken • selbstständiges Ankleiden • Auswählen situations- und wetterangepasster Kleidung, z.B. Freizeitkleidung, Regenkleidung, festliche Anlässe (→ 9 AWT) • Notwendigkeit des Kleidungswechsels (z.B. verschwitzte Kleidung, schmutzige Kleidung) • Wäschepflege
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Befindlichkeiten und Krankheiten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von aktuellen Befindlichkeiten (durch Mimik, Gestik, verbal, mit Mitteln aus dem Bereich der Unterstützungen Kommunikation) • angemessener Umgang mit eigenen Befindlichkeiten (gesellschaftliche Werte und Konventionen) • Auseinandersetzung mit dem eigenen Hilfebedarf (Annahme/ggf. Ablehnung von Hilfsangeboten) • Wahrnehmen und Einschätzen von Krankheitsanzeichen (Fieber, Schmerzempfinden usw.) • Kennenlernen von hygienischen Maßnahmen bei ansteckenden Krankheiten • Erste-Hilfe (→ 8 Naturwissenschaften) • Benennen von und Umgang mit chronischen Krankheiten (z.B. Allergien, Epilepsie, Medikamenteneinnahme)
Die Schülerinnen und Schüler wenden gesundheitsfördernde Maßnahmen an.	<ul style="list-style-type: none"> • Notwendigkeit von Regenerationsphasen (Schlaf, Entspannung, Ruhe) • Kriterien zur individuellen Auswahl und Bewertung von Bewegungsformen (medizinisch-körperliche Voraussetzungen und Notwendigkeit, individuelle Vorlieben usw.) • Bewegungsangebote als Möglichkeit des physischen und psychischen Ausgleichs (Anstrengung, Erfolg/Misserfolg und Spaß im Spiel) • gesunde Ernährung (→ 8 Naturwissenschaften, 9 AWT) • Gefahren von Genuss- und Suchtmitteln (→ 9 AWT)

4.3.6 Lernen

Die Schülerinnen und Schüler erwerben für den Lernprozess grundlegende Fähigkeiten und entwickeln diese weiter. Sie üben, sich und ihre Umgebung zu strukturieren, ihre Aufmerksamkeit über einen längeren Zeitraum auf einen Lerngegenstand zu richten und Arbeitsmittel adäquat einzusetzen. Vielfältige Strukturierungshilfen erleichtern den Lernprozess.

Offene Lernformen unterstützen die Fähigkeit, flexibler mit Unterrichts- und Alltagssituationen umzugehen und geben den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit, Lernprozesse zunehmend eigenaktiv zu gestalten.

Lernen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrer Umwelt auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundung von Objekten und Räumen mit unterschiedlichen Sinnen • individuelle Angebote zur Raumwahrnehmung, z.B. Little Room (→ 17 Glossar), Fühlparcours, Snoezelraum (→ 17 Glossar) • gezielte Aufmerksamkeit (auf Objekte, Personen, Handlungen) • funktionsgerechter Einsatz von Alltagsgegenständen (Stift, Spüllappen, Schlüssel usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich spielend mit der Umwelt auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • freies Spiel mit Materialien • sinnlich-wahrnehmende Auseinandersetzung mit Spielmaterialien • Spiel mit vorgegebenen Materialien • Interaktionsspiel • Fantasie- und Rollenspiel • konstruktives Bauen auch nach Anleitung • Gesellschafts- und Regelspiele • Digitale Spiele, Lernsoftware
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Räume und Orte im Schulalltag.	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilität hinsichtlich räumlicher Veränderungen (Sitzplatzwechsel, Aufsuchen von Fachräumen usw.) • unterschiedliche Räume und Funktionen (Turnhalle, Werkraum, Musikraum, Schulhof, Freizeitbereich usw.) • sinnlich-wahrnehmbare Gestaltung von verschiedenen Räumen (z.B. Pflegeraum mit angenehmem Licht, Snoezelraum mit ruhiger Musik, Spielbereich mit ansprechenden Lagerungsmaterialien) • Orientierungshilfe durch Gegenstände, Fotos, grafische Zeichen, sprechende Tasten usw.
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich an zeitlichen Abläufen im Schulalltag.	<ul style="list-style-type: none"> • wiederkehrende Abläufe innerhalb des Schultages (z.B. Unterrichtsstunde, Pflegesituation, Essensituation) • Rituale (Visualisierung, akustische Signale usw.) • Tagesablauf, Wochenablauf, Jahresablauf (Stundenplan, Therapieplan, Kalender) • Visualisierung von Abfolgen, z.B. Gegenstände, Miniaturen, Fotos, grafische Zeichen (→ 5 Deutsch)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler entscheiden sich für ein Lernangebot.	<ul style="list-style-type: none"> • Beschäftigung mit einem selbstgewählten Angebot über eine gewisse Zeit • Wahl des Arbeitsplatzes entsprechend den Erfordernissen • unterstützende Maßnahmen (z.B. Time-Timer, Ablaufpläne, Visualisierung von Kriterien, wie z.B. „sauber arbeiten“, „selbstständig arbeiten“)
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren mit anderen.	<ul style="list-style-type: none"> • Annahme und Einforderung von Unterstützung durch Erwachsene oder Mitschülerinnen und Mitschüler • Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern • Partnerarbeit, Arbeit in der Gruppe • Akzeptanz von vorgegebenen Partnerinnen und Partnern • eigene Partnerwahl • kooperatives Lernen
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Probleme und entwickeln situationsbezogene Lösungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Alltagsprobleme (Konflikte, Überwinden von Barrieren, fehlende persönliche Dinge, Sachschäden usw.) • problemorientierter Unterricht • Lösungsstrategien (Versuch und Irrtum, Übernahme oder Anpassung von Handlungsmustern durch Imitation und Beobachtung) • Hilfestellung durch Visualisierung mithilfe von Fotos, grafischen Zeichen usw. (→ 14 Ev. Religion, 15 Kath. Religion, 16 Werte und Normen)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Arbeitsmittel und Arbeitsmaterialien sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl notwendiger Arbeitsmittel (Stifte, Klebestift, Schere, Papier, Hefte, digitale Medien) • Einrichtung und Aufräumen des Arbeitsplatzes: Ordnungssysteme wie Schubladen, Etui usw. • (Hilfestellung durch Visualisierung)

5 Deutsch

5.1 Bildungsbeitrag

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

Den Schülerinnen und Schülern wird unter Berücksichtigung des individuellen Spracherwerbs eine grundlegende kommunikative Bildung vermittelt, in der alle möglichen Kommunikationsmittel berücksichtigt werden. Dem Ansatz der Unterstützten Kommunikation kommt dabei besondere Bedeutung zu (→ 17 Glossar). Im Primarbereich haben sie bereits entsprechend ihrer individuellen Voraussetzungen grundlegende kommunikative Kompetenzen im Bereich des sprachlichen Ausdrucks und des Lesens sowie Schreibens erworben. Der Unterricht im Fach Deutsch im Sekundarbereich I knüpft an diese Erfahrungen an. Die Schülerinnen und Schüler lernen auf Grundlage der mit den fachlichen Inhalten und Methoden vermittelten Werte- und Normvorstellungen, gesellschaftlichen Anforderungen zu begegnen, Lebenssituationen zu bewältigen und sich mit ihren erworbenen individuellen kommunikativen Mitteln mitzuteilen (→ 4 Personale Bildung). Sie entwickeln Kritikfähigkeit und nutzen ihre Lese- und Schreibfähigkeiten und -fertigkeiten in Schule und Alltagssituationen. Ein sicherer und zielführender Gebrauch unterschiedlicher Medien zur Kommunikation und Informationsbeschaffung ermöglicht ihnen eine Teilhabe an der multimedialen Welt (→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule).

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

Im Sinne fachübergreifender Bildungsbereiche sensibilisiert der Unterricht im Fach Deutsch auch für soziale, politische und historische Themen. Musisch-ästhetische Bildung bereichert den Deutschunterricht, indem sie Verbindungen zwischen dem Lernen und der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Schülerinnen und Schüler aufbaut, die Vorstellungskraft und Fantasie stärkt und sprachliche Barrieren überwindet. Somit leistet der Deutschunterricht einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Werbetbildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

5.2 Kompetenzentwicklung

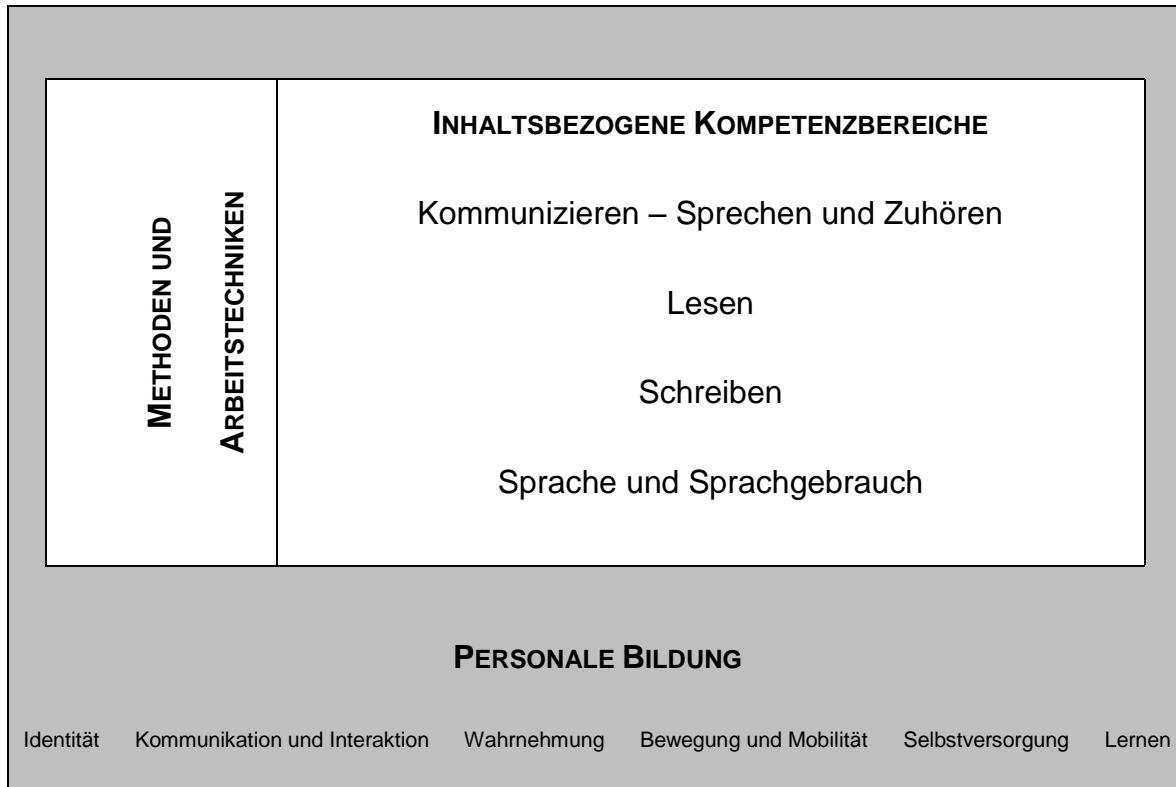
Sprache stellt zugleich Gegenstand und Medium des Deutschunterrichts dar. Die angestrebten Kompetenzen sind als **inhaltsbezogene** sowie als **prozessbezogene Kompetenzen** zu verstehen. Auch für die Auseinandersetzung mit Lerngegenständen in allen weiteren Fächern und Fachbereichen sind diese erworbenen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

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

Kommunikatives Lernen erfolgt in realen Situationen sowie im Rahmen von lebensnahen Themen. Im Unterricht, in fächerübergreifenden Zusammenhängen sowie im außerschulischen Bereich müssen den

Schülerinnen und Schülern entsprechende altersangemessene Lernkontexte ermöglicht werden, so dass sie einen persönlichen Gebrauchswert erfahren können.

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



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

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

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

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

Der Unterricht knüpft an den Primarbereich an (→ KC gE Primarbereich: 5 Deutsch). Im Sekundarbereich II werden die erworbenen Kompetenzen, in den Gesamtunterricht integriert, angewendet und gefestigt. In den Themenbereichen Kommunikation und Interaktion, Kulturtechniken und Medien erfolgen individuelle Schwerpunktsetzungen sowie kontextbezogene Anwendungen (→ KC gE Sek. II: 3.1 Personale Bildung).

5.3 Angestrebte Kompetenzen

5.3.1 Kommunizieren – Sprechen und Zuhören

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

Im Zusammenspiel von Kommunikationsinhalt, Kommunikationsform und Kommunikationsfunktion entwickeln die Schülerinnen und Schüler ihre Kompetenzen im Dialog und wenden sie in persönlich bedeutsamen Situationen des Alltags an. Kommunikation ist als wechselseitiger Prozess zu verstehen. Der Lehrkraft kommt bei der Kommunikationsförderung somit eine zentrale Aufgabe zu. Zum einen hat sie sicherzustellen, dass Verstehen auf allen Ebenen möglich ist. Zum anderen ist sie Modell für die Kommunikation der Schülerin und des Schülers mit jedem Kommunikationsmittel (Modelling → 17 Glossar).

Kommunikationsförderung ist als Querschnittsaufgabe in jedes Fach bzw. jeden Fachbereich eingebunden. Kommunikative Handlungsmöglichkeiten werden in allen Lern- und Lebensbereichen entwickelt, gefestigt und erweitert. Dabei sind individuelle Wege in der Entwicklung zu berücksichtigen. Für Schülerinnen und Schüler, die auf lautsprachergänzende oder lautsprachersetzennde Kommunikationsmittel angewiesen sind, bieten vielseitige Angebote der Unterstützten Kommunikation die Möglichkeit zur selbstbestimmten Umsetzung kommunikativer Bedürfnisse. Hier sind z.B. der Einsatz von sprachbegleitenden Gebärden, Kommunikationsmappen oder Sprachausgabegeräten gemeint. Im Hinblick auf Schülerinnen und Schüler mit Sinnesbeeinträchtigungen sind besondere Bedingungen für den Erwerb kommunikativer Kompetenzen zu berücksichtigen. So bedeuten z.B. Beeinträchtigungen des Sehens einen erschwerten Zugang zu mimischen und gestischen Äußerungen, Unterrichtsmaterialien sind entsprechend zu adaptieren. Der Erwerb von Kommunikationsstrategien stellt die Basis für die Lautsprache wie auch für die Verständigung mit unterstützenden Kommunikationssystemen dar, um auf die Kommunikationspartnerin/den Kommunikationspartner eingehen und den Gesprächsverlauf steuern zu können. Die Schülerinnen und Schüler erwerben in vielfältigen Sprachhandlungssituationen individuelle kommunikative Kompetenzen und erweitern ihren Wortschatz. Sie reagieren adressatengerecht sowie situationsangemessen in wechselnden kommunikativen Situationen. Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich entsprechend ihrer individuellen Möglichkeiten an Gesprächen, begründen ihre eigene Meinung und achten auf eine wertschätzende Gesprächsatmosphäre. Sie beschreiben Lernerfahrungen und präsentieren eigene Lernergebnisse. Vorträge werden durch geeignete Präsentationsformen medial unterstützt. Im szenischen Spiel erproben die Schülerinnen und Schüler verschiedene Ausdrucksmittel und erfahren deren Wirkung.

Mehrsprachigkeit ist im Unterricht als besondere Kompetenz, aber auch besondere Herausforderung an sprachliches Lernen zu berücksichtigen. Schülerinnen und Schüler mit nicht deutscher Herkunftssprache bedürfen einer entsprechenden unterrichtsimmanenten sowie ergänzenden Sprachförderung (→ Curriculare Vorgaben für den Unterricht – Deutsch als Zweitsprache → 17 Glossar).

in Kommunikation treten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
<p>Die Schülerinnen und Schüler entwickeln individuelle Kommunikationsformen.</p>	<p>körpereigene Kommunikationsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> • körperliche Ausdrucksformen (Ausgangspunkt für Basalen Dialog → 17 Glossar) • Mimik • Blickkontakt und Blickbewegungen • Körperkontakt • Bewegung im Raum • Gestik (Zeigen), Gebärden • individuelle Vereinbarungen (z.B. durch Augenbewegungen) • Lautieren • Lautverbindungen • Lautsprache <p>externe Kommunikationsformen</p> <p>nichtelektronische Kommunikationshilfen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Real- und Miniaturgegenstände im Sinne eines Stellvertreters zur Mitteilung • Fotos • grafische konkret bildgebende Symbole • grafische Zeichen • grafische abstrakte Symbole bis hin zur Schriftsprache <p>elektronische Kommunikationshilfen</p> <ul style="list-style-type: none"> • einfache Sprachausgabegeräte und sprechende Tasten • Sprachausgabegeräte mit statischem Display • Sprachausgabegeräte mit dynamischem Display (Vokabular auf verschiedenen Ebenen) <p>Kommunikationsstrategien (Fertigkeiten der kommunizierenden Person zum Einsatz von Kommunikationshilfen, Symbolen und Techniken)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Partnerscanning (Selektion durch assistierende Person), z.B. Ja-Nein • Auditives Scanning (Selektion durch lautsprachlich angesagte Auswahlmöglichkeiten) • Ein- und Zwei-Tasten-Scanning (Selektion durch einzelne Tasten)
<p>Die Schülerinnen und Schüler treten in einen basalen Dialog.</p>	<p>elementare Beziehung</p> <ul style="list-style-type: none"> • körperliche Zuwendung • Partnerbezug • Entwicklung einer Erwartungshaltung • Einbeziehen des Gegenübers in das eigene Erleben • Interaktion • lautlicher Dialog (Laute erzeugen, wiederholen, variieren) • Handlungsdialoge (z.B. Geben-Nehmen-Spiele) • Turn-Taking (Rollenwechsel während der Interaktion)
<p>Die Schülerinnen und Schüler entnehmen Informationen aus kommunikativen Handlungen und richten ihr eigenes Handeln danach aus.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen und Verstehen des kommunikativen Handelns anderer (körperliche Ausdrucksformen, Gebärden, Lautsprache, Einsatz von nichtelektronischen und elektronischen Hilfsmitteln usw.) und Zeigen einer individuellen adäquaten Reaktion • Erwidern von Blickkontakt, Folgen der Blickrichtung • Reagieren auf den eigenen Namen • Reagieren auf bekannte Personen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre kommunikativen Ausdrucksformen zielgerichtet ein.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Situationsbezogenheit • Partnerbezug/wechselseitige Kommunikation • gemeinsame Aufmerksamkeit • Erwartungshaltung • Einfordern von z.B. Aufmerksamkeit, Gegenständen, Handlungen • Annehmen und Ablehnen von Objekten oder Handlungen • Protestieren • Kommentieren • Fragen stellen • Übermitteln von Informationen
<p>Die Schülerinnen und Schüler produzieren Äußerungen mit Lautsprache und individuellen Kommunikationsformen (UK: Unterstützte Kommunikation → 17 Glossar).</p>	<p>individuelle Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Symbolfunktion der Sprache • handlungsbegleitendes Sprechen • situationsbezogene Äußerungen • sprachbegleitende Gebärden • korrekatives Feedback • Miteinander zwischen Kommunikationspartnerinnen und Kommunikationspartnern • mundmotorische Kompetenzen (Kräftigung von Zungen- und Lippenmuskulatur, Luftstromlenkung und -dosierung) • individuelle Wege der Artikulation (Sprach- und Sprechübungen wie Einübung von korrekten Lautbildungsmustern) • körpereigene (z.B. Körperbewegungen, Mimik, Gebärden, konventionelle Gesten) und externe (z.B. Miniaturen, Fotos, Abbildungen, grafische Zeichen, nicht elektronische und elektronische Kommunikationshilfen) Kommunikationsformen der Unterstützten Kommunikation • Schaffen von Zugängen zu alternativen Kommunikationsmitteln im Schulalltag • lebendige Sprachanlässe (Reime/Gedichte erfinden und nachsprechen, Frage-Antwort-Spiele, Geschichten nacherzählen, Erlebnisse erzählen, Theater/Hörspiele mitgestalten) • sprachtherapeutische Maßnahmen <p>zunehmend an Standardsprache orientiert</p> <ul style="list-style-type: none"> • Einwortäußerungen, Verneinung durch „Nein“, Fragebildung durch Intonation • Zwei- und Mehrwortäußerungen (Kombination von Nomen und Verben, relationalen Wörtern und Nomen/Verben) • Satzstrukturen (Einsatz persönlicher Fürwörter, z.B. „ich“, Verneinung durch „nicht“, Fragebildung durch W-Fragepronomen, Subjekt-Verb-Kongruenz und Pluralformen, Einsatz von Artikeln und Bildung von vollständigen korrekten Sätzen, Verwendung von Nebensatzstrukturen) • alltagsrelevanter individueller Wortschatz aus verschiedenen Wortarten sowie Wissen um verschiedene semantische Felder (z.B. Obst, Kleidung usw.) sowie semantische Merkmale, Herstellung von semantischen Relationen (Ober- und Unterbegriffe, Teil-Ganzes-Beziehungen, Gegensätze usw.) • Unterstützung des Spracherwerbs durch Einsatz von Sprachlehrstrategien, wie z.B. korrekatives Feedback, Expansionen (inhaltliche Erweiterung der kindlichen Äußerungen), Extensionen (grammatikalische Vervollständigungen der kindlichen Äußerungen), Umformungen sowie durch sprachförderliche Verhaltensweisen, wie z.B. offene Fragen, vertikale Dialogstruktur durch Lehrkräfte

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<p>Kommunikationsanbahnung UK</p> <ul style="list-style-type: none"> • Beziehungsaufbau (Anwenden von Partnerstrategien, z.B. klare Struktur und Blickkontakt) • Festigung des Ursache-Wirkung-Prinzips (intentionales Handeln, Partizipation) • wechselseitiges Handeln (Dialogaufbau, Turn-Taking), z.B. Plauderplan • gezieltes Auswählen (Voraussetzung für Ja/Nein-Konzept, Äußern und Benennen von Wünschen) • Beantwortung von Ja/Nein-Fragen (Treffen von Entscheidungen mithilfe abstrakter Zeichen) • Erweiterung von Vokabular (Kern- und Randvokabular, Gebärdenerweiterung, Kommunikationsbücher, komplexere Kommunikationshilfen, Auswahl des Vokabulars individuell und altersangemessen) • Modelling – Sprachvorbild durch kompetentere Partner in/ kompetentere Partner (z.B. Lehrkraft) im Umgang mit Kommunikationsmitteln beiläufig in den konkreten Alltag integriert (flexibler, spontaner und natürlicher Einsatz)

mit anderen kommunizieren

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden Dialogregeln an.	<p>gelten für alle Kommunikationsformen</p> <ul style="list-style-type: none"> • auf sich aufmerksam machen • Aufnehmen und Halten von Blickkontakt • Zuhören, ausreden lassen • Toleranz und Respekt anderen gegenüber • Einräumen von Zeit für Antworten • ein Thema beginnen, aufrecht erhalten, wechseln und beenden • Kommentieren • Anwenden von Höflichkeitsformen (Bitte – Danke, Grußformen, Anrede usw.) • Meinungen vertreten/gelten lassen • sich entschuldigen • Gebrauche angemessener Redewendungen • Bitten um Gehör, Bitten um Hilfe • altersangemessene und adressatenbezogene Wortwahl • angemessene Lautstärke • gemeinsamer Abschluss des Gesprächs
Die Schülerinnen und Schüler reagieren in kommunikativen Alltagssituationen sprachlich angemessen.	
Die Schülerinnen und Schüler äußern Gefühle und Meinungen.	<p>mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tagesplanung • Arbeitsaufträge • Konfliktgespräche • Klassenrat, Schülerrat • Bitten um Hilfe • aktive Teilnahme an Diskussionsrunden • eigene Anliegen
Die Schülerinnen und Schüler vertreten Standpunkte und Meinungen.	
Die Schülerinnen und Schüler stellen Fragen und beantworten Fragen.	
Die Schülerinnen und Schüler vertreten Lösungsideen.	

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler führen durch Gesprächssituationen.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Arbeit in Kleingruppen • Klassensprecher, Schülerrat • Übernehmen der Moderation von ritualisierten Situationen (z.B. Abstimmungen) • Hilfestellung durch Satzmuster oder Kommunikationskarten

vor anderen sprechen/sich mitteilen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler drücken eigene Anliegen aus.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Äußerung von Bedürfnissen • Begründung von Wünschen • Vertreten eigener Interessen • Stellungnahme zu alltagsrelevanten Themen • Vorschläge zur Gestaltung des Gruppenalltags
Die Schülerinnen und Schüler berichten über aktuelle Ereignisse und Vorhaben.	unter Nutzung aller zur Verfügung stehenden Kommunikationsformen <ul style="list-style-type: none"> • Zeigen eines Fotos, Symbolkarten • Kommunikationsbuch • Gebärden • Einsatz verschiedener Medien der Unterstützten Kommunikation
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Personen, Gegenstände und Sachverhalte.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • eigene Vorstellung, biografische Angaben • Vorstellen und Beschreiben von anderen Personen • Beschreibung z.B. eines verlorenen Gegenstandes • Buchvorstellung • kurzer Bericht/Referat
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeitsergebnisse situationsangemessen.	mit den zur Verfügung stehenden individuellen kommunikativen Möglichkeiten <ul style="list-style-type: none"> • Visualisierung und Beschreibung des Arbeitsergebnisses/des Prozesses • Einsatz von Gebärden • Einsatz verschiedener Medien der Unterstützten Kommunikation • Einsatz digitaler Medien (→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule)

Aufmerksamkeit richten und verstehend zuhören

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler richten ihre Aufmerksamkeit auf auditive und visuelle Reize.	<ul style="list-style-type: none"> • Richtungshören • Wahrnehmen sprachlicher Zuwendung (Übungen zum Richtungshören, auditive Reizselektion) • Reaktion auf sprachliche Signale (in Kommunikation treten, Basaler Dialog → 17 Glossar) • Reaktion auf Gebärden und Bildsymbole

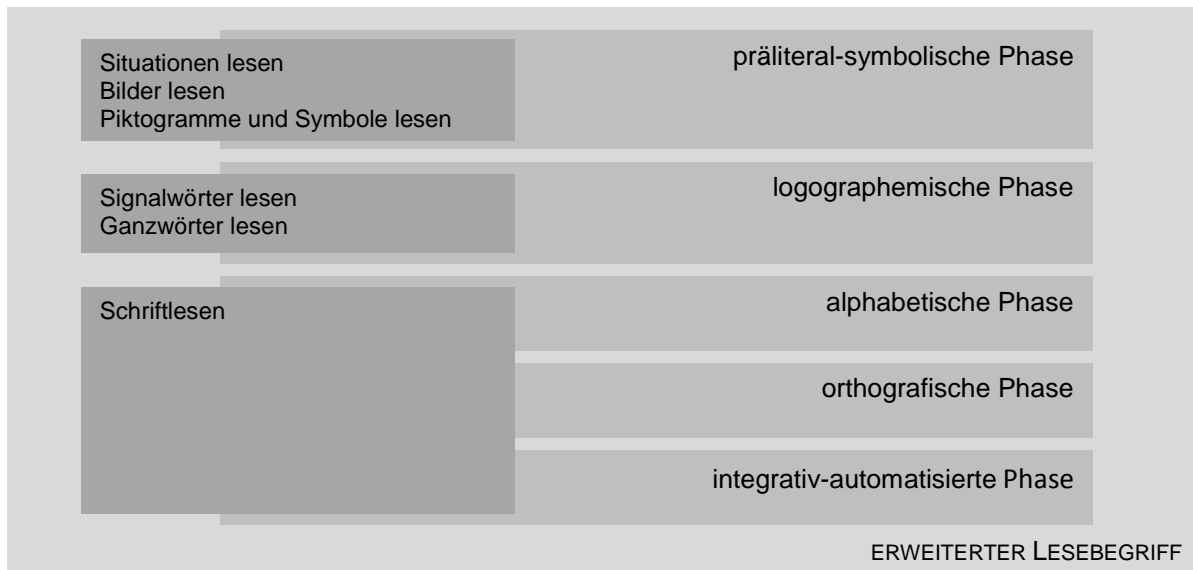
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler deuten akustische Signale.	<ul style="list-style-type: none"> • situative Bedeutungszuweisung (Pausenzeichen, Alarm) • Aufbau einer Erwartungshaltung • Gebärden und Symbole
Die Schülerinnen und Schüler richten ihre Aufmerksamkeit auf wesentliche Aussagen.	<ul style="list-style-type: none"> • Konzentration auf gezielte auditive oder bild- bzw. gebärdenunterstützte Aussage • Gehörtes in Handlungen umsetzen • situationsgebundenes Sprachverständnis oder kontextunabhängige Sprache
Die Schülerinnen und Schüler entnehmen Informationen aus Gehörtem.	<ul style="list-style-type: none"> • Nachrichten, Hörspiele, Wetterbericht • Arbeitsanweisungen • Lehrer-/Schülervortrag

szenisch spielen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erfassen einfache personenbezogene Ausdrucks- und Darstellungsformen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Gefühlen/Charakteristika durch Gestik und Mimik • stimmliche Darstellung eines Charakters
Die Schülerinnen und Schüler spielen einfache Handlungen nach.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen von Emotionen bei sich und anderen • Handlungsdialoge • Nachspielen von Erlebnissen • Darstellen von Gefühlen • Antizipieren von Handlungen • kleine Rollenspiele
Die Schülerinnen und Schüler stellen vorgegebene Rollen und Inhalte dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Lieder • Rollenspiele zu Unterrichtsprojekten • Gesprächssituationen (Bewerbungen, Konflikte, Arztbesuch) • Pantomime • Hörspiele/Theater (→ Texte erschließen und präsentieren)

5.3.2 Lesen

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



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

Im Unterricht sind verschiedene Aufgabenfelder zu berücksichtigen. Grundlegende Schrifterfahrungen, den Lesearten und Schreibformen des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs entsprechend, erfolgen in differenzierten Unterrichtsangeboten zum individuellen Schriftspracherwerb. So sind individuelle Möglichkeiten zur Auseinandersetzung, Anwendung und Erweiterung in Bezug auf die angestrebten Kompetenzen durch entsprechende Aufgabenstellungen sowie angepasste Materialien zu schaffen. Lehr- und Lernmedien sind unter dem Fokus visueller, haptischer und akustischer Eigenschaften zu modifizieren. Im Arbeitsprozess sowie im Zusammentragen von Ergebnissen können sich die Schülerinnen und Schüler dann als Lerngemeinschaft erfahren, in der sie sich mit unterschiedlichen Lesekompetenzen ergänzen. Geschlechterspezifische Leseinteressen sowie eine Altersangemessenheit sind auch bei der Lektüreauswahl zu berücksichtigen. Unterrichtsgegenstand können somit Texte, die Lebenserfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgreifen, Inhalte, die in verschiedenen Medien angeboten werden, Texte zu Sachthemen, aktuelle Kinder- und Jugendliteratur, realistische sowie fantastische Texte sein. Im Umgang mit unterschiedlichen Textsorten erarbeiten die Schülerinnen und Schüler entsprechend des erwei-

terten Lesebegriffs zentrale Inhalte und Sachverhalte. Sach- und Gebrauchstexte dienen insbesondere der Entnahme und der gezielten Nutzung von Informationen. In der Begegnung mit altersangemessenen literarischen Werken setzen sich die Schülerinnen und Schüler mithilfe geeigneter Darstellungsformen mit inhaltlichen Aussagen und ihren Zusammenhängen auseinander. Dabei ist zu berücksichtigen, dass Zugänge auf sinnlich-wahrnehmender sowie handelnd-konkreter Aneignungsebene in der Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Unterrichtsgegenstand ermöglicht werden.

Lesekompetenzen werden im Laufe der gesamten Schulzeit erweitert. Sie bilden eine Grundlage für weiteres Lernen in allen Fächern und Fachbereichen sowie für die Entwicklung eines persönlichen Leseverhaltens. Über den Umgang mit Printmedien hinaus werden die Schülerinnen und Schüler an die Nutzung digitaler Medien herangeführt. Sie beschäftigen sich mit deren Strukturen und Wirkungen, setzen sich mit ihrer Sprache auseinander (→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule).

über Lesefertigkeiten verfügen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
<p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Gegenstände, Personen und Situationen sowie Handlungsabläufe und orientieren ihre Handlungen daran.</p>	<p><i>Situationen lesen</i> Bezug zur unmittelbaren Lebenswelt (Bedeutsamkeit)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Zuwendung zur Umwelt – Entwicklung von Sinn- und Ereigniserwartung • Wahrnehmen von handelnden Personen (Gestik, Mimik, Sprechen) • Wahrnehmen von Objekten und deren Bedeutungsgehalt (z.B. Tasse => Trinken) • Verstehen von Situationen und Handlungsabläufen • Kommunikationskästen (Verbindung von Gegenständen und Handlungen) • Rituale • Wahrnehmen und Verstehen von Aufforderungen (Lob, Regeln) • handlungsbegleitendes Sprechen und Gebärden
<p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Gegenstände, Personen und Situationen auf Abbildungen wieder und orientieren ihre Handlungen daran.</p>	<p><i>Bilder lesen</i> Verbindung der konkreten zur bildlich-anschaulicher Ebene (zunehmender Komplexitäts- und Abstraktionsgrad)</p> <ul style="list-style-type: none"> • reale Abbildungen (Foto), bildliche Darstellungen als Kommunikationsmittel (Auswahlverfahren Essen, Bezugspersonen, Tätigkeiten) • Umsetzung abgebildeter Handlungsabläufe (Vorgehensweise, Orientierungshilfe) • Kommunikationsbuch, -schlüsselbund, -tafel usw. • taktile Bücher (z.B. Fühlbilderbücher) • Sachbilderbücher und Zeitschriften aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (fächerübergreifende Bezüge) • Raumbildung • Stundenplan • Einsatz digitaler Medien • Lernsoftware
<p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Piktogramme und Symbole in ihrer Umwelt und orientieren ihre Handlungen daran.</p>	<p><i>Piktogramme und Symbole lesen</i> Orientierung und Interaktion in der Umwelt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dekodieren der Bedeutung (normierte Vereinbarungen) • systematische Analyse und Synthese von alltagsbezogenen und bedeutsamen Zeichen, z.B. Verkehrszeichen, Orientierungszeichen, Handlungszeichen bei Verpackungen, Gefahrenzeichen (Achtung „Rutschgefahr“, Toilette, Bushaltestelle, Verbotsschilder usw.) • Symbole des Kernvokabulars

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Kommunikationsbuch, -schlüsselbund, -tafel usw. • Icons • elektronische Kommunikationshilfen • Auswahlverfahren (Essen, Tätigkeiten usw.) zur wechselseitigen Verhaltenssteuerung • Raumbeschilderung • Stundenplan, Essensplan, Busfahrplan
<p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Schriftzüge aus der realen und medialen Umwelt.</p>	<p><i>Signalwörter lesen</i> Orientierungshilfen im öffentlichen Leben</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung an der grafischen Gestaltung (Logos für Nahrungsmittel, Fernsehreihen, geläufige Markennamen, Einkaufsketten, Namen von Musikgruppen) • Wiedererkennen von Signalwörtern in außerschulischen Bezügen (Supermarkt, Apotheke, Polizei) • Gefahrenbewusstsein und -einschätzung durch Deuten von Hinweisschildern • Verbindung zur konkret-gegenständlichen Ebene
<p>Die Schülerinnen und Schüler erfassen Wortbilder/Buchstabenkomplexe aus der realen und medialen Umwelt.</p>	<p><i>Ganzwörter lesen</i> Wörter mit persönlicher Bedeutsamkeit – Lebensweltbezug</p> <ul style="list-style-type: none"> • visuelle Strategie – Wiedererkennen der gespeicherten Wortgestalt • eigener Name und Anschrift • Einsatz in kommunikativen Situationen (z.B. Einkaufen, Projektthemen, Kochen, Apps) • eigener Name und Anschrift • Wort-Bild-Zuordnung (z.B. Bildunterschriften)
<p>Die Schülerinnen und Schüler erkennen die formalen Eigenschaften gesprochener Sprache.</p>	<p><i>phonologische Bewusstheit</i> Einsicht in die Lautstruktur der gesprochenen Sprache im weiteren Sinne – bewusstes Hören</p> <ul style="list-style-type: none"> • auditive Wahrnehmung (Richtungshören, Figur-Grund-Wahrnehmung, serielle Wahrnehmung) • Heraushören von Wörtern im Sprachfluss • Wortdurchgliederung auf Silbenebene (Silbenspiele, Umsetzung von Sprachrhythmus in Bewegung) • Reimwörter <p>im engeren Sinne – bewusster Umgang mit kleinsten Einheiten gesprochener Sprache (Phoneme)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lautanalyse (Erkennen von Lauten, Heraushören von Lauten) • Lautdifferenzierung (Unterscheidung von Lauten) • Erkennen von Buchstaben (Graphemen) als Repräsentanten für Laute (Phoneme) • Laut-Buchstaben-Zuordnung • Einsatz von Lautgebärden • Erkennen von Silben als lautbedeutsame Einheiten • Lautsynthese (Bilden von Silben, Wörtern aus einzelnen Lauten)
<p>Die Schülerinnen und Schüler erlesen Silben, Wörter, Sätze und Texte.</p>	<p><i>Schriftlesen</i> - Erwerb und Anwendung von Lesestrategien</p> <ul style="list-style-type: none"> • mehrdimensionale Zugänge • visuelle Eindeutigkeit (Kontraste, Größe usw.) • Leselehrgang (altersangemessene Adaption), individuelles Zusatzmaterial • Einsatz von Lautgebärden • Wort-Bild-Zuordnungen • Text-Bild-Zuordnungen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<p>alphabetische Phase</p> <ul style="list-style-type: none"> • phonologische Strategie (akustische Differenzierung und Segmentierung eines Wortes, Phonem-Graphem-Korrespondenz, phonologische Bewusstheit) <p>orthografische Phase</p> <ul style="list-style-type: none"> • regelbezogene Strategie (Erkennen von Grundeinheiten wie Silben oder Morpheme) <p>integrativ-automatisierte Phase</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erlesen mit größeren funktionalen Einheiten • Nutzen orthografischer Strukturen • automatisiertes wortspezifisches Worterkennen (strukturierte Sichtwörter wichtig)
Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Bedeutung des Gelesenen.	<p><i>sinnentnehmendes Lesen</i> Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Gelesenen in allen Lesearten</p> <ul style="list-style-type: none"> • Erfassen des Bedeutungsinhalts von konkreten/bildlichen/symbolhaften Darstellungen • Erfassen der Wortbedeutung • Bilden von Sinnzusammenhängen auf Satzebene (lokale Kohärenzbildung) • Entwicklung einer inhaltlichen Gesamtvorstellung (globale Kohärenzbildung) • Textverständnis: Strategien (Überschriften, Bilder, Absätze, Schlüsselwörter, hervorgehobene Wörter) • Erfassen von Arbeitsanweisungen, Anleitungen, Kochrezepten usw. • Mitteilungen (Einladung, Einkaufsliste usw.) • altersangemessene literarische Texte • Texte in Leichter Sprache, Texte in Einfacher Sprache • Texte in Großdruck (ggf. in Braille) • Nutzung von digitalen Medien

über Leseerfahrungen verfügen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erfahren den Gebrauchswert des Lesens.	<p>Erfolg durch Lesen (alle Lesearten umfassend)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientierung in der Umwelt • Arbeitsanweisungen • Gebrauchsanweisungen • Texte in Leichter Sprache, Texte in Einfacher Sprache • Großdruck • altersangemessene Textauswahl • Informationen aus dem Internet zu individuellen Interessensbereichen • Kurzmitteilungen (Nachrichten anhand digitaler Medien, Notizen) • Speisekarte, Fernsehzeitung, Produktregal, Comics • in fächerübergreifenden Bezügen (z.B. → 7 Gesellschaftslehre, 8 Naturwissenschaften)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihre Lesefertigkeit in Alltagssituationen.	

Texte erschließen und präsentieren

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erschließen literarische Texte. Die Schülerinnen und Schüler präsentieren literarische Texte.	<p>kulturelle Teilhabe auf verschiedenen Aneignungsebenen</p> <ul style="list-style-type: none"> • sinnlich-wahrnehmende Zugänge zu literarischen Inhalten (sinnliche und sinnstiftende Erfahrungen durch verschiedene Sinne ansprechende Materialien) • handelnd-konkrete Formen der Auseinandersetzung (handelnder Umgang mit Elementen eines Textes anhand von konkreten Materialien) • bildlich-anschauliche Form der Gestaltung (Einsatz von bildlichen Darstellungen sowie Produzieren solcher) • begrifflich-abstrakte Ebene (z.B. Unterrichtsgespräch) <p>handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • visuelle Gestaltung (z.B. Bilder zum Text) • akustische Gestaltung (z.B. Texte vertonen, Hintergrundmusik) • szenische Gestaltung (z.B. darstellendes Spiel) • textproduktive Verfahren (Schreibanlässe entsprechend des erweiterten Schreibbegriffs) <p>Ideen für den Unterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kinder- und Jugendliteratur in Leichter oder Einfacher Sprache • Comics • Texte in Großdruck • Einsatz von audiodigitalen Büchern • Literaturwerkstätten • Nacherzählen • Buchvorstellung • Lapbook, Plakat, Wandzeitung usw.
Die Schülerinnen und Schüler erschließen einfache Sach- und Gebrauchstexte.	<p>auf verschiedenen Repräsentationsniveaus möglich</p> <ul style="list-style-type: none"> • Handlungsanweisungen • informative Texte (fächerübergreifender Bezüge, z.B. → 7 Gesellschaftslehre, 8 Naturwissenschaften) • Verstehenshilfen wie Überschriften, Bilder, Absätze, Schlüsselwörter, hervorgehobene Wörter

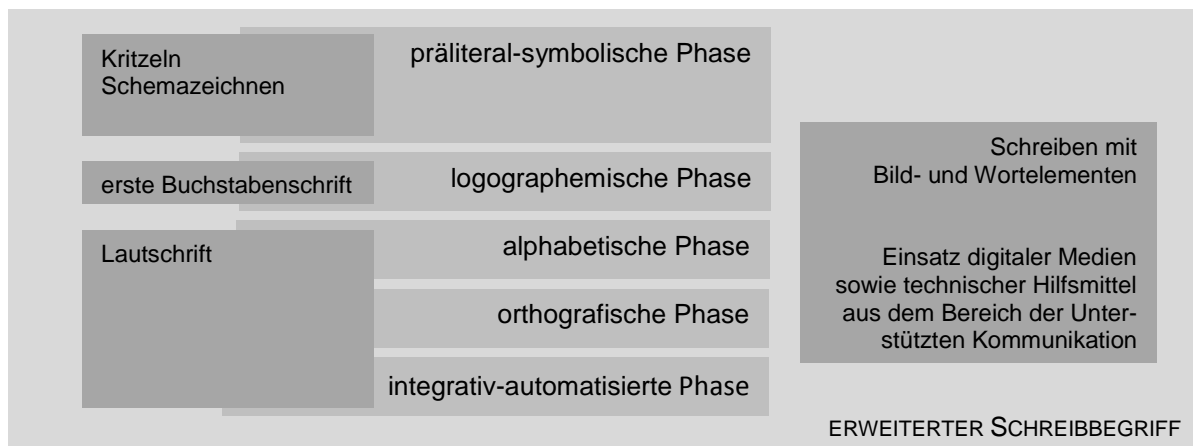
Medien verstehen und nutzen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen analoge und digitale Medienangebote und wählen interessengeleitet aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer Lesekultur im Hinblick auf unterschiedliche Medienangebote (im schulischen wie außerschulischen Bereich) • Tageszeitung, Bücher und Zeitschriften • Filme • Bibliotheken • Internet • Lernsoftware <p>(→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule)</p>
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen Informations- und Unterhaltungsfunktion von Medienangeboten.	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von medialen Darstellungen und eigener Lebenswirklichkeit • Betrachtung von Intention und Wirkung • Reflexion der eigenen Mediennutzung mit resultierenden Chancen und Risiken für den Alltag • altersgemäße Informationsquellen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler recherchieren mithilfe analoger und digitaler Medien.	<ul style="list-style-type: none"> • Beurteilen und Bewerten von Informationen (unterschiedliche Sichtweisen bei der Darstellung eines Sachverhalts) • Nachschlagewerke • Sachbücher • Internet-Suchmaschinen

5.3.3 Schreiben

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



Schreiben kann somit anhand von vorgefertigten Materialien handschriftlich oder mit digitalen Medien sowie mit technischen Hilfsmitteln aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation erfolgen. Lese- und Schreibkompetenzen sind eng miteinander vernetzt, bedingen einander und ermöglichen wechselseitig erweiternde Einsichten und Fertigkeiten. Grundlegende Schrifterfahrungen, den Lesearten und Schreibformen des erweiterten Lese- und Schreibbegriffs entsprechend, erfolgen in differenzierten Unterrichtsangeboten zum individuellen Schriftspracherwerb. Die Schülerinnen und Schüler werden entsprechend des erweiterten Schreibbegriffs darin unterstützt, eigene Mitteilungen und Texte adressatenbezogen zu verfassen. Die Texte können in erzählender, informierender, beschreibender sowie appellierender Form verfasst werden. Im Schreibprozess werden entsprechend den individuellen Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler die Teilprozesse Planen, Formulieren und Überarbeiten angebahnt, geübt und vertieft. Schreibaufgaben sind in der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler verankert und berücksichtigen geschlechterspezifische Schreibinteressen. In einem kreativen und gestalterischen Umgang mit Sprache bieten sich vielfältige Schreibansätze über den Deutschunterricht hinaus. Die Schülerinnen und Schüler erwerben grundlegende Einsichten in Schriftstrukturen. Sie erlernen die Laut-Buchstaben-Zuordnung und wenden ihr Wissen über die Strukturen der Silben, Wortbausteine (Morpheme), Wörter und Sätze sowie im Hinblick auf grundlegende Rechtschreibstrategien an.

über Schreibfertigkeiten verfügen

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

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler schreiben Buchstaben.	<p><i>erste Buchstabenschrift</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Graphem-Phonem-Zuordnung noch nicht sicher vorhanden • Malen und Schreiben von grundlegenden Formelementen (Blockschrift) bis kurze Buchstabenfolgen (z.B. eigenen Namen), bekannte Buchstaben • Orientierung an Schreibvorbildern • erweitertes Symbolbewusstsein (grafischen Zeichen stehen für eine Bedeutung) • Raum-Lage-Beziehungen (Buchstabengestalten) • Analysefähigkeit (Erkennen einzelner Buchstaben innerhalb eines Wortes)
Die Schülerinnen und Schüler schreiben Buchstaben in einer Druckschrift.	<ul style="list-style-type: none"> • Bewusstsein – symbolhafte Darstellung von gesprochener Sprache durch Buchstaben • Einsicht in Graphem-Phonem-Beziehungen (Bewusstsein für die schriftliche Fixierung von Lauten durch Buchstaben) • optische und akustische Analyse- und Synthesefähigkeit (phonologische Bewusstheit) • Nachvollziehen des Schreibablaufs der Buchstaben • Einhalten der Schreibrichtung • Einhalten von Linien und Schreibbegrenzungen (ggf. in Großlineaturen) • Üben des Bewegungsablaufes • erste sinnstiftende Wörter (MAMA, PAPA, OMA) • Nachspuren • Abschreiben von Silben, einfachen Wörtern • Einsatz von individuellen Hilfsmitteln
Die Schülerinnen und Schüler verschriften Laute und Lautfolgen in Wörtern.	<p><i>Lautschrift</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Graphem-Phonem-Korrespondenz • halbphonetische Schreibweisen (z.B. Hs für Haus) • phonetische Schreibweisen (z.B. Farat für Fahrrad) • vollständige und richtige Buchstabenfolgen beim Schreiben lautgetreuer Wörter • einzellautliche und silbische Analyse (Mitsprechen beim Schreiben) • phonetische Umschriftung mit Rechtschreibmustern (Übergeneralisierungen, erster Grundwortschatz) • Abschreiben in sinnvollen Zusammenhängen • Schreiblehrgang, individuelles Zusatzmaterial
Die Schülerinnen und Schüler schreiben eine verbundene Schrift.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung einer eigenen Handschrift entsprechend den individuellen Möglichkeiten • angepasste Materialien • angemessene Schreibgeschwindigkeit

richtig schreiben

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler halten beim Schreiben Wortgrenzen ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter als orthografische Einheiten erkennen (räumliche Orientierung) • Kartensatz (Sätze Wort für Wort aufbauen) • Satzstreifen (Sätze in einzelne Wörter zerlegen) • Riesenlücke (Wortgrenzen visuell deutlich machen, in Bewegung umsetzen beim Sprechen)
Die Schülerinnen und Schüler wenden grundlegende orthografische Regeln und Rechtschreibstrategien an.	<ul style="list-style-type: none"> • einzellautliche bzw. silbische Analyse als Ausgangsstrategie (Mitsprechen beim Schreiben) • Strategie der morphologischen Analyse (Verlängern, Ableiten) • Strategie der semantischen Analyse (Großschreibung von Nomen) • Strategie der syntaktischen Analyse (Großschreibung am Satzanfang, Satzzeichen) • Bildung von Wortfamilien, zusammengesetzte Nomen, Anfangsbausteine, Adjektivendungen • begrenzter Wortschatz an Merkwörtern/Lernwörter
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Möglichkeiten der Rechtschreibkontrolle und setzen Rechtschreibhilfen zielführend ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und Berichtigen von Fehlern • Nachschlagewerke • Rechtschreibprogramm • Worterkennung bei digitalen Medien

Texte verfassen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler verfassen eigene Texte.	<p>entsprechend dem erweiterten Schreibbegriff</p> <ul style="list-style-type: none"> • in analoger sowie digitaler Form – individuelle Schreibmöglichkeiten (Computer, ggf. mit Spracherfassung, Kommunikationshilfen, digitale Endgeräte, Piktogramme/Bilder) • Schreibanlässe aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler • Nutzen von Textbausteinen unterschiedlicher Quellen • freies Schreiben (Bildunterschriften, Geschichten, Erlebnisberichte) • Briefe, E-Mails, Kurznachrichten usw. • Bewerbung für Praktikumsplatz • Erlebnisberichte (z.B. zu Fotos von Klassenfahrt) • Berichte zu Unterrichtsprojekten • Texte für Präsentationen oder Referate
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene Schreibideen.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von Schreibanlässen im Alltag (Weitergabe von Informationen, Notizen, Festhalten von Gedanken usw.) • Berücksichtigung von Ausdrucksformen entsprechend verschiedener Schreibanlässe (Einkaufszettel in Stichpunkten, Notiz in kurzen Sätzen, Briefe im Fließtext) • adressatengerechte Schreibweise (Einladung, Urlaubskarte, sachliche Notiz) • Nutzen von Strukturierungshilfen (Textbausteine, Satzmuster) • unterrichtsbezogene Schreibanlässe (Einkaufszettel, Berichte, Lerntagebuch, eigene Geschichten, Drehbücher, Hörspiele usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler prüfen und überarbeiten Texte.	<ul style="list-style-type: none"> • Überprüfung auf Verständlichkeit • Überprüfung nach vorgegebenen Kriterien (z.B. orthografische Regelmäßigkeiten wie Punkt am Satzende, Großschreibung am Satzanfang, Großschreibung von Nomen usw.) • Berichtigung von Rechtschreibfehlern (Rechtschreibtechniken wie Mitsprechen, Ableiten usw.) • angeleitete Überarbeitung und Vorbereitung von „Veröffentlichungen“ (z.B. Portfolio, Wandzeitung, Schülerzeitung)

5.3.4 Sprache und Sprachgebrauch

In lebensbedeutsamen Sprech-, Lese- und Schreibsituationen werden Sprache und Sprachgebrauch zum Gegenstand des Nachdenkens. Dies führt zu einem zunehmenden Wissen über die Funktion und Wirkung der Sprache, welches das praktische Sprachhandeln unterstützt. Das Untersuchen und Entdecken sprachlicher Strukturen und grammatischer Regeln bilden die Grundlage, um Wortstrukturen, Wortarten und Satzstrukturen zu erkennen. Der Lernweg führt die Schülerinnen und Schüler von der Bewusstmachung der intuitiven Regelbildung zum Verstehen und Verwenden dieser. Für den Unterricht ist die pragmatische Funktion dieses Kompetenzbereiches in Bezug auf Sprech-, Lese- und vor allem Schreibsituationen zu beachten.

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

Das Erleben verschiedener Herkunftssprachen, Dialekte und Soziolekte im Schulalltag unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, sich mit Sprache bewusst auseinander zu setzen. Im Unterricht können dabei Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf metasprachlicher Ebene erarbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler können die Vielfalt von Sprachen sowie die Vielfalt innerhalb der deutschen Sprache wahrnehmen und dieser Vielgestaltigkeit tolerant und wertschätzend begegnen (Curriculum Deutsch als Zweitsprache → 17 Glossar).

Einsicht in sprachliche Strukturen und Prozesse gewinnen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Kommunikationssituationen.	Bewusstseinsentwicklung für Kommunikationsprozesse <ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von Beziehungsaspekten in Gesprächen (Peergroup, Erwachsene usw.) • Sensibilisierung für das Kommunikationsumfeld (Restaurant, Arztbesuch, Schulhof usw.) • angemessener Umgang mit Nähe und Distanz
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Verständigungsproblemen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Reflektieren von Verständigungsproblemen (Herkunftssprachen, regionale Dialekte, Einschränkungen der lautsprachlichen Möglichkeiten) • Entwicklung von Strategien zur Verständigung (Nachfragen, Zeigen, Gebärden, Hilfsmiteinsatz)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden einen differenzierten und adressatenbezogenen Einsatz von Sprache.	<ul style="list-style-type: none"> • gesprochene und geschriebene Sprache • Alltags-, Umgangs- und Bildungssprache • Politische Texte

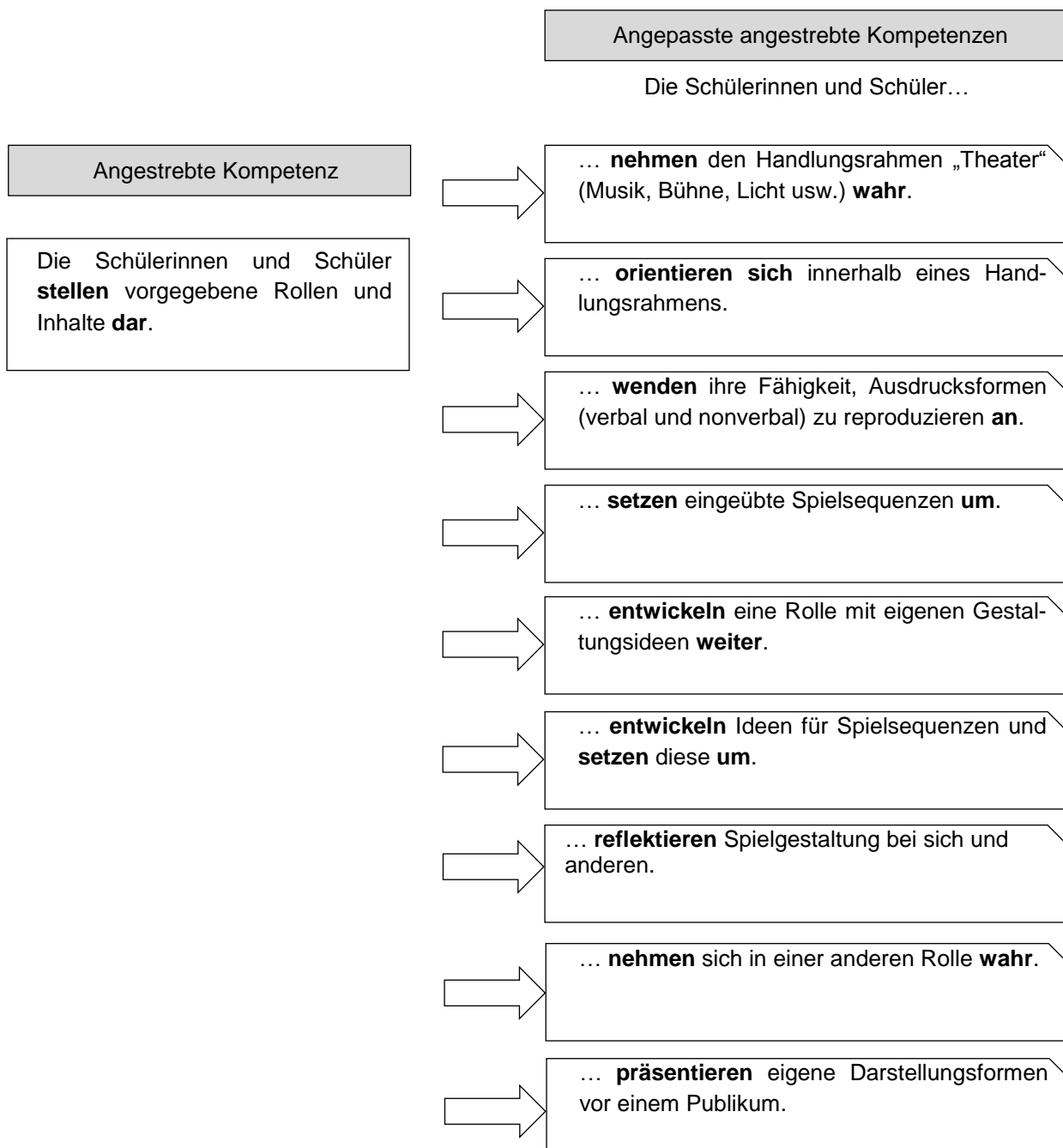
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Sprachen.	<ul style="list-style-type: none">• Umgang mit anderen Herkunftssprachen im sozialen Umfeld (Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund)• Dialekte, Soziolekte, Regional- und Minderheitssprachen, Gebärdensprache, Unterstützte Kommunikation• Wertschätzung der sprachlichen Vielfalt• Erlernen einer Fremdsprache (→ 13 Englisch)• Interkulturelle Bildung (→ 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler untersuchen mündliche und schriftliche Sprache auf Form und Funktion.	<ul style="list-style-type: none">• Wortschatzaktivierung und -erweiterung (Oberbegriffe, Wortfelder und -familien, Gegenteile, Synonyme usw.)• Graphem-Phonem-Beziehungen• Erkennen von Silben• Erfassen von Wort- und Satzgrenzen• Verwendung von Satzzeichen• Bilden von grammatikalisch korrekten Sätzen (Sinneinheit)• Einsatz von Satzbauhilfen (Bildkarten, Pfeil-Lese-Methode)• Wort- und Satzarten

5.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Kompetenzbereich Kommunizieren – Sprechen und Zuhören



6 Mathematik

6.1 Bildungsbeitrag

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

Der Mathematikunterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erweitert im Sekundarbereich I die mathematischen Kenntnisse und Fertigkeiten, indem mathematische Inhalte entsprechend der gegebenen Sachstruktur des Fachs unter Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und vielfältigen Lernbedürfnisse sowie der jeweiligen altersbezogenen Lebensbedeutsamkeit für die Schülerinnen und Schüler aufgebaut werden. Das Ziel ist der Erwerb anschlussfähigen Wissens, um so den Schülerinnen und Schülern einen größtmöglichen Umfang schulischer, beruflicher und gesellschaftlicher Partizipation zu ermöglichen.

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

Innerhalb der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gibt es eine große Anzahl an Faktoren, die eine bedarfsgerechte Lern- und Entwicklungsplanung im Fach Mathematik nötig machen. Besondere Aspekte des Erlebens und Verhaltens und der jeweilige Stand der Kommunikation und Sprachentwicklung sind zentrale Ausgangspunkte bei der Unterrichtsplanung und geben Rückschlüsse darauf, welche Zugangsmöglichkeiten eine Kompetenzentwicklung begünstigen. Zudem ergibt sich aus diesen Aspekten die Notwendigkeit eines erweiterten Verständnisses von Bildungsinhalten des Fachs Mathematik. So werden unter anderem Schülerinnen und Schüler mit komplexer Behinderung Eindrücke der Umwelt eher auf der Ebene des Erlebens oder Miterlebens unterscheiden lernen und sich dazu nicht unbedingt auf sprachlicher Ebene äußern können. Dementsprechend findet sich in diesem Kerncurriculum für das Fach Mathematik eine Vielzahl anzubahrender elementarer mathematischer Grundkompetenzen (→ 17 Glossar).

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

Zudem leistet der Mathematikunterricht einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

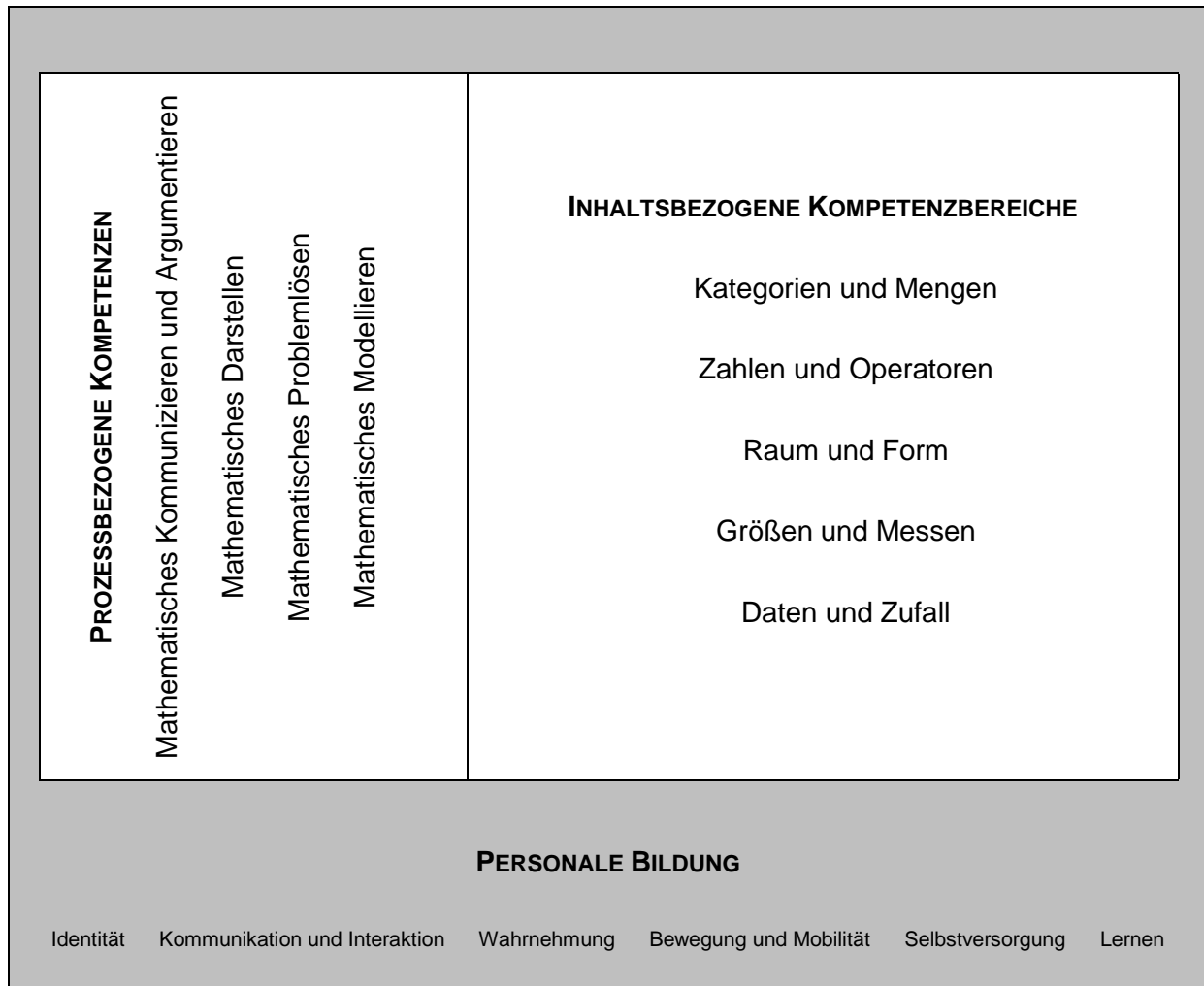
6.2 Kompetenzentwicklung

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

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

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

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



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

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

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

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung müssen im Unterricht elementare mathematische Grundkompetenzen (→ 17 Glossar) explizit zum Gegenstand gemacht und mit zahlbezogenen Inhalten verknüpft werden. Es gibt Schülerinnen und Schüler, deren Kompetenzerwerb sich längerfristig oder dauerhaft beispielsweise auf Ebene der basalen mathematischen Kompetenzen (Zusammenfassen, Klassifizieren, Zuordnung von Elementen, Reihenbildungen, Orientierung im Raum) oder in einem begrenzten

Zahlenraum bewegt. Dennoch ist allen Schülerinnen und Schülern der Zugang zu den unterschiedlichen inhaltsbezogenen und prozessbezogenen Kompetenzbereichen zu ermöglichen. So sind beispielsweise Zugänge zu erweiterten Zahlenräumen anzubieten, um sich etwa bei Geldscheinen und Münzen auch über den Zahlenraum bis 10 hinaus orientieren zu können.

Unter Berücksichtigung verschiedener Darstellungsebenen müssen individuelle Zugänge zu den mathematischen Lerninhalten geschaffen werden. Operationen, Begriffe und Beziehungen können handelnd (enaktiv), bildhaft (ikonisch) und formal (symbolisch) dargestellt werden (EIS-Prinzip → 17 Glossar). Für ein verstehensorientiertes Lernen ist zum einen die Übertragung eines mathematischen Inhalts von einer Darstellungsebene in eine andere Darstellungsebene von Bedeutung (intermodaler Transfer, beispielsweise von Realgegenständen zu Abbildungen). Zum anderen ist die Übertragung eines mathematischen Inhalts innerhalb einer Darstellungsebene in eine andere Darstellungsform bedeutsam (intramodaler Transfer, beispielsweise die Übertragung der prinzipiellen Eins-zu-Eins-Zuordnung, die beim Verteilen von Bällen an Schülerinnen und Schüler ebenso erfahrbar wird wie bei der Zuordnung von Muttern zu Schrauben). Es sind Lernanlässe zu schaffen, die solche Transferfähigkeiten fördern, z.B. indem konkrete Situationen in bildliche Darstellungen und in abstrakte Fachsprache übertragen oder Terme in konkretes Handeln übersetzt werden.

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

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

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

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

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

6.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

6.3.1 Mathematisches Kommunizieren und Argumentieren

Mathematikunterricht lebt durch Sprache, und Mathematik ist auch selbst eine Sprache. Ausgehend von den kommunikativen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler werden die für mathematisches Kommunizieren notwendigen Fähigkeiten im Mathematikunterricht des Sekundarbereichs I gefördert und ausgebaut. Der Begriff des mathematischen Kommunizierens wird in diesem Kerncurriculum weit gefasst und umfasst auch Inhalte der Sprachbildung (→ 17 Glossar). Dies beinhaltet auch den Einbezug von Mitteln der Unterstützten Kommunikation (→ 17 Glossar). Die Schülerinnen und Schüler lernen zunehmend, sich über mathematische Inhalte auszutauschen und üben, entsprechende mathematische Fachbegriffe und Zeichen zu benutzen. Dies kann ggf. auch ohne sprachliche Ausdrucksmittel, z.B. in Form einer handelnden Präsentation oder mithilfe von Fotos oder Abbildungen entsprechender Aufgabenstellungen, erfolgen.

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

Die Kompetenz des mathematischen Kommunizierens wird im Sekundarbereich I um den Aspekt des mathematischen Argumentierens ergänzt. Hierbei werden unter anderem erkannte Muster und Regelmäßigkeiten zur Begründung eines Sachverhaltes aufgegriffen. Der Einbezug konkreter Materialien (wie zum Beispiel Plättchen) und zeichnerische Lösungen sind beim Argumentieren wichtige Hilfen. Mathematisches Argumentieren ist häufig in Modellierungs- und Problemlöseprozesse eingebunden.

Mathematisches Kommunizieren und Argumentieren

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben einfache mathematische Strukturen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ordnen von Dingen (nach Merkmalen wie Farbe, Größe usw.) • Zahlwortreihe, Zehnerzahlen, Hunderterzahlen, Fünferschritte • Rechenoperationen in Worte fassen • Zuordnungen von Größen in Sachsituationen (je mehr desto mehr, z.B. Menge \leftrightarrow Preis) • handlungsbegleitendes Sprechen • Beschreibung eigener Vorgehensweisen • Nutzung lautsprachlicher, lautsprachergänzender oder lautspracheretzender Kommunikationsmittel
Die Schülerinnen und Schüler treten in den Dialog über mathematische Aufgaben und Problemstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • gemeinsame Bearbeitung von Aufgaben, auch mit verschiedener Aufgabenverteilung (kooperative Lernformen) • Vergleich von Ergebnissen in Partnerarbeit • Beschreibung/Darstellung eigener Lösungswege • Nachvollziehen/Beobachten der Lösungen anderer • Reflektion anderer Lösungswege (Was war anders? War es schneller? Ist es das gleiche Ergebnis?)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen mathematische (Fach-) Begriffe und Zeichen sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Verknüpfung von Alltagssprache und mathematischer Sprache: gleich und verschieden, größer/kleiner, Rechenzeichen (plus/minus/=), Formen und Körper • standardisierte Maßeinheiten aus dem Bereich Größen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler bewerten mathematische Aussagen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiel: An der Haltestelle stehen fünf Personen. Zwei steigen in den Bus. Für welche Rechnung entscheidest du dich? $5-2=$ oder $5+2=$ • Beispiel: Wiegt diese Nudel ein Kilogramm? Begründe! Mögliche Begründung: Ein Paket Zucker wiegt 1 Kilogramm, eine Nudel ist leichter als das Paket

6.3.2 Mathematisches Darstellen

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

Die mathematischen Darstellungen erfolgen gemäß dem EIS-Prinzip (→ 17 Glossar) auf enaktiver, ikonischer und symbolischer Ebene. Der flexible Wechsel zwischen verschiedenen Darstellungsformen und -ebenen (intermodaler und intramodaler Transfer) erleichtert das Verständnis von Sachzusammenhängen.

Zu den Darstellungsformen gehören u.a. konkrete Materialien, Fotos, grafische Zeichen, Bilder, Strichlisten, Tabellen und Texte, Diagramme, Zeichnungen und Skizzen, Gleichungen und Terme sowie geometrische Figuren. Sie helfen den Schülerinnen und Schülern, Denkprozesse nachzuvollziehen und selbst anzuwenden. Geeignete Darstellungen strukturieren und dokumentieren die eigenen Überlegungen der Schülerinnen und Schüler. Sie helfen ihnen, ihre Denkprozesse nachvollziehbar zu präsentieren.

Mathematisches Darstellen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen mathematische Darstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzen des eigenen Körpers (z.B. groß-klein, Raum-Lage-Beziehungen) zur Anbahnung und Orientierung in Bezug auf mathematische Darstellungen) • Darstellung von Mengen auf unterschiedlichen Darstellungsebenen • Veranschaulichung von Handlungen auf unterschiedlichen Darstellungsebenen und von Rechengeschichten • Einsatz von Arbeitsmitteln/didaktischem Material zum Lösen einer mathematischen Aufgabe (z.B. Wendeplättchen, Zwanzigerfeld, Abakus, Zehnersystemmaterial) • selbstständige Auswahl geeigneter Arbeitsmittel zum Lösen einer Aufgabe • Ablesen von Daten (z.B. Lineal, Thermometer, Diagramm, Fahrplan) • Ablesen von Preisschildern
Die Schülerinnen und Schüler stellen mathematische Sachverhalte dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung von Zahlen mit Arbeitsmitteln/didaktischem Material (Wendeplättchen, Zehnersystemmaterial usw.) • Nutzen von Zeichengeräten wie Lineal, Geodreieck, Zirkel • Strichlisten (z.B. Klassensprecherwahl, Essensliste) • Anordnung von Gegenständen (z.B. Schrauben, Geld usw.) nach Merkmalen (Farben, Größe usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen eine mathematische Darstellung in eine andere um.	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellungsebene (EIS-Prinzip): Übertragung von Handlungen in bildliche Darstellungen oder in eine Aufgabe auf symbolischer Ebene und jeweils umgekehrt
Die Schülerinnen und Schüler nutzen zur Darstellung ihrer Aussagen mathematische Zeichen sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • etwas wird mehr (+ und =) • etwas wird weniger (- und =) • Vergleich von Mengen (> und <) • Angabe von Mengen in den Größenbereichen

6.3.3 Mathematisches Problemlösen

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

Mathematisches Problemlösen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zusammenhänge.	<ul style="list-style-type: none"> • Gleiches (z.B. Anzahl Schüler => Anzahl Teller) • einfache lineare Zusammenhänge (z.B. mehr Schüler => mehr Werkzeuge) • Analogiebildung (z.B. $2+3=5$, $12+3=15$) • Schätzen von Preisen
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und beschreiben mathematische Problemstellungen und wenden Lösungsstrategien an.	<ul style="list-style-type: none"> • Probieren als Strategie (Versuch-Irrtum), z.B.: Welche Schraube passt auf diese Mutter? • systematische Lösungsstrategien (z.B. Ausprobieren unterschiedlicher Lösungswege/Hilfsmittel, Nutzen von Darstellungen wie Skizzen) • Anwendung von Strategien, z.B. systematisches Bündeln • selbstständige Auswahl geeigneter Arbeitsmittel zum Lösen einer Aufgabe • Prüfen, Überschlagen, Variieren, Übertragen, Erfinden • Rückgriff auf vorhandenes Wissen und Erfahrungen • Rückgriff auf Lösungen anderer
Die Schülerinnen und Schüler benennen und korrigieren Fehler.	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. Schuhe falsch herum anziehen, falsch gedeckter Tisch • Überprüfung durch Eins-zu-Eins-Zuordnung (z.B. Anzahl Schüler => Anzahl Stühle) • Abgleich einer Lösung mit didaktischem Material • Vergleich von Ergebnissen mit Mitschülerinnen und Mitschülern • Selbstkontrolle (z.B. mit Taschenrechner oder Überschlagsrechnung)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler stellen Fragen zu mathematischen Problemen.	<ul style="list-style-type: none"> • Umkehraufgabe: Was hat $5+3$ mit $3+5$ zu tun? • Zum Lösen einer Aufgabe Sammlung von Informationen und Beurteilung nach Relevanz • Aufstellung und Überprüfung von Vermutungen (z.B. bei Umschüttversuchen)

6.3.4 Mathematisches Modellieren

Mathematisches Modellieren ist das Bindeglied zwischen Lebenswelt und Mathematik. Probleme aus der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler werden in die Sprache der Mathematik übersetzt und innermathematisch gelöst. Die Lösung wird dann auf das reale Problem rückbezogen. Mathematische Modelle können u.a. Terme (z.B. $1+2$, $4<5$) und Gleichungen sowie geometrische Figuren sein. Im Mathematikunterricht sind der Lebensweltbezug des Fachs und die Relevanz mathematischer Modelle für die Beschreibung der Umwelt deutlich herauszustellen und aufzuzeigen. Beispielsweise lässt sich in einem Modellierungsvorgang eine Einkaufssituation in eine Addition mit mehreren Summanden umsetzen. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geht es darum, ausgewählte Teilkompetenzen des Modellierungskreislaufes (→ 17 Glossar) anzubahnen.

Mathematisches Modellieren

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen relevante Informationen in Alltagssituationen.	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von Alltagssituationen zum Mathematisieren (z.B. Tisch decken, Bus fahren) • Zählen und Messen, Schätzen • Informationsentnahme aus Texten, Abbildungen oder anderen Darstellungen
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben einfache Sachprobleme in der Sprache der Mathematik.	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung von Situationen mit Alltagsbezug mithilfe von Begriffen wie mehr, weniger, gleich viel, groß, klein • Beschreibung durch Zahlen (z.B. Wie viele Schülerinnen und Schüler sind in der Klasse?), Tabellen, Gleichungen • Reicht das Geld für den Einkauf/den Museumseintritt?
Die Schülerinnen und Schüler ordnen Realsituationen bekannte mathematische Modelle zu.	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung von Gegenständen zu geometrischen Formen (z.B. Ball - Kugel) • Nachspielen von Rechengeschichten • Entwicklung von Fragestellungen zu Rechengeschichten • Dokumentieren von Rechengeschichten mithilfe mathematischer Zeichen • zeichnerisches Darstellen von Rechengeschichten • Anfertigung einer Skizze (z.B. Sitzordnung)

6.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

6.4.1 Kategorien und Mengen

Unterrichtsangebote aus dem Bereich Kategorien und Mengen haben für viele Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung auch im Sekundarbereich I eine hohe Bedeutung. Aufbauend auf den im Primarbereich erworbenen Kompetenzen erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Möglichkeiten, sich die Umwelt durch äußere und innere Ordnung zu strukturieren. Den Ausgangspunkt hierfür bildet eine aktive Auseinandersetzung mit Gegenständen und deren Merkmalen. Die Schülerinnen und Schüler vergleichen, ordnen, klassifizieren und unterscheiden. Dies schließt basale Erfahrungen ein, mit denen sie ihre Lebenswelt mathematisch wahrnehmen. So können Unterscheidungen beispielsweise auch durch körpereigene Reaktionen (wie Entspannung und Lächeln oder Anspannung und Unmutsäußerungen) ausgedrückt werden. Im Sekundarbereich I können auch viele Lernanlässe anderer Kompetenzbereiche (z.B. Größen) genutzt werden, um beispielsweise Gruppenbildungen vorzunehmen (z.B. Geld: Münzen-Scheine) und somit elementare mathematische Grundkompetenzen (→ 17 Glossar) zu erwerben.

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

Kategorien und Mengen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und unterscheiden Merkmale von Gegenständen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung von Unterschieden (z.B. leicht-schwer) • vielfältige Übungen zum Zuordnen (z.B. Münzen-Scheine) • mögliche Merkmale: Formen, Farben, Größenunterschiede, Oberflächenbeschaffenheit, Lautstärke usw.
Die Schülerinnen und Schüler bilden Gruppen nach festgelegten Merkmalen (Klassifikation).	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung von bekannten und unbekannt Personen • Zugehörigkeit zu einer Personengruppe (Mädchen/Jungen) • Erleben von Gleichem und Ungleichem in Handlungsabläufen und in Situationen (Rituale, Veränderungen) • Obergruppen, Untergruppen (Ober- und Unterbegriffe), z.B. Kleidung => Oberbekleidung, Unterwäsche • Sortieren/Ordnen nach Kriterien (ein Kriterium, mehrere Kriterien gleichzeitig, z.B. grün und rund)
Die Schülerinnen und Schüler bilden Reihen nach Gesetzmäßigkeiten (Seriation).	<ul style="list-style-type: none"> • Reihenbildung im Alltag (z.B. Personen nach Größe ordnen) • Bilden von Reihen nach Vorlage (z.B. bei gestalterischen Aufgaben (→ 10 Gestalten) • visuelles oder auditives Erkennen/Fortsetzen/Bilden von Musterfolgen
Die Schülerinnen und Schüler führen Eins-zu-Eins-Zuordnungen durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnungen in Alltagssituationen (z.B. Material an Mitschülerinnen und Mitschüler verteilen beim Austeildienst) • Zuordnungen durch Handlungen (z.B. in Aufgabenmappen nach TEACCH (→ 17 Glossar) • auf bildlicher Ebene: zeichnerisches Verbinden von Abbildungen (geordnete/ungeordnete Mengen)

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

6.4.2 Zahlen und Operationen

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

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

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

Im Sekundarbereich I erweitern einige Schülerinnen und Schüler ihre mathematischen Kompetenzen um die Operationen der Multiplikation und Division. Auch hier spielt der Umgang mit den Rechenoperationen auf allen Darstellungsebenen eine entscheidende Rolle. Die Schülerinnen und Schüler erhalten möglichst häufig die Gelegenheit, die Multiplikation und Division im Schulalltag handlungsorientiert anzuwenden, um Alltagsprobleme zu lösen (z.B. bei der Berechnung von benötigten Mengen in Bezug auf die Schüleranzahl, beim Aufteilen usw.).

Ein vorstellungsgestützter Zahlbegriff und sicheres Operieren im jeweiligen Zahlenraum sind Grundlage des Kompetenzerwerbs in vielen Bereichen und werden im täglichen Leben ständig benötigt. Das Wissen um verschiedene Zahlbereiche ist für das Verständnis von Zahlen im Alltag nötig, denn neben natürlichen Zahlen begegnen den Schülerinnen und Schülern auch negative Zahlen, Dezimalzahlen und Bruchzahlen in allen Lebensbereichen. Die Erweiterung des jeweiligen Zahlbereichs in größere Zahlenräume wird entsprechend den bereits erworbenen Kompetenzen unter Berücksichtigung der Motivation individuell auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Schülerinnen und Schüler durch Alltagserfahrungen aber auch im Zuge des Kompetenzerwerbs anderer Kompetenzbereiche (z.B. \rightarrow Größen und Messen: Geld) Erfahrungen mit größeren Zahlen sammeln können.

Eine tragfähige Zahlvorstellung und ein sicheres Operationsverständnis bilden die zentralen Grundlagen zur Anbahnung von Rechenstrategien. Rechenaufgaben greifen, wo immer möglich, konkrete Situationen auf.

Das Überschlagsrechnen stützt Größenvorstellungen von Zahlen und ist im Alltag, wie auch das Kopfrechnen, eine notwendige Kompetenz. Zudem stellt der Umgang mit dem Taschenrechner eine wichtige Ergänzung dieser Kompetenzen dar.

Zahlen und Operationen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden die <i>Zählprinzipien</i> an.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Prinzip der stabilen Ordnung:</i> Zahlwortreihe • <i>Eineindeutigkeitsprinzip:</i> Spiele, die das Abzählen erfordern (z.B. Brettspiele, bei denen eine Figur auf Punkten weiter gesetzt werden muss) • <i>Kardinalzahlprinzip:</i> Aufgaben zur Mächtigkeit (Wie viele sind es jetzt?) • <i>Abstraktionsprinzip:</i> verschiedenste Situationen im Schulalltag (vielfältiges Abzählen von verschiedenen Gegenständen) • <i>Prinzip der Irrelevanz der Anordnung:</i> Zählen ungeordneter und geordneter Mengen, veränderte Anordnung
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Zahlenraum durch flexibles Zählen.	<ul style="list-style-type: none"> • Zählen: vorwärts, rückwärts, ab einer beliebigen Startzahl, in Schritten • Ordnen und Vergleichen von Zahlen im Zahlenraum (kleiner/größer als, Vorgänger/Nachfolger, Nachbarzehner)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden die Bedeutung von Zahlen hinsichtlich verschiedener <i>Zahlaspekte</i> .	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Kardinalzahlaspekt:</i> Zahlen als Anzahlen (z.B. 8 Personen) • <i>Ordinalzahlaspekt:</i> Reihenfolge bzw. Position, z.B. Erster (1.) sein, an vierter (4.) Stelle in der Reihe stehen) • <i>Codierungsaspekt:</i> Datum, Telefonnummern, Autokennzeichen • <i>Operatorenaspekt:</i> Wir brauchen 3 Packungen Butter • <i>Maßzahlaspekt:</i> 7 Tage, 7 Liter • <i>Rechenzahlaspekt:</i> $1+1=2$
Die Schülerinnen und Schüler sprechen Zahlen, lesen und schreiben Ziffern und Zahlen.	<ul style="list-style-type: none"> • Benennen ein- und mehrstellige Zahlen • Nachspuraufgaben • Zifferschreiblehrgänge • Beachten des Stellenwertes (z.B. $14 \leftrightarrow 41$)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen strukturierte Zahldarstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Würfelbilder • Fingerbilder • didaktisches Rechenmaterial (z.B. Rechenrahmen, Zwanzigerfeld) • Blitzblickaufgaben
Die Schülerinnen und Schüler setzen die Zahlzerlegung in Teilmengen um.	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Aufgaben zur Zahlzerlegung (z.B. Schüttelboxen, Kegeln) • Wendeplättchen • Entwicklung der Vorstellung, dass Zahlen in Teilmengen zerlegt werden können (Teile-Ganzes-Konzept)
Die Schülerinnen und Schüler stellen Zahlen im Zehnersystem dar (Prinzip des fortgesetzten Bündelns und Stellenwertprinzip).	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung größerer Mengen durch Bündelung (jeweils 5 oder 10 zusammen) • didaktisches Rechenmaterial (z.B. Zehnerstangen der Mehrsystemblöcke, Rechenschiffchen, Stellenwert-Zahlenkarten) • Wechsel zwischen den Darstellungsebenen (EIS-Prinzip)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erfassen das Grundprinzip der Addition.	<ul style="list-style-type: none"> • im Zahlenraum bis 10 • Nachspielen von Handlungen: etwas wird mehr (z.B. etwas kommt zu etwas anderem hinzu) • Versprachlichung einer Handlung • Aufschreiben einer Handlung als Operation bzw. Zuordnung von Kärtchen (+, =) • Begriffsbildung: Plus
Die Schülerinnen und Schüler erfassen das Grundprinzip der Subtraktion.	<ul style="list-style-type: none"> • im Zahlenraum bis 10 • Nachspielen von Handlungen: etwas wird weniger (z.B. jemand legt etwas zur Seite) • Versprachlichung einer Handlung • Aufschreiben einer Handlung als Operation bzw. Zuordnung von Kärtchen (-, =) • Begriffsbildung: Minus
Die Schülerinnen und Schüler erfassen das Prinzip der Umkehrbarkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Umkehrung von Handlungen: man fügt eine bestimmte Anzahl hinzu und nimmt die gleiche Anzahl anschließend wieder weg • $3+4=7$ und $7-4=3$
Die Schülerinnen und Schüler ordnen Handlungen, bildlichen Darstellungen und Rechengeschichten Operationen zu und umgekehrt.	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung von Operationszeichen (+, -, =) • Aufschreiben einer Rechenaufgabe (symbolisch) zu einer ikonischen Darstellung • zu einer Rechenaufgabe eine Geschichte erfinden und nachspielen • Aufschreiben einer Rechenaufgabe zu einer Geschichte
Die Schülerinnen und Schüler lösen Aufgaben des kleinen $1+1/1-1$.	<ul style="list-style-type: none"> • mithilfe von strukturiertem Rechenmaterial (5er Strukturierung, Rechenrahmen Zahlenstrahl) • Rechenstrategien: Kraft der 5, Verdoppeln, Fast-Verdoppeln ($5+5=10 \Rightarrow 5+4=9$), Halbieren • Umkehraufgabe, Tauschaufgabe, Nachbaraufgabe • strukturierte Aufgabenreihen • Grundaufgaben automatisieren • Kopfrechnen
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im erweiterten Zahlenraum (bis 20, bis 100 und ggfs. darüber hinaus).	<ul style="list-style-type: none"> • Übertragung bekannte Strukturen (Zahlzerlegung im Zahlenraum bis 10, 5er Strukturierung) auf größere Zahlenräume • Orientierung im Hunderterfeld (Abakus, Punkterfeld, Hundertertafel, Hunderterreihe) • Mehrsystemblöcke • Zählen in 2er, 5er, 10er und 100er Schritten • Fortsetzung und Vervollständigung von Zahlenreihen • Nachbarzahlen, Nachbarzehner, Nachbarhunderter • Zahleigenschaften (gerade/ungerade) • Zahlbeziehungen (die Hälfte, das Doppelte, größer als, kleiner als) • Stellenwertsystem
Die Schülerinnen und Schüler lösen Additions- und Subtraktionsaufgaben im erweiterten Zahlenraum.	<ul style="list-style-type: none"> • analoge Aufgaben ($4+2=6$, $14+2=16$) • Zehnerübergang: verschiedene Rechenstrategien (bis zum Zehner und dann weiter, Verdoppeln, Fast-Verdoppeln, Kraft der Fünf usw.) • halbschriftliche und schriftliche Verfahren
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ein erstes Verständnis der Multiplikation und Division.	<ul style="list-style-type: none"> • Malbegriff: Multiplikationsaufgaben im Alltag (z.B. $3x$ die gleiche Menge holen) • Verdopplung/Halbierung als einfachste Form der Multiplikation/Division ($2x$; geteilt durch 2) • Divisionsaufgaben im Alltag („gerechtes“ Aufteilen und Verteilen) • Begriff: Rest

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler lösen Aufgaben des kleinen und großen $1 \times 1/1:1$.	<ul style="list-style-type: none"> • Multiplikation als verkürzte Additionsreihe ($2+2+2 = 3 \times 2$) • Division als Umkehraufgabe ($3 \times 2 = 6$; $6:2 = 3$) • symbolische Darstellungsweise und entsprechende Rechenzeichen • Nutzen von Kernaufgaben ($x1$, $x2$, $x5$, $x10$) • Tauschaufgaben
Die Schülerinnen und Schüler wenden erworbene Rechenverfahren bei Sachaufgaben und in Alltagssituationen an.	<ul style="list-style-type: none"> • Rechengeschichten (Wechsel der Darstellungsebenen in beide Richtungen: enaktiv durch das Nachspielen, ikonisch durch das Zeichnen, symbolisch durch das rechnerische Dokumentieren) • Anwendung in allen Fächern/Fachbereichen/entsprechenden Situationen (z.B. Rezepte vervielfältigen, Dinge aufteilen)
Die Schülerinnen und Schüler stellen Zahlen unterschiedlich dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Kenntnis und Anwendung verschiedener Zahlbereiche • Bruchzahlen (z.B. bei Hohlmaßen) • Dezimalzahlen (z.B. Geldwerte) • Prozentsätze (z.B. Einschätzung eines Rabatts) • Negative Zahlen (z.B. Thermometer, Kassenbuch)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen einen Taschenrechner.	<ul style="list-style-type: none"> • Taschenrechner und Taschenrechnerfunktion auf dem PC, dem Tablet, dem Smartphone usw. • Überschlagsrechnung zur Kontrolle

6.4.3 Raum und Form

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

Im Kompetenzbereich Raum und Form erkennen die Schülerinnen und Schüler durch Selbstwahrnehmung und im handelnden Umgang mit konkreten Gegenständen räumliche und geometrische Strukturen in ihrer Umwelt. Auf Grundlage konkreter Erfahrungen können räumliche Vorstellungsbilder weiter ausdifferenziert werden und Eigenschaften von geometrischen Formen und Figuren auf Grundlage der im Primärbereich erworbenen Kompetenzen vertieft werden.

Die zeichnerischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler werden gezielt entwickelt und der sachgerechte Umgang mit Zeichengeräten (Lineal, Geodreieck, Zirkel) wird geübt (\rightarrow Mathematisches Darstellen).

Raum und Form

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

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Nachfahren von Linien (Auge-Hand-Koordination) • Formen und sich überschneidende Figuren (Wahrnehmungskonstanz und Figur-Grund-Diskriminierung) • Aufgaben zum Bauen und Falten • Koordinaten und Planquadrate (z.B. Stadtplan) • Ansichten von geometrischen Gebilden • Kantenmodelle und Würfelnetz
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Merkmale von Formen und Körpern wahr und unterscheiden diese.	<ul style="list-style-type: none"> • dreidimensionaler Anschauungsraum bei Alltagsgegenständen • geometrische Formen, Figuren, Körper • mögliche Merkmale: eckig-rund, Anzahl der Ecken usw.
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden und benennen die ebenen geometrischen Grundformen.	<ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Sortierübungen • Begriffsbildung: Dreieck, Kreis, Viereck (Rechteck und Quadrat als besonderes Viereck) • Herstellung von Formen (Ausschneiden, Punkte verbinden) • Anfertigen von Zeichnungen von ebenen Formen (frei zeichnen, auf Karopapier zeichnen, Formen in Punktfeldern nachzeichnen, mit digitalen Medien zeichnen)
Die Schülerinnen und Schüler bilden geometrische Muster und verändern diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen von geometrischen Gesetzmäßigkeiten • Legen von Mustern aus geometrischen Grundformen (mit Material) • Legespiele (z.B. Tangram) • eigene Muster durch Zeichnen entwickeln
Die Schülerinnen und Schüler nehmen geometrische Körper in ihrer Umwelt wahr und benennen diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Mikrowelle, Schuhkarton, Säule, Ball usw. • Begriffsbildung: Würfel, Quader, Kugel, Pyramide, Zylinder • Eigenschaften (rollt, kippt) • Herstellung einfacher Modelle von geometrischen Körpern • Würfelgebäude/Baupläne (z.B. Somawürfel)
Die Schülerinnen und Schüler untersuchen Symmetrien und erstellen symmetrische Figuren und Muster.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimente mit Spiegeln • Arbeit am Geobrett • Faltbilder (→ 10 Gestalten) • Achsensymmetrie (z.B. mithilfe eines Spiegels) • Falten, Legen und Zeichnen von Figuren • Operieren mit geometrischen Gebilden (z.B. Verschieben, Spiegeln, Drehen)
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen und messen Flächen- und Rauminhalte.	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von Flächen durch Übereinanderlegen im direkten Vergleich (Flächeninhaltsvergleich) • Flächeninhalte ermitteln durch Auslegen mit Einheitsflächen (z.B. Quadratmeter) • alltagsbezogene Flächenmaße (Klassenraumgröße, Wohnungsgröße, Turnhallengröße usw.) • mit Flächenmaßen umgehen: Schreibweise m^2, zugehörige Rechenoperation
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Lagebeziehungen mit Fachbegriffen und erstellen entsprechende Zeichnungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsbildung: Punkt, Gerade, Strecke, Seite, Fläche, senkrecht, waagrecht, parallel, (rechter) Winkel usw. • Zeichnungen mit Zeichengeräten (Lineal, Geodreieck, Zirkel)

6.4.4 Größen und Messen

Auf Grundlage der im Primarbereich erworbenen Kompetenzen entwickeln die Schülerinnen und Schüler im Sekundarbereich I den sachgerechten Umgang mit Größen und standardisierten Messinstrumenten.

Die Arbeit mit Größen basiert auf der Idee des Messens. Durch den Umgang mit unterschiedlichen Repräsentanten entwickeln die Schülerinnen und Schüler in allen thematisierten Größenbereichen tragfähige Größenvorstellungen im Sinne von Stützpunktvorstellungen und nutzen diese zum Schätzen. Die erworbenen Größenvorstellungen bilden die Grundlage für ein verständnisvolles Umwandeln von Größenangaben und für ein verständiges Rechnen mit Größen. Sie helfen u. a., die Ergebnisse von Modellierungsprozessen auf Plausibilität zu überprüfen.

Die Inhalte des Kompetenzbereichs Größen und Messen bieten vielfältige Anlässe zu fächerübergreifendem Unterricht. Insbesondere zum Fachbereich AWT (→ 9, Kompetenzbereiche Produktion und Küche) und zu den Naturwissenschaften (→ 8) bieten sich zahlreiche Anknüpfungspunkte. Zudem lassen sich vielfältige Bezüge zur Kompetenzentwicklung im Bereich der Personalen Bildung (→ 4 Personale Bildung, Kompetenzbereich Selbstversorgung) herstellen.

Ein sicherer Umgang mit Größen trägt zu einer selbstständigen Alltagsbewältigung bei. Der Kompetenzaufbau ist eng mit den Bereichen Raum und Form sowie Zahlen und Operationen verzahnt. Für alle hier aufgeführten Bereiche gilt eine vielfältige Auseinandersetzung mit den verschiedenen Größen (direkter und indirekter Vergleich, Zusammenfügen und Abziehen/Abtrennen, Stützpunktvorstellungen entwickeln, Größen schätzen, Größen umwandeln und mit ihnen rechnen). Im Kompetenzbereich Größen und Messen ist es notwendig, mit den Schülerinnen und Schülern neben natürlichen Zahlen auch die gebrochenen Zahlen (Bruchzahlen und Dezimalzahlen) zu thematisieren.

Größen und Messen: Zeit

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen unterschiedliche Phasen des Tages/der Woche/des Jahres wahr und benennen diese.	<ul style="list-style-type: none"> • zeitliche Begriffe wie Tag-Nacht, Morgen-Mittag-Abend, vorher-jetzt-nachher, früher-später usw. • zeitlich wiederkehrende Rhythmisierung (Tagesabläufe, Jahreszeiten) • Zuordnung von Aktivitäten zu Zeitpunkten und Zeiträumen • Wochentage, Monate, Jahreszahlen, Jahreszeiten
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich mithilfe eines Kalenders.	<ul style="list-style-type: none"> • Datum • ritualisierter Tagesbeginn in der Schule • Geburtstage, Feiertage, Ferien, Ausflüge
Die Schülerinnen und Schüler nutzen die Uhr als Orientierungshilfe.	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Uhren (digital und analog) • Ablesen von Uhrzeiten (analog und digital; volle Stunde, halbe Stunde, Viertelstunde usw.) • Einstellen von Uhrzeiten • Zuordnung 10 Uhr abends = 22 Uhr
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Stützpunktvorstellungen zu verschiedenen Zeitpunkten.	<ul style="list-style-type: none"> • individuell wichtige Zeitpunkte im Tagesablauf (z.B. Unterrichtsbeginn und -ende, Pausenzeiten, Beginn einer Fernsehserie) • Orientierung im Tagesverlauf (Was mache ich um 8, 12, 16, 18 Uhr...?)
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die Dauer unterschiedlicher Zeitspannen.	<ul style="list-style-type: none"> • kurz-lang, schnell-langsam • standardisierte Einheiten: Sekunde, Minute, Stunde (s, min, h) • Einsatz unterschiedlicher Instrumente zur Zeitmessung (Sanduhr, Küchenuhr, Stoppuhr usw.) • feste Zeitspannen im Schulalltag (Dauer einer Unterrichtsstunde, einer Pause, des Mittagessens usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Stützpunktvorstellungen zu den standardisierten Maßeinheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Stützpunktvorstellungen: Was kann ich in einer Sekunde, Minute, Stunde usw. machen. • Schätzungen auf der Grundlage der Stützpunktvorstellungen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich rechnerisch mit Zeit auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Einheiten umwandeln (z.B. 1 Stunde = 60 Minuten) • Zeiten im Schulalltag (Wie lange dauert es bis zur Pause/zum Schulschluss?) • Berechnung von Zeiten in Alltagssituationen (Wann ist der Tee fertig? Wann ist der Kuchen gar?) • Busfahrpläne, Fernsehzeitschriften • Sachaufgaben aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler • Angabe der Uhrzeit in Minuten: Zahlenreihe 5,10,15 ...

Größen und Messen: Geld

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Geld als Tauschmittel im Alltag wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Bezahlen beim Einkauf in und außerhalb der Schule (z.B. Schulkiosk, Supermarkt) • Taschengeld, Klassenkasse, Eintritt zahlen, Dienstleistungen
Die Schülerinnen und Schüler benennen Münzen und Scheine und unterscheiden diese.	<ul style="list-style-type: none"> • möglichst detailgetreues Spielgeld oder echtes Geld • Euro und Cent (€, ct) • erstes Verständnis: Was ist mehr wert?
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Münzen und Scheine entsprechend ihrer Wertigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Reihenbildung nach Wertigkeit (Ordnen von 1 Cent bis 2 € bzw. bis 100 €) • Was ist mehr? Was ist weniger wert? • Sortieraufgaben, Bildung von Gruppen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Stützpunktvorstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Zuordnung der Geldmünzen und -scheine zu Gegenständen, welche die Wertigkeit verdeutlichen (z.B. 1 ct = 1 Gummibärchen, 10 € = Kino-Eintritt) • Schätzungen auf der Grundlage der Stützpunktvorstellungen (Was ist genauso viel wert wie die der Kino-Eintritt/das Gummibärchen?)
Die Schülerinnen und Schüler zählen, wechseln und vergleichen Geldbeträge.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnis, dass ein Geldbetrag gleich bleibt, wenn er in unterschiedlichen Stückelungen dargestellt wird ($5 \times 20 \text{ ct} = 1 \times 1 \text{ €}$) • Abzählstrategien (Bündelung) • Umwandlung von Cent in Euro ($100 \text{ ct} = 1 \text{ €}$) • rechnerische Umwandlung der Einheiten Euro und Cent (z.B. $101 \text{ ct} = 1 \text{ € } 1 \text{ ct} = 1,01 \text{ €}$)
Die Schülerinnen und Schüler benennen Preise.	<ul style="list-style-type: none"> • Preise im Alltag: Supermarkt, Markt, Schulkiosk (glatte Beträge bei den Preisen) • Preise in der Werbung, Prospekten (Kommenschreibweise: 1,55 €)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Geld im Alltag und wenden dabei Rechenstrategien an.	<ul style="list-style-type: none"> • Bezahlung eines Produkts und Anwendung von Strategien, z.B. Überzahlprinzip ($1,99 \text{ €} \Rightarrow 2 \text{ €}$ reichen aus) • Bezahlung mehrerer Produkte: Überschlagen • Berechnung von Wechselgeld (auch durch Einsatz von Überschlagrechnung)

Größen und Messen: Gewichte

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Gegenstände hinsichtlich des Gewichts.	<ul style="list-style-type: none"> • direkter Vergleich von Alltagsgegenständen • Einsatz einer Balkenwaage und Erarbeitung von Kriterien • Begriffe: leicht, schwer • Schätzungen
Die Schülerinnen und Schüler wenden geeignete Messinstrumente sachgerecht an.	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz verschiedener Waagen: Balkenwaage, Federwaage, Personenwaage, Küchenwaage usw. • unterschiedliche Darstellungsformen (durch Gegengewichte, analog, digital) • Abwiegen von Zutaten
Die Schülerinnen und Schüler benennen das Gewicht mithilfe der standardisierten Maßeinheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Gramm, Kilogramm, Tonne (g, kg, t) • Lesen von Maßangaben auch in Dezimalschreibweise (1,5 kg) • Umwandlung von Gramm in Kilogramm (1000 g = 1 kg) • Schätzungen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Stützpunktvorstellungen zu den standardisierten Maßeinheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. Lebensmittelverpackungen als Stützpunktvorstellungen: 1 kg Mehl, 500 g Nudeln, 100 g Tafel Schokolade usw. • 1 Gummibärchen wiegt ungefähr 1 Gramm usw. • Verpackungsgrößen im Baumarkt • Körpergewicht • Schätzen auf der Grundlage der Stützpunktvorstellungen
Die Schülerinnen und Schüler wenden Gewichtsmaße rechnerisch an.	<ul style="list-style-type: none"> • Rezepte verdoppeln, verdreifachen usw. • Berechnung des Verbrauchs (z.B. angebrochene Packungen abwiegen)

Größen und Messen: Hohlmaße

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die Mengen von Flüssigkeiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffe: voll, leer, halbvoll • direkter Vergleich durch Umschütten von Flüssigkeiten: In welches Gefäß passt mehr rein? In welchem Gefäß ist mehr drin?
Die Schülerinnen und Schüler wenden geeignete Messinstrumente sachgerecht an.	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz verschiedener Messinstrumente: Messbecher, Litermaß • Erarbeitung von Kriterien beim Messen: gerader Untergrund, Füllhöhe usw.
Die Schülerinnen und Schüler benennen Mengen von Flüssigkeiten mithilfe der standardisierten Maßeinheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Liter, Milliliter (l, ml) • Lesen von Maßangaben • Messbecher, 1 Liter Flasche, 10 l-Eimer • Umwandlung von Milliliter in Liter (1000 ml = 1 l)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Stützpunktvorstellungen zu den standardisierten Maßeinheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Verpackungsgrößen als Stützpunktvorstellungen: 1 l Wasser, 1 l Milch, 200 ml Sahne usw. • 10 l-Eimer • Badewanne • Schätzen auf der Grundlage der Stützpunktvorstellungen
Die Schülerinnen und Schüler wenden Hohlmaße rechnerisch an.	<ul style="list-style-type: none"> • Rezepte verdoppeln, verdreifachen usw. • Berechnung der persönlichen Trinkmenge an einem Schultag • Teile eines Liters (1 Liter Wasser auf 2/4/usw. Gläser aufteilen)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Schreibweise in Bruchzahlen ($\frac{1}{2}$ Liter, $\frac{1}{4}$ Liter) • Umrechnung ($0,5 \text{ l} = \frac{1}{2} \text{ l}$) • Herstellen von Getränken (z.B. alkoholfreie Cocktails)

Größen und Messen: Längen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Längen im Alltag.	<ul style="list-style-type: none"> • direkte Vergleiche im Alltag von Gegenständen und Personen • Begriffe: länger-kürzer, schwerer-leichter, breiter, höher • Begriffe aus dem Alltag: Breite-Länge-Höhe (z.B. bei Verpackungsangaben) • indirekter Vergleich von Repräsentanten durch selbstgewählte, nicht-standardisierte Maßeinheiten (z.B. Handspanne, Schrittlänge, Kordeln) • Nachdenken über Normierung der Einheit beim Messen, Messtechniken und Überschaubarkeit der Maßzahlen
Die Schülerinnen und Schüler wenden geeignete Messinstrumente sachgerecht an.	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz verschiedener Messinstrumente: Lineal, Meterstab, Maßband, Gliedermaßstab („Zollstock“), Messrad usw.
Die Schülerinnen und Schüler benennen Längen mithilfe der standardisierten Maßeinheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Millimeter, Zentimeter, Meter, Kilometer (mm, cm, m, km) • Umwandlung Meter-Zentimeter ($1 \text{ m} = 100 \text{ cm}$)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Stützpunktvorstellungen zu den standardisierten Maßeinheiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Stützpunktvorstellungen: 1 Zentimeter = 1 Fingerbreite, 1 Meter = Türbreite, 10 Meter = Stadtbus • DIN A 4 Blatt • Schätzungen auf der Grundlage der Stützpunktvorstellungen
Die Schülerinnen und Schüler wenden Längen rechnerisch an.	<ul style="list-style-type: none"> • Berechnung von Strecken (z.B. Weglängen) • Längenberechnung bei Bastel- und Werkarbeiten (→ 10 Gestalten, 9 AWT)

6.4.5 Daten und Zufall

Im Alltag begegnen Schülerinnen und Schülern Informationen und Daten in Form von Tabellen, Diagrammen, grafischen Darstellungen und Texten. Um diese Daten lesen und interpretieren zu können, müssen Schülerinnen und Schüler eigene Erfahrungen machen, die u.a. durch selbst durchgeführte Befragungen und Experimente aus ihrem Lebensbereich gewonnen werden. Auch in anderen Unterrichtsfächern ist ein kompetenter Umgang mit Daten wichtig (→ 8 Naturwissenschaften, 7 Gesellschaftslehre).

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind erste Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler zu den Begriffen Zufall und Wahrscheinlichkeit anzubahnen und auf ihre Lebenswirklichkeit zu beziehen. Dabei geht es vor allem um das Sprechen über Wahrscheinlichkeit. Vor der Durchführung von Zufallsexperimenten ist es sinnvoll, dass Schülerinnen und Schüler ihre Erwartungen über den Ausgang formulieren und später mit dem tatsächlichen Ausgang vergleichen. Im persönlichen Leben helfen ihnen diese Erfahrungen und daraus gewonnenes Wissen, Chancen und Risiken besser einzuschätzen.

Daten und Zufall

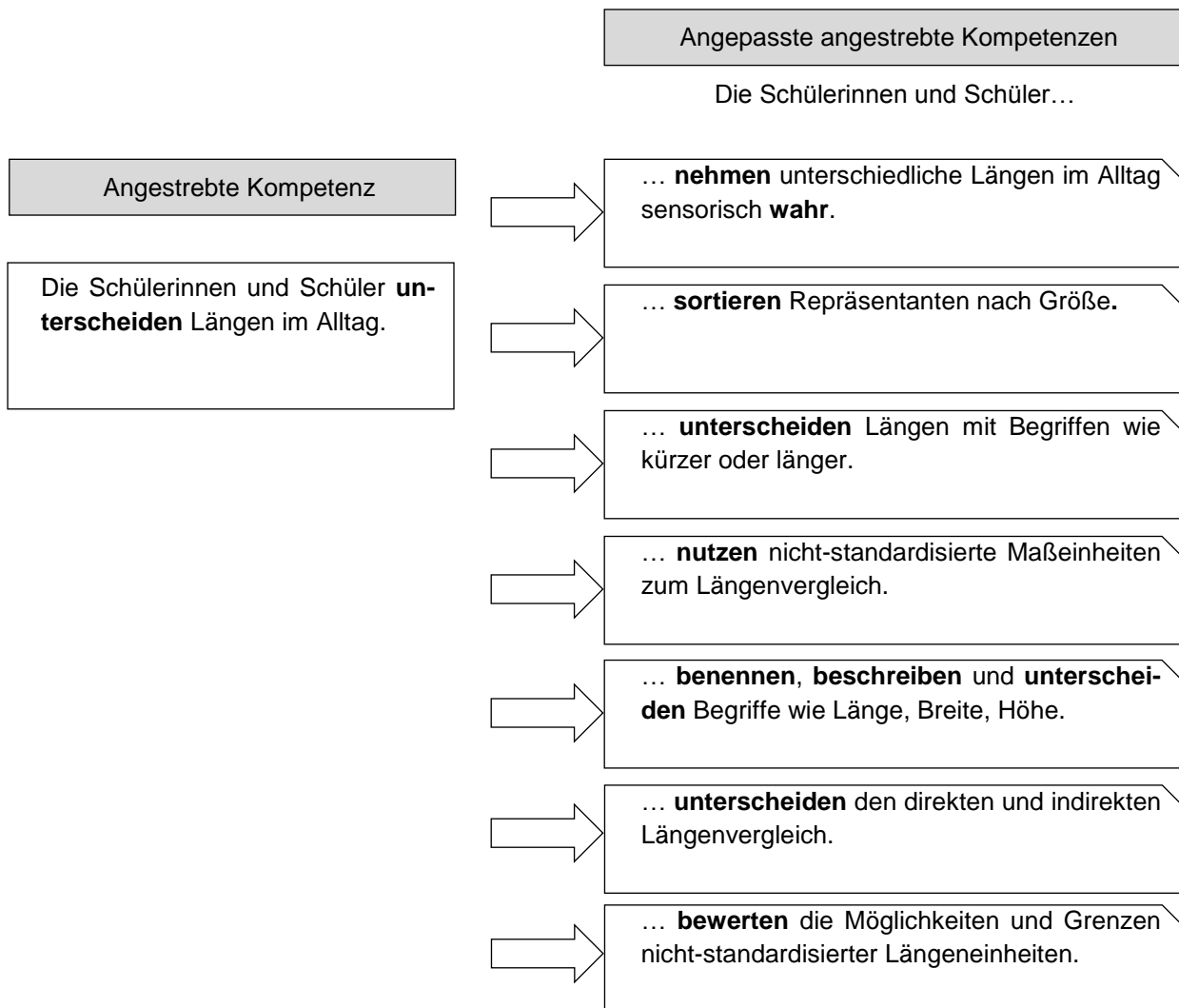
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen Informationen in einfachen Darstellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Strichlisten (z.B. Klassensprecherwahl, Essensliste) • Tabellen (z.B. Stundenplan, Fahrpläne) • einfache Diagramme (z.B. Wahlergebnisse) • einfache Schaubilder
Die Schülerinnen und Schüler setzen einfache Verfahren der Datenerhebung um und stellen die Ergebnisse dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen zu Häufigkeiten (z.B. Hobbys, Augenfarbe, Haustiere) • Ranglisten (z.B. zur Fußball-WM, beim Weitwurf, Kickern, Boccia, Fußball) • Datensammlung durch Beobachtung (z.B. Wetterereignisse) und Befragung (z.B. Anzahl der Geschwister) • Dokumentation der Häufigkeit eines bestimmten Ereignisses (z.B. Klingeln der Schulglocke an einem Schultag) • Strichlisten, Tabellen, Diagramme (Balkendiagramme, Säulendiagramme, Tortendiagramm, Kurvendiagramm usw.) • Darstellungen von Temperaturmessungen in Kurvendiagrammen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit proportionalen Zuordnungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • proportionale Zuordnungen in Realsituationen, bildlichen Darstellungen und Tabellen (z.B. je mehr, desto mehr-Beziehungen beim Einkauf)
Die Schülerinnen und Schüler führen einfache Zufallsexperimente zur Eintrittswahrscheinlichkeit durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsbildung: Was ist Zufall, was ist Wahrscheinlichkeit? • Zufallsexperimente (z.B. Wendeplättchen werfen, würfeln, Glücksräder, Nutzung von Zufallsgeneratoren im Bereich der Unterstützten Kommunikation) • Bestimmung von Reihenfolgen gemäß einer festgelegten Reihe (Regelmäßigkeit) oder durch Lösen (Zufall) • Unterschied zwischen Zufall und Regelmäßigkeit • Veränderung von Eintrittswahrscheinlichkeiten (z.B. Ziehen bunter Kugeln, dabei Veränderung der Anzahl oder der Farbe von Kugeln) • Vermutungen zur Eintrittswahrscheinlichkeit mit den Begriffen sicher, möglich, unmöglich

6.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Kompetenzbereich Größen und Messen – Längen



7 Gesellschaftslehre

7.1 Bildungsbeitrag

Die Schülerinnen und Schüler erleben unsere Gesellschaft als ein komplexes Gefüge unterschiedlicher sozialer Beziehungen, ökonomischer und normativer Aspekte, kultureller Vielfalt und unterschiedlicher sozialer Milieus. Zusätzlich erfahren sie auch durch Medien von verschiedenen gesellschaftlichen und politischen Ereignissen, Prozessen und deren Auswirkungen. Der Fachbereich Gesellschaftslehre unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, ausgewählte Aspekte ihrer komplexen Lebenswirklichkeit bewusst wahrzunehmen, sich in unserer Gesellschaft zu orientieren und zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu werden. Jeder Schülerin und jedem Schüler soll ermöglicht werden, die Auswirkungen des eigenen Handelns auf die Welt zu verstehen und verantwortungsvolle Entscheidungen zu treffen (BNE → 17 Glossar).

Ausgehend von konkreten Lebenssituationen werden soziale, zeitliche und räumliche Gegebenheiten und Prozesse thematisiert, Ordnungen und Strukturen aufgezeigt und Teilhabemöglichkeiten erarbeitet. Die gewonnenen Erkenntnisse werden in Beziehung gesetzt zu geschichtlichen Entwicklungen, geografischen Bedingungen, politischen und wirtschaftlichen Strukturen. Dabei werden ausgewählte fachsprachliche Begriffe sowie Methoden der Erkenntnisgewinnung vermittelt, und die Schülerinnen und Schüler werden befähigt, gewonnene Erkenntnisse entsprechend ihrer individuellen Kenntnisse und Fertigkeiten zu kommunizieren.

Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind dabei insbesondere Methoden zu wählen, die einen handlungsorientierten und ganzheitlichen Umgang mit gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen ermöglichen. Anhand konkreter und exemplarischer Phänomene, die für die Schülerinnen und Schüler einen Lebensweltbezug haben, weil sie regional zugänglich oder tagespolitisch aktuell sind oder von den Schülerinnen und Schülern in den Unterricht eingebracht werden, werden geografische, politische und geschichtliche Schlüsselfragen, Strukturen und Prozesse in der Schule aufgegriffen und erfahrbar gemacht. Soziales Lernen und solidarisches Handeln sowie das Finden einer eigenen Position sind ein unabdingbarer Bestandteil des Unterrichts.

Der Unterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre greift Vorerfahrungen und bereits entwickelte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf und erweitert diese um ausgewählte Inhalte der drei Bezugsdisziplinen Erdkunde, Politik und Geschichte. Der Einbezug didaktisch-methodischer Aspekte dieser drei Fachdisziplinen für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung trägt dem rechtlichen Anspruch auf Bildung und altersangemessene schulische Angebote Rechnung. Unter Berücksichtigung der Schülerschaft wird der Fachbereich Gesellschaftslehre als interdisziplinärer Fachbereich verstanden, indem Kompetenzen der drei Bezugsdisziplinen übergreifend, z.B. in Projekten, vermittelt werden.

Die im Kerncurriculum geistige Entwicklung Primarbereich für das Fach Sachunterricht beschriebenen Kompetenzen werden im Fachbereich Gesellschaftslehre erweitert, vor allem bezogen auf die Perspektiven „Raum“, „Gesellschaft/Politik und Wirtschaft“ sowie „Zeit und Wandel“. Darüber hinaus sind die im Fachbereich Gesellschaftslehre zu erwerbenden Kompetenzen anschlussfähig an das Kerncurriculum geistige Entwicklung im Sekundarbereich II, insbesondere bezogen auf die Themenbereiche Politik und Ökologie.

Gesellschaftslehre thematisiert unter anderem technische, historische, soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene und leistet somit einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

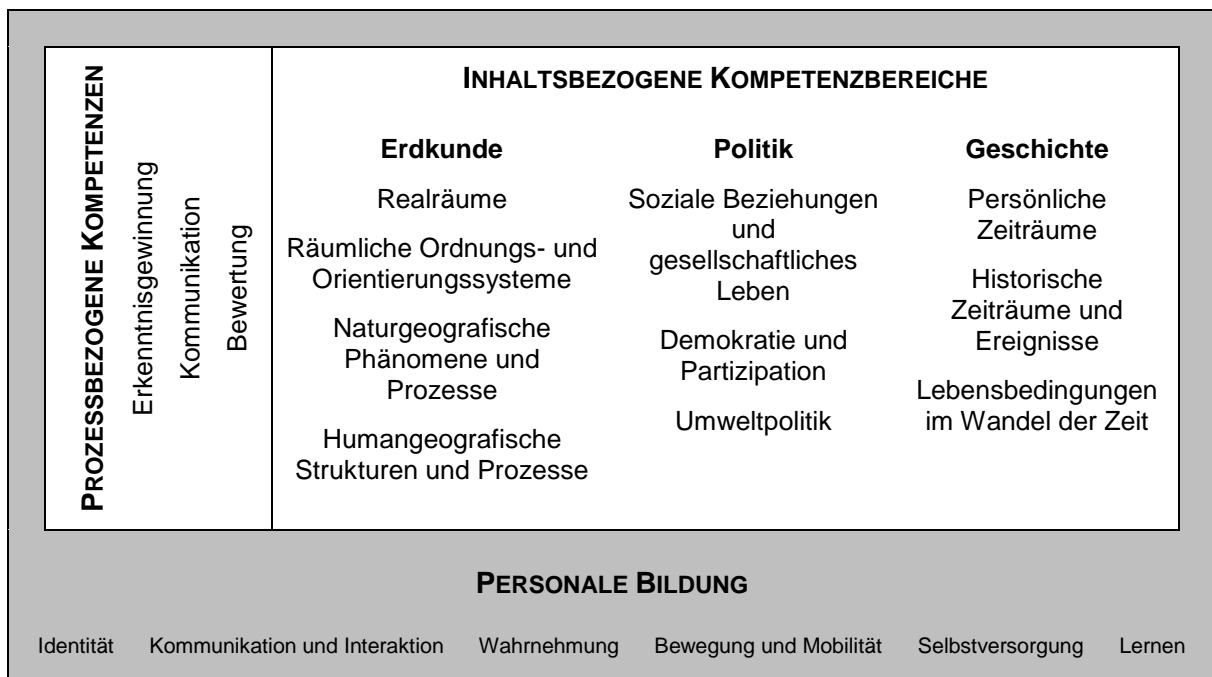
7.2 Kompetenzentwicklung

Die im Fachbereich Gesellschaftslehre angestrebten Kompetenzen werden in Kompetenzbereiche aufgegliedert. Der Unterricht zielt gleichermaßen auf den Erwerb **prozessbezogener Kompetenzen** und **inhaltsbezogener Kompetenzen** ab. Außerdem ist der Bereich der **Personalen Bildung** durchgehend gleichwertig zu berücksichtigen.

Prozessbezogene Kompetenzen können im weiteren Sinne als Methodenkompetenzen verstanden werden. Sie ermöglichen den Schülerinnen und Schülern, sukzessive selbstständige Erkenntnisse über Sachverhalte zu gewinnen (→ Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung), sich während des Prozesses der Erkenntnisgewinnung mit anderen auszutauschen und Ergebnisse darzustellen (→ Kompetenzbereich Kommunikation) und erarbeitete Sachverhalte in unterschiedlichen Kontexten zu bewerten (→ Kompetenzbereich Bewertung). Hierbei knüpft der Unterricht an den Sachunterricht des Primarbereichs an, in dem bereits Grundlagen für Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Hinblick auf Gesellschaftslehre angebahnt wurden. Prozessbezogene Kompetenzen werden durchgehend durch die Verknüpfung mit inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben und angewendet. Die Unterrichtsplanung im Fachbereich Gesellschaftslehre geht aus von den Erfahrungen, Interessen und Alltagsvorstellungen der Schülerinnen und Schüler, unterstützt sie bei der Aneignung und Vertiefung von Fachkenntnissen, vermittelt Methoden der Erkenntnisgewinnung und zielt auf die Fähigkeit zum selbstständigen und verantwortlichen Handeln.

Gesellschaftslehre versteht sich auch in Bezug auf **inhaltsbezogene Kompetenzen** als interdisziplinärer Fachbereich. Sie umfasst fachwissenschaftliche Inhalte der Fächer Erdkunde, Politik und Geschichte. Die Zuordnung der inhaltsbezogenen Kompetenzen zu diesen Bezugsdisziplinen dient der Übersichtlichkeit der Darstellung. Zudem erleichtert sie Anknüpfungspunkte an Curricula der Fächer und den Fachunterricht anderer Schulformen.

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



Die Kompetenzentwicklung im Fachbereich Gesellschaftslehre geht von Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft aus. Die zu erwerbenden inhaltsbezogenen Kompetenzen werden aufgegliedert in Bezugsdisziplinen und Kompetenzbereiche. Zur Kompetenzentwicklung werden vielfältige Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und des Gestaltens genutzt. Der konkrete Bezug des Unterrichtsgegenstandes zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler wird durchgängig hergestellt, um den Kompetenzerwerb zu gewährleisten. Unter Berücksichtigung der Schülerschaft ist zu beachten, dass die Unterrichtsinhalte zu elementarisieren sind im Sinne der Herausarbeitung der Kernideen des Fachbereichs, die allen Schülerinnen und Schülern zugänglich gemacht werden. Bei der unterrichtlichen Aufbereitung epochaltypischer Schlüsselprobleme sind je nach Lernstand der Schülerinnen und Schüler unterschiedliche sinnliche Zugänge zum konkreten Gegenstand zu ermöglichen.

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

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

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

Die Auswertung der Erkundung des Schlüsselproblems kann seitens der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Ebenen erfolgen, z.B. auch durch den Ausdruck des Gefallens oder Missfallens. So wird den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, eine eigene Position zu beziehen.

Die Kompetenzentwicklung gelingt, wenn die Sachverhalte für die Schülerinnen und Schüler eine Bedeutung haben und für sie erkennbar in einen bekannten Kontext eingebunden sind. Hierfür ist es unabdingbar, dass Lernsituationen einen Bezug zur Lebenswelt enthalten und Alltagserfahrungen berücksichtigt werden.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfolgt im Fachbereich Gesellschaftslehre eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen. Grundsätzlich kann eine Vernetzung der Bezugsdisziplinen sinnvoll sein. Auch in der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht im Fachbereich Gesellschaftslehre sowohl kontinuierlich wöchentlich als auch epochal, in Form von Projekten, Wahlpflichtkursen, Arbeitsgemeinschaften oder Unterrichtsbändern stattfinden kann. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Lehrkräfte sukzessive auf eine aktivere Rolle der Lernenden hin. Der Heterogenität der Schülerschaft kann dabei auch durch den vermehrten Einsatz von kooperativen Lernformen Rechnung getragen werden.

7.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

7.3.1 Erkenntnisgewinnung

Der Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung berücksichtigt unterschiedliche Methoden und Lernstrategien (→ KC gE Primarbereich: 7 Sachunterricht).

Eine zentrale Rolle im Bereich Gesellschaftslehre spielt die Orientierung in Zeit und Raum. Aufbauend darauf erweitern die Schülerinnen und Schüler ihre Kenntnisse durch das Wahrnehmen verschiedener Quellen, das Beobachten von Naturphänomenen und das Durchdringen von Schlüsselfragen, Strukturen und Prozessen.

Erkenntnisgewinnung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen geografische, gesellschaftliche, politische und historische Sachverhalte in ihrem Umfeld wahr und erkunden diese.	<ul style="list-style-type: none"> • zielgerichtete Erkundungen (außerschulische Lernorte, Umfeld der Schule: Natur, Stadt usw.) unter Einbezug verschiedener sinnlicher Zugänge: Realräume, aktuell bedeutsame und historische Gebäude und Bauwerke (z.B. Wald, Moor, Fluss, Rathaus, Stadtmauer, Denkmäler usw.) • Nutzen von Modellen, Karten • zeitliche Orientierung (im Schuljahr, in der eigenen Lebensgeschichte, anhand von Familien- und/oder regionalen Jahrestagen, Jubiläen usw., historische Entwicklungen) • Erkennen von Schlüsselproblemen des Zusammenlebens (Interessenskonflikte innerhalb der Klasse/Familie/Schulgemeinschaft, regionale politische Ereignisse und Konflikte, bundespolitische Entwicklungen usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich auseinander mit Schlüsselproblemen, Strukturen und Prozessen unserer Gesellschaft.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen verschiedener Interessen - was dient wem? • Einnehmen verschiedener Perspektiven bezüglich eines Interessenskonflikts innerhalb der Klassengemeinschaft • Befragungen, Interviews, Rollenspiele (ggf. Einsatz von Kommunikationshilfen/Unterstützte Kommunikation) • Internet, Bücher, Hörspiel, Filme usw. • Auswirkungen einer aktuellen kommunalpolitischen Entscheidung, einer gesellschaftlichen Entwicklung • Gegenüberstellung verschiedener Lebenssituationen (z.B. in Bezug auf Lebensformen, Alter, Erwerbstätigkeit/Arbeitslosigkeit, Krankheit, Behinderung) • Gegenüberstellung verschiedener Zeitepochen, Landschaftsformen • Gleichberechtigung von Männern und Frauen, Feminismus, unterschiedliche soziale Milieus, religiöse Pluralität • Umgang mit sexueller Identität (LSBTTIQ: lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, transsexuell, intersexuell, queer), z.B. Ehe für alle • Bürgerinitiativen, Demonstrationen, Kundgebungen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen spezifische Arbeitsmethoden und Arbeitsmaterialien zur Erkenntnisgewinnung.	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachtung geografischer und sozialer Phänomene • Hypothesenbildung (z.B. durch Vorauswahl aus zwei möglichen Szenarien, zwei Bildkarten) • Befragung • Rollenspiele, z.B. zur Darstellung von Konflikten • Diagramme, Grafiken, Bilder, Fotos, Filme, Karten • sachgerechter Umgang mit Geräten (Thermometer, Smartphone, PC, Tablet usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Modelle und Quellen zur Erkenntnisgewinnung.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelle als Abbild von realen Sachverhalten (Stadtmodell, Stadtplan, Globus usw.) • Nutzen von aktuellen und historischen Quellen, z.B. Internet, Bücher, Filme, Museen usw. (Medienbildung → 17 Glossar) • Auswerten von Diagrammen und Grafiken
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem Informationsgehalt von Quellen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Quellen und ihre Aussage (z.B. Sachquelle, Bildquelle, Schriftquelle) • Medien als Informationsquelle • Unterscheidung Information-Kommentar/Meinung • Medienkritik und -kontrolle • Meinungs- und Pressefreiheit • Nachrichten und Informationen in leichter oder einfacher Sprache • Möglichkeit der Manipulation, „Fake-News“ • Werbung

7.3.2 Kommunikation

Im Kompetenzbereich Kommunikation erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, sich auch unter Verwendung von Fachbegriffen über geografische, politische und historische Phänomene auszutauschen. Hierzu bieten sich Formen des kooperativen Lernens an. Zudem präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmungen, Beobachtungen, Vermutungen, Planungen und Ergebnisse immer wieder ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Dabei setzen sie unterschiedliche Kommunikationsmittel und Medien ein.

Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen ausgewählte fachsprachliche Begriffe der Gesellschaftswissenschaften.	<ul style="list-style-type: none"> • Erarbeiten und Anwenden von fachbezogenen und fachsprachlichen Begriffen, z.B. Kontinent, Epoche, Demokratie (Unterstützte Kommunikation → 17 Glossar) • Wortschatzerweiterung unter Einbezug von konkreten Materialien, Fotos, grafischen Zeichen usw. (DaZ → 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre gewonnenen Erkenntnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Formen der Dokumentation (mit Realgegenständen, Filmaufnahmen, Fotos, Zeichnungen, Symbolen Schriftsprache, Plakaten, Sprachaufnahmen, Podcasts) • vorstrukturierte Dokumentation, freie Dokumentation • Tabellen und einfache Diagramme • Dokumentation mit digitalen Medien (Präsentationsprogramme, Handout, Medienbildung → 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung einer Präsentation • Präsentationen auf unterschiedlichen Darstellungsebenen (gesammelte/produzierte Realgegenstände, Fotos, Zeichnungen, Symbole, Texte) • Referate und Kurzvorträge • Einsatz digitaler Medien und Hilfsmittel der Unterstützten Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren im Prozess der Erkenntnisgewinnung miteinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitsphasen in Partner- und Gruppenarbeit • Austausch über Sachverhalte (Vorlieben, Interessen, Abneigungen, Vorwissen, affektive Zugänge, Haltung usw.) • Absprachen, Arbeitsteilung

7.3.3 Bewertung

Im Kompetenzbereich Bewertung erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, gewonnene Erkenntnisse mit eigenen Standpunkten, Vermutungen und Hypothesen abzugleichen und diese ggf. anzupassen. Sie bringen Erkenntnisse in größere Zusammenhänge, nehmen verschiedene Perspektiven ein und entwickeln eine eigene Haltung. Um eine Haltung einnehmen und kommunizieren zu können, wird den Schülerinnen und Schülern eine Vielzahl von Kommunikationsmitteln und Übungsmöglichkeiten angeboten, die die Teilhabe aller gewährleisten. Sie erwerben Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, die Auswirkungen gesellschaftlichen Handelns und naturräumlicher Prozesse und Phänomene auf sich selbst, ihre Mitmenschen und die Umwelt nachzuvollziehen und zu erkennen. Eine besondere Bedeutung kommt der Vermittlung von Kontroversität als zentralem Merkmal gesellschaftswissenschaftlicher Phänomene zu sowie der Vermittlung des Grundgesetzes als Orientierungsrahmen unserer Gesellschaft.

Bewertung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und vertreten eigene Wünsche und Bedürfnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen, Dokumentieren und Bewerten eigener Vorlieben und Abneigungen • Auswahl exemplarischer Themen nach Interessen der Schülerinnen und Schüler • individueller Ausdruck von Bedürfnissen (auch durch Mimik, Gestik, Gebärden, Unterstützte Kommunikation)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit gewonnenen Erkenntnissen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleichen von Ergebnissen (z.B. Wahlwerbung, Wahlprognosen, Wahlergebnisse) • Abgleich von Vorannahmen mit dem Erkenntnisgewinn (z.B. Ja-/Nein-Prognosen vor der Auswertung, eigene Wahlvorhersagen abgleichen mit dem tatsächlichen Wahlergebnis) • Auswertung und Interpretation von Befragungen, Messungen, Diagrammen, Karikaturen usw. • Kategorienbildung (z.B. Städte-Länder, Vergangenheit-Gegenwart-Zukunft, Privatbereich-Öffentlichkeit) (→ 8 Naturwissenschaften)
Die Schülerinnen und Schüler bewerten Ergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkenntnisgewinn in größeren Zusammenhängen (Transfer zu Vorwissen und Vorerfahrungen, Bedeutungen für zukünftiges Handeln, z.B. Wettervorhersage als Grundlage für wettergerechte Kleidung) • Verifizierung oder Korrektur eigener Vermutungen • Berücksichtigen verschiedener Interessen, Perspektivübernahme

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler bewerten mögliche Auswirkungen geografischer, politischer und historischer Sachverhalte.	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss von geografischen, politischen und historischen Sachverhalten auf den Menschen (→ 8 Naturwissenschaften) • Zusammenhang zwischen Natur und Mensch (politischer und gesellschaftlicher Kontext, z.B. regionale politische Projekte) • eigene Meinung (Signalisierung von Zustimmung oder Abneigung, Argumentation usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Argumenten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Argumente finden und vertreten • Meinungsbildung (Aufgreifen von Vorwissen, Sammeln von Informationen aus den Medien, Unterrichtsgespräch) • Argumente ordnen (Pro-/Kontra-Liste) • Austausch über die Argumente (Unterrichtsgespräch, ggf. Einsatz von Unterstützter Kommunikation, Auswahl aus zwei Alternativen/auch Bildmaterial) • Kompromisse finden und akzeptieren, Umgang mit Kritik, sich gegenüber anderen behaupten • Pro-Kontra-Debatte
Die Schülerinnen und Schüler wenden Möglichkeiten der Partizipation an.	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Interessen äußern (Unterstützte Kommunikation usw.) • Interessensvertretung innerhalb der Schule, z.B. Klassenrat, Schülerrat • Bürgerinitiativen, Petitionen, Demonstrationen usw. • Leserbrief, Diskussion usw. • Wahlen

7.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

7.4.1 Bezugsdisziplin Erdkunde

In der Bezugsdisziplin Erdkunde werden die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, sich in ihrer unmittelbaren Umgebung und in der Welt zurechtzufinden. Neben der räumlichen Orientierung werden grundlegende geografische Phänomene behandelt. Das trägt dazu bei, deren soziale, ökologische, ökonomische und politische Komponenten wahrzunehmen, wechselseitige Abhängigkeiten zu erkennen und Wertmaßstäbe für eigenes Handeln sowie ein Verständnis für gesellschaftliche Prozesse zu entwickeln.

Realräume

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in ihrem schulischen Nahbereich.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundung und Wiedererkennen des Schulgebäudes • Sinnhaftigkeit der Nutzung verschiedener Räumlichkeiten im Alltag (Klassenraum, Mensa, Toilette, Pausenhalle...) • Little Room (→ 17 Glossar) • Spielecke, Lernecke, Klassenraum • Lagerung (Raumwahrnehmung durch Lageveränderung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit vertrauten und fremden Wohnformen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionen des Wohnens (privater Rückzugsraum, Raum für biografische Kontinuität) • unterschiedliche Funktionen von (Modell-)Zimmern und Räumen • Fotos der eigenen Wohnung, gegenseitige Besuche • Museumsbesuche (Museumsdorf, historische Wohnräume) • Wohnräume in unterschiedlichen Kulturen
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in ihrer unmittelbaren Umgebung, in Heimatort und Region.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgänge, Schnitzeljagd, Erkundungen • Wiedererkennen von markanten Punkten, Wegweisern und Gebäuden • Fotos aus dem Umfeld • markante Gebäude • Karten, Stadtpläne

Räumliche Ordnungs- und Orientierungssysteme

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Großräume.	<ul style="list-style-type: none"> • Begriffsbildung: Dorf, Stadt, Region, Land, Kontinent • regionale Besonderheiten (landschaftlich, kulturell, wirtschaftlich, gesellschaftlich) • Unterrichtsgänge aufs Land, in die Stadt usw.
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in Deutschland sowie Europa und anderen Kontinenten.	<ul style="list-style-type: none"> • Bundesländer und Hauptstädte • Länder Europas und Hauptstädte (Urlaubserfahrungen, Reiseberichte, internationale Kontakte) • politische Gliederung • Landschaftsformen • Herkunftsländer von Mitschülerinnen und Mitschülern • kulturelle Besonderheiten (Flaggen, Musik, Essen, Kleidung, Fußballteams, Feste und Feiern, Architektur usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Pläne und Karten zur Orientierung.	<ul style="list-style-type: none"> • Raumpläne • von der Luftaufnahme zum Stadtplan • Realraum-Modell-Karte, vom Modell zur Karte • Globus, Weltkarte • Rallye, Erkundungsgänge, Schatzsuche • interaktive Karten und Ortungssysteme (z.B. mit dem Smartphone), Geocaching • topografische Karten
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit verschiedenen Landschafts- und Klimazonen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Landschaftsformen in der eigenen Umgebung (Moor, Heide, Gebirge, Küste usw.) • Präsentationen, Collagen o.ä. zur gemäßigten Zone, den Subtropen, den Tropen, den Polargebieten • Klimadiagramme • Herkunft und Nutzung verschiedener Lebensmittel und Rohstoffe (z.B. Bananen aus den Tropen)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den Weltmeeren auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Meere, Meere als Lebensraum • Ressourcen aus dem Meer (Bodenschätze, Fisch usw.) • Schutz der Meere, Gefahren für das Meer (z.B. Umweltverschmutzung, Überfischung) • Expertenbefragung bei Meeresschutzorganisationen • Nutzung der Meere

Naturgeografische Phänomene und Prozesse

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben das Wetter.	<ul style="list-style-type: none"> • Wetterkalender • Wettervorhersage und Wetterbeobachtung • gängige Wettersymbole, Klang-Memory, Simulation (z.B. Wind) • Nutzung von Messinstrumenten zur Bestimmung der Wetterlage (z.B. Thermometer, Niederschlagsmesser) • Klimadiagramm erstellen • wetterangemessene Kleidung
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den Planeten Erde im Sonnensystem.	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang Tag/Nacht, Sonne/Mond • Modell des Sonnensystems • Kalender, Jahreszeiten • Planetarium, Sternenbeobachtung, Sternbilder • Zeichnen von Sternbildern • Bedeutung des Mondes für die Erde (z.B. Gezeiten)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Naturphänomenen und Naturereignissen auseinander und unterscheiden sie.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrichtsgänge zu regionalen Auswirkungen von Naturphänomenen (Bäume, die vom Wind in eine Richtung geneigt sind, Flussläufe, Anhöhen und Ebenen usw.) • weitere Phänomene: Wirbelstürme, Hurrikans, Vulkanausbruch, Flutkatastrophen, Tsunamis, Lawinen (Filme, Internet, Modelle) • Oberflächenbeschaffenheit der Erde, exogene und endogene Kräfte (Vulkanismus, Gebirgsbildung usw.) (→ 8 Naturwissenschaften)

Humangeografische Phänomene und Prozesse

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem Leben in der Stadt und auf dem Land auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschiede Stadt und Land (z.B. Verkehrswege, Verkehrsmittel, Freizeit, Arbeitsmöglichkeiten) • Unterrichtsgänge in ländliche und städtische Gegenden und deren Dokumentation (z.B. Bericht, Collage, Film) • Befragungen
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Umweltprobleme.	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche zu Ursachen und Auswirkungen von Klimawandel (Internet, Zeitung, Filme, Bücher usw.) • Aufgreifen aktueller ökologischer Probleme (z.B. Plastikmüll in Weltmeeren) • eigenes Erleben (z.B. Abgase beim Einatmen und stärker verschmutzte Fenster an Verkehrsknotenpunkten, verschmutzte Strände, Spielplätze, Parks) • Ressourcen zur Energiegewinnung, erneuerbare Energien (→ 9 AWT) • Naturkatastrophen
Die Schülerinnen und Schüler setzen Maßnahmen zum umweltverträglichen Verhalten im Alltag um.	<ul style="list-style-type: none"> • Müllvermeidung, Mülltrennung, Recycling (entsprechende Behältnisse in Klassen, Schulkonzept) • Energiesparen (Schülerinnen und Schüler als Klimabeauftragte) • Verbraucherverhalten, Auswirkungen von Konsum • Initiativen regionaler Umweltschutzverbände • Fahrverbote für Dieselfahrzeuge • Besichtigung von Müllverbrennungsanlagen, Recyclinghof usw. • Teilnahme oder Initiierung von Müllsammelaktionen (→ 9 AWT, Bezugsdisziplin Hauswirtschaft) (BNE →17 Glossar) (→ 9 AWT, Bezugsdisziplin Technik)

7.4.2 Bezugsdisziplin Politik

In der Bezugsdisziplin Politik werden Schülerinnen und Schüler befähigt, sich im politischen und sozialen Leben des Staates und der Gesellschaft zurechtzufinden, teilzuhaben, mitzuwirken, mitzuentcheiden und ihre Rolle als Bürgerinnen und Bürger in der Demokratie wahrzunehmen.

Soziale Beziehungen und gesellschaftliches Leben

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Lebenssituationen.	<ul style="list-style-type: none"> • Lebensphasen: Kinder-Jugendliche-Erwachsene, Schülerin/Schüler, Auszubildende/r, Arbeitnehmer/in (→ 9 AWT) • das eigene Leben, Wünsche, Lebensträume • Auswirkungen unterschiedlicher Lebenssituationen aufgrund von Alter, Geschlecht, Behinderung, familiärer Situation, sozialem Milieu, Religion, kulturellem Hintergrund, sexueller Identität (LSBTTIQ: lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, transsexuell, intersexuell, queer) • Hinterfragen von medial inszenierten Lebenssituationen (Dokusosaps usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit unterschiedlichen Formen des Zusammenlebens auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Darstellung der eigenen Situation (Fotos, Filme, Stammbaum usw.) • Rollenbilder Mann/Frau, Gleichstellung • Großfamilie, Kleinfamilie, Familienbegriff • vielfältige Lebensformen und Lebensgemeinschaften (Wohngruppe, Pflegefamilie usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden Regeln des Zusammenlebens an.	<ul style="list-style-type: none"> • Wohlbefinden und Abneigungen • Nähe und Distanz, eigene Grenzen und die anderer (Rollen-spiele, Sozialtrainings usw.) • Unterscheidung zwischen privat und öffentlich • Umgangsformen (Höflichkeitsformen usw.) • Schulregeln
Die Schülerinnen und Schüler setzen Möglichkeiten der Konfliktlösung um.	<ul style="list-style-type: none"> • Einnehmen verschiedener Perspektiven • Kontroversität als Merkmal gesellschaftlichen Zusammenlebens • Kompromisse • Rollenspiele • Streitschlichtung/Mediation • Interessensvielfalt und Interessenskonflikte (→ 16 Werte und Normen)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben globale Vielfalt und Beziehungen zwischen Menschen aus verschiedenen Nationen.	<ul style="list-style-type: none"> • kulturelle Vielfalt (typische Gerichte aus anderen Ländern, Musik, Kleidung usw.) • Mitschülerinnen und Mitschüler aus anderen Ländern • Verwandte im Ausland • Partnerschaften zu anderen Schulen, z.B. im Ausland (E-Mail, Videokonferenzen, Comenius-Projekt, Austausch) • Städtepartnerschaften, Städtebotschafter • Brief- bzw. E-Mail-Freundschaften mit Schülerinnen und Schülern aus anderen Ländern
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Kriegen und Konflikten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Konflikte im persönlichen Umfeld (Familie, Schule, Nachbarschaft, zwischen Volks- und Religionsgruppen) • Solidarität im Alltag • aktuelle Krisen, Kriege, Terrorismus • globale Ungleichheit

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeiten eines friedlichen Zusammenlebens von Völkern • Recherche (Internet, Nachrichtensendungen, Zeitungen) • Folgen von kriegerischen Konflikten (Migration, Flucht und Vertreibung, Tod und Leid) • Recht auf Asyl als Grundrecht, Fluchtursachen • Unterstützung von Menschen in Krisensituationen, z.B. Entwicklungshilfeprojekte, Spendensammelaktionen • Erinnerungskultur (z.B. Stolpersteine, Spurensuche auf Friedhöfen, Gedenkstätten)

Demokratie und Partizipation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem Begriff Demokratie auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Regeln als Grundlage des Zusammenlebens und der Demokratie • Rechte und Pflichten der/des Einzelnen • Meinungen Anderer gelten lassen, fair kommunizieren • Mehrheitsentscheidungen mittragen • Demokratie als Mehrheitsentscheidung (im Schulalltag, Klassenrat, Schülerrat, Mitbestimmung usw.) • eigene Bedürfnisse und Interessen und die anderer vertreten (Unterstützte Kommunikation, Rollenspiel) • verschiedene Staatsformen • Mitwirkung und Mitbestimmung in der Demokratie (Wahl, Demonstration, Meinungsäußerung, Bürgerinitiative, Bürgerentscheid...) • Gefährdung der Demokratie (z.B. Politikverdrossenheit, Extremismus, Fundamentalismus, Radikalismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit) • Meinungs- und Pressefreiheit • Möglichkeiten und Gefahren anonymer Meinungsäußerungen in sozialen Netzwerken (z.B. Shitstorm)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Grundlagen des politischen Zusammenlebens in Deutschland und Europa.	<ul style="list-style-type: none"> • Grundgesetz, Gesetze • Interessensvielfalt und Interessenskonflikte (an einem konkreten kommunalen Beispiel) • Grundlagen des Rechtsstaats (Gericht besuchen, Wo kann man sich vor Ort konkret beschweren? Bürgersprechstunde usw.) • Gewaltenteilung: Gesetzgebung (Politik), Rechtsprechung (Gerichte), ausführende Gewalt (Polizei, Behörden) • gesellschaftliche Werte und Normen
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Kinder- und Menschenrechte.	<ul style="list-style-type: none"> • eigene Grenzen und die anderer deutlich machen und respektieren (Unterstützte Kommunikation, Rollenspiel) • Recht auf Privatsphäre zu Hause (z.B. Türschild herstellen) • Rechte von Kindern gemäß der Kinderrechtserklärung der Vereinten Nationen • Menschenrechte und deren Einhaltung/Nichteinhaltung • Grundrechte im Grundgesetz (einfache Sprache) • UN-Behindertenrechtskonvention
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in ihrer Schule und in ihrem Umfeld.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterstützung im Alltag einfordern und selbst steuern (z.B. bei der Pflege, bei den Mahlzeiten, in der Unterstützten Kommunikation) • Verantwortung übernehmen, z.B. im Klassenrat • Schülervvertretung • Gremienarbeit

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung der offenen Sprechstunde z.B. bei der Bürgermeisterin/beim Bürgermeister • Bürgerpflichten und -rechte • Einladung und Befragung von Selbstvertretungen von Menschen mit Behinderung, z.B. aus dem Werkstattatrat, von Menschen zuerst, Behindertenbeirat
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben politische Strukturen, Gliederungen und Gremien.	<ul style="list-style-type: none"> • Gremien innerhalb der Schule • kommunale Aufgaben/Aufgaben des Rates, der Bürgermeisterin/des Bürgermeisters (Infrastruktur, Bildung, Wohnraum, Freizeitangebote, Wasserversorgung usw.) • Gemeinderat, Stadtrat, Landtag, Bundestag, EU-Parlament • Parteien und markante Unterschiede in Parteiprogrammen • Wahlrecht, Einschränkungen des Wahlrechts • Ablauf von Wahlen (Wahlgrundsätze, Wahlplakate, Briefwahl, Wahlzettel, Abstimmungsergebnis) • Juniorwahl (parallel zur Bundestags- und Landtagswahl) • Interviews mit Politikerinnen und Politikern • Behindertenbeirat, Behindertenbeauftragte, Jugendparlament
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Bedeutung internationaler Bündnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Europäische Union und ihre Mitglieder • Flagge und Hymne der Europäischen Union • Eigenständigkeit von Staaten – Entscheidungsspielraum der EU (Subsidiaritätsprinzip) • Einfluss auf den Alltag (Gemeinsame Währung: Euro, Freizügigkeit: offene Grenzen, Gemeinsamer Markt: Produktvielfalt, Frieden, europäische Außen und Sicherheitspolitik). • Aufgreifen aktueller Berichterstattung (z.B. über NATO, UN, EU)

Umweltpolitik

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ein lokales Umweltproblem.	<ul style="list-style-type: none"> • neuralgische Punkte vor Ort (z.B. erkrankter Wald, verschmutztes Gewässer) • regionale Umweltzentren, Initiativen • Umweltverschmutzung
Die Schülerinnen und Schüler benennen Gründe von Umweltbelastungen und deren Verursacher.	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche im Internet • Ausstellungen, Filme • Klärwerkbesichtigung • Einladung von Experten aus Umweltverbänden
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Folgen von Umweltproblemen wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss auf den menschlichen Körper (z.B. Allergien, Atemprobleme) • Folgen für das menschliche Leben (Umsiedlung, Bodenverunreinigung durch Industrie, Altlasten, regionale Gegebenheiten) • globale Umweltprobleme (z.B. Bevölkerungsentwicklung, Kampf um Wasser, Klimaerwärmung, Plastik in den Weltmeeren, Artensterben, Nitratvergiftung des Trinkwassers) (→ 8 Naturwissenschaften)

7.4.3 Bezugsdisziplin Geschichte

In der Bezugsdisziplin Geschichte erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen die sie befähigen, sich sowohl in ihrer eigenen Lebensgeschichte als auch in historischen Zeiträumen und Entwicklungen zu orientieren. Die Auswirkungen vergangener Ereignisse auf die Gegenwart werden ebenso behandelt wie die möglichen Folgen heutigen Handelns für die Zukunft.

Persönliche Zeiträume

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in der Zeit.	<ul style="list-style-type: none"> • Struktur durch Rituale, Symbole, akustische Signale, Hilfsmittel (z.B. Moderationsplan in der Morgenrunde) • Tagesplan, Wochenplan, Stundenplan • Schuljahresplan, Terminplan, Transparenz über schulische Abläufe • zyklische Prozesse (Feste und Feiern im Jahresverlauf), lineare Prozesse (Durchlaufen der Schuljahrgänge) • Formen der Zeitmessung (→ 6 Mathematik)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Veränderungen in der eigenen Lebensgeschichte wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Wachstum, Pubertät • Zeitleisten (z.B. mit Fotos dargestellt) • Familiengeschichte (Befragungen von Eltern, Großeltern usw.) • Umzüge, Schulwechsel, Freundschaften
Die Schülerinnen und Schüler führen die Organisation eigener Zeitabläufe durch.	<ul style="list-style-type: none"> • individueller Kalender, Schülerkalender/Schülerbuch, Stundenplan (mit Fotos, grafischen Zeichen, farblicher Markierung, Realgegenständen usw.) • Klassenkalender • Kalender auf digitalen Medien • Lebenswegmappe • Einteilung eigener Aufgaben während freier Arbeitsphasen

Historische Zeiträume und Ereignisse

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben regionale Entwicklungen in der Geschichte.	<ul style="list-style-type: none"> • Geschichte der eigenen Schule • historische Gebäude, Plätze, Straßen, Denkmäler • Lebensbedingungen unterschiedlicher Epochen • Entwicklung traditioneller Berufe der Region (Werkzeuge, Werkstätten, verwendete Bau- und Rohstoffe, Erzeugnisse und Produkte) • regionale Bauvorhaben • Denkmalschutz • Erinnerungskultur (z.B. Stolpersteine)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ausgewählte historische globale Entwicklungen.	<ul style="list-style-type: none"> • ausgewählte Epochen (z.B. Steinzeit, Mittelalter, Industrialisierung) unter Einbindung regionaler Bezüge (z.B. historische Orte, Fundstätten und Denkmäler, Gedenkstätten), • ausgewählte historische Ereignisse/Entwicklungen (z.B. Dreißigjähriger Krieg, Nationalsozialismus, Wiedervereinigung)

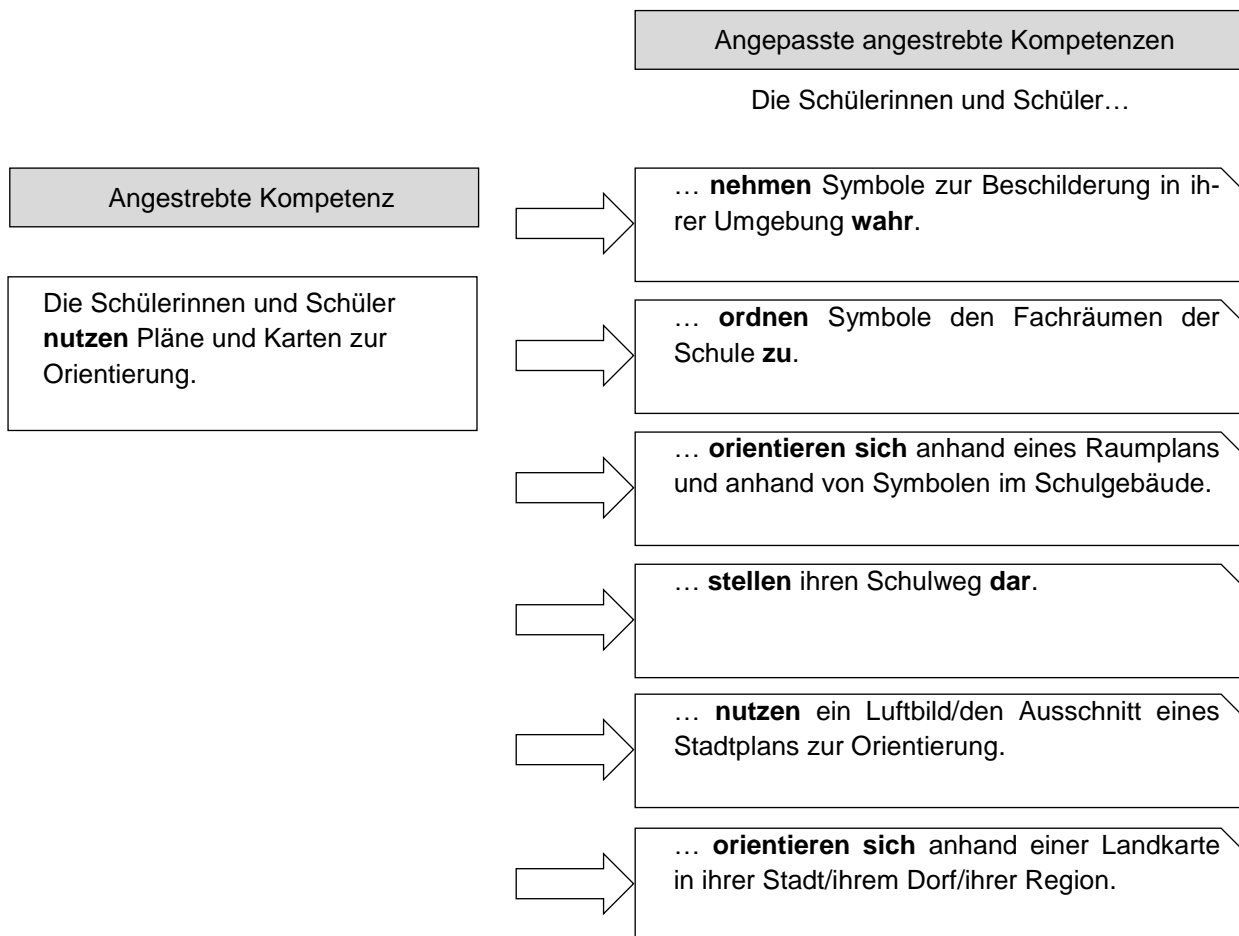
Lebensbedingungen im Wandel der Zeit

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Lebensbedingungen in unterschiedlichen Zeiträumen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • exemplarische Epochen • Alltagsleben früher und heute (Schule, Freizeit, Verkehr, Handel usw.) • außerschulische Lernorte (z.B. Museumsdorf), Medien (Filme, Bücher), historische Sachquellen (z.B. Werkzeuge, Kleidung) • Rollenspiele usw.
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben gesellschaftliche Veränderungen in der Geschichte.	<ul style="list-style-type: none"> • Auswirkungen von Industrialisierung, Digitalisierung, Demokratisierung, Globalisierung usw. • Auswirkungen der veränderten Arbeitsbedingungen • Veränderte Geschlechterrollen in Familie, Schule, Beruf, Medien • Gleichberechtigung von Menschen mit unterschiedlichen sexuellen Identitäten (lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, transsexuell, intersexuell, queer)
Die Schülerinnen und Schüler benennen technische Entwicklungen im Wandel der Zeit.	<ul style="list-style-type: none"> • technische Geräte früher und heute • Erfindungen, Entdeckungen (Ideenwettbewerb, Nachbau historischer Geräte, z.B. Lochkamera) • moderne technische Hilfsmittel (Smartphone, Taschenrechner, Digitalwaage, Computerschreibprogramme) • Bedeutung für das Handwerk (Produktion früher-heute) • Digitalisierung/Internet (→ 9 AWT)

7.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

Beispiel: Bezugsdisziplin Erdkunde – räumliche Ordnungs- und Orientierungssysteme



8 Naturwissenschaften

8.1 Bildungsbeitrag

Naturwissenschaften prägen die Gesellschaft und die konkrete Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler. Naturwissenschaftliche Erkenntnisse und deren Anwendung sind die Grundlage für technischen Fortschritt. Daraus ergeben sich erweiterte Handlungsmöglichkeiten für den Menschen, welche die Schülerinnen und Schüler in ihrem Alltag erfahren und nutzen. Gleichzeitig birgt die naturwissenschaftliche-technische Entwicklung Risiken und Gefahren. Naturwissenschaftliche Bildung trägt dazu bei, dass Schülerinnen und Schüler all diese Aspekte wahrnehmen und sich damit auseinandersetzen können.

Im Fachbereich Naturwissenschaften erwerben die Schülerinnen und Schüler somit Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Chancen und Herausforderungen im Umgang mit der Natur bewusst wahrzunehmen, diese zu nutzen und zu bewältigen.

Eine naturwissenschaftliche Bildung zielt darauf ab, Phänomene erfahrbar zu machen, ausgewählte fachsprachliche Begriffe der Naturwissenschaften zu verstehen, Ergebnisse entsprechend den individuellen Kenntnissen und Fertigkeiten zu kommunizieren und sich mit Methoden der Erkenntnisgewinnung auseinanderzusetzen. Einen Schwerpunkt stellt dabei das naturwissenschaftliche Arbeiten dar, welches eine analytische und rationale Betrachtung der Natur ermöglicht. Im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung sind dabei insbesondere Methoden zu wählen, die ein handlungsorientiertes und ganzheitliches Umgehen mit den naturwissenschaftlichen Fragestellungen ermöglichen. Zudem sollten konkrete Beispiele, die regional zugänglich sind und für die Schülerinnen und Schüler einen Lebensweltbezug haben, exemplarisch ausgewählt werden, um die Frage nach dem Mensch-Natur-Verhältnis oder dem Mensch-Technik-Verhältnis aufzugreifen und Auswirkungen erfahrbar machen zu lassen. Hiermit tragen die Naturwissenschaften insbesondere zum Kompetenzerwerb im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE → 17 Glossar) bei.

Der Unterricht im Fachbereich Naturwissenschaften greift Vorerfahrungen und bereits entwickelte Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler auf und erweitert diese um ausgewählte Inhalte der drei Bezugsdisziplinen Physik, Chemie und Biologie.

Der explizite Einbezug didaktisch-methodischer Aspekte dieser drei Fachdisziplinen für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung trägt dem Recht auf Bildung und altersangemessene schulische Angebote Rechnung. Unter Berücksichtigung der Schülerschaft wird der Fachbereich Naturwissenschaften als interdisziplinärer Fachbereich verstanden, in dem Kompetenzen der drei Bezugsdisziplinen übergreifend, z.B. in Projekten, vermittelt werden können.

Der Fachbereich Naturwissenschaften ist anschlussfähig an den Sachunterricht (→ KC gE Primarbereich). Gleichzeitig trägt der naturwissenschaftliche Unterricht dazu bei, grundlegende Kompetenzen zu erwerben, die im Sekundarbereich II (→ KC gE Sek.II) aufgegriffen und insbesondere im Kompetenzbereich Vorberufliche Bildung ausdifferenziert werden.

Zudem leistet der Fachbereich Naturwissenschaften einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

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

8.2 Kompetenzentwicklung

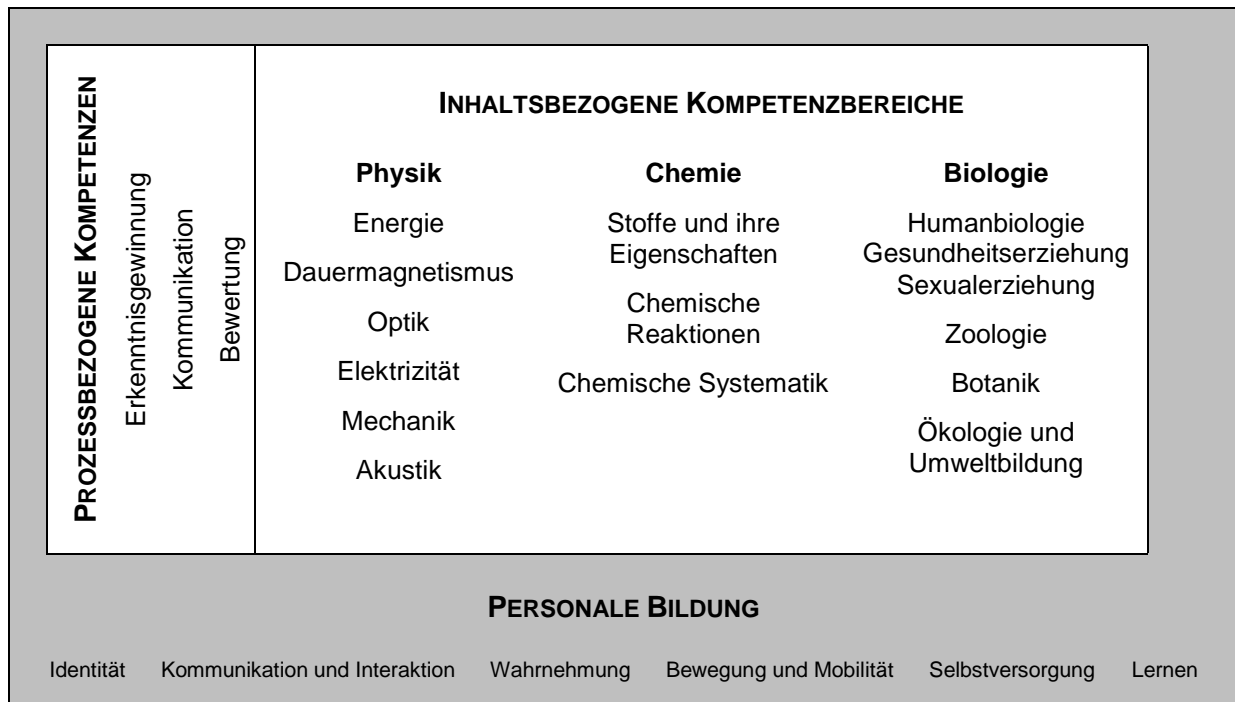
Gegenstand des naturwissenschaftlichen Unterrichts sind immer **prozessbezogene Kompetenzen** und **inhaltsbezogene Kompetenzen**. Außerdem ist der Bereich der **Personalen Bildung** durchgehend gleichwertig zu berücksichtigen.

Prozessbezogene Kompetenzen können im weiteren Sinne als Methodenkompetenzen verstanden werden. Sie ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, sukzessive selbstständiger Erkenntnisse über naturwissenschaftliche Sachverhalte zu gewinnen (Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung), sich während des Prozesses der Erkenntnisgewinnung mit Mitschülerinnen und Mitschülern auszutauschen und Ergebnisse darzustellen (Kompetenzbereich Kommunikation) und naturwissenschaftliche Sachverhalte in unterschiedlichen Kontexten zu bewerten (Kompetenzbereich Bewertung). Hierbei knüpft der Unterricht an den Sachunterricht des Primarbereichs an, in dem bereits Grundlagen für Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im naturwissenschaftlichen Kontext angebahnt wurden.

Prozessbezogene Kompetenzen können nur durch die Verknüpfung mit inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben und angewendet werden. Durch eine Unterrichtsplanung, die immer wieder die typische naturwissenschaftliche Arbeitsweise Hypothesenbildung – Experiment/Erkundung - Auswertung berücksichtigt, können prozessorientierte Kompetenzen im Rahmen der Vermittlung von inhaltsbezogenen Kompetenzen sinnvoll erworben werden. Dabei ist unter Berücksichtigung der Schülerschaft zu beachten, dass alle Phasen der naturwissenschaftlichen Arbeitsweise didaktisch zu elementarisieren sind im Sinne der Kernideen des Fachs bzw. der Bezugsdisziplin. D.h. die Hypothesenbildung kann auch als Vorauswahl aus zwei möglichen Szenarien (Was passiert, wenn...?), die z.B. bildlich dargestellt werden, verstanden werden. In der Phase des Experiments/der Erkundung sind je nach Lernstand unterschiedliche sinnliche Zugänge zum konkreten Gegenstand zu ermöglichen und die Auswertung kann z.B. auch durch den Ausdruck des Gefallens oder Missfallens, beispielsweise von bestimmten Effekten, erfolgen.

Der Fachbereich Naturwissenschaften versteht sich auch in Bezug auf **inhaltsbezogene Kompetenzen** als interdisziplinärer Fachbereich. Er umfasst fachwissenschaftliche Inhalte der Fächer Physik, Chemie und Biologie, denen auch die inhaltsbezogenen Kompetenzen zugeordnet sind.

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



Der Kompetenzerwerb gelingt, wenn die Sachverhalte für die Schülerinnen und Schüler eine Bedeutung haben und für sie erkennbar in einem bekannten Kontext eingebunden sind. Hierfür ist es unabdingbar, dass Lernsituationen einen Bezug zur Lebenswelt enthalten und Alltagserfahrungen berücksichtigt oder von den Schülerinnen und Schülern selbst eingebracht werden. Eine Umsetzung in fachbereichs- bzw. fächerübergreifenden Projekten ist dementsprechend häufig sinnvoll und kann den Schülerinnen und Schülern Bezüge zur eigenen Lebenswirklichkeit verdeutlichen.

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

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

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

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt im Fachbereich Naturwissenschaften zudem grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Fachbereichs bzw. der Bezugsdisziplin sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt wird. Grundsätzlich kann eine Vernetzung der Bezugsdisziplinen sinnvoll sein. Auch in der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht im Fachbereich Naturwissenschaften sowohl wöchentlich als auch epochal, in Form von Projekten, Wahlpflichtkursen, Arbeitsgemeinschaften oder Unterrichtsbändern stattfinden kann. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

Bei der Planung und Durchführung des Unterrichts wirken die Lehrkräfte sukzessive auf eine aktivere Rolle der Lernenden hin. Der Heterogenität der Schülerschaft kann dabei auch durch den vermehrten Einsatz von kooperativen Lernformen Rechnung getragen werden, bei denen Schülerinnen und Schüler ihre Mitschülerinnen und Mitschüler anleiten.

8.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

8.3.1 Erkenntnisgewinnung

Der Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung umfasst naturwissenschaftliche Denk- und Arbeitsweisen. Diese sind, wie bereits oben erläutert, entsprechend der Schülerschaft didaktisch zu elementarisieren. Die Schülerinnen und Schüler untersuchen naturwissenschaftliche Sachverhalte und nutzen dabei unterschiedliche Methoden und Lernstrategien. Dabei greifen sie auf Vorerfahrungen des Primarbereichs zurück. (→ KC gE Primarbereich: 7 Sachunterricht).

Zu den naturwissenschaftlichen Arbeitsweisen gehören zum Beispiel:

- Experimentieren (Fragestellungen formulieren, Hypothesen aufstellen, Untersuchungen, Experimente (mit) planen und (gemeinsam) durchführen, Ergebnisse dokumentieren und auswerten);
- Beobachten, beschreiben, messen, vergleichen, ordnen;
- Nutzen von Theorien sowie von Modellen auf der gegenständlichen oder der bildlichen Ebene;
- Aufstellen von Regeln und Gesetzen;
- Reflexion des Erkenntnisprozesses.

Dabei ist zu beachten, dass diese Arbeitsphasen unter Einbezug vielfältiger Zugänge an die Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler angepasst werden müssen. Beobachten kann beispielsweise dementsprechend auch im Sinne von ganzheitlicher Erkundung verstanden werden.

Erkenntnisgewinnung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen naturwissenschaftliche Sachverhalte in ihrem Umfeld wahr und erkunden diese.	<ul style="list-style-type: none"> • zielgerichtete Erkundungsgänge (außerschulische Lernorte, Umfeld der Schule: Natur, Stadt usw.) unter Einbezug verschiedener sinnlicher Zugänge • Materialerkundungen unter Einbezug verschiedener sinnlicher Zugänge • Wahrnehmung und Beobachtung von Veränderungsprozessen (einfache chemische Reaktionen, physikalische Effekte, biologische Prozesse usw.)
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Fragestellungen zu naturwissenschaftlichen Sachverhalten.	<ul style="list-style-type: none"> • Materialien, Problemstellungen, Experimentierstationen usw. mit unterschiedlichen sinnlichen Zugangsmöglichkeiten • Vermutungen und Hypothesen (auch mithilfe von vorgegebenen Auswahlmöglichkeiten: Was davon könnte passieren?) • Aufgreifen von Alltagsbeobachtungen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen spezifische Arbeitsmittel und Materialien zur Erkenntnisgewinnung sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • diverse Messinstrumente (Waagen, Thermometer usw.) • Umgang mit Geräten (Bunsenbrenner, Reagenzgläser, Mikroskop, Fernglas, Lupe usw.) • Einsatz diverser Materialien (unterschiedliche Stoffe, Gefahrenkennzeichnung usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler führen Experimente durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Fragestellungen und Nutzung von Material (nach Anleitung, freies Experimentieren, in Gruppenarbeit usw.) • Entwicklung und Planung eigener einfacher Experimente in Partner-/Gruppenarbeit (Berücksichtigung von Maßnahmen zur Sicherheit)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen unterschiedliche Quellen.	<ul style="list-style-type: none"> • Realgegenstände • Bildbände, Bücher, Magazine, Sachtexte (auch in einfacher Sprache und in Leichter Sprache → 17 Glossar) • Befragen von Expertinnen und Experten, Interviews (Dokumentation mit Film, Foto, Sprachaufzeichnung, Notizen, usw.) • Internetrecherche • Kriterien für Seriosität oder Angemessenheit einer Quelle (Erscheinungsjahr, Herausgeber, Herkunft usw.)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Modelle zur Erkenntnisgewinnung.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelle als Abbild von realen naturwissenschaftlichen Sachverhalten (Bau von Modellen, Einsatz von naturwissenschaftlichen Lehrmitteln, wie z.B. Torso, Präparate, Schaltplan für Stromkreis)

8.3.2 Kommunikation

Im Kompetenzbereich Kommunikation bedienen sich die Schülerinnen und Schüler zunächst vor allem ihrer Alltagssprache, um sich über naturwissenschaftliche Phänomene auszutauschen. Sie bringen ihr Vorwissen (→ KC gE Primarbereich: 7 Sachunterricht, 5 Deutsch) und die eigenen Vorstellungen sowie Ideen in den Unterricht ein. Nach und nach erwerben die Schülerinnen und Schüler einzelne fachbezogene und fachsprachliche Begriffe. Diese wenden sie sachgerecht an, um sich über naturwissenschaftliche Phänomene auszutauschen und zu einem präzisen Sprachgebrauch zu kommen. Dabei kann der Austausch auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus erfolgen (mimisch, gestisch, mithilfe von Fotos und grafischen Zeichen, symbolisch und unter Einsatz unterschiedlichster Hilfsmittel aus dem Bereich der Unterstützten Kommunikation (→ 17 Glossar).

Zudem präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Vermutungen, Planungen und Ergebnisse immer wieder ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Auch die Kommunikation unter den Schülerinnen und Schülern wird durch geeignete Methoden gefördert (zum Beispiel die des kooperativen Lernens).

Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen typische fachbezogene und fachsprachliche Begriffe.	<ul style="list-style-type: none"> • Wortschatzerweiterung unter Einbezug von Realgegenständen, Fotos, grafischen Zeichen, Symbolen usw. • Unterscheidung zwischen Alltagsbegriffen und Fachbegriffen (z.B. Leiter-Nichtleiter, Sauerstoff, Skelett, Organe)
Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Beobachtungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorher-nachher-Dokumentation (z.B. bei Stoffumwandlungen, Wachstum von Pflanzen) • Filmaufnahmen, Fotos, Zeichnungen, Symbole, Schriftsprache usw. • vorstrukturierte Dokumentationsbögen, freie Dokumentation • Tabellen und unterschiedliche Diagramme

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung einer Präsentation • Präsentation auf unterschiedlichen Darstellungsebenen (gesammelte/produzierte Realgegenstände, Fotos, Zeichnungen, Symbole, Texte) • Einsatz unterschiedlicher digitaler Medien und Hilfsmittel aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation (→ 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren im Prozess der Erkenntnisgewinnung miteinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimente, Versuche, Erkundungen usw. in Partner- und Gruppenarbeit • Austausch über naturwissenschaftliche Fragestellungen (Zuneigung/Abneigung, Motivation, Haltungen, Vorwissen usw.) • Absprachen, Arbeitsteilung

8.3.3 Bewertung

Im Kompetenzbereich Bewertung erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, Ergebnisse von Erkundungen, Experimenten, der Auseinandersetzung mit verschiedenen Quellen usw. mit eigenen Standpunkten, Vermutungen und Hypothesen abzugleichen und diese ggf. anzupassen. Sie nehmen mögliche Auswirkungen auf die eigene Person wahr und erkennen anhand von konkreten Beispielen gesellschaftliche und ethische Zusammenhänge. Zudem nutzen sie Erkenntnisse der Naturwissenschaften für ihr Verhalten als Verbraucher.

Bewertung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler werten Ergebnisse aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Sammlung und Vergleich von Ergebnissen (Messungen, Beobachtungen, Ergebnisse verschiedenster Quellen usw.) • Vergleich: z.B. vorher-nachher bei chemischen Reaktionen, unterschiedliche Versuchsaufbauten und Effekte, unterschiedliche Versuchsbedingungen bei Pflanzen
Die Schülerinnen und Schüler interpretieren Ergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Abgleich erarbeiteter und eigener Vermutungen mit Ergebnissen • Korrektur eigener Vermutungen, Anpassungen • Erkenntnisse in Zusammenhänge stellen (Transfer zu Vorerfahrungen, Bedeutungen für zukünftiges Handeln usw.) • Bildung von Kategorien (z.B. Leiter-Nichtleiter, fest-flüssig-gasförmig, Pflanzen-Tiere)
Die Schülerinnen und Schüler bewerten mögliche Auswirkungen naturwissenschaftlicher Sachverhalte.	<ul style="list-style-type: none"> • Einfluss von naturwissenschaftlichen Sachverhalten auf den Menschen • Gefahren, wie z.B. Hochspannung, ätzende Stoffe (Gefahrenzeichen) • Nutzen, wie z.B. künstliches Licht • Zusammenhang zwischen Natur und Mensch (politischer und gesellschaftlicher Kontext)

8.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

8.4.1 Bezugsdisziplin Physik

Im Folgenden werden Kompetenzen des Sachunterrichts (→ KC gE Primarbereich) aus dem Bereich „Unbelebte Natur/Naturphänomen“ sowie des Bereichs „Technik“ aufgegriffen. Sie werden ausdifferenziert und um naturwissenschaftliche Inhalte hinsichtlich der Bezugsdisziplin Physik erweitert.

Problemlösendes Arbeiten an Beispielen aus der Alltagswelt der Schülerinnen und Schüler vermittelt den Zugang zu wesentlichen Elementen des naturwissenschaftlichen Arbeitens. Der Dreischritt Hypothese-Experiment-Auswertung spielt dabei eine zentrale Rolle (→ 8.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen).

Energie

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Erscheinungsformen und den Nutzen von Energie im Alltag wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • elektrische Energie (z.B. Lampe, Elektrogeräte) • Bewegungsenergie (z.B. Handbohrer, Fahrraddynamo, Wasserrad, Windrad) • chemische Energie (z.B. Bunsenbrenner, Muskelarbeit) • Lichtenergie (z.B. Solarzelle, Sonnenkollektor für Warmwasser) • Energiespeicherung (z.B. Batterie/Akku als Medium zur Speicherung von elektrischer Energie)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden fossile Energieformen von erneuerbaren Energieformen.	<ul style="list-style-type: none"> • Auseinandersetzung mit Kohlekraftwerken, Gaskraftwerken, Windparks, Solaranlagen, Kernkraftwerken (z.B. Besichtigung, Filme, Literatur) • Sammlung von Vor- und Nachteilen • Experimente zur Stromerzeugung, z.B. Solarzellen mit Elektromotor (→ Elektrizität, Stromkreis), Wärmeerzeugung durch Verbrennung, Bau von Windrädern, Nutzung des Antriebs von Wasser
Die Schülerinnen und Schüler wenden Grundsätze des Energiesparens an.	<ul style="list-style-type: none"> • nachhaltiger Umgang mit Ressourcen (BNE → 17 Glossar) • Befragen von Expertinnen und Experten, z.B. Klimabeauftragte (→ 7 Gesellschaftslehre) • Erarbeiten von praktischen Umwelttipps, z.B. Einsatz von Energiesparlampen, Heizung ausstellen beim Lüften, Elektrogeräte zum Schulschluss ausschalten usw.

Dauermagnetismus

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Wirkung eines Magneten.	<ul style="list-style-type: none"> • experimentelle Herangehensweise: Wirkungen eines Magneten auf unterschiedliche Stoffe • Magnete im Alltag (Verschlüsse, Schranktüren, Dekomagnete, Magnettafeln, Elektromotoren usw.) • Kraftwirkung eines Magneten
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden die Pole eines Magneten.	<ul style="list-style-type: none"> • Pole eines Dauermagneten • Ausrichtung eines Magnetfeldes • Magnet im Kompass (Nordpol/Südpol)

Optik

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Licht und Schatten wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Verfolgen von Lichtquellen • Experimente und Spielformen zur Entstehung von Schatten: Schattenbilder, Schattentheater usw. • Lichtstrahlen (wann kann ich eine Lichtquelle sehen?)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden und beschreiben Lichtquellen.	<ul style="list-style-type: none"> • natürliches Licht (Lichtstrahlen der Sonne, UV-Strahlung) • künstliches Licht, Kerzenlicht usw. • Lichtfarben (z.B. weißes Licht als Gemisch von farbigem Licht)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr und unterscheiden Phänomene des Lichts an Grenzflächen.	<ul style="list-style-type: none"> • Experimente zur Lichtbrechung mit verschiedenen Stoffen (Glas, Wasser, Materialien aus Experimentierkästen usw.) und Lichtstrahlen (z.B. Laserpointer) • Spiegelungen = Reflexion • Absorption, Streuung
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Funktionsweise von optischen Geräten und nutzen diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Lupe und Brille • Mikroskop • Lochkamera • menschliches Auge als Linse (→ 8.4.3 Bezugsdisziplin Biologie)

Elektrizität

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Phänomen elektrischer Ladungen wahr und beschreiben es.	<ul style="list-style-type: none"> • Alltagsbeobachtungen und Experimente (z.B. hochgestellte Haare durch Reibungselektrizität, An-/Ausziehen von Kleidungsstücken aus Polyester usw.) • Gewitterblitze als Folge von Entladung bzw. Ladungsausgleich • Begriff Elektronen und entsprechende Darstellungen
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Funktion und den Aufbau einer Batterie.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Batterien (Größen und Formen) und Einsatzmöglichkeiten im Alltag • Akku als wieder aufladbare Batterie (z.B. beim Handy, Musikbox, Fotoapparat usw.) • Pole einer Batterie (In der Praxis: Wie muss eine Batterie eingelegt werden? +,- Zeichen beachten)
Die Schülerinnen und Schüler führen den Aufbau überschaubarer Stromkreise durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Zusammenhang zwischen Schalter und Glühlampe • Experimentierkasten • Aufbau und Bestandteile von Stromkreisläufen • Anwendung zur Gewinnung weiterer Erkenntnisse (z.B. Leiter-Nichtleiter)
Die Schülerinnen und Schüler wenden Kenntnisse über die Gefahren des elektrischen Stroms im Alltag an.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorsichtsmaßnahmen und Warnhinweise (defekte Kabel, Strom-Wasser, Warnzeichen) • Unterschiede bei Stromstärken und Spannungsgrößen (einfache Batterie, Weidezaun, Strom im Haushalt, Hochspannungsleitung usw.) • Zusammenhang Höhe der Spannung – Gefahr für Mensch und Tier • elektrische Sicherungen

Mechanik

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Wirkung von Kräften wahr und beschreiben diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Bewegt werden, z.B. auf der Schaukel, dem Drehstuhl, der Wippe usw. (→ 4 Personale Bildung, 12 Sport) • Kraft als Ursache von Bewegungsänderungen: schwerere und leichtere Gegenstände rollend in Bewegung setzen • Begriffe Geschwindigkeit und Beschleunigung: im Alltag, z.B. Rutsche, Steigerungslauf im Sportunterricht • Beobachtungsaufgaben: Auf welchen Wegen (Steigungen) rollt etwas schneller?
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Gewichtskraft wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Begriff: Erdanziehung (von der Sprossenwand hinunter springen, etwas von oben fallen lassen) • schiefe Ebene (Unterschiede beim Hinauflaufen, beim Hochziehen von Mitschülerinnen und Mitschülern oder Gegenständen je nach Neigung)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene mechanische Maschinen.	<ul style="list-style-type: none"> • Hebel-Wirkung: An einer Wippe verschiedene Sitzpositionen einnehmen, eine Wippe für Gegenstände bauen • Seilzug: in der Turnhalle (Ringe, Trapez), Seilzug im Werkunterricht herstellen • Kraftübertragung (z.B. Zahnrad) • Wechselwirkungsgesetz (keine Kraft ohne Gegenkraft): Luftballon stößt Luft nach hinten aus und fliegt nach vorn; eine Person im Rollstuhl versucht eine andere Person im Rollstuhl mit einem Seil zu sich zu ziehen, dadurch bewegen sich beide aufeinander zu (→ 12 Sport)

Akustik

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen das Phänomen Schall wahr und beschreiben es.	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Schall und Schwingungen erzeugende Medien (Trommel, Klangschale, elektronische Geräte usw.) • Experimente: Schnurtelefon, Schallrohr, komplexere Aufbauten, wie z.B. Sandkörner durch Schall bewegen lassen • Schall an bestimmten Orten im Umfeld der Schule (z.B. unter einer Brücke - Echo) • Lärmschutz (Schädigung des Gehörs bei zu hoher Lautstärke) • Verknüpfung zum menschlichen Hören: Trommelfell (→ 8.4.3 Bezugsdisziplin Biologie)

8.4.2 Bezugsdisziplin Chemie

Im Folgenden werden Kompetenzen des Sachunterrichtes (→ KC gE Primarbereich) aus dem Bereich „Unbelebte Natur/Naturphänomene“ aufgegriffen. Sie werden ausdifferenziert und um naturwissenschaftliche Inhalte hinsichtlich der Bezugsdisziplin Chemie erweitert.

Im Vordergrund sollte auch bei der Vermittlung inhaltsbezogener Kompetenzen im Rahmen des Erkenntnisprozesses das Erkunden und Experimentieren stehen. Die Faszination, die von überraschenden chemischen Reaktionen ausgeht, sollte dabei genutzt werden.

Stoffe und ihre Eigenschaften

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Stoffe.	<ul style="list-style-type: none"> Unterscheidung der typischen sinnlich erfahrbaren Eigenschaften (Farbe, Aggregatzustand, Geruch, Oberflächenbeschaffenheit und Härte) Unterscheidung auf Grundlage untersuchbarer Eigenschaften
Die Schülerinnen und Schüler benennen bedeutende Stoffe für die Industrie.	<ul style="list-style-type: none"> Untersuchung von Alltagsgegenständen hinsichtlich der verarbeiteten Stoffe, z.B. Metalle (Kochtöpfe, Stuhlbeine, Werkzeuge), Holz (Möbel), Kunststoffe (Schultasche, PC-Tastatur) regionale Industrien, Abbau von Rohstoffen, Transport von Rohstoffen z.B. durch Lastschiffe
Die Schülerinnen und Schüler wenden Trennverfahren an.	<ul style="list-style-type: none"> Filtern, Sieben, Trennen durch Absetzen eines Stoffes Experimente mit unterschiedlichen Filtern und Sieben Beispiele aus dem Alltag (Kaffee-Filter, Staub-Filter im Staubsauger, Filter im Abzug) Extrahieren mit Lösungsmitteln wie Wasser, Alkohol oder chemischen Mitteln, z.B. Fett und Wasser mit Spülmittel trennen Destillieren, Eindampfen, Verdunsten: z.B. Salzlösung erwärmen, Papier oder Wäsche trocknen

Chemische Reaktionen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Umwandlung von Stoffen durch Verbrennen wahr und beschreiben den Vorgang.	<ul style="list-style-type: none"> konkrete Beispiele des Alltags: Holz-Asche, Heizöl-Abgas usw. entsprechende Bedingungen (brennbares Material, Entzündungstemperatur, Sauerstoffanwesenheit usw.) Löschen von Bränden Abgabe von (Wärme-) Energie beim Verbrennen
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Entstehung neuer Stoffe als Kennzeichen einer Reaktion.	<ul style="list-style-type: none"> Vergleich Ausgangsstoff und Verbrennungsprodukt (s.o.) Rost als Reaktion von Metallen mit Wasser und Sauerstoff

Chemische Systematik

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden zwischen Reinstoffen und Stoffgemischen.	<ul style="list-style-type: none">• Reinstoffe: Wasserstoff, Sauerstoff, Gold, Eisen, Alkohol usw.• Milch (aus Wasser, Kohlenhydraten usw.)• Herstellung eigener Stoffgemische: Duschgels, Seifen, Getränke aus Brausepulver• Säuren, Laugen und Salze
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Luft als Stoff-Gemisch.	<ul style="list-style-type: none">• Begriffsbildung: Luft als Alltagsbegriff, Stickstoff, Sauerstoff, weitere Gase als Fachbegriffe• Bedeutung des Sauerstoffs für Lebewesen (→ 8.4.3 Bezugsdisziplin Biologie)

8.4.3 Bezugsdisziplin Biologie

In diesem Bereich entwickeln die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzen des Sachunterrichts (→ KC gE Primarbereich) aus den Bereichen „Mensch“ sowie „Pflanzen und Tiere“ weiter. Der Unterricht ermöglicht den Erwerb von Kompetenzen, die für einen verantwortungsvollen Umgang mit dem eigenen Körper und dem sozialen Umfeld erforderlich sind und leistet einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitserziehung. Mit zunehmendem Lebensalter und dem Beginn der Pubertät gewinnt der Bereich der Sexualerziehung im Laufe des Sekundarbereichs I für viele Schülerinnen und Schüler eine hohe persönliche Bedeutung. Aus diesem Grund müssen immer wieder Lernsituationen geschaffen werden, in denen die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen dieses Bereichs erwerben können. Die zum Thema Sexualität beschriebenen Kompetenzen sind auch im Kontext von Aspekten der Identitätsentwicklung und Beziehungsgestaltung zu betrachten. Der Unterricht in diesem Bereich thematisiert auch die Vielfalt sexueller Identitäten (→ 17 Glossar).

Zudem lenkt der Unterricht den Blick auf die belebte und unbelebte Natur und ermöglicht den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten im Umgang mit Pflanzen und Tieren. Durch das Aufgreifen ökonomischer und ökologischer Phänomene und Möglichkeiten trägt der Unterricht dazu bei, wechselseitige Abhängigkeiten zu verstehen, Wertmaßstäbe für eigenes Handeln zu entwickeln und gesellschaftliche Entscheidungsprozesse mitzugestalten.

Humanbiologie – Gesundheitserziehung – Sexualerziehung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den Aufbau des menschlichen Körpers.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmungsübungen • Begriffsbildung: Skelett, Muskulatur, Organe, Wirbelsäule, Schädel, Gebiss usw. • Aufbau einzelner Komponenten (z.B. Knochen) • Modelle (Torso, Skelett), interaktive Darstellungen, Puzzle usw.
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene menschliche Organe und deren Funktion.	<ul style="list-style-type: none"> • Blutkreislaufsystem (Aufbau des Herzens, Übersicht über den Blutkreislauf, Messen des Blutdrucks, Wahrnehmung des Pulses usw.) • Sauerstoffkreislauf (Bau und Funktion der Lunge, Wahrnehmung der Atmung, Bauchatmung, Brustatmung, Atemtherapie) • Verdauungssystem und Ausscheidungssystem (Aufbau der Verdauungsorgane, Ablauf der Verdauung usw.) • Experimente z.B. zur Lunge mit Luftballon und Flasche • tierische Organe als Realgegenstand, Modelle, Filme usw.
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Funktionsweise des menschlichen Bewegungsapparates.	<ul style="list-style-type: none"> • Stütz- und Bewegungssystem • Muskeln- und Muskelfunktion (z.B. Bauchmuskeln, Armbeuger – Armstrecker) • Spiele und Übungen zur Wahrnehmung der muskulären Veränderungen bei An-/Entspannung • Muskelaufbau durch Trainingsprogramm (→ 12 Sport) • Entwicklung des Menschen in der Evolution (aufrechter Gang) • Vergleich mit ausgewählten Tieren (Unterschiede und Gemeinsamkeiten)
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden die verschiedenen Sinnesorgane und beschreiben ihre Funktionen.	<ul style="list-style-type: none"> • Funktionsweise des Auges (→ 8.4.1 Bezugsdisziplin Physik: Optik-Linsen) • Funktionsweise des Ohrs (→ 8.4.1 Bezugsdisziplin Physik: Schall)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Hilfsmittel (Brille, Hörgeräte, Braille-Schrift, Gebärdensprache) • Funktionsweise der Nase und der Zunge (Aufgreifen von Situationen/Mahlzeiten im Schulalltag) • Haut (Reaktionen der Haut auf äußere Einflüsse, Schutzmöglichkeiten usw.)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Notwendigkeit der Pflege des eigenen Körpers wahr und setzen diese um.	<ul style="list-style-type: none"> • Zahngesundheit • Körperhygiene (Waschen, Duschen, Intimpflege) • Umgang mit Körperpflegeprodukten und Risiken (z.B. Allergien) • basale Angebote zur Körperwahrnehmung im Bereich der Körperpflege (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Gesunderhaltung des eigenen Körpers auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • präventive Maßnahmen (Zusammenhang Gesundheit-Bewegung, Ernährung-Gesundheit usw.) im Schulalltag • Erkrankungen: Was kann ich selbst behandeln, Wen kann ich um Rat fragen, Wann muss ein Arzt kontaktiert werden? • Bakterien, Viren und das Immunsystem • Einfluss von Hygiene im Zusammenhang mit Krankheitserregern (z.B. Händewaschen) • Krankheitsanzeichen (Fieber, Schmerzempfinden usw.) • Umgang mit chronischen Erkrankungen • Ausdrucksmöglichkeiten bei Schmerzen (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler wenden ausgewählte Maßnahmen der Ersten Hilfe an.	<ul style="list-style-type: none"> • Wundversorgung (Pflaster, einfache Verbände, kühlen usw.) • Hilfe holen, Rettungskette (Notruf usw.) • Erste-Hilfe-Koffer • Kooperation mit medizinischem Fachpersonal: Kurse zur Ersten Hilfe, z.B. „Abenteuer Helfen“ • Maßnahmen zur Unfallvermeidung (Warnschilder, Situationen im Haushalt) • Ausbildung von Schulsanitätern
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Notwendigkeit einer ausgewogenen Ernährung.	<ul style="list-style-type: none"> • Notwendigkeit einer regelmäßigen Nahrungsaufnahme • Gefühl von Hunger und Durst bzw. Sättigung • Akzeptanz verschiedener Personen in der Esssituation bezogen auf Hilfestellungen • gesunde Ernährung, Lebensmittelhygiene, Lebensmittelallergien usw. • Zusammenhang zwischen Ernährung (Menge, Ausgewogenheit) und Körpergewicht (BMI, Übergewicht, Untergewicht, Essstörungen usw.) • eigene Vorlieben und Abneigungen • Aufnahme von Energie und Baustoffen - Funktion der Organe (→ 4 Personale Bildung, 9 AWT)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Gefahren von Sucht- und Genussmitteln.	<ul style="list-style-type: none"> • Gründe für den Konsum von Genuss- und Suchtmitteln (Genuss, Spaß, Langeweile, soziale Anerkennung und Gruppenzwang usw.) und entsprechende Alternativen • Risiken von Abhängigkeiten (Gesundheit, soziale Situation) • legale und illegale Formen (Tabak, Alkohol, Medikamente, Marihuana usw.) • weitere Formen von Suchtverhalten wie Mediensucht, Spielsucht usw. (→ 16 Werte und Normen)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die körperliche Entwicklung des Menschen.	<ul style="list-style-type: none"> • Reifeprozess von der Befruchtung der Eizelle bis zum Tod • Einordnung der eigenen Lebensphase (Fotos)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderungen innerhalb eines Schuljahres dokumentieren (messen, fotografieren usw.) • Bezug zu Verwandten und Bekannten (Menschen aus unterschiedlichen Generationen und unterschiedlichen Lebensphasen) • Veränderungen in der Pubertät: geschlechtsspezifische Unterschiede und biologische Hintergründe • Hormone, Aufbau und Funktion weiblicher und männlicher Geschlechtsorgane, Intersexualität
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Sexualität des Menschen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Formen von Sexualität (körperliche Nähe, Küssen, intime Berührungen, Geschlechtsverkehr) • Aspekte selbstbestimmter Sexualität, Selbstbefriedigung, Sexualität im Rahmen von Beziehung • angemessene Orte für Sexualität • Intimsphäre, eigene Grenzen setzen und die Grenzen anderer respektieren • Missbrauchsprävention, „Nein“ sagen können, „Nein heißt Nein“ • Formen der sexuellen Identität und Orientierung (Heterosexualität, Homosexualität, Bisexualität usw.) • Toleranz gegenüber verschiedenen Formen sexueller Orientierung, Auseinandersetzung mit dem biologischen und sozialen Geschlecht (Sex und Gender) • kritische Auseinandersetzung mit Pornografie (Rollenbilder, unrealistische Darstellung usw.)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die menschliche Fortpflanzung, Schwangerschaft und Empfängnisverhütung.	<ul style="list-style-type: none"> • Befruchtung, Anzeichen und Verlauf der Schwangerschaft, Geburt • Verhütungsmittel, Schwangerschaftsabbruch • Prävention von Geschlechtskrankheiten, HIV (→ 17 Glossar) usw. • Elternschaft und Konsequenzen für den Lebensstil • Aufsuchen von außerschulischen Beratungs- und Hilfsangeboten

Zoologie

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen und unterscheiden ausgewählte Tiere.	<ul style="list-style-type: none"> • Tiere in der freien Natur, Zusammenarbeit mit Naturschutzbund und anderen Einrichtungen • Systematik: Wirbeltiere und Wirbellose • Wirbeltiere: Säugetiere, Amphibien, Reptilien, Vögel, Fische • Wirbellose: Weichtiere, Ringelwürmer, Nesseltiere, Insekten, Urtiere, Spinnentiere • Beobachtung von Tieren, Becherlupe • Kooperation mit Schulbiologiezentrum (Kleintiere zur Beobachtung für die Klasse leihen), Tierheimen, Bauernhöfen,
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben unterschiedliche Lebensbedingungen von Tieren.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkundungen in der Umgebung: artgerechte, landwirtschaftliche Tierhaltung, industrielle Tierhaltung, Tiere in freier Wildbahn • Domestizierung: Vergleich von Haustieren mit Wildformen (z.B. Hund – Wolf) • Evolution (ausgestorbene Tiere, Vorgänger heutiger Tiere, Urzeittiere in der Gegenwart wie Komodowaran und Hai)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Anpassungsvorgänge von Tieren an ihren Lebensraum (an Klima, Jahreszeiten, Nahrungsbedingungen, Landschaftsformen, geografische Gegebenheiten usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden Wissen über Pflege und den Umgang mit Tieren an.	<ul style="list-style-type: none"> • Halten von Kleintieren in der Schule oder in Kooperation mit anderen Einrichtungen • Expertenbefragungen (z.B. im Zoo, Tierheim, Bauernhof usw.)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben spezifische Merkmale ausgewählter Tiere.	<ul style="list-style-type: none"> • Gebisstypen: Zusammenhang von Aufbau und Funktion, z.B. Pflanzenfresser vs. Fleischfresser • Gesichtsfeld: Unterschiede und Funktionsweise • Fortbewegung (z.B. wirbellose Tiere – Wirbeltiere) • artspezifische Kommunikation: chemische Signale wie Duftmarken, akustische Signale wie Vogelgezwitscher, optische Signale wie Pfauenrad • ausgewählte Aspekte der Lebensweise: Winterschlaf – Winterruhe, Kiemenatmung – Lungenatmung • Balz-, Fortpflanzungs- und Brutpflegeverhalten • Revierverhalten und Reviermarkierung • Körperbedeckung bei Tieren: Haare, Federn, Drüsen, Schleimschicht, Hornschuppen • Nutzung von Tiermodellen, Besuch außerschulischer Lernorte wie naturhistorisches Museum, NaBu (→ 17 Glossar) usw.

Botanik

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden ausgewählte Pflanzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Zierpflanzen, Nutzpflanzen, Wildkräuter usw. • Nadel- und Laubbäume • Untersuchung von Blumen und Pflanzen in der Klasse im Schulgebäude, Einbezug unterschiedlicher Sinne • Erkundungsgänge auf dem Schulhof, in der näheren Umgebung (Wald, Parkanlagen, botanischer Garten usw.) • Besuch einer Gärtnerei, Baumschule usw.
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben den Aufbau von Pflanzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Organe (Stängel, Wurzel, Blatt) und deren Funktion, Zellaufbau • Pflanzen im Jahresverlauf (Fotodokumentation) • Fortpflanzung bei Pflanzen: Samen und Früchte, Bestäubung und Befruchtung (Funktion der Insekten) • experimentelle Versuche: unterschiedliche Behandlung von Pflanzen (Licht, Mineralstoffe und Wasser usw.) • Fotosynthese • Anpassung von Pflanzen an Lebensräume: spezifische Eigenheiten von Pflanzen bestimmter Regionen (Regenwald, Arktis, Meer) • Schulfahrten (Lebensraum Wattenmeer, Wald, Naturreservate usw.) (BNE → 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen grundlegende Bedingungen für das Leben von Pflanzen wahr und beschreiben diese.	
Die Schülerinnen und Schüler wenden Wissen über Pflege und den Umgang mit Pflanzen an.	<ul style="list-style-type: none"> • Pflege eines Schulgartens, Pflege von Pflanzen auf dem Schulgelände, Kooperation mit dem Grünflächenamt, Kooperation mit anderen Einrichtungen (Kleingartenanlage, Blumenladen usw.) • Einsähen, Vermehren, Gießen von Pflanzen, Dokumentation mit Fotos und Dokumentationsbögen

Ökologie und Umweltbildung

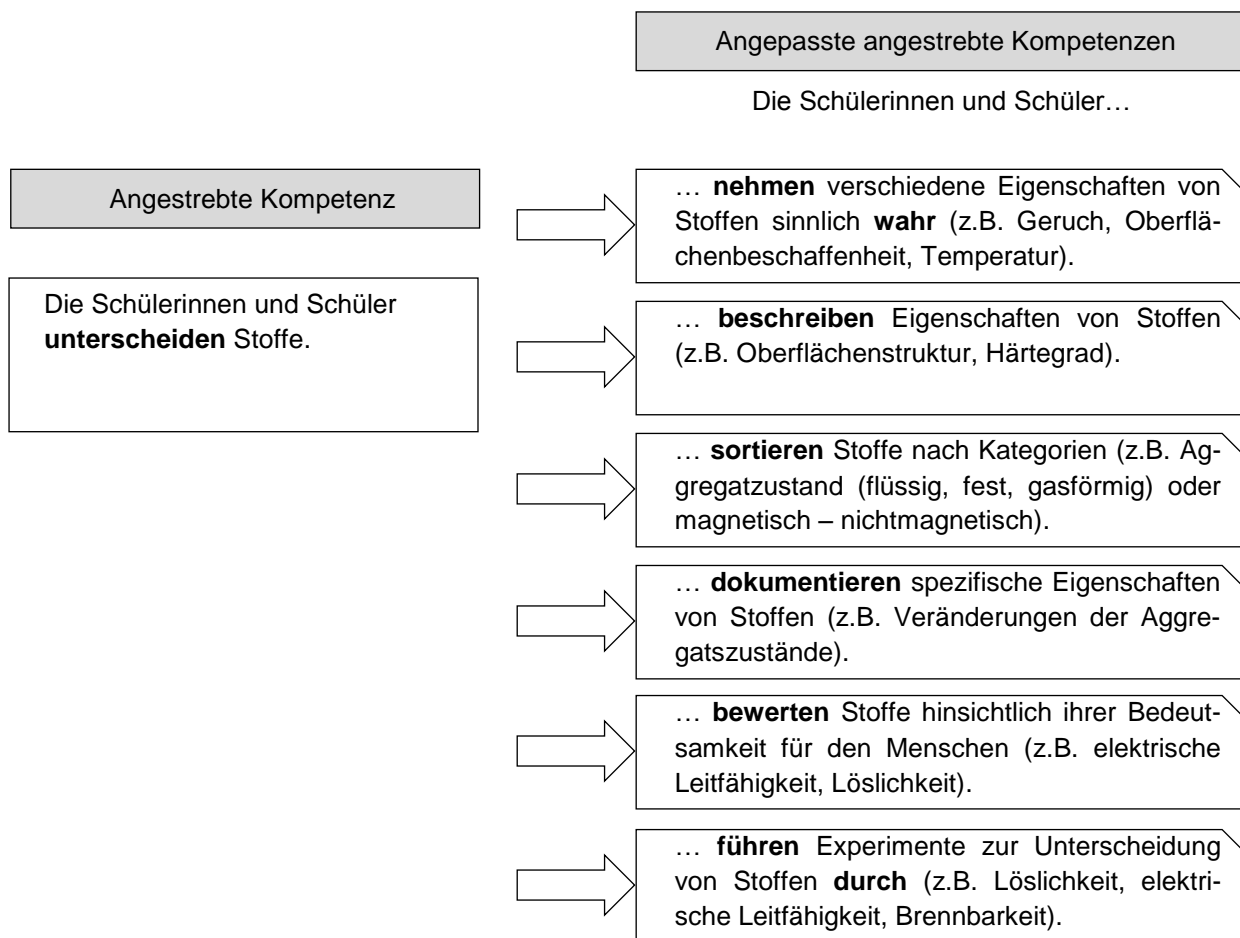
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler stellen Nahrungsbeziehungen in Nahrungsketten dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Kategorien: Pflanzenfresser, Fleischfresser, Allesfresser, Beutetier, Raubtier (Nahrungsnetz/Nahrungskette) • Beispiel: Pflanze – Wurm – Frosch – Storch • Konkurrenz, Symbiose, Parasitismus • Begriff: Ökosystem • Rolle des Menschen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Umweltschutz auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Einflüsse von Umweltfaktoren auf Menschen, Tiere und Pflanzen (z.B. Wasserqualität/-quantität, Luftqualität, Bodenbeschaffenheit) • Veränderung des Ökosystems durch den Menschen (regionale Beispiele: Emsvertiefung, Tourismus im Harz, Straßenbau, städtebauliche Erweiterung) • Schutzzonen (Wasserschutzgebiet, Naturschutzgebiete), Renaturierungsprojekte (→ 7 Gesellschaftslehre, BNE → 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler benennen Maßnahmen zur Abfallvermeidung und wenden diese an.	<ul style="list-style-type: none"> • Umsetzung im Schulalltag (Brotdose, Mehrwegflasche, Einkaufstasche, Verpackungen selbst herstellen usw.) • Vergleich klassischer Supermarkt – verpackungsfreier Supermarkt • Kompostierung (eigenen Kompost anlegen und den Kreislauf dokumentieren) • Recycling, Emissionsschutz • Müllsammelaktionen (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Beispiele aus der Bionik.	<ul style="list-style-type: none"> • Übertragung von Phänomenen der Natur auf die Technik • Beispiele: vom Vogel zum Flugzeug, vom Eisbär zur Wärmedämmung, von der Klettpflanze zum Klettverschluss

8.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Bezugsdisziplin Chemie – Stoffe und ihre Eigenschaften



9 AWT (Arbeit/Wirtschaft, Hauswirtschaft, Technik)

9.1 Bildungsbeitrag

Als wesentlichen Bestandteil einer zukunftsgerechten Allgemeinbildung vermittelt der **Fachbereich Arbeit/Wirtschaft, Hauswirtschaft und Technik** eine ökonomische, haushaltsbezogene und technische Grundbildung. Der Fachbereich deckt ein breites Themenspektrum ab, welches auf die Anbahnung lebenspraktischer Fertigkeiten, auf verantwortungsvolle Alltagsbewältigung und die Entwicklung eines nachhaltigen Lebensstiles abzielt. Schülerinnen und Schüler lernen durch konkretes Erleben, Handeln und Bewerten, wie sie selbst tätig werden können und in welchem Maße sie dies zur Alltagsbewältigung nutzen können. Oberstes Ziel des Lernens im Fachbereich AWT ist es, Schülerinnen und Schüler zum reflektierten, selbstbestimmten und verantwortungsvollen Handeln in der ökonomisch und technisch geprägten Lebenswirklichkeit zu befähigen.

Kompetenzen, die im Primarbereich im Fach Sachunterricht (→ KC gE Primarbereich: 7 Sachunterricht) und im Fachbereich Gestalten (→ KC gE Primarbereich: 8 Gestalten) angebahnt wurden, werden im Fachbereich AWT zusammengeführt und weiterentwickelt.

Die Bedeutung des eigenen Handelns für die Gesellschaft soll mit dem Unterricht im Fachbereich AWT deutlicher ins Bewusstsein gebracht und über die eigene Lebenswelt hinaus begreifbar gemacht werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen durch praxisbezogene Anteile Handlungsmöglichkeiten erkennen und nutzen, sodass sie befähigt werden, verantwortungsvolle Entscheidungen im privaten und gesellschaftlichen Bereich zu treffen. Sie sind zugleich gefordert, die Gesellschaft mitzugestalten. So wird durch die eigene Tätigkeit erforscht, hinterfragt und reflektiert, wie die Inhalte der Bezugsdisziplinen Arbeit/Wirtschaft, Hauswirtschaft und Technik in größeren Zusammenhängen funktionieren und wo sie für jede Einzelne und jeden Einzelnen konkret erfahrbar und verstehbar werden (BNE → 17 Glossar).

Der Kontext des Bildungsanliegens im Fachbereich AWT liegt in den Bereichen Arbeiten, Wohnen, gesund leben, mit Geld umgehen und Freizeit/Konsum. Im Sekundarbereich I wird dabei nur der Grundstein einer verantwortungsvollen Auseinandersetzung damit gelegt. In einem deutlich umfassenderen Schwerpunkt treten diese Inhalte dann im Unterricht des Sekundarbereichs II auf. Die Inhalte des AWT-Unterrichts verbinden Tätigkeit und individuelles Handeln mit dem Prinzip der Teilhabe und bereiten die Schülerinnen und Schüler auf die vorberufliche Bildung im Sekundarbereich II vor. (→ KC gE Sek.II: 3.3 Vorberufliche Bildung).

Zu den wichtigsten Aufgaben des Unterrichts im Fachbereich AWT gehört es, das Sicherheitsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler für sich und andere sowie ihre Bereitschaft zur Verhütung von Gefahren und Unfällen zu wecken. Die gesetzlichen Regelungen zum Arbeitsschutz und die als geltendes Recht der Unfallversicherungsträger erlassenen Unfallverhütungsvorschriften sind zu beachten. Grundlegende Hinweise zur Arbeitssicherheit und Unfallverhütung finden sich in den „Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht“ und im RdErl. zur Sicherheit im Unterricht in der jeweils gültigen Fassung.

Der Unterricht im Fachbereich AWT thematisiert unter anderem technische, historische, soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene und leistet somit einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

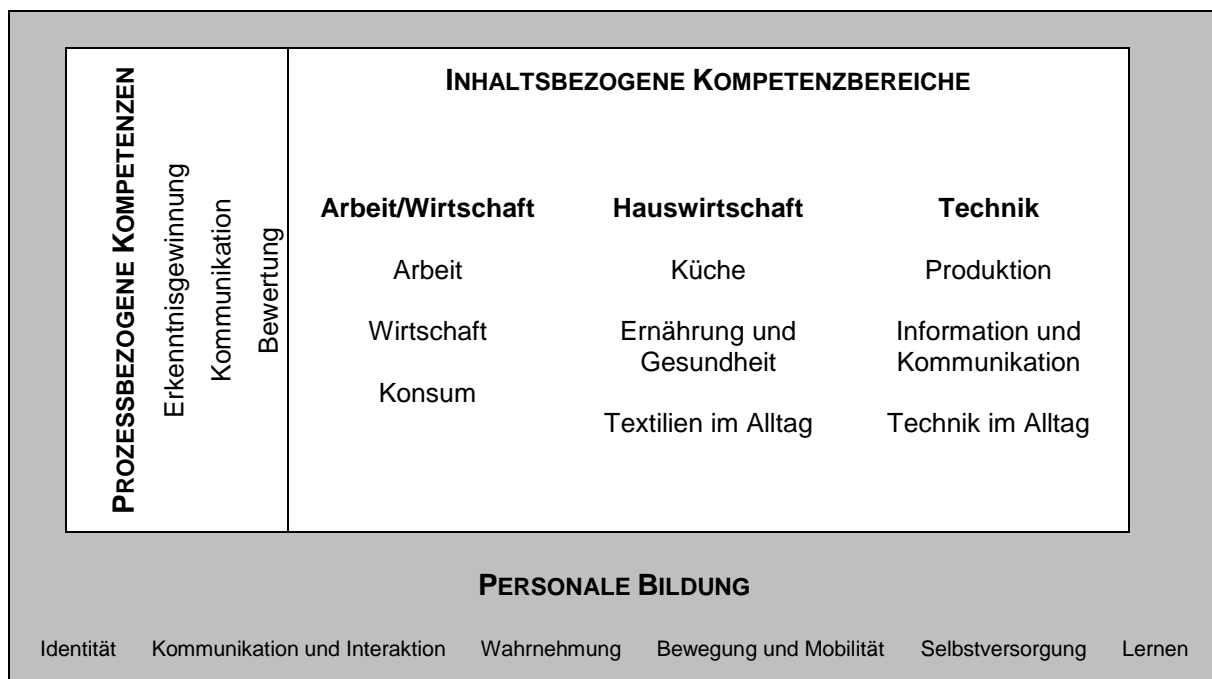
9.2 Kompetenzentwicklung

Die angestrebten Kompetenzen werden für den Fachbereich AWT in Kompetenzbereiche aufgegliedert. Der Unterricht zielt gleichermaßen auf den Erwerb prozessbezogener Kompetenzen und inhaltsbezogener Kompetenzen ab. Außerdem ist der Bereich der personalen Bildung durchgehend gleichwertig zu berücksichtigen.

Prozessbezogene Kompetenzen können im weiteren Sinne als Methodenkompetenzen verstanden werden. Sie ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern sukzessiv eigenständige Erkenntnisse über ökonomische, technische und haushaltsbezogene Zusammenhänge zu gewinnen (→ Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung), sich während des Prozesses der Erkenntnisgewinnung mit Mitschülerinnen und Mitschülern auszutauschen und Ergebnisse darzustellen (→ Kompetenzbereich Kommunikation) und ökonomische, technische und haushaltsbezogene Sachverhalte in unterschiedlichen Kontexten zu bewerten (→ Kompetenzbereich Bewertung).

In Bezug auf **inhaltsbezogene Kompetenzen** versteht sich der Fachbereich AWT als fächerverbindender Fachbereich. Er umfasst die fachwissenschaftlichen Inhalte der Bezugsdisziplinen Arbeit/Wirtschaft, Hauswirtschaft und Technik. Diese können inhaltlich mit den Fachbereichen Gestalten (→ 10), Gesellschaftslehre (→ 7) sowie den Fächern Mathematik (→ 6) und Deutsch (→ 5) kombiniert werden. Grundlegende Kenntnisse und Fertigkeiten, die über das im Alltag erworbene Wissen hinausgehen, versetzen die Schülerinnen und Schüler in die Lage, ihre Interessen und Bedürfnisse, ihre Handlungsspielräume und Entfaltungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit real vorhandenen ökonomischen, technischen und haushaltsbezogenen Anforderungen auszubauen.

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



Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen in den Bezugsdisziplinen. Dies kann eine Elementarisie-

rung im Sinne der Kernideen des Fachbereichs AWT sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Grundsätzlich kann eine Vernetzung der einzelnen Bezugsdisziplinen sinnvoll sein. Auch in der Organisation des Unterrichts muss eine Anpassung an die heterogene Schülerschaft sowie an die unterschiedlichen schulischen Rahmenbedingungen und regionalen Gegebenheiten vorgenommen werden. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht im Fachbereich AWT sowohl kontinuierlich wöchentlich als auch epochal, in Form von Projekten, Wahlpflichtkursen, Arbeitsgemeinschaften oder Unterrichtsbänden erteilt werden kann. Die Anbahnung der angestrebten Kompetenzen der Bezugsdisziplin Arbeit/Wirtschaft erfolgt frühestens ab dem 7. Schuljahrgang. In welcher Form der Unterricht organisatorisch umgesetzt werden soll, wird durch die schulischen Gremien geregelt.

Besonders überschneiden sich die Inhalte mit den Fachbereichen Naturwissenschaften (→ 8), Gesellschaftslehre (→ 7) und Gestalten (→ 10). In verschiedenen Gewichtungen werden diese Kompetenzbereiche im Verlauf der Schuljahre 5-9 immer wieder aufgegriffen und vertieft. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Kooperationspartnern und Lernorten regt zu einer intensiven Auseinandersetzung an und vermittelt vertiefende realitätsnahe Zugänge. Die Auseinandersetzung mit konkreten Aufgabenstellungen und ökonomischen, technischen und haushaltsbezogenen Ausgangslagen und Fragestellungen ist elementar für den Kompetenzaufbau.

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

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

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

9.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

9.3.1 Erkenntnisgewinnung

Der Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung schafft entscheidende Grundlagen für eine zunehmende Auseinandersetzung mit ökonomischen, haushaltsbezogenen und technischen Sachverhalten. Die Schülerinnen und Schüler untersuchen ausgewählte Inhalte und nutzen dabei unterschiedliche Methoden und Lernstrategien (→ 10 Gestalten; KC gE Primarbereich: 7 Sachunterricht und 8 Gestalten).

Im Kontext gesellschaftlicher Anforderungen sowie ökonomischer, haushaltsbezogener und technischer Zusammenhänge ist es notwendig, dass die Schülerinnen und Schüler auf Grundlage ihrer Kenntnisse und Fertigkeiten Zugänge zu verschiedenen Inhalten und Fragestellungen erhalten und sich auch selbst erarbeiten. Durch Methoden und Arbeitstechniken wird ihnen dieser Zugang erleichtert. Sie lernen, sich einen neuen Gegenstand strukturiert und nach bestimmten Kriterien zu erarbeiten.

Erkenntnisgewinnung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ökonomische, haushaltsbezogene und technische Sachverhalte in ihrem Umfeld wahr und untersuchen diese.	<ul style="list-style-type: none"> • Sammeln, Ordnen, Unterscheiden • Montage und Demontage • zielgerichtete Erkundungen (außerschulische Lernorte, z.B. Bauhof, Stadtwerke, Technikmuseen) unter Einbezug sinnlicher Zugänge • Materialerkundungen unter Einbezug verschiedener sinnlicher Zugänge • Zukunftstag • Betriebsbesichtigungen (erster und geschützter Arbeitsmarkt)
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Fragestellungen zu einfachen ökonomischen, haushaltsbezogenen und technischen Sachverhalten.	<ul style="list-style-type: none"> • Problemstellungen des Alltags/aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler • Vermutungen und Hypothesen • Befragungen von Experten (z.B. Handwerksmeisterinnen und Handwerksmeister)
Die Schülerinnen und Schüler setzen verschiedene Methoden im Fachunterricht um.	<ul style="list-style-type: none"> • Planspiele, Simulationen, Projekte, Erkundungen • verteilte Rollen und Verantwortungsbereiche • Anwendung nach konkreter Anleitung • Planung eigener einfacher Experimente
Die Schülerinnen und Schüler nutzen spezifische Strukturierungs- und Fertigungstechniken zur Erkenntnisgewinnung.	<ul style="list-style-type: none"> • Anwendung spezifischer Ordnungssysteme für z.B. Werkzeuge, Halbzeuge, Material, Farben • Planung von Handlungsschritten • Fertigung nach technischer Zeichnung, Rezept, Bauanleitung
Die Schülerinnen und Schüler wenden Problemlösungsstrategien an.	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsschritte, Fertigungsschritte, Produktionsschritte usw. • Probehandlungen • Aufgreifen von realen Problemen im (Schul-)Alltag • technische Probleme (warum funktioniert das Gerät nicht)

9.3.2 Kommunikation

Im Kompetenzbereich Kommunikation erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, sich auch unter Verwendung von Fachbegriffen über ökonomische, haushaltsbezogene und technische Sachverhalte auszutauschen. Dabei ist es von Bedeutung, dass die Fachbegriffe verständlich erklärt werden und den Schülerinnen und Schülern so ein Zugang ermöglicht wird. Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Begriffe, indem sie sich Themen durch vielfältige Zugänge erarbeiten. Diese Begriffe nutzen die Schülerinnen und Schüler nach und nach vermehrt beim Austausch untereinander, wenn sie über Fragestellungen, Beobachtungen, Interpretationen usw. ins Gespräch kommen. Hierzu bieten sich Methoden des kooperativen Lernens an. Zudem präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre Vermutungen, Planungen und Ergebnisse immer wieder ihren Mitschülerinnen und Mitschülern. Dabei setzen sie unterschiedliche Medien ein (nicht-technische und technische Hilfsmittel wie Wandzeitung, Modell, Textverarbeitung mit digitalen Medien, Präsentationsprogramme auf Tablet oder Whiteboard usw.).

Der Austausch und die Präsentation können auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus (mimisch, gestisch, mithilfe von Fotos und grafischen Zeichen, symbolisch und unter Einsatz von Hilfsmitteln der Unterstützten Kommunikation (→ 17 Glossar) erfolgen.

Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler stellen Sachverhalte dar.	<ul style="list-style-type: none"> • Nutzung von Realgegenständen als Repräsentanten • vorsymbolische und symbolische Darstellung • Benennung und Beschreibung von Gegenständen, Abbildungen usw. mithilfe von Fotos, grafischen Zeichen, Sprache und Schriftsprache
Die Schülerinnen und Schüler nutzen fachsprachliche Begriffe.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung zwischen Alltagsbegriffen und Fachbegriffen z.B. Schraubenzieher/Schraubendreher • Erweiterung des Wortschatzes • Nutzung von Fachsprache als präzise Kommunikation z.B. Küchenwaage
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Interesse an Fragen.	<ul style="list-style-type: none"> • Gespräche und Fragekultur • Expertenbefragung • Gesprächsrunde, Mindmapping, Brainstorming, Diskutieren und Reflektieren • Nutzung von Informationsmedien wie Fachbücher, Fachzeitschriften, Internet, Lehrfilme usw.
Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre Beobachtungen/Erfahrungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Dokumentation auf unterschiedlichen Ebenen z.B. Filmaufnahmen, Fotos, Zeichnungen, Symbole, Schriftsprache • Strukturierung z.B. unterstützt mit grafischen Zeichen • freie Dokumentation z.B. Referat, Tagesbericht, kommentierte Fotos • Tabellen und einfache Diagramme • Dokumentation mit digitalen Medien
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • mündlich durch Erzählen, Berichten, Referieren usw. • Präsentation auf unterschiedlichen Darstellungsebenen (gesammelte/produzierte Realgegenstände, Fotos, Zeichnungen, Symbole, Tagesbericht) • Einsatz unterschiedlicher digitaler Medien z.B. PC, Beamer, Tablet usw. (Medienbildung → 17 Glossar)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren im Prozess der Erkenntnisgewinnung miteinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Partner- und Gruppenarbeit (bei Experimenten, Versuchen, Erkundungen) • Arbeitsteilung als Beispiel für Produktion

9.3.3 Bewertung

Im Kompetenzbereich Bewertung erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, auf der Basis der sachbezogenen Erkenntnisse eine eigene Einschätzung zu finden. Sie nehmen ihre Lebensumwelt zunehmend kritischer wahr, wodurch es ihnen immer mehr ermöglicht wird eigenständige und bewusste Entscheidungen zu treffen.

Bewertung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Bedürfnisse und Wünsche.	<ul style="list-style-type: none"> • sich zwischen zwei Dingen entscheiden, z.B. auf vorsymbolischer oder symbolischer Ebene • Wahrnehmung von eigenen Bedürfnissen und den Bedürfnissen anderer • Auseinandersetzung mit eigenen Interessen, Bedürfnissen und Wünschen und denen anderer • Umsetzung von persönlichen Entscheidungen
Die Schülerinnen und Schüler erkennen und bewerten die Lebensbedeutsamkeit des Unterrichtsinhalts.	<ul style="list-style-type: none"> • Fragen stellen • Repräsentanten in der Umwelt • Verknüpfungen zum Alltag und zur eigenen Lebensgeschichte und Zukunftsplanung herstellen
Die Schülerinnen und Schüler vertreten einen eigenen Standpunkt.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung und Dokumentation in pro und kontra z.B. Wandtafel, Referat, Präsentationssoftware usw. • Argumente vertreten und begründen • Formulierung von Argumenten (auch unter Einbezug individueller Hilfsmittel und auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus) • Diskussionen mit und ohne Unterstützung (mithilfe von Fotos, grafischen Zeichen, Wortkarten usw.) • Prüfen von Argumenten (Abgleich mit Mitschülerinnen und Mitschülern, Experten-Befragung, weitere Quellen) • Korrektur eigener Vermutungen • Anpassen von Argumenten (Modifizierung) • Akzeptanz von Argumenten Anderer • Entwicklung von Kompromissfähigkeit

9.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

9.4.1 Bezugsdisziplin Arbeit/Wirtschaft

Die in der Bezugsdisziplin Arbeit/Wirtschaft beschriebenen Kompetenzen sollen den Schülerinnen und Schülern die Grundlagen dazu vermitteln, sich im Wirtschaftsgeschehen zu orientieren. Die Bezugsdisziplin Arbeit/Wirtschaft untergliedert sich in folgende Kompetenzbereiche:

- Konsum
- Arbeit
- Wirtschaft.

Ziel ist es, mit den Schülerinnen und Schülern eine erste Auseinandersetzung über den Kontext von Bedarf und Konsum in ihrer eigenen Lebenswelt anzuregen. Daraus lassen sich Beispiele und Parallelen zum Verständnis der globaleren Zusammenhänge herausarbeiten. Die im Kompetenzbereich Arbeit/Wirtschaft verorteten Kompetenzen sind schwerpunktmäßig im Bereich der Schuljahrgänge 8 und 9 verankert. Den Schülerinnen und Schülern wird ein erster Zugang zur eigenen Auseinandersetzung mit dem Thema Arbeit ermöglicht. Durch die eigene Tätigkeit in individueller Ausprägung nimmt man am gesamtgesellschaftlichen Geschehen teil und wird auf eine zukünftige Rolle in einer wirtschaftlich geprägten Lebenssituation vorbereitet. Dazu bedarf es der Anbahnung realistischer Selbsteinschätzungen sowie der Annahme von Hilfsstrukturen und Kooperationspartnern. Erste Berührungspunkte können dazu durch Kompetenzfeststellungsverfahren oder die Hinzunahme der Berufsberatungssysteme geschaffen werden.

Die Inhalte der Bezugsdisziplin Arbeit/Wirtschaft werden ausgehend von Lerninhalten des Primarbereichs weitergeführt (→ KC gE Primarbereich: 7 Sachunterricht) sowie verbunden mit Inhalten anderer Fächer und Fachbereiche (→ 6 Mathematik, 10 Gestalten) und fortgeführt im Sekundarbereich II (→ KC gE Sek.II: 3.3 Vorberufliche Bildung).

Konsum

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Bedürfnisse und Bedarf.	<ul style="list-style-type: none"> • Grundbedürfnisse (Bedürfnispyramide) • Bedürfnisse in Form von Gütern z.B. Lebensmittel, Tonträger, Kleidung usw. und Dienstleistungen z.B. Haarschnitt, Urlaub, Konzert usw. • Verhältnis der begrenzten Güter zu grundsätzlich unbegrenzten Bedürfnissen des Menschen • Voraussetzungen für die Realisierung von persönlichen Bedürfnissen: z.B. Planungsschritte • Bedarf als Verlangen nach bestimmten Gütern • Ermittlung eines Bedarfs
Die Schülerinnen und Schüler wenden Kriterien bei Kaufentscheidungen an.	<ul style="list-style-type: none"> • persönliche Vorlieben, zur Verfügung stehendes Geld, notwendige Waren für ein Vorhaben (Taschengeld, Hobby, Bauvorhaben) • Beeinflussung der Konsumentenentscheidungen • Werbung, Peergroup • Vergleich der Vorlieben und Interessen verschiedener Altersgruppen • Kriterien für bewusstes Verbraucherverhalten unter ökonomischen und ökologischen Gesichtspunkten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Möglichkeiten und Gefahren im Umgang mit dem eigenen Geld.	<ul style="list-style-type: none"> • Sparen, auf das eigene Geld aufpassen (BNE → 17 Glossar) • Verträge z.B. Handy, Streamingdienste usw. • Taschengeld, Geschäftsfähigkeit und Taschengeldparagraf als wichtige Begriffe im Umgang mit Geld • versteckte Kosten

Arbeit

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Berufe.	<ul style="list-style-type: none"> • Berufe der Eltern, Verwandten, Freunde und Freundinnen usw. • Zukunftstage • erste Betriebsbesichtigungen in Umfeld der Schule (Bäcker, Supermarkt, Gärtnerei, Kindergarten, Lager, Industriebetriebe, Frisör usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bedeutung von Arbeit auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeit als Einkommensquelle (Verkaufsprojekte, Schülerfirma) • Erwerbslosigkeit
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrer eigenen Schullaufbahn und beruflichen Zukunftsvorstellungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Bedeutung von Schullaufbahn und Arbeit für die persönliche Lebensplanung und Persönlichkeitsentwicklung • schriftliche Auseinandersetzung und Selbstdarstellung als Vorbereitung auf ein mögliches Praktikum • Persönliche Zukunftsplanung (→ 17 Glossar)

Wirtschaft

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Handlungen des Wirtschaftens auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Knappheit von Gütern als Grundlage wirtschaftlichen Handelns • Herstellen, Absatz, Tausch, Konsum, Umlauf, Verteilung • Waren- und Geldströme • Angebot und Nachfrage (z.B. Planspiel, Rollenspiel) • Verkauf selbst gefertigter Waren (z.B. Schülerfirma, Schulfest, Weihnachtsbasar)
Die Schülerinnen und Schüler benennen Aufgaben von Unternehmen.	<ul style="list-style-type: none"> • Produktion von Sachgütern und Bereitstellung von Dienstleistungen • Betriebsbesichtigung • betriebliche Grundfunktionen (Beschaffung, Produktion, Absatz/Marketing)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Güter- und Warenströmen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Produktion in anderen Ländern im Vergleich zu regionalen Produkten (Wirtschaftskreislauf) • Wege in der Produktion • nationale und internationale Wirtschaftsbeziehungen (Globalisierung) • verschiedene Bevölkerungsstrukturen und Ausgangslagen, Verfügbarkeit von Rohstoffen, Klima usw. (→ 7 Gesellschaftslehre)

9.4.2 Bezugsdisziplin Hauswirtschaft

Ein Schwerpunkt der stärkeren Praxisorientierung im Fachbereich AWT ist der Hauswirtschaftsunterricht. Die Inhalte der Bezugsdisziplin Hauswirtschaft zielen auf die Alltagsbewältigung im privaten Haushalt und untergliedern sich in folgende Kompetenzbereiche:

- Küche
- Ernährung und Gesundheit
- Textilien im Alltag.

Darin werden Alltagskompetenzen im Hinblick auf Einkauf, Kochen, gesunde Ernährung und Ressourcenschonung in den Fokus genommen. Der Hauswirtschaftsunterricht bietet zahlreiche Möglichkeiten zu unmittelbarem Erleben und Gestalten und schafft so die Voraussetzung, den Unterricht entwicklungsbezogen zu organisieren und alle Schülerinnen und Schüler thematisch einbeziehen zu können. Um Arbeitsabläufe bis hin zur völlig selbständigen Erledigung zu erlernen, bietet es sich an, ein Lernvorhaben nicht nur in der Gruppe, sondern auch in Einzel- und/oder Partnerarbeit durchzuführen. Dadurch wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, ihre Kompetenzen realistisch einzuschätzen und individuell systematisch zu erweitern.

Die Inhalte der Bezugsdisziplin Hauswirtschaft werden ausgehend von Lerninhalten des Primarbereichs weitergeführt (→ KC gE Primarbereich: 4 Personale Bildung, 7 Sachunterricht) sowie mit Inhalten anderer Fächer und Fachbereiche (→ 6 Mathematik, 10 Gestalten) verbunden. Die Kompetenzen finden ebenso Anwendung in lebenspraktischen Situationen des Schulalltages, als Bestandteil ritualisierter Tagesabläufe und während anlassbedingter Projekte, z.B. Feste, Kiosk und Schulfahrten (→ 4 Personale Bildung).

Im Fachbereich Hauswirtschaft erwerben die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus Kompetenzen, die einen Teil der vorberuflichen Bildung im Sekundarbereich II im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung anbahnen und somit auch für die spätere Partizipation am Arbeitsleben relevant sein können (→ KC gE Sek.II).

Küche

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in der Küche.	<ul style="list-style-type: none"> • Gerüche und Geräusche • Einteilung in Funktionsbereiche • Gegenstände und Geräte • Orientierung an Beschriftung oder Bebilderung • Kennenlernen und Wiederherstellen festgelegter Ordnungen in der Küche (Aufräumen, Sortieren, Überprüfen der Schrankordnung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen vorbereitende Maßnahmen am Arbeitsplatz Küche um.	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von Verletzungen/Erkrankungen, Schürze anlegen, Haare zusammenbinden, vorbereitende Hygienemaßnahmen wie Hände waschen, • Bereitstellung des Arbeitsmaterials • wiederkehrende Maßnahmen (Dienste im Rahmen des Ämterplans)
Die Schülerinnen und Schüler wenden sicherheitsrelevante Regeln an.	<ul style="list-style-type: none"> • gefährliche Situationen in der Küche • Verhaltensvorschriften • Unfallverhütungsmaßnahmen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Werkzeuge, Arbeitsgeräte und technische Geräte sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Sparschäler, Messer, Reibe usw. • Salatschleuder, Knoblauchpresse usw. • Küchenmixer, Rührgerät, Waffeleisen usw. • Bedienung des Elektroherdes und Backofens usw.
Die Schülerinnen und Schüler wenden Arbeitstechniken der Nahrungszubereitung an.	<ul style="list-style-type: none"> • Vorbereitung von Nahrungsmitteln • Entfernen unerwünschter Bestandteile • Zerkleinerungstechniken • Mischen, Schlagen, Rühren, Stampfen, Kneten, Verstreichen und Ausrollen von Lebensmitteln • nährstoffschonende Zubereitungstechniken • Überprüfung des Garungszustandes
Die Schülerinnen und Schüler stellen Produkte mit und ohne Rezept her.	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Anleitungen und Rezepte (von einfachen Handlungskarten auf ikonischer Ebene bis hin zu komplexeren (Bild-)Rezepten und dem Einsatz von Kochbüchern in Leichter Sprache) • Herstellung von einzelnen Komponenten einer Mahlzeit bis hin zur Herstellung eines einfachen Gerichts
Die Schülerinnen und Schüler benennen Möglichkeiten der sachgerechten Lagerung von Lebensmitteln.	<ul style="list-style-type: none"> • Umfüllen und Einfüllen • Zusammenhang zwischen Lagerung, Qualität und Haltbarkeit • Konservierungsmöglichkeiten
Die Schülerinnen und Schüler führen Hygienemaßnahmen am Arbeitsplatz durch.	<ul style="list-style-type: none"> • drei Bereiche der Hygiene (Grundregeln der Personalhygiene, Lebensmittel- und Betriebshygiene) • Kühlkette • Verarbeiten von Fisch, Ei und Geflügel • Infektionsschutz
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit sachgerechter Entsorgung von Abfällen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Mülltrennung in der Küche und Entsorgung gemäß den Möglichkeiten der Schule (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler führen Reinigungsarbeiten durch.	<ul style="list-style-type: none"> • sachgerechte Nutzung verschiedener Reinigungsmittel und Reinigungswerkzeuge (Spülmittel, Glasreiniger, Glaskeramikschraber, Flaschenbürste usw.) • Hinweis auf Gefahren durch Putzmittel (Gefahrenzeichen, Vermischung) • Abwasch nach Vorgaben • Abtrocknen von Geschirr • Reinigung der Tische und Arbeitsflächen • Reinigung von Kleingeräten in der Küche (Rührgerät, Pürierstab, Waffeleisen, Küchenmaschine) • Reinigung von Herd, Backofen, Kühlschrank • Fegen, Wischen • regelmäßige Reinigung von Küchenschränken innen und außen • Umgang mit Schürzen • Lagerung von gebrauchter Wäsche
Die Schülerinnen und Schüler wenden Regeln des Tischdeckens an.	<ul style="list-style-type: none"> • Tisch entsprechend einer zubereiteten Mahlzeit oder anlassbezogen (Geburtstag, Weihnachtsfeier) eindecken • ästhetische Tischgestaltung • Unterscheidung kleiner und großer Bestecke, Gefäße • Begriffe des Bestecks und unterschiedlicher Gefäße • Unterschied zwischen Mahlzeiten am Tisch und Buffet (→ 4 Personale Bildung)

Gesunde Ernährung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Lebensmittel anhand unterschiedlicher Kriterien und wenden diese bei der Auswahl von Lebensmitteln an.	<ul style="list-style-type: none"> • Geschmack und Genuss über die Sinne z.B. Geschmacksproben, Ratespiele usw. • süß, sauer, salzig, bitter, scharf (→ 4 Personale Bildung) • Lebensmittelpyramide, Lebensmittellampel • Nährstoffe: Kohlenhydrate, Fette, Eiweiße, Vitamine, Spurenelemente • energieliefernde und nicht-energieliefernde Bestandteile (→ 8 Naturwissenschaften) • regionale und saisonale Lebensmittel • Lebensmittelzusatzstoffe wie Süßungsmittel, Zucker/Süßstoff, Geschmacksverstärker Glutamat, Konservierungsstoffe, Antioxidierungsmittel
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Essverhalten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Ernährungsgewohnheiten und Ernährungstrends • besondere Ernährungsformen z.B. vegetarische und vegane Ernährung, Trennkost usw. • besondere Ernährungserfordernisse bei Diäten, Allergien, Unverträglichkeiten, Religion • Essstörungen z.B. Bulimie, Adipositas, Anorexie usw. (→ 8 Naturwissenschaften)
Die Schülerinnen und Schüler benennen Kennzeichnungselemente bei verpackten Lebensmitteln.	<ul style="list-style-type: none"> • Mindesthaltbarkeitsdatum, Verfallsdatum usw. • Herkunftsangaben und entsprechende Abkürzungen • Packungsgrößen und Inhalt

Textilien im Alltag

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Textilien und deren Rohstoffe und sortieren diese entsprechend.	<ul style="list-style-type: none"> • Baumwolle, Wolle, Leinen, Seide, Hanf usw. • verschiedene Kunstfasern • Fühlen und Unterscheiden von Stoffen (Struktur, Wärme, Durchlässigkeit, Reißfestigkeit usw.) • spezifische Nutzung verschiedener Stoffe (Nylonstrumpfhose, Wollsocken usw.) (→ 10 Gestalten)
Die Schülerinnen und Schüler setzen die Wäschepflege um und wenden Pflegekennzeichnungen an.	<ul style="list-style-type: none"> • Handwäsche • Bedienung einer Waschmaschine, eines Trockners • Pflegehinweise auf der Kleidung (Temperatur, Trocknergeeignetheit usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden Arbeitsgeräte für die Bearbeitung von Textilien sachgerecht und sicher an.	<ul style="list-style-type: none"> • passende Nadeln auswählen und sachgerecht verwenden: Nähadeln, Häkelnadeln, Stricknadeln, Stopfnadeln, Sicherheitsnadeln, Stecknadeln usw. • Umgang mit der Nähmaschine (Einfädeln des Fadens, Ober- und Untergarn, Fußpedal usw.) • Stoffschere, Maßband, • Bügeleisen und Bügelbrett (→ 10 Gestalten)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen Arbeitsschritte und Grundtechniken der Bearbeitung von Textilien um.	<ul style="list-style-type: none"> • Planung der Arbeitsschritte und Erstellung von Modellen, Zeichnungen oder Schnitten • Zuschnitt • Heften, Nähen, Häkeln, Filzen, Stricken, Sticken • Filzen und Fingerhäkeln als Möglichkeiten der Textilbearbeitung ohne weitere Arbeitsgeräte (→ 10 Gestalten)

9.4.3 Bezugsdisziplin Technik

Technik ist ein wesentlicher Bestandteil unserer Kultur. Der alltägliche Umgang mit Technik stellt die Anforderungen an Schülerinnen und Schüler, technische Systeme zu nutzen und technische Entwicklungen und Objekte zu verstehen und zu bewerten. Technische Grundbildung erfordert die Auseinandersetzung mit exemplarischen technischen Inhalten. Die in der Bezugsdisziplin Technik beschriebenen Kompetenzen sollen die Schülerinnen und Schüler darin befähigen, sich im Bereich der Technik zu orientieren, mit Werkzeugen, Geräten und Maschinen umzugehen, fachspezifische Sicherheitsvorschriften anzuwenden sowie Kenntnisse über Produktion und den dazugehörigen Erfordernissen von Gütern und Waren zu erlangen. Darüber hinaus geht es um die Anbahnung von Medienkompetenz in Bezug auf die Kommunikation mit elektronischen und digitalen Medien sowie die kritische Auseinandersetzung mit Digitalisierung, Suchmaschinen, sozialen Netzwerken, Datenschutz usw. Der fachgerechte Umgang mit technischen Gegenständen und Geräten des Alltags sowie die Vorstellung eines steten technischen Wandels stellen weitere Schwerpunkte der Auseinandersetzung mit Technik dar.

Die Bezugsdisziplin Technik untergliedert sich in folgende Kompetenzbereiche:

- Produktion
- Information und Kommunikation
- Technik im Alltag.

Die Inhalte der Bezugsdisziplin Technik werden ausgehend von Lerninhalten des Primarbereichs weitergeführt (→ KC gE Primarbereich: 7 Sachunterricht) sowie verbunden mit Inhalten anderer Fächer und Fachbereiche (→ 6 Mathematik, 10 Gestalten) und fortgeführt im Sekundarbereich II (→ KC gE Sek.II: 3.3 Vorberufliche Bildung). Die eng mit der Bezugsdisziplin Technik verbundenen Kompetenzbereiche Energie und Elektrizität finden sich im Fachbereich Naturwissenschaften (→ 8 Naturwissenschaften).

Produktion

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden Regeln zur Sicherheit am Arbeitsplatz an.	<ul style="list-style-type: none"> • sicherheitsbewusster Umgang mit Werkzeugen, Geräten und Maschinen z.B. Stecheisen, Messer, Bohrgeräten, Tischbohrmaschine, Dekupiersäge usw. • Führerschein für Werkzeuge, Geräte und Maschinen z.B. Bohrmaschinenführerschein • Ordnung am Arbeitsplatz
Die Schülerinnen und Schüler führen das Zerlegen und Zusammen setzen einfacher Geräte und Konstruktionen durch.	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrrad demontieren und montieren, reparieren • Computertastatur • Taschenlampe, Schaltkreis, Getriebe, Gangschaltung, Flaschenzug, Marmelbahn (→ 8 Naturwissenschaften)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Skizzen und technischen Zeichnungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Metallbaukasten, Baukastensysteme usw. • Fertigung nach Bauplan (Konstruktionssteine usw.) • Bausätze • Möbelbau

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler bewerten die Stabilität einer Konstruktion.	<ul style="list-style-type: none"> • Vergleich von Konstruktionen aus Papier, Holz, Metall und Kunststoff • Gewicht, Druck, Zug • Dokumentation der Ergebnisse
Die Schülerinnen und Schüler planen zur Produktherstellung den nötigen Materialeinsatz sowie den Einsatz von Werkzeugen und setzen die Planung um.	<ul style="list-style-type: none"> • Schätzen und Berechnen von Materialbedarf und -kosten • Benennen und Beschreiben Arbeitsschritte (mündlich, schriftlich, Fotos, grafische Zeichen) • Probehandlungen • Einrichten des Arbeitsplatzes • Umgang mit technischen Werkzeugen, Geräten und Maschinen • Einsatz und Umgang mit verschiedenen Werkstoffen

Information und Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Möglichkeiten der Kommunikation mit elektronischen und digitalen Medien.	<ul style="list-style-type: none"> • einfache bis komplexe Sprachausgabegeräte • Kommunikationsmöglichkeiten mit Festnetz- und Mobiltelefon • E-Mails, Kurznachrichten usw. schreiben • Kommunikation über soziale Netzwerke
Die Schülerinnen und Schüler wenden digitale Medien als Arbeitsgeräte und zur Informationsbeschaffung an.	<ul style="list-style-type: none"> • Computer als universelle Arbeitsgeräte • soziale Netzwerke • Nutzungsmöglichkeiten des Internets im Alltag • Smartphone, Tablet, Spielekonsolen • Textverarbeitungsprogramme • Bildbearbeitungsprogramme • einfache Tabellenkalkulation • Präsentationsprogramme • Computerspiele • Internetbrowser usw. • Einsatz von Hilfsmitteln zur individuellen Steuerung (Taster, adaptierte Tastaturen usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit aktuellen medialen Erscheinungsformen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Soziale Medien • Erprobung von Neuheiten • Austausch über Nutzen und Gefahren • Prävention von Cyber-Mobbing, Online-Bashing
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Formen des Datenmissbrauchs und wenden Maßnahmen zum Schutz an.	<ul style="list-style-type: none"> • Eigentumsrechte • Datensicherheit • Passwortsicherheit • Umgang mit persönlichen Daten (Nennung von Name, Adresse usw.) im Internet in Foren usw. • Phishing

Technik im Alltag

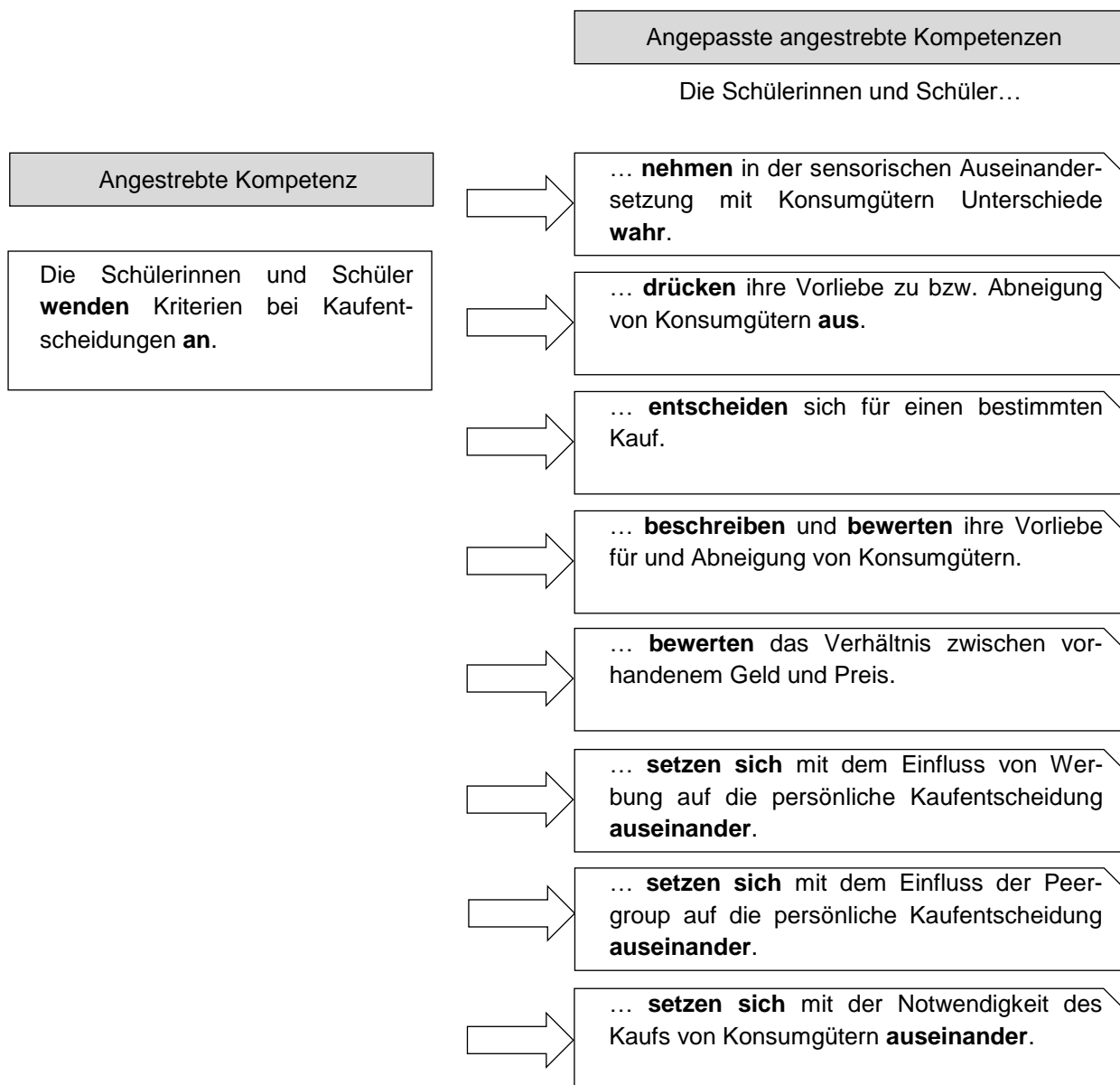
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen technische Gegenstände aus dem eigenen Lebensumfeld.	<ul style="list-style-type: none"> • Umfeldsteuerung mit Mitteln der Unterstützten Kommunikation, Taster bedienen • Aus- und Anschalten • Playtaste, Stopptaste, Pause • Bedienungsfelder mit Ziffern und Buchstaben • Displays • Bedienung des eigenen Mobiltelefons • Untersuchung von Steuerungs- und Regelungsprozesse durch Sensoren z.B. Fahrstuhl • Auswahl eines Gerätes auf Grundlage eigener Wünsche oder situativer Anforderungen sowie deren sachgerechter Einsatz
Die Schülerinnen und Schüler nutzen automatisierte Prozesse aus ihrer unmittelbaren Lebenswelt.	<ul style="list-style-type: none"> • Fahrkartenautomaten, Geldautomaten, Sprechanlagen • Essensbestellung in der Mensa • Bezahlung an Supermarktkassen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der historischen Entwicklung technischer Gegenstände auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfindungen • Telefon/Smartphone • Schreibmaschine/PC (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen positive und negative Folgen der technischen Entwicklung wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Erleichterungen im Alltag und Arbeitsleben • Erleichterungen im Bereich Haushaltspflege • Unfallgefahr • Automatisierung/Digitalisierung

9.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Bezugsdisziplin Arbeit/Wirtschaft



10 Gestalten

10.1 Bildungsbeitrag

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

In der Bezugsdisziplin **Kunst** strebt der Unterricht durch die Gestaltung von Bildern die Entwicklung eines eigenen ästhetischen Ausdrucksvermögens an. Bilder dienen in allen gesellschaftlichen Bereichen und in allen Unterrichtsfächern als Medium der Verständigung. Der Begriff Bilder meint nicht nur statische, zweidimensionale, sondern auch mehrdimensionale Objekte. Der Unterricht in der Bezugsdisziplin **Gestaltendes Werken** zielt auf die Fertigung und Gestaltung von Objekten und die Raum- und Umweltgestaltung durch spezifische Bearbeitungstechniken. Er orientiert sich neben dem ästhetischen Anspruch von Produkten auch an ihrem Nutzwert. Der Unterricht in der Bezugsdisziplin **Textiles Gestalten** zielt auf die Gestaltung und auf den verantwortungsbewussten Umgang mit Bekleidung und textilen Objekten im Hinblick auf den persönlichen Ausdruck, ästhetische Merkmale, den Nutzwert, Fertigungsverfahren, gesellschaftliche und kulturelle Gepflogenheiten.

Die Förderung der Wahrnehmung ist bedeutsamer Bestandteil der kognitiven und emotionalen Entwicklung. Daher stellt das freie und kreative Arbeiten im Fachbereich Gestalten eine wesentliche Grundlage dar. Durch den handelnden Umgang, die Auseinandersetzung und das Erproben von unterschiedlichen Materialien, Werkstoffen, Farbmitteln, Geräten und Werkzeugen wird die Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise weiterentwickelt und gefördert. Des Weiteren werden die Schülerinnen und Schüler in ihrem ästhetischen Ausdruck bestärkt, wodurch ein Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung geleistet wird. Die Schülerinnen und Schüler werden zur Selbsttätigkeit motiviert und nehmen sich fortschreitend als selbstbestimmt handelnd wahr. Durch die vielfältigen Handlungsanlässe und Gestaltungsmöglichkeiten leistet der Unterricht im Fachbereich Gestalten einen Beitrag zur Entwicklung der Grob- und Feinmotorik, insbesondere zur Festigung und Erweiterung der visuomotorischen Koordination und Sensorik. Darüber hinaus bietet der Unterricht im Fachbereich Gestalten eine Vielzahl von Möglichkeiten der Basalen Stimulation (→ 17 Glossar) und sensorischen Wahrnehmung.

Die Würdigung und Wertschätzung des Arbeitsprozesses und -ergebnisses ist grundlegendes Prinzip des Unterrichts im Fachbereich Gestalten. Dies ermöglicht eine Berücksichtigung der individuellen Fertigkeiten und Möglichkeiten aller Schülerinnen und Schüler. Durch die Präsentation des fertigen Werks werden die Sozialkompetenz, das Selbstwertgefühl und die verbale und nonverbale Kommunikationsfähigkeit gefördert.

Das Aufgreifen kultureller und historischer Zusammenhänge ermöglicht den Schülerinnen und Schülern, sich innerhalb der Gesellschaft zu orientieren, individuelle Vorstellungen auszubilden, Bedürfnisse auszudrücken und aktiv am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.

Ein weiterer Schwerpunkt im Fachbereich Gestalten zielt auf die selbstständige Planung und Organisation des Arbeitsprozesses ab. Dies erfordert ein Wissen über die sach- und fachgerechte Nutzung von Werkzeugen und Arbeitsmitteln in Bezug auf Gestaltungs- und Fertigungstechniken. Des Weiteren sind die Orientierung sowohl im Fachraum als auch am Arbeitsplatz sowie das Einhalten von Ordnung wesentliche Bestandteile der Handlungsplanung. Grundlegend für alle gestalterischen Prozesse und Fertigungsverfahren im Fachbereich Gestalten ist es, das Sicherheitsbewusstsein der Schülerinnen und Schüler für sich und andere sowie ihre Bereitschaft zur Verhütung von Gefahren und Unfällen zu wecken. Die gesetzlichen Regelungen zum Arbeitsschutz und die als geltendes Recht der Unfallversicherungsträger erlassenen Unfallverhütungsvorschriften sind zu beachten. Grundlegende Hinweise zur Arbeitssicherheit und Unfallverhütung finden sich in den „Richtlinien zur Sicherheit im Unterricht“ und im RdErl. zur Sicherheit im Unterricht in der jeweils gültigen Fassung.

Der Unterricht im Fachbereich Gestalten thematisiert unter anderem technische, historische, soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene und leistet somit einen

Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

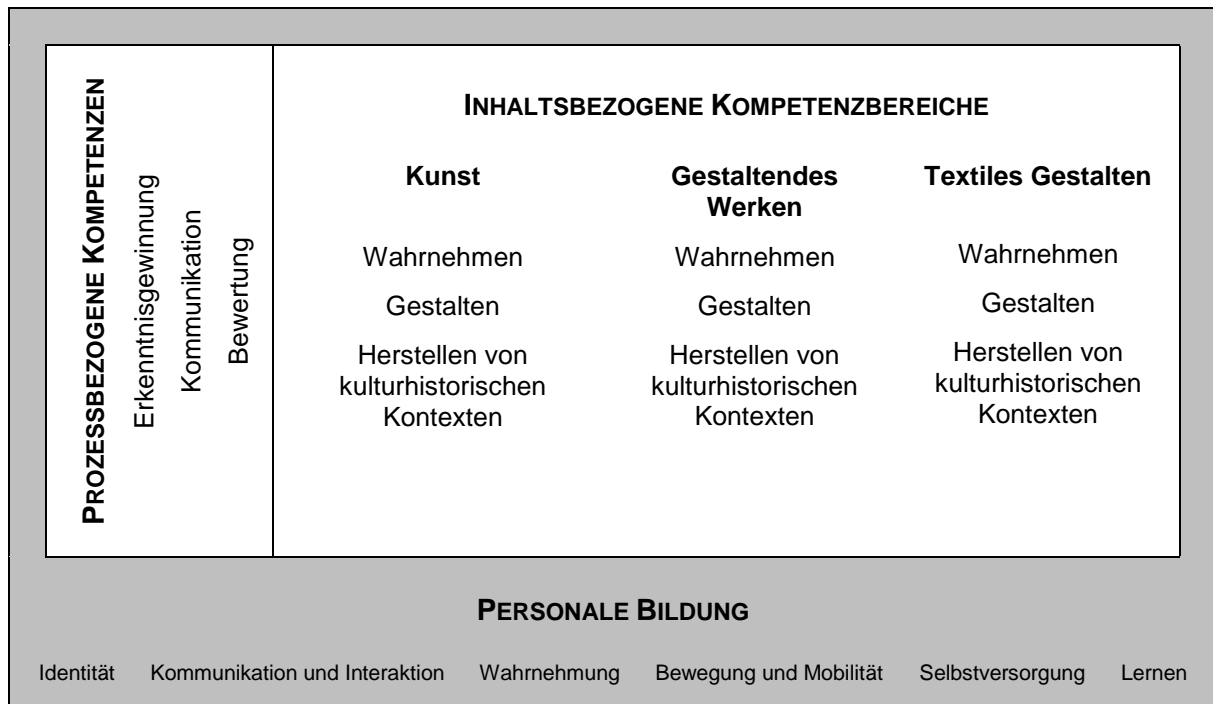
10.2 Kompetenzentwicklung

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

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

In Bezug auf **inhaltsbezogene Kompetenzen** versteht sich der Fachbereich Gestalten als interdisziplinärer Fachbereich. Er umfasst fachwissenschaftliche Inhalte der Fächer Kunst, Gestaltendes Werken und Textiles Gestalten. Die Zuordnung der inhaltsbezogenen Kompetenzen zu diesen Bezugsdisziplinen dient der Übersichtlichkeit der Darstellung. Zudem erleichtert sie Anknüpfungspunkte an Curricula der Fächer und den Fachunterricht anderer Schulformen. Des Weiteren knüpfen die Lerninhalte an den Unterricht des Fachbereichs Gestalten des Primarbereichs an. Die inhaltsbezogenen Kompetenzen gliedern sich in den Bezugsdisziplinen jeweils in die Bereiche **Wahrnehmen**, **Gestalten** und **Herstellen von kulturhistorischen Kontexten**.

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



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

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

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

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

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

10.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

10.3.1 Erkenntnisgewinnung

Im Kompetenzbereich Erkenntnisgewinnung erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die ihnen individuelle Zugänge zu ästhetischen Phänomenen ermöglichen und ihren individuellen Ausdruck schulen. In der kreativen Auseinandersetzung mit Materialien, Arbeitstechniken und Künstlerinnen- und Künstlerbiografien entwickeln die Schülerinnen und Schüler eigene Vorlieben und Interessen. Dabei erlernen sie einen sach- und fachgerechten Umgang mit Werkzeugen, Geräten und Arbeitsmitteln.

Erkenntnisgewinnung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern individuelle Zugangsweisen zu ästhetischen Phänomenen.	<ul style="list-style-type: none"> • aus Alltag, Natur, Kunst, Realität und Phantasie, Medien usw. • Wahrnehmung mit allen Sinnen (taktil, visuell usw.) • Auseinandersetzung mit verschiedenen Materialien und Werkstoffen (Papiere, Kunststoffe, Naturmaterialien, Metall usw.) • Nutzung analoger und digitaler Medien • Erkennen von eigenen Vorlieben und Abneigungen (Lieblingfarbe, favorisierte Werkstoffe, Lieblingskünstlerinnen und Lieblingskünstler usw.) • Aufsuchen von außerschulischen Lernorten wie Ausstellungen oder Museen • Berücksichtigung regionaler Besonderheiten • Erstellen von fächerübergreifenden Bezügen
Die Schülerinnen und Schüler setzen ihren individuellen Ausdruck in der Bearbeitung einer gestalterischen Aufgabenstellung um.	
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit gestalteten Objekten und Künstlerinnen und Künstlern auseinander.	
Die Schülerinnen und Schüler setzen eigene Vorlieben in gestalterischen Prozessen kreativ und selbstbestimmt um.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahl von Materialien und Werkstoffen (verschiedene Holzwerkstoffe, verschiedene Modelliermassen, verschiedene Papiere, verschiedene Farbmittel usw.) • Wahl von Werkzeugen (verschiedene Stifte und Pinsel, verschiedene Sägen usw.) • Erprobung und Umsetzung eigener kreativer Ideen und Vorstellungen (Farbkompositionen, Materialkombinationen usw.) • Berücksichtigung vielfältiger gestalterischer Ausdrucksmöglichkeiten (Klecksen, Reißen, Knüllen, Hand-Fußmalerei usw.)
Die Schülerinnen und Schüler planen ihren Arbeitsprozess und setzen gestalterische Arbeitsaufträge möglichst selbstständig um.	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um die Reihenfolge der Arbeitsschritte • visualisierten Arbeitsaufträge (bildliche bis symbolhafte Darstellung) • verbale Aufgabenstellung • Gestalten nach Modellen, Vorlagen, Anleitungen und Beispielen
Die Schülerinnen und Schüler führen die Einrichtung ihres Arbeitsplatzes durch und orientieren sich an diesem.	<ul style="list-style-type: none"> • Wissen um die benötigten Werkzeuge, Materialien und Hilfsmittel für den Arbeitsprozess • Wissen um den Standort der Werkzeuge, Materialien, Hilfsmittel usw. • selbstständiges Bereitstellen der benötigten Werkzeuge, Materialien, Hilfsmittel usw. • Reihenfolge in der Einrichtung des Arbeitsplatzes

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • räumliche Strukturierung des Arbeitsplatzes für eine gelingende Umsetzung des Arbeitsprozesses • Ordnung am Arbeitsplatz
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Werkzeuge sach- und fachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung von Maßnahmen zur Arbeitssicherheit • Wissen um die Funktion und Handhabung von Werkzeugen • Wissen um die sachgerechte Reinigung und Aufbewahrung von Werkzeugen

10.3.2 Kommunikation

Im Kompetenzbereich Kommunikation erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, sich über gestalterische Prozesse und ästhetische Phänomene auszutauschen. Vielfältige Ausdrucksmöglichkeiten stellen dabei eine Bereicherung für den Gestaltungsprozess dar. Zudem präsentieren die Schülerinnen und Schüler ihre gestalteten Objekte und Werke ihren Mitschülerinnen und Mitschülern.

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

Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre subjektive Wahrnehmung ästhetischer Phänomene.	<ul style="list-style-type: none"> • Berücksichtigung vielfältiger Ausdrucksmöglichkeiten (Mimik, Gestik, Lautieren, Lautsprache usw.) • Bild-, Werk-, Objektbetrachtung und -wahrnehmung • Erfassen bildsprachlicher Aussagen gestalterischer Objekte (Stillleben, Portrait, Statuetten usw.) • Vergleich verschiedener Kunstwerke und Objekte • Darstellung der subjektiven Wirkung verschiedener Kunstwerke und Objekte • eigene Sichtweisen und Meinungen
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Fragestellungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Benennung und Beschreibung von Gegenständen, Abbildungen, Fotos, Modellen und Situationen usw. • Kriterien geleitete Bild-, Werk-, und Objektbetrachtung und -wahrnehmung • kritische Auseinandersetzung mit Kunstwerken, gestalteten Objekten und Künstlerinnen und Künstlern
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihr gestalterisches Handeln und nutzen ausgewählte fachsprachliche Begriffe.	<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsplanung, Arbeitsabläufe, Gestaltungsprozess • Unterscheidung zwischen Alltagsbegriffen und Fachbegriffen (Grundfarben, Mischfarben, Vordergrund, Hintergrund, Werkstück und Werkzeug usw.)
Die Schülerinnen und Schüler dokumentieren ihre gewonnenen Erkenntnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • unterschiedliche Formen der Dokumentation (Filmaufnahmen, Fotos, Zeichnungen, Symbolen Schriftsprache, Plakate, Sprachaufnahmen, Mappengestaltung usw.)
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren ihre Arbeitsergebnisse.	<ul style="list-style-type: none"> • Einsatz von analogen und digitalen Medien • Zeigen, Präsentieren, Darstellen usw. des Arbeitsergebnisses • Ausstellungen, Museumsgang • Theaterstück, Vorführungen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden kooperative Arbeitsformen im Gestaltungsprozess an.	<ul style="list-style-type: none"> • wertschätzendes Verhalten im Hinblick auf die individuellen Möglichkeiten jeder und jedes Einzelnen • Arbeitsphasen in Partner- und Gruppenarbeit • Austausch über Sachverhalte (Zuneigung, Abneigung, Vorwissen, Motivation, Haltung usw.) • Absprachen, Arbeitsteilung (→ 4 Personale Bildung)

10.3.3 Bewertung

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

Bewertung

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

10.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

10.4.1 Bezugsdisziplin Kunst

Die Auseinandersetzung mit der Wahrnehmung von ästhetischen Phänomenen sowie die Gestaltung künstlerischer Objekte und Bilder sind wesentlicher Bestandteil des Kunstunterrichts. Durch das Nutzen verschiedener Materialien, Materialträger und Farbmittel werden individuelle Gestaltungsmöglichkeiten erprobt und der ästhetische Ausdruck der Schülerinnen und Schüler geschult. Dabei kommt der Gestaltung mit und der Wirkung von Farben eine zentrale Aufgabe zu. Anhand von Künstlerinnen- und Künstlerbiografien und Kunststilen stellen die Schülerinnen und Schüler kulturhistorische Zusammenhänge her. Eine Übersicht über mögliche bildnerische Verfahren und bildnerische Mittel wird im Anschluss an die angestrebten Kompetenzen gegeben.

Wahrnehmen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen verschiedene Materialien und Materialeigenschaften wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Modelliermasse, Ton, Naturmaterialien, Holz, Papier, Metall, Wolle, Knete, Gips usw. • Oberflächenstruktur (rau, weich, glatt, klebrig, feucht usw.) • Experimentieren mit unterschiedlichen bildnerischen Materialien (z.B. destruktive Verfahren, Mischverfahren, fügende Verfahren) • Erprobung von Wahrnehmungsweisen (visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch) • Einordnung und Kategorienbildung, z.B. nach Farbe, nach Material, nach Oberflächenstruktur (→ 6 Mathematik) • Bewerten von Materialeigenschaften hinsichtlich des Gestaltungsprozesses
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Farben wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Grundfarben, Mischfarben • Wirkung von Farben (kalte und warme Farben, assoziierte Emotionen usw.) • Kontraste, Harmonien • Farbenlehre (Farbtöne, Farbkreis, Komplementärfarben usw.) • Farbgestaltung und -wirkung in Räumen (z.B. Snoezelenraum, Discokugel, farbiges Licht)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Wirkung verschiedener bildnerischer Mittel und Verfahren wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wirkung verschiedener Materialien (Aquarell, Wachs, Bleistift, Farbpigmente, Naturmaterialien usw.) • Wirkung verschiedener Techniken (Spuren, Farbaufträge, Abdrücke usw.) • Collage, Zeichnung, Druck, Fotografie, Gemälde usw. • Zusammenwirken von Materialien und Werkzeugen
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Ausdrucks- und Darstellungsformen wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wirkung von Gestik, Mimik, Stimme, Haltung usw. • Hineinversetzen in die Befindlichkeiten der dargestellten Rolle • Aufsuchen außerschulischer Lernorte (Theater, Kino usw.) (→ 5 Deutsch)

Gestalten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit bildnerischen Farbmitteln, Materialien und Werkzeugen auseinander und nutzen sie sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Farbmittel (Wasserfarben, Acrylfarben, Aquarellfarben, Wachsmalstifte, Buntstifte, Bleistift, Fineliner usw.) • Werkzeuge (Pinsel, Schwämme, Stempel, Sprühdosen usw.) • Materialträger (Papiere, Stoffe, Folien, Stein, Holz, Ton usw.) • Materialien (Modelliermasse, Ton, Naturmaterialien, Holz, Papier, Metall, Wolle, Knete, Gips usw.) • Stift- und Pinselhaltung • Handlungsplanung • ressourcensparendes Arbeiten • Gefahrenbewusstsein (Arbeitssicherheit)
Die Schülerinnen und Schüler wenden bildnerische Verfahren an.	<ul style="list-style-type: none"> • Zeichnen, Malen, Stempeln, Schablonen (Stencil Art), Drucken, Sprühtechniken (Graffiti), Fotografie, digitale Bildbearbeitung usw. • Collagen, Plastik, Mosaik, Gestaltung mit Fotos usw. • Zufallsverfahren (z.B. Actionpainting) • experimentell oder zielorientiert
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Möglichkeiten im Umgang mit Farben an.	<ul style="list-style-type: none"> • Farbkreis • Primär- und Sekundärfarben, Komplementärfarben • Farbtöne und Farbkontraste • zielgerichteter Einsatz von Farben als Ausdruck für Emotionen usw.
Die Schülerinnen und Schüler erproben verschiedene Darstellungsformen und gestalten eine Rolle.	<ul style="list-style-type: none"> • Nachahmen von Gesten, Mimik, Stimme, Bewegungsmustern usw. • Darstellung einer Rolle (Emotionen, Körperhaltung, Requisiten usw.) • Spurenwirkung mit und am eigenen Körper (z.B. Druckspuren in Sand, Wasser, Farbe, Massagen) • Figurentheater, Schattenspiel, Rollenspiele, Theater, Standbilder, Kooperationsspiele, Pantomime usw. (→ 5 Deutsch)

Herstellen von kulturhistorischen Kontexten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Wirkung von Farben und bildnerischen Mitteln auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • kulturell festgelegte Farbwirkung (z.B. Trauer = schwarz) • Gestaltung mit Farben in anderen Kulturen und Epochen • Schraffur, Bleistiftzeichnung, Aquarell, Schablone, Graffiti usw.
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Kunstwerken auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Bildbetrachtung, Interpretation nach Kriterien • Erfassen bildsprachlicher Aussagen von Kunstwerken • Erfassen des künstlerischen Ausdrucks • Vergleich verschiedener Kunstwerke • Darstellung der Wirkung verschiedener Kunstwerke • eigene Sichtweisen und Meinungen, individuelle Vorlieben und Lieblingskunstwerke • Nachvollzug der Intentionen von Künstlerinnen und Künstlern (→ 5 Deutsch)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Künstlerinnen und Künstlern und künstlerischen Verfahren auseinander.	<ul style="list-style-type: none">• Künstlerinnen- und Künstlerbiografien, Stilrichtungen und Kunstepochen• Berücksichtigung regionaler Angebote• Aufsuchen von außerschulischen Lernorten (z.B. Museums- und Ausstellungsbesuche) (→ 5 Deutsch)

Anhang Kunst

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

10.4.2 Bezugsdisziplin Gestaltendes Werken

Die Auseinandersetzung mit Werkstoffen und Werkstoffeigenschaften sind in der Bezugsdisziplin Gestaltendes Werken von zentraler Bedeutung. Dabei werden die Wahrnehmungsweisen für unterschiedliche Werkstoffe geschult. Für den Gestaltungsprozess sind sowohl die Kenntnisse über den Umgang mit Werkzeugen und Geräten als auch über die Arbeitstechniken wesentliche Voraussetzungen. Darüber hinaus setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit kulturellen und historischen Aspekten von Fertigungstechniken, Produkten und Werkzeugen aus dem Bereich des Gestaltenden Werkes auseinander. Eine Übersicht über mögliche zu nutzende Werkzeuge und Hilfsmittel, Werkverfahren und Gestaltungsprinzipien wird im Anschluss an die angestrebten Kompetenzen gegeben.

Wahrnehmen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Werkstoffe und Werkstoffeigenschaften wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Holz, Metall, Ton, Papier, Pappe usw. • verschiedene Eigenschaften eines Werkstoffs (z.B. Holz in der Natur, in unbehandelter oder behandelter Form, als Möbelstück) • Oberflächenstruktur, Temperatur, Festigkeit, Geruch usw. • Experimentieren mit unterschiedlichen Materialien (z.B. destruktive Verfahren) • Erprobung von Wahrnehmungsweisen (visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch)
Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Zusammenhang von Form und Funktion von Objekten wahr und setzen sich mit diesem auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Betrachtung von funktionalen und dysfunktionalen Modellen, Anschauungsobjekten, Werkbeispielen (z.B. schwimmende und sinkende Schiffe, Vogelhäuschen mit und ohne Dach) • Berücksichtigung vielfältiger Zugänge (taktil, visuell, auditiv usw.)

Gestalten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Werkstoffen und Werkzeugen, Geräten und Maschinen auseinander und nutzen sie sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Papier – Schere, Locher, Stanzer, Messer usw. • Holz – Säge, Tischbohrmaschine, Dekupiersäge, Hammer, Gestellsäge usw. • Ton – Schwamm, Messer, Töpfernadel, Schneidedraht, Modellierinstrumente usw. • Metall – Seitenschneider, Tischbohrmaschine, Feile, Zange usw. • weitere Materialien (Modelliermasse, Schaumstoff, Kunststoff, Styropor, Styrodur, Leichtbausteine, Gips, Beton, Speckstein usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit dem Werkstoff Papier an.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Materialien (Papier, Pappe, Transparentpapier, Seidenpapier usw.) • Trennverfahren (Reißen, Lochen, Stanzen, Schneiden usw.) • Verbinden von Papier (Kleben, Heften, Binden usw.) • Gestaltungsverfahren (Kleisterbilder, Pappmaché, Papierschnöpfen, Reißbilder usw.) • Falten und Bauen (→ 6 Mathematik, KC gE Primarbereich: 7 Sachunterricht)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit dem Werkstoff Holz an.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Materialien (Naturholz, Vollholz, Sperrholz, Tischlerplatte usw.) • Trennverfahren (Sägen) • Verbinden von Holz (Leimen, Nageln, Schrauben usw.) • Gestaltungsverfahren (Schleifen, Feilen, Raspeln, Bohren usw.) • Oberflächenvergütung (Lackieren, Beizen, Lasieren, Ölen, Wachsen usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit dem Werkstoff Ton an.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Materialien (Lehm, Ton usw.) • Trennverfahren (Reißen, Schneiden usw.) • Verbinden von Ton (Schlickern usw.) • Gestaltungsverfahren (Schlagen, Walzen, Rollen, Modellieren, Aufbautechniken usw.) • Oberflächenvergütung (Trocknen, Brennen, Glasieren usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit dem Werkstoff Metall an.	<ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Materialien (Draht, Blech, Metallfolien, Prägefolien, Schrauben, Nägel, Dosen usw.) • Trennverfahren (Schneiden, Sägen usw.) • Verbinden von Metall (Schraube und Mutter, Nieten, Kleben usw.) • Gestaltungsverfahren (Prägen, Schrauben, Nageln, Schleifen, Polieren, Emaillieren, Punzieren, Treiben usw.)

Herstellen von kulturhistorischen Kontexten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den kulturellen Aspekten von Fertigungstechniken und Produkten im Bereich gestaltendes Werken auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Fertigungszusammenhänge (z.B. „Vom Baum zum Möbelstück“) • historische Zusammenhänge (z.B. Vergleich historischer und moderner Werkzeuge, Geräte und Maschinen) • Design und Stilrichtungen (Trends, Zeitschriften, Fotos usw.) • Ausdruck von Farben, Formen, Strukturen usw. • Objekte im öffentlichen Raum • Produktionsbedingungen (z.B. Kinderarbeit), Konsumverhalten (z.B. Wegwerfgesellschaft) und ökologische Aspekte (z.B. Schadstoffbelastung) • Aufsuchen außerschulischer Lernorte (Möbelhäuser, Baumärkte, Museen, Tischlerei usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den historischen Aspekten von Fertigungstechniken und Produkten im Bereich gestaltendes Werken auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Aufsuchen außerschulischer Lernorte (Möbelhäuser, Baumärkte, Museen, Tischlerei usw.) (→ 7 Gesellschaftslehre)

Anhang Gestaltendes Werken

Werkzeug/Hilfsmittel	Werkverfahren	Gestaltungsprinzipien/ Oberflächenbehandlung
Holz und Holzwerkstoffe		
<ul style="list-style-type: none"> • Gliedermaßstab • Sägen (Feinsäge, Laubsäge) • Holzraspel • Holzfeile • Hammer • Nagelbohrer • Schleifpapier • Holzleim • Akkuschrauber/Akkubohrer • Tischbohrmaschine • Dekupiersäge 	<ul style="list-style-type: none"> • Trennen • Fügen • Raspeln • Feilen • Bohren • Schleifen 	<ul style="list-style-type: none"> • Grundieren • Mattieren • Wachsen • Farbauftrag • Lasur, Öl
Ton		
<ul style="list-style-type: none"> • Schneidedraht • Modellierhölzer • Modellerschlinge • Ritzwerkzeug • Rundhölzer 	<ul style="list-style-type: none"> • freie Gestaltungsformen • Aufbautechniken • Relief und Vollplastik • Ankratzen • Anschlickern • Trocknungs- und Brennprozess 	<ul style="list-style-type: none"> • Ritzen • Stempeln • Ornamentieren • Glasieren • Schlickern • Engoben • Farbauftrag
Papier- und Papierwerkstoffe		
<ul style="list-style-type: none"> • Schere • Lineal • Klebstoffe • Klebeband • Bleistift • Falzbein • Stanzer • Locher • Prickelnadel 	<ul style="list-style-type: none"> • Falten • Falzen • Kleben • Knüllen • Reißen • Stanzen • Lochen • Prickeln 	<ul style="list-style-type: none"> • geometrische Formen • Farbauftrag • Strukturierung • Marmorierung
Metall		
<ul style="list-style-type: none"> • Zangen (rund, flach, kombi) • Bleischere • Seitenschneider • Stahlmaßstab • Körner/Vorstecher • Hammer • Metallfeile • Metallsägen 	<ul style="list-style-type: none"> • Andrahten • Verformen, kalt • Biegen • Wölben • Nieten • Lochen 	<ul style="list-style-type: none"> • Musterung • Strukturierung • Reihung

10.4.3 Bezugsdisziplin Textiles Gestalten

Die Auseinandersetzung mit textilen Rohstoffen und Materialien bildet die Grundlage des Unterrichts in der Bezugsdisziplin Textiles Gestalten. Dabei werden sowohl die Funktionalität, als auch die Wahrnehmung der Struktur und Verarbeitungsmöglichkeiten berücksichtigt. Gestaltungsprozesse erfolgen mit unterschiedlichen Verfahren, Werkzeugen und Hilfsmitteln, so dass den individuellen Möglichkeiten und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen werden kann. Darüber hinaus setzen sich die Schülerinnen und Schüler im Unterricht Textiles Gestalten mit kulturellen und historischen Aspekten textiler Produkte auseinander. Eine Übersicht über mögliche Fertigungsverfahren wird im Anschluss an die angestrebten Kompetenzen gegeben.

Wahrnehmen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen textile Rohstoffe und Materialien wahr und setzen sich mit ihnen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • pflanzliche Fasern (Baumwolle, Leinen, Hanf usw.) • tierische Fasern (Wolle, Seide, Fell usw.), sowie Leder • synthetische Fasern (Viskose, Nylon usw.) • Erprobung von Wahrnehmungsweisen (visuell, haptisch, auditiv, olfaktorisch)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Funktion textiler Produkte auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Oberflächenstruktur (rau, glatt, weich usw.) • Design, Musterung • Überprüfung textiler Materialien hinsichtlich Reißfestigkeit, Wasserfestigkeit, Saugfähigkeit, Isolierfähigkeit usw. • Experimentieren mit textilen Produkten (z.B. destruktive Verfahren) • Kleidung, Zelt, Sonnensegel, Teppich usw. • Textilien als Requisiten, Dekorationsobjekte, zur Raumgestaltung usw. • Wärme, Behaglichkeit, Abdunkelung, Schutz vor Regen usw.
Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Eignung textiler Materialien für die Herstellung textiler Produkte wahr und setzen sich damit auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wolle für wärmende Textilien, gewebter Baumwollstoff für Decken usw. • wasserfeste und luftdurchlässige Materialien usw.

Gestalten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Werkstoffen und Werkzeugen, Geräten und Maschinen auseinander und nutzen sie sachgerecht.	<ul style="list-style-type: none"> • Wolle und Garne, Baumwollstoff, Leinen, Filz, synthetische und halbsynthetische Stoffe usw. • Umgang mit Nähnaedel, Häkelnadel, Stecknaedel, Stoffschere, Zickzackschere, Webrahmen, Strickliesel, Nähmaschine, Maßband, Bügeleisen, Nadeleinfädler usw. • weitere Materialien (Schwämme, Leder, Schaumstoff, Watte usw.)
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit Wolle und Garnen an.	<ul style="list-style-type: none"> • Auf- und Einfädeln (Perlen, Naturmaterialien, Faden in Nadel usw.) • Drehen von Kordeln, Flechten, Häkeln, Sticken, Aufkleben, Stricken, Weben, Strickliesel, Knoten, Nass- und Trockenfilzen usw. • Mustergestaltung beim Umwickeln

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden gestalterische Fertigungstechniken im Umgang mit Stoffen an.	<ul style="list-style-type: none"> • Schneiden und Kleben • manuelles und maschinelles Nähen, Fädeln • Färben und Bedrucken von Stoff (Naturmaterialien, Batiktechnik, Marmorieretechnik, Stempel und Schablonen usw.) • Stoffmalerei

Herstellen von kulturhistorischen Kontexten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den kulturellen Aspekten textiler Fertigungstechniken und Produkte auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Fertigungszusammenhänge (z.B. „Vom Schaf zum Pullover“) • historische Zusammenhänge (z.B. „Mode früher und heute“, „Nähmaschine früher und heute“) • Betrachtung und Beschreibung von gegenwärtigen und historischen Realien (Bekleidung, Transporttextilien usw.) • Mode (Modebewusstsein, -trends, -stile, -design, Modenschau, Modezeitschriften, Fotos usw.) • Ausdruck von Farben, Formen, Mustern usw. • anlassbezogene Kleidung (Berufskleidung, Sportkleidung usw.) • Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten von Kleidung (Konventionen, geschlechterbezogene Aspekte, Stereotypen, Toleranz gegenüber Abweichungen von der Norm) • Auseinandersetzung mit bildsprachlichen Aussagen (Gemälde, Modefotografien, Internet usw.) • Produktionsbedingungen (z.B. Kinderarbeit), Konsumverhalten (z.B. Wegwerfgesellschaft) und ökologische Aspekte (z.B. Schadstoffbelastung) • Aufsuchen außerschulischer Lernorte (Bekleidungsgeschäfte, Museen, Theaterfundus, Schneiderei usw.) (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit den historischen Aspekten textiler Fertigungstechniken und Produkte auseinander.	

Anhang Textiles Gestalten

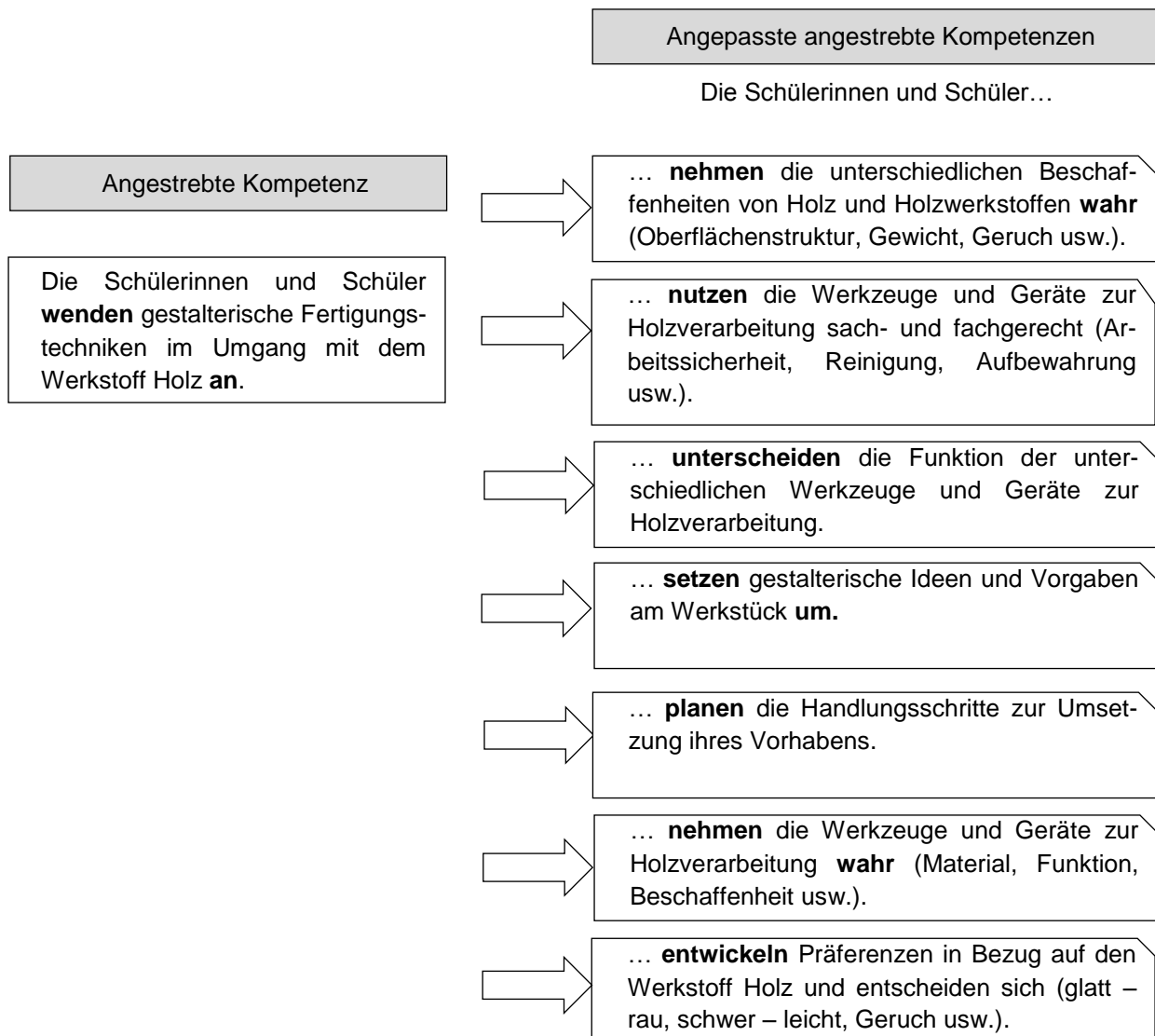
Garn- und Stoffbildungsverfahren	Faltverfahren
<ul style="list-style-type: none"> • Faser-, Fadenlegen, Pressen, Filzen • Drehen • Binden, Wickeln, Flechten, Knoten • Häkeln, Stricken • Weben • Ausstopfen 	<ul style="list-style-type: none"> • Falten, Zusammenlegen, Verstauen, Aufrollen • Bügeln, Glätten,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

10.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Bezugsdisziplin Gestaltendes Werken – Gestalten



11 Musik

11.1 Bildungsbeitrag

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

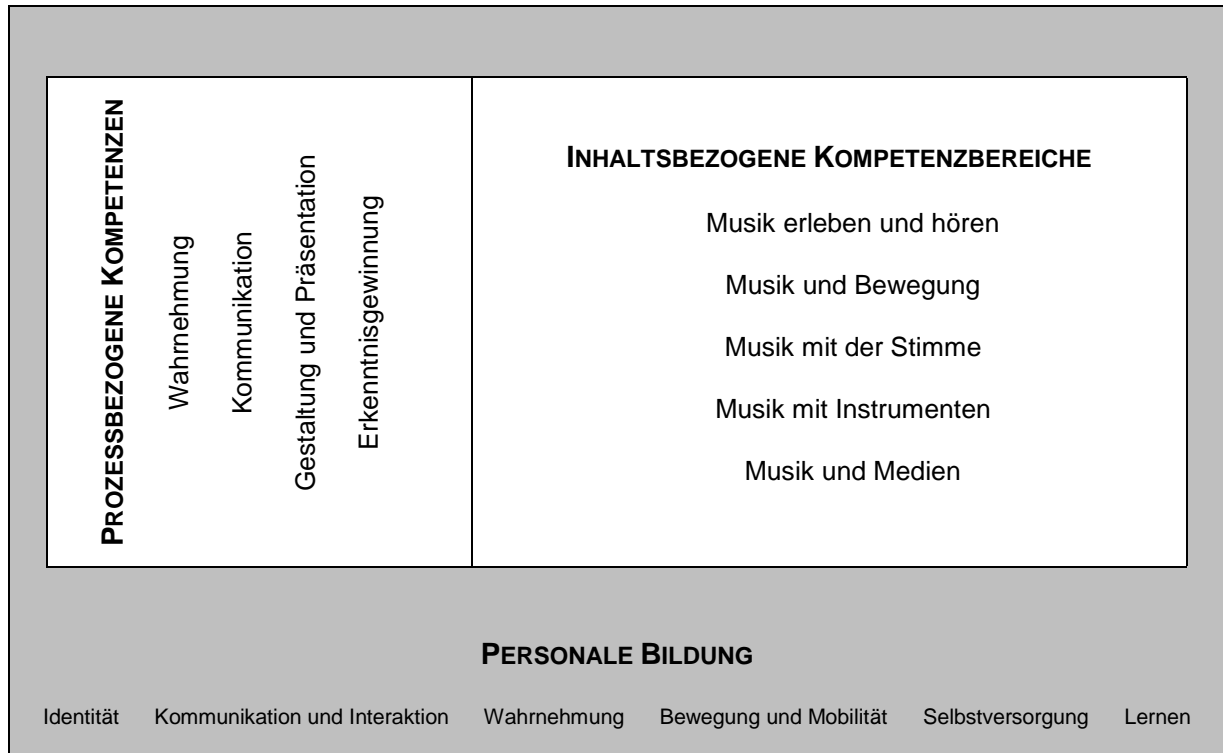
Musik hat im Leben der Schülerinnen und Schüler einen hohen Stellenwert. Sie ist ständig verfügbar und dient neben ihrer Funktion als Mittel zur Unterhaltung und Gestaltung des Alltags als soziales Bindeglied zur Gruppe der Gleichaltrigen und zur Gesellschaft. Jeder Mensch verfügt über musikalische Erlebnisfähigkeit: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

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

Zudem leistet der Musikunterricht einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar)

11.2 Kompetenzentwicklung

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

11.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

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

11.3.1 Wahrnehmung

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

Wahrnehmung

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

11.3.2 Kommunikation

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

Kommunikation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Ausdrucksfähigkeit.	<ul style="list-style-type: none"> • musikalische Ausdrucksmittel (Stimme, Instrumente, Bewegung, Tanz) • Ausdruck von Gefühlen mit musikalischen Mitteln
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren im musikalischen Kontext.	<ul style="list-style-type: none"> • Kontaktaufnahme im musikalischen Kontext • gemeinsames Improvisieren • Führen und Folgen • Singen in wechselnden Gruppenzusammensetzungen • Rap-Battle, (Paar-)Tanz, Call & Response • gemeinsames Hören und Erleben von Musik • gemeinsames Musik erfinden und gestalten
Die Schülerinnen und Schüler nutzen musikbezogene Sprach- und Symbolsysteme.	<ul style="list-style-type: none"> • grafische und traditionelle Notation • Absprachen beim gemeinsamen Musizieren • Dirigieren und sich dirigieren lassen
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben musikalisches Erleben.	<ul style="list-style-type: none"> • Bewerten und Reflektieren z.B. von Hörproben, Arbeitsergebnissen • Austausch über musikalische Vorlieben • kulturelle Teilhabe

11.3.3 Gestaltung und Präsentation

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

Gestaltung und Präsentation

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen musikalische Gestaltungsideen um.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Gefühlen mit musikalischen Mitteln • Wiederholung, Übung • Inhalte, Funktionen und Wirkung von Liedern/Musikstücken • Geschichten, Gedichte usw. • Hörspiele, Musiktheater, Tanz, Band, Chor usw.
Die Schülerinnen und Schüler planen musikalische Präsentationen.	<ul style="list-style-type: none"> • Bewertungskriterien, angemessenes Feedback • technische Umsetzung (Medieneinsatz, Bühnentechnik, Programmgestaltung, Plakate, Werbung usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren sich musikalisch/gestalterisch.	<ul style="list-style-type: none"> • inner- und außerschulische Auftrittsmöglichkeiten (Wochenschluss, Feste, Feiern, Partys, Schulversammlungen, Schülerkonzerte, Stadt- und Straßenfeste, Kooperation mit außerschulischen Partnern) • Video-Clips, Online-Präsentationen, Schulradio usw.
Die Schülerinnen und Schüler nehmen musikalische/kulturelle Angebote wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Livekonzerte • Präsentationen von Mitschülerinnen und Mitschülern • musikalische Produktionen auf DVD und im Internet • Video-Clips • Radio, Webradio, Radio-Apps

11.3.4 Erkenntnisgewinnung

Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre fachspezifischen Kenntnisse und musikalischen Fertigkeiten.

Erkenntnisgewinnung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in Zeit und Raum.	<ul style="list-style-type: none"> • Richtungshören, Klangempfinden in unterschiedlichen Räumen, • Anfang und Ende • Stopptanz
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Hinblick auf Formen und Strukturen in der Musik.	<ul style="list-style-type: none"> • Nachempfinden einer musikalischen Form/Struktur (Veränderung, Wiederholung) • Kategorien und musikalische Parameter
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse über musikalische Werke und Produktionen.	<ul style="list-style-type: none"> • kulturelle Teilhabe • ausgewählte Werke der Musikgeschichte, Komponistinnen und Komponisten, Epochen, Musikrichtungen, Musikstile • Interkulturelle Bildung (→ 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen musikalische Eindrücke um.	<ul style="list-style-type: none"> • Körperbewusstsein, Raumorientierung, Bewegungsgefühl • Malen nach Musik • grafische und traditionelle Notation • Tanzen/Bewegen zur Musik • Instrumentalspiel, Rhythmus
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln eigene musikalische Vorlieben und Interessen.	<ul style="list-style-type: none"> • Angebot vielfältiger Musikstile und Interpreten • Gestaltungsmöglichkeiten im Schulleben (Pausendisko, Partys, Schulveranstaltungen, Geburtstagsfeiern, Auftrittsmöglichkeiten usw.) • Ausprobieren von Instrumenten • Referate und Recherchen zu Sängerinnen und Sängern, Bands, Musikstilen, Epochen • Finden von Peergroups aufgrund des Musikgeschmacks

11.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

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

11.4.1 Musik erleben und hören

Die musikalische Erlebnisfähigkeit ermöglicht das Hören von Musik und die Wahrnehmung von Geräusch und Klang nicht nur über das Hören, sondern auch über vestibuläre, taktile und sensomotorische Sinneseindrücke. Musik kann also in ihren grundlegenden Formen durch Schwingungen, Vibrationen, Klänge und Bewegung jeden Menschen berühren und emotional ansprechen. Die Freude an Musik und die Entwicklung eines persönlichen Musikzugangs werden durch ein vielfältiges Angebot musikalischer Stilrichtungen gefördert. Von besonderer Bedeutung ist es dabei, den Zugang der Schülerinnen und Schüler zur Jugendmusikkultur Gleichaltriger zu unterstützen.

Musik erleben und hören

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Schallquellen wahr.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterschied zwischen Stille und akustischen Ereignissen • Reaktion auf akustische Signale (Rituale, Reaktionsspiele usw.) • Einbezug verschiedene Sinneskanäle (z.B. Schwingungen/Vibrationen von Instrumenten, Klangwiegen, Klang-Ei, Musik-Wasserbetten, Lichtorgeln, Geräte zum Licht-Ton Effekt usw.) • Geräusche und Klänge des Umfeldes (Telefon, Pausengong, Lautsignale usw.) • Filtern verschiedener Höreindrücke (Figur-Grund-Wahrnehmung und -Zuordnung usw.)
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Interesse und ihre Freude an Musik.	<ul style="list-style-type: none"> • musikalische Rituale, z.B. Tagesbeginn, Lieder zu verschiedenen Tätigkeiten, z.B. Aufräummusik • Musik als Gestaltungsmittel von Festen und Feiern • Entspannen zur Musik • Musik unterschiedlicher Stilrichtungen und Zeiten • Erkennungsmusik, Werbeslogans usw. • Erleben von Live-Musik
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit musikalischer Wirkung auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Assoziationen, Stimmungen, Gefühle • pantomimische, tänzerische oder szenische Darstellung von Musikstücken • Geschichten zur Musik, Klanggeschichten • Malen zur Musik • Erfinden eigener grafischer Zeichen • Notieren von Musik durch grafische Zeichen, Notation
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit unterschiedlicher Darstellung von Musik auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Filmmusik, Werbung, Hörbücher • Vertonung von Bildern, Bilderbüchern, Geschichten, Gedichten, Filmsequenzen • Bewegen zur Musik • Malen nach Musik

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden musikalische Parameter und Prinzipien.	<ul style="list-style-type: none"> • laut-leise, langsam-schnell, hoch-tief, kurz-lang, gleich-verschieden • Klang-Geräusch, Klangfarben • selektives Hören (Instrumente, wiederkehrende Melodien, einer – alle usw.) • Formverläufe, z.B. Lied (Intro, Strophe, Refrain, Bridge)

11.4.2 Musik und Bewegung

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

Musik und Bewegung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre körperlichen Bewegungsmöglichkeiten und erfahren Musik als Bewegungsimpuls.	<ul style="list-style-type: none"> • sich zur Musik bewegen (hüpfen, springen, tanzen, schleichen, kriechen, rollen, freies Bewegen...) • zur Musik bewegt werden (auf dem Arm, im Rollstuhl, in der Hängematte usw.) • Material zur rhythmischen Förderung (Bänder, Tücher, Luftballons usw.) • Bewegungs-/Reaktionsspiele, auf Signale reagieren (Reise nach Jerusalem, Trommeln, Stopptanz, Choreografie usw.) • Vibration und Lichtsignale • Umsetzen der Inhalte von Liedern und der Stimmungen von Musik in Bewegung
Die Schülerinnen und Schüler führen ganzkörperliche Bewegungen zur Musik koordiniert aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Eigenarten unterschiedlicher Musik aufgreifen (Tempo, Rhythmus, Lautstärke, Klangfarbe) • Aufbau von Musikstücken durch Bewegung nachvollziehen (sich zu den verschiedenen Teilen eines Musikstücks unterschiedlich bewegen: z.B. Strophe-Refrain, Rondo) • Bewegungslieder, rhythmische Spiele, Imitations- und Reaktionsspiele (Übernehmen von Aktionsarten wie Klatschen, Patschen usw.) • Raumorientierung, Körperbewusstsein, Bewegungsgefühl im Zusammenspiel mit Musik • Ausdrucksmöglichkeit durch Tanz • Gebärden
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Ausdrucksmöglichkeiten im darstellenden Spiel.	<ul style="list-style-type: none"> • körperliche, gestische und stimmliche Ausdrucksmöglichkeiten • Pantomime, Puppenspiel, Fingerspiel, Schattenspiel, Maskenspiel, Schwarzlichttheater, Rollenspiel, Szenisches Spiel, Musiktheater • musikalische Begleitung von pantomimischen und szenischen Darstellungen • Inhalt und Programm von Musik: Informationen über Musiktheateraufführungen, Besuch der Oper, Operette, Musical, Rockkonzert (→ 10 Gestalten)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erfahren ihre eigenen Ausdrucksmöglichkeiten durch Tanz.	<ul style="list-style-type: none"> • Anregung zu tänzerischen Bewegungen durch Musik • Körperteile im Zusammenspiel bewegen (z.B. gehen und klatschen) • Bewegungsformen (z.B. Roboter, Marionette) und Bewegungsqualitäten (z.B. Kraft, Zeit, Raum, Beziehung) • Materialien (z.B. Tücher, Bänder, Luftballons, Lichteffekte) • freies Bewegen im Raum • Bewegung nach Vorgaben (Richtungsvorgabe, Richtungswechsel, Bewegungs- und Schrittformen, Hindernisse, Formen (z.B. Zickzacklinie, Labyrinth) • kombinierte Bewegungselemente, freies Tanzen • einfache Tanzschritte, Choreografien • Folklore, Volks- und Standardtänze, Tänze anderer Länder und Kulturen (→ 12 Sport)
Die Schülerinnen und Schüler erfahren Tanz als eine Möglichkeit der Freizeitgestaltung.	<ul style="list-style-type: none"> • Schrittfolgen, Bewegungsmuster, Formationen • Gestaltung des Schullebens, Aufführungen • Abbau von Kontaktängsten, Einstellen auf Tanzpartnerin/ Tanzpartner, Tanzen mit einem oder mehreren Partnerinnen/Partnern • Tanz-AG, Schuldisco, Tanzfest, Pausentanz, Gruppentanz, Rituale • Tanzkurse besuchen • Tanz im Kulturleben wahrnehmen • Besuch von Tanzveranstaltungen, eines Balletts, Tanzsport usw.

11.4.3 Musik mit der Stimme

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

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

Musik mit der Stimme

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der eigenen Stimme auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Reagieren auf vertraute Stimmen • Spüren des Atems • Aufnehmen, Wiedergeben und Verändern von Lautäußerungen • Experimentieren mit der eigenen Stimme: Klang der Stimme verändern • Förderung der Mundmotorik • Produzieren von Rhythmen mit der Stimme (Beatboxen) • Geräusche, Instrumente und Lieder als Anreiz zum Lautieren • Anhören der eigenen Stimme (z.B. Gebrauch von Aufnahmemedien) • Gestalten von Geschichten, Stimmungen und Liedern durch Einsatz der eigenen Stimme

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler führen rhythmisiertes Sprechen durch.	<ul style="list-style-type: none"> • rhythmisiertes Sprechen (Laute, Wortfragmente und Wörter Verse, Reime) • Fantasiewörter und Fantasiesprachen • Texte und Reime erfinden und gestalten • Singen und Rappen auf einen vorgegebenen Beat • Sprachrhythmen auf Instrumente übertragen
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Liedrepertoire.	<ul style="list-style-type: none"> • Hören und Singen von Liedern, Nutzen unterschiedlicher Medien, hörend oder körperlich wahrnehmend (Unterstützte Kommunikation, Gebärden) • kritisches Auseinandersetzen mit Texten (Rassismus, Sexismus usw., → 16 Werte und Normen) • fremdsprachige Lieder (→ 13 Englisch)
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Fähigkeit, gemeinsam zu singen	<ul style="list-style-type: none"> • Begleiten gemeinsamer Gesangssituationen durch „inneres Singen“, durch Lautieren, durch Mitsingen einzelner Wörter sowie des vollständigen Textes • Stimmbildung (Haltung, Atmung, Stimmgebung, Artikulation, Erweiterung des Stimmumfangs, Mundmotorik) • aufeinander hören • Gestalten von Liedern: Wechselgesang Gruppe-Solist, Strophe-Refrain, Kanon, einfache Mehrstimmigkeit usw. • Gebärdenlieder • Singen im Chor
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Wissen über Lieder und Gesang.	<ul style="list-style-type: none"> • Singstile (z.B. Schlager, Rock, Pop, Hip-hop, Volkslied) • Singstimmen (Männer-, Frauen-, Kinderstimmen) • Singgruppen (z.B. Band, Chor, Solist, Duo)

11.4.4 Musik mit Instrumenten

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

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

Musik mit Instrumenten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen den eigenen Körper zur Klangerzeugung.	<ul style="list-style-type: none"> • Bodypercussion • Körperinstrumente erproben • Stimmeinsatz • Beatboxen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Alltagsmaterialien zur Klangerzeugung.	<ul style="list-style-type: none"> • Klangmöglichkeiten von Alltagsgegenständen • Ratespiele • Zuordnungsübungen • Hörspiele, Klanggeschichten • Stomp, Becher-Percussion, Flaschenorgel usw.

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden Klangeigenschaften.	<ul style="list-style-type: none"> • akustische Umwelterscheinungen als musikalische Anregung • Bau einfacher Instrumente (Schlag-, Schüttel-, Reib-, Blas- und Zupfinstrumente) • verschiedene Klänge erzeugen • schuleigene Instrumente spielen und vergleichen
Die Schülerinnen und Schüler benennen und beschreiben verschiedene Instrumente.	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumente ausprobieren (sachgerechter Umgang) • Klangvergleiche • Orff-Instrumente • Klavier, Gitarre usw. • Rock- und Popinstrumentarium • Orchesterinstrumente • Instrumente aus verschiedenen Kulturkreisen • außerschulische Lernorte, lokale Musikvereine
Die Schülerinnen und Schüler setzen Instrumente sachgerecht ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Erlernen elementarer Spieltechniken • Auf- und Abbau, sachgerechte Lagerung von Instrumenten
Die Schülerinnen und Schüler setzen musikalische Parameter um.	<ul style="list-style-type: none"> • Lautstärke, Tempo, Klangfarbe und Tonhöhe variieren im Instrumentalspiel • freies Improvisieren • Musizieren in der Gruppe, einen gemeinsamen Metrum finden • grafische und traditionelle Notationen, Verabreden von Zeichen
Die Schülerinnen und Schüler setzen einfache Begleitungen um.	<ul style="list-style-type: none"> • Liedbegleitung (rhythmisch, harmonisch, melodisch) • Schlagzeug, Bandinstrumente, Beatboxen • Unterscheidung Strophe-Refrain, Intro • Klangstäbe, Boomwhacker, Orff-Instrumente, Borduninstrumente, Tuned Percussion, Effekinstrumente, Gitarre, Ukulele, Klavier usw.
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre melodischen, klanggestalterischen und rhythmischen Fähigkeiten.	<ul style="list-style-type: none"> • Improvisieren • Lieder ausdenken (anlassbezogen) • Melodien, Rhythmen und Klangbilder erfinden

11.4.5 Musik und Medien

Musik ist über vielfältige Medien täglich präsent. Im Unterricht werden die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen. Mediale Zugangsmöglichkeiten werden erweitert und Orientierungs- und Handlungshilfen für den persönlichen Umgang gegeben. Darüber hinaus werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, musikalische Produktionen mithilfe verschiedener Medien zu erstellen.

Musik und Medien

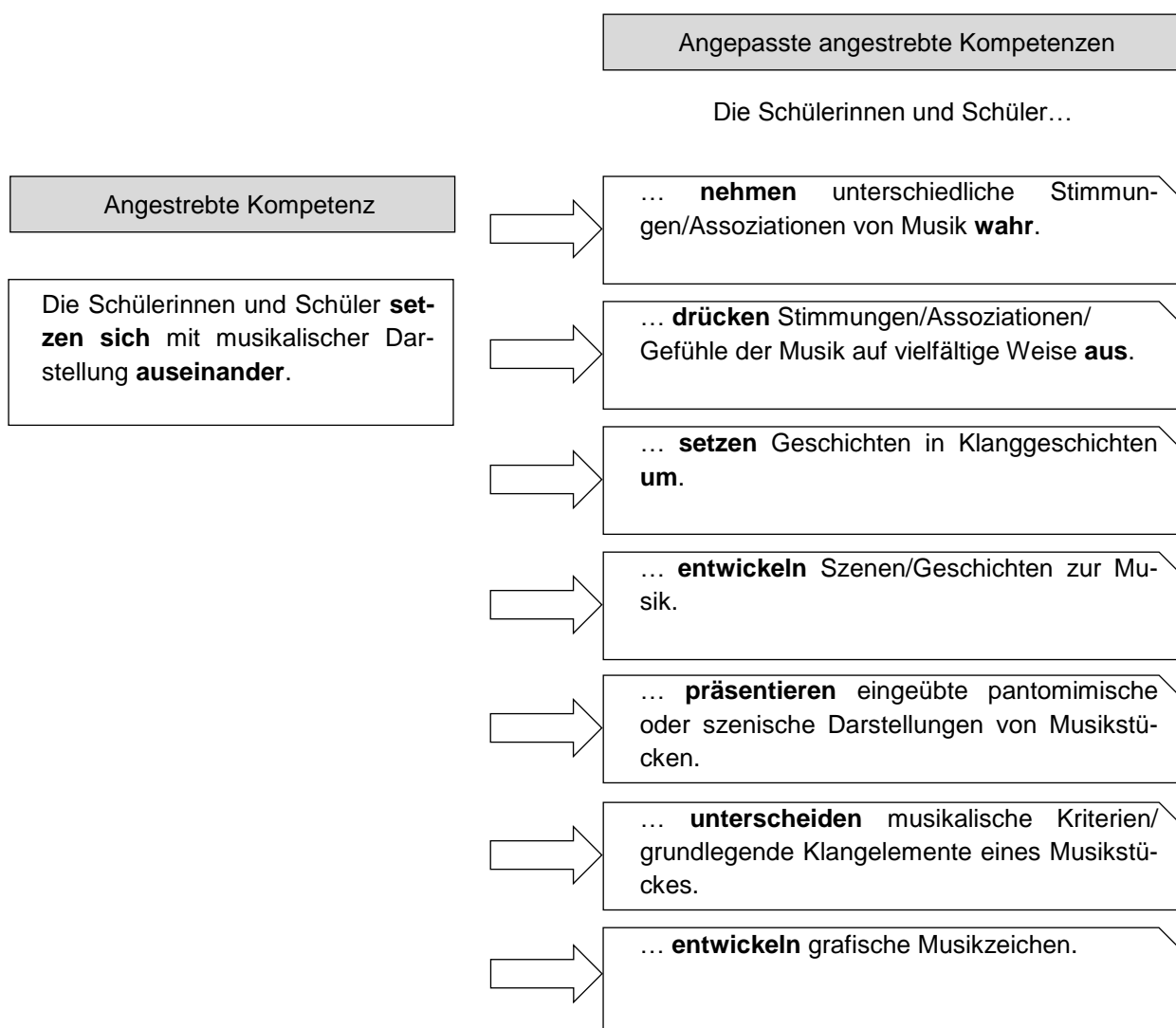
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern grundlegende Fähigkeiten im Umgang mit Medien als Zugang zu Musik.	<ul style="list-style-type: none"> • Bedienung vorhandener Medien zum Musikhören (ggf. Einsatz von Hilfsmitteln) • Nutzung ausgewählter Onlineplattformen • digitale Klangerzeugung (Synthesizer, Apps usw.) • Nutzung von digitalen Abspielgeräten und deren Peripherie (Bluetooth, WLAN, Kabel, Lautsprecher, Kopfhörer usw.) • Ausgewählte Musikproduktionen aus verschiedenen Epochen, z.B. Oper, Konzertfilm
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich aktiv mit Musik in digitalen Medien auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Musik-Apps (z.B. Tonspuren übereinanderlegen, Musik produzieren, Beats mischen) • Musikvideos, Videoaufnahmen • Karaoke, Spielekonsolen • Geräusche und Klänge aufnehmen • Regeln und Werte im Internet (rechtliche Grundlagen, Datenschutz, Urheberrecht, GEMA-Gebühren) • Eigenproduktionen (Singen/Rappen auf einen vorgegebenen Beat) • Blogs

11.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden, so dass sie allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen bieten.

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

Beispiel: Musik erleben und hören



12 Sport

12.1 Bildungsbeitrag

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

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

Im sozial-affektiven Bereich setzen sich die Schülerinnen und Schüler mit Erfolg und Misserfolg auseinander. Durch Erfolgserlebnisse entwickeln die Schülerinnen und Schüler Selbstbewusstsein und Zutrauen in die eigene Leistungsfähigkeit. Die Anstrengungs- und Leistungsbereitschaft auch im Hinblick auf Wettkampfsport wird angebahnt. Die Schülerinnen und Schüler lernen Fähigkeiten einzuschätzen, Schwächen zu akzeptieren und mit Niederlagen adäquat umzugehen (Frustrationstoleranz). Sportunterricht bietet vielfältige Möglichkeiten, Rücksichtnahme und Verantwortungsbereitschaft zu fördern sowie Regelverständnis und Fair Play zu entwickeln. Dazu gehört auch ein Verständnis für demokratische Prozesse und Entscheidungen anzubahnen.

Sportunterricht leistet einen Beitrag zur aktiven Freizeitgestaltung und eröffnet Möglichkeiten zur gesellschaftlichen Teilhabe. Der Sportunterricht hat die Aufgabe durch die Vernetzung von Unterricht und außerschulischen Angeboten zu lebenslangem Sporttreiben zu erziehen und ein Bewusstsein für eine gesunde und aktive Lebensführung zu entwickeln. Damit leistet Sport einen wichtigen Beitrag zur Gesundheitserziehung.

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

12.2 Kompetenzentwicklung

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

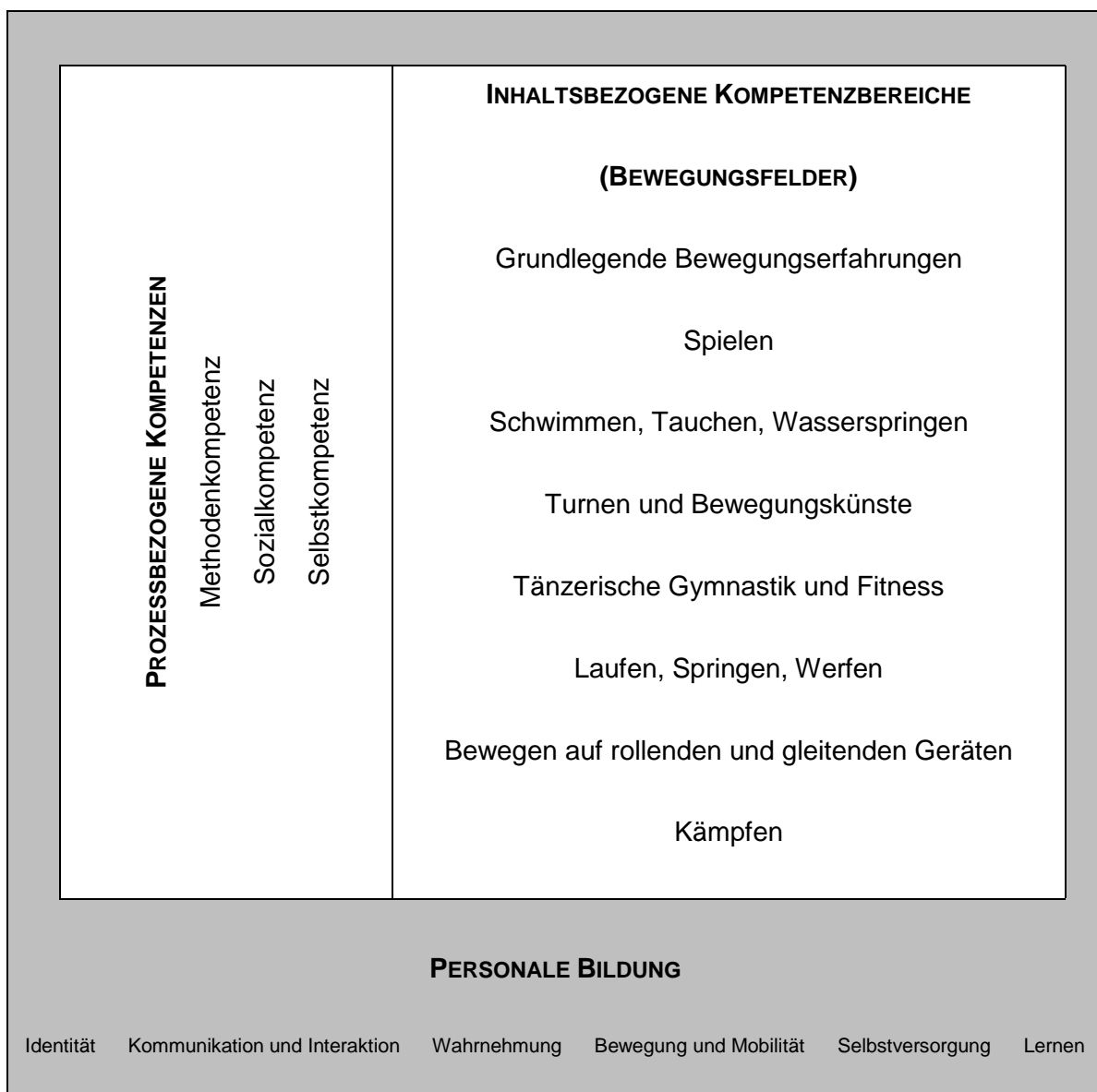
Die **prozessbezogenen Kompetenzen**, die von den Schülerinnen und Schülern im Sport erworben werden, sind in die drei Kompetenzbereiche Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz gegliedert. Prozessbezogene Kompetenzen werden nur durch die Verknüpfung mit inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben und angewendet.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

- Grundlegende Bewegungserfahrungen
- Spielen
- Schwimmen, Tauchen, Wasserspiele

- Turnen und Bewegungskünste
- Tänzerische Gymnastik und Fitness
- Laufen, Springen, Werfen
- Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten
- Kämpfen.

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

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



Beim Kompetenzerwerb im Fach Sport sollten unterschiedliche pädagogische Perspektiven berücksichtigt werden. Diese sind:

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

Die pädagogischen Perspektiven sollten bei der Unterrichtsplanung methodisch in angemessener Weise Berücksichtigung finden und die verschiedenen Facetten des Sporttreibens so für alle Schülerinnen und Schüler erlebbar werden. In den Kompetenztabellen der Bewegungsfelder sind exemplarisch pädagogische Perspektiven ausgewiesen, die im Rahmen des jeweiligen Kompetenzerwerbs im Vordergrund stehen könnten.

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen des Sportunterrichts. Eine kompetenzorientierte Förderung kann somit in der Unterrichtsplanung zu verschiedenen Lernzielen innerhalb einer Sportstunde führen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Fachs oder Erweiterung der aufgeführten angestrebten Kompetenzen sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und/oder Möglichkeiten der Wiederholung für den Kompetenzerwerb zur Verfügung gestellt werden. Auch mithilfe einer Schwerpunktsetzung hinsichtlich einer pädagogischen Perspektive kann eine Differenzierung im Sportunterricht vorgenommen werden. So kann für eine Schülerin oder einen Schüler die Erfüllung bestimmter Bewegungskriterien im Vordergrund stehen (z.B. beim Sitzsprung auf dem Trampolin) und für eine andere oder einen anderen steht die Aufrechterhaltung des Gleichgewichts im Sitzen im Vordergrund. Die dazugehörigen pädagogischen Perspektiven wären im ersten Fall „Das Leisten verstehen, erfahren und einschätzen“ und im zweiten Fall „Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern“.

Physiotherapeutische und motopädagogische Aspekte werden im Sportunterricht berücksichtigt.

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

12.3 Angestrebte prozessbezogene Kompetenzen

12.3.1 Methodenkompetenz

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Lernstrategien.	<ul style="list-style-type: none"> • Strategien: Erproben, zielgerichtetes und langfristiges Üben, Lernen am Modell (Demonstration, Video, Bild) • selbstgesteuertes Bewegungslernen: auswählen angemessener Übungsangebote • Annehmen von Bewegungskorrekturen • Lernen über Erfolgserlebnisse • Reflektieren der Lernprozesse
Die Schülerinnen und Schüler bewerten Bewegungsabläufe und Spielhandlungen.	<ul style="list-style-type: none"> • erfolgreich/nicht erfolgreich (Spielverhalten) • sicher/unsicher (z.B. Sprung und Landung) • gesund/ungesund (Belastungsdosierung, Sprunghöhe, Zusatzlasten) • nach vorgegebenen Kriterien • regelkonformes Spielen
Die Schülerinnen und Schüler beobachten Bewegungen und geben Bewegungskorrekturen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beachten der Einhaltung von erarbeiteten Bewegungskriterien (z.B. einhändiger-beidhändiger Wurf, parallele Fußstellung bei der Weitsprunglandung, gestreckte Armhaltung bei Hampelmannsprüngen) • Bewegungskorrekturen durch das korrekte Vormachen, das Zeigen an Mitschülerin/am Mitschüler, durch das Zeigen von Bildmaterial usw.
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Regeln und Bewegungs-ideen weiter.	<ul style="list-style-type: none"> • Veränderung eines Kleinen Spiels durch die Schülerinnen und Schüler (z.B. Jägerballvariationen) • Differenzierungsmöglichkeiten (z.B. Veränderung der Tor- oder Punktwertung) • Bewegungsaufgaben verändern (z.B. Flugphase beim Weitsprung akrobatisch gestalten)
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln, organisieren und leiten Spiele und Arbeitssequenzen.	<ul style="list-style-type: none"> • Übernahme von Schiedsrichteraufgaben • Übernahme der Punkt- oder Torzählung • Anpassung eines Spiels (an Fähigkeiten, Mannschaftsgröße, räumliche Bedingungen) • Organisation der Arbeit in einer Kleingruppe

12.3.2 Sozialkompetenz

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler kooperieren in verschiedenen Sozialformen.	<ul style="list-style-type: none"> • von Einzelarbeit (z.B. Individualsportart) zu Partnerarbeit (z.B. Transport von Sportgeräten) • von Kleingruppen zu Großgruppen (von Kleinen Spielen zu Mannschaftsspielen) • von zugeordneten zu selbstgewählten Partnerinnen und Partnern sowie Gruppen (Gruppen müssen spiel- und arbeitsfähig sein: Berücksichtigung von Leistungsfähigkeit, Sozialverhalten, Aufgabenstellung)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sportlich faires Verhalten um.	<ul style="list-style-type: none"> • Einhaltung von Regeln und Absprachen • Respekt vor der Mitspielerin oder dem Mitspieler und der Gegnerin oder dem Gegner • Akzeptanz von unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten • mannschaftsdienlich spielen • Umgang mit Sieg und Niederlage • Fair Play • angemessene Lösung von Konflikten
Die Schülerinnen und Schüler helfen sich gegenseitig.	<ul style="list-style-type: none"> • verlässliche Hilfe geben • Verantwortung für sich und andere übernehmen • Erkennen, wo Hilfe gebraucht wird • Hilfe annehmen

12.3.3 Selbstkompetenz

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Wert des Sports für ihre Gesundheit und Fitness.	<ul style="list-style-type: none"> • Fortschritte der Leistungsfähigkeit erlebbar und sichtbar machen (durch die Lehrkraft) • Anspannung/Entspannung spürbar werden lassen • Bedeutung des Sports für das subjektive Wohlbefinden erfahren lassen • Spaß an Bewegung, Spiel und Sport • Motivation zum lebenslangen Sport treiben • außerschulische Sportangebote vermitteln
Die Schülerinnen und Schüler drücken sich über Bewegungen aus und präsentieren sie.	<p>Emotionen und Befindlichkeiten über Bewegung/Körpersprache ausdrücken</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kommunikation über Bewegung (Bewegungsgeschichte) • sich trauen, etwas zu demonstrieren: der Lehrkraft, der Gruppe, dem öffentlichen Publikum
Die Schülerinnen und Schüler beurteilen ihre eigene Leistungsfähigkeit und die anderer.	<ul style="list-style-type: none"> • Risiken realistisch beurteilen und angemessene Ziele setzen • Gefahrenbewusstsein entwickeln • Leistungsfähigkeit von sich und anderen beurteilen (Wer kann mir helfen? Welche Aufgabe ist für mich angemessen? Mannschaftszusammensetzung/Spielfähigkeit)
Die Schülerinnen und Schüler zeigen Leistungsbereitschaft.	<ul style="list-style-type: none"> • Herausforderungen annehmen/Leistungsgrenzen erweitern • Durchhaltevermögen: Erkennen und Akzeptieren von Leistungsgrenzen • Frustrationstoleranz • Leistungsfortschritte erkennen (Entwicklungsprotokoll, Lauftegebuch) • Teilnahme an Turnieren und Wettkämpfen

12.4 Angestrebte inhaltsbezogene Kompetenzen

12.4.1 Grundlegende Bewegungserfahrungen

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

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

Körperwahrnehmung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen ihren eigenen Körper wahr.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • taktile und propriozeptive Wahrnehmung des gesamten Körpers bzw. einzelner Körperteile, z.B. Massage, Einrollen • Sitz-, Steh- und Liegepositionen in unterschiedlichen Lagen (schiefe Ebene) und auf verschiedenen Untergründen (stabil, instabil) • Aktivierung des Gleichgewichtssinns • rhythmisches Bewegt werden (schaukeln, wippen, wiegen) • schnelle und langsame Bewegungsformen erfahren (Rollbrett, Rollstuhl)
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich am eigenen Körper.	<ul style="list-style-type: none"> • Erprobung von Bewegungsmöglichkeiten einzelner Körperteile • Wahrnehmung von Spannungszuständen in Körperteilen (Anspannung/Entspannung/Lockerung) • Stellung der eigenen Körperteile (gestreckte Arme, gebeugte Knie) • Stellung von Körperteilen bei sich und anderen verändern (Schaufensterpuppe spielen, Spiegelbild, Nachahmungsspiele) • rechte und linke Körperseite
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich im Raum.	<ul style="list-style-type: none"> • Little Room (→ 17 Glossar) • Körpergrenzen spüren durch direkt am Körper platzierte Lagerungshilfen • Erfahrung von Raumbegrenzungen (Mattentunnel, Höhlen, flache durchfahrbare Hindernisse) • Entdeckung des Raumes und seiner Grenzen (Raumwege bauen, Spielraumflächen deutlich markieren) • Begrenzungen einhalten

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

Bewegungsformen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen unterschiedliche Körperpositionen ein.	<ul style="list-style-type: none"> • aktive Kopfkontrolle und Kopfsteuerung anbahnen • <u>Liegen</u> in Rücken-, Bauch- und Seitenlage: verschiedene Lagerungsmöglichkeiten erproben unter Einsatz von Lagerungshilfen, Lagepositionen eigenaktiv verändern • <u>Sitzen</u> auf stabilen (Stuhl, Hocker, Bank, Rollstuhl, Boden) und instabilen (Knautschsack, Weichboden, Schaukel, Wippe) Sitzgelegenheiten: im Sitzen aktiv werden (Hantieren mit Arbeitsmaterial, Ball rollen/fangen) • vom Sitzen zum Stehen und umgekehrt mit/ohne Hilfe (aus dem Rollstuhl hoch ziehen vor der Sprossenwand) • Stehen mit/ohne Hilfe auf unterschiedlichen Untergründen
Die Schülerinnen und Schüler nutzen individuelle bodennahe Bewegungsformen.	<ul style="list-style-type: none"> • Kriechen und Krabbeln (über/unter/durch verschiedene Hindernisse: Mattenberge, Mattentunnel, Kastentreppe) • Gerollt werden • Rollen um Körperlängs- und Körperquerachse (auf der Ebene und auf der schiefen Ebene)
Die Schülerinnen und Schüler greifen und hantieren.	<ul style="list-style-type: none"> • vom Fallenlassen über das gezielte Loslassen zum Werfen • vom zufälligen Greifen zum gezielten Greifen und Festhalten (Faustgriff, Zangengriff, Pinzettengriff) • Greifen aus verschiedenen Lagen • Koordination beider Hände (Klatschen, Halte- und Aktionshand) • feinmotorische Kompetenzen (Kraftdosierung bei Berührungen und beim Greifen, Zielen auf..., Bauen mit..., Verformen von..., alternierende Bewegungen) • Griffestigkeit entwickeln (Übungsmöglichkeit/Voraussetzung: → 12.4.4 Turnen und Bewegungskünste)
Die Schülerinnen und Schüler wenden elementare Bewegungsformen der oberen Extremitäten an.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Stützen</u>: sich auf allen Vieren fortbewegen, Liegestützpositionen halten, Schubkarre, Stützen über Hindernisse • <u>Ziehen und Schieben</u>: auf Rollbrettern, Teppichfliesen, Decken, über eine Langbank, Tauziehen, aus dem Rollstuhl an der Sprossenwand hochziehen, Schiebe- und Ziehkämpfe • <u>Drücken, Schlagen</u>: Knautschbälle drücken, schlagen mit Gegenständen oder abschlagen beim Fangspiel • <u>Werfen und Fangen</u>: unterschiedliche Gegenstände und Bälle werfen, zielgerichtetes Werfen, unterschiedlich große und schnell fliegende Bälle fangen, beid- und einhändiges Fangen

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

12.4.2 Bewegungsfeld Spielen

Das Spielen im Sekundarbereich I bezieht sich vorrangig auf (Kleine) Bewegungsspiele und auf die Hinführung zu (Großen) Sportspielen. Dieses Bewegungsfeld fördert dabei u.a. die Entwicklung der allgemeinen und spielformbezogenen Spielfähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler sollen Kompetenzen erwerben, die es ihnen ermöglichen, Spiele möglichst selbstständig zu initiieren und adäquat an Sportspielen teilhaben zu können.

Regelgeleitete (Kleine) Bewegungsspiele ermöglichen dabei das Anwenden, Verändern und Einhalten von Regeln im Spiel sowie den Erwerb einer Handlungsfähigkeit im Spiel, die taktische und technische Aspekte beinhaltet. Durch Übungsformen und angepasste Spielformen der Großen Sportspiele erhalten die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit, Spielideen und sportspielspezifische Bewegungsformen zu erlernen und zu erweitern. Hierfür sind entsprechend den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angemessene Hilfestellungen zu geben (z.B. spezifische Zuweisung von Aufgaben im Spiel, „Schutzräume“ innerhalb des Spielfeldes, farbliche Markierungen, angepasste Spielgeräte usw.).

Grundsätzlich ist zu beachten, dass im Laufe des Sekundarbereichs I sowohl Sportspiele aus den Bereichen der Zielschusspiele (z.B. Fußball, Basketball, Handball, Hockey), Rückschlagspiele (z.B. Badminton, Volleyball, Tischtennis) und Endzonenspiele (z.B. Ultimate Frisbee, Flag Football) angeboten werden. Dieses Bewegungsumfeld umfasst:

- Erkennen und Umsetzen einer Spielidee (im Rahmen von Bewegungsspielen und angepassten Spielformen der Großen Spiele)
- Einhalten von Regeln und von Fair Play sowie das Akzeptieren von Schiedsrichterentscheidungen
- Verändern von Rahmenbedingungen und Regeln unter Berücksichtigung der situativen Gegebenheiten
- Anwenden spielbezogener und sportspielspezifischer Bewegungsformen im Spiel (Techniken und Taktiken).

Spielen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler spielen frei.	<p><i>Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • mit Sportgeräten • allein/mit Partnerin/Partner • Gelände als Spielmöglichkeit nutzen (Skateranlagen, Trails, Parcours, Klettergelegenheiten)
Die Schülerinnen und Schüler erkennen eine Spielidee und setzen diese um.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmungsspiele • Partnerspiele • Gruppenspiele • Reaktionsspiele • Laufspiele • Wettkampfspiele (Staffeln, Kraft- und Gewandtheitsspiele) • Ballspiele • Geländespiele • Bewegungsspiele (Faustball, Prellball, Ringtennis)
Die Schülerinnen und Schüler übernehmen Spielrollen und füllen diese aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Fänger/Erlöser/Gejagter • Gegenspielerin oder Gegenspieler/Mitspielerin oder Mitspieler • Angreiferin oder Angreifer/Verteidigerin oder Verteidiger
Die Schülerinnen und Schüler erkennen sich als Teil einer Mannschaft.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Zugehörigkeit über klare Kennzeichnung deutlich machen • räumliche Trennung der Mannschaften („Haltet das Feld frei“, Staffeln) • Entwicklung von mannschaftsdienlichem Verhalten • Übernahme bestimmter Aufgaben/Rollen innerhalb der Mannschaft • Erkennen, dass ein Spiel gemeinsam gewonnen oder verloren wird
Die Schülerinnen und Schüler erkennen den Wettbewerbscharakter von Spielen.	<p><i>Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Anstrengungsbereitschaft • Entwicklung von Durchhaltevermögen • Entwicklung von Frustrationstoleranz • jeder und jedem Einzelnen Sieg und Niederlage ermöglichen
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln, verstehen und setzen Spielregeln um.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung eigener Spiele • Veränderung bestehender Regeln • Erkennen der Notwendigkeit Regeln zu verändern (Anpassung der Regeln an Leistungsniveau, räumliche Bedingungen, Anzahl der Spielerinnen und Spieler)
Die Schülerinnen und Schüler wenden spielbezogene Bewegungsformen an.	<ul style="list-style-type: none"> • → Bewegungsgrundformen • Rollen, Werfen, Fangen, Passen, Prellen, Schießen mit unterschiedlichsten Bällen • Weglaufen, Nachlaufen, Ausweichen, Mitlaufen
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Handlungsfähigkeit im Spiel.	<ul style="list-style-type: none"> • Taktik (freilaufen, blocken, Manndeckung, Raumdeckung, übernehmen verschiedene Aufgaben im Spiel) • Spielübersicht (Einbeziehung der Mitspielerinnen und Mitspieler ins Spiel) • Technik: sportspielspezifisch, z.B. Basketball: Prellen, Korbleger – Handball: Sprungwurf – Volleyball: Pritschen/Baggern – Ultimate Frisbee: Werfen und Fangen einer Frisbee

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen ihr Repertoire an Bewegungsspielen.	<ul style="list-style-type: none"> • selbstständiges Initiieren von Spielen im Freizeitbereich • Fangspiele • Freizeitspiele, z.B. „Catch the flag“, Indiacca, Gummitwist, Seilspringen, Torwandschießen, Dart • Ballspiele, z.B. Abwerfen, Völkerball, Brennball, Streetball, Ball über die Schnur, Turmball, Beachvolleyball
Die Schülerinnen und Schüler erfassen die Spielidee großer Spiele und setzen diese um.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Basketball, Handball, Fußball, Hockey • Badminton, Tischtennis, Tennis, Volleyball • Touch-Rugby, Ultimate • mit Basisspielen beginnen, dann Transferspiele mit vereinfachten Spielregeln • Spielregeln vereinfachen, Spielfeld anpassen, mit verringerter Mannschaftsstärke spielen, Spielmaterial verändern, Spielzonen und Spielrollen zuweisen, Überzahl der angreifenden Mannschaft schaffen

12.4.3 Bewegungsfeld Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen

Die physikalischen Eigenschaften des Wassers, insbesondere der Zusammenhang von Vortrieb, Auftrieb und Widerstand, führt zu einem grundsätzlich anderen Bewegungserleben als an Land. Diese Besonderheit eröffnet den Schülerinnen und Schülern vielfältige Bewegungserfahrungen (Gleiten, Tauchen, Treiben-Lassen) und schafft somit einen abwechslungsreichen Bewegungsraum.

Übergeordnetes Ziel ist die Erlangung der Schwimmfähigkeit. Dabei sind individuelle Fortbewegungsmöglichkeiten und Hilfsmittel (auch bei körperlichen Beeinträchtigungen) mit einzubeziehen. Durch die Möglichkeit an Wettkämpfen teilzunehmen, aber auch durch den Besuch von Freizeit- und Spaßbädern kann den Schülerinnen und Schülern die Perspektive aufgezeigt werden, das Schwimmen als Gesundheits- und Freizeitsport für sich zu entdecken.

Einige Schülerinnen und Schüler begegnen jedoch auch im Sekundarbereich I dem Element Wasser mit Angst, so dass Aspekte der Wassergewöhnung auch hier noch eine Rolle spielen können.

Zudem ist für alle Schülerinnen und Schüler der Umgang mit den Gefahren am und im Wasser in Zusammenhang mit der Einschätzung der eigenen schwimmerischen Fertigkeiten weiterhin zu thematisieren. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Bewältigen des Wassers (auch Fortführung der Wassergewöhnung) bis zum sicheren Bewegen im Wasser
- Entwickeln und Verbessern von Schwimmfertigkeiten und -techniken
- Springen ins Wasser, das Tauchen im Wasser und die Orientierung im Wasser
- Einschätzung der eigenen schwimmerischen Fertigkeiten und Entwicklung eines Gefahrenbewusstseins
- Erwerb von Schwimmbadabzeichen (Jugendschwimmbadabzeichen, Abzeichen des DSV zum Dauerschwimmen usw.) sowie Teilnahme an Wettkämpfen
- Kenntnis von Rettungsfertigkeiten und die Bereitschaft zum Helfen und Retten
- Kenntnis von Sicherheits- und Baderegeln sowie Hygienevorschriften.

Schwimmen, Tauchen, Wasserspringen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler orientieren sich in einem Schwimmbad.	<ul style="list-style-type: none"> • Erleben der besonderen Merkmale (Akustik, Temperatur usw.) • Unterscheidung der Funktionsräume: Umkleideraum, Dusche, Toilette, Schwimmbecken • angemessene Nutzung von Spaßbädern: Rutsche, Whirlpool, Strömungsbecken usw. • Kleidung und Verhalten in den entsprechenden Bereichen
Die Schülerinnen und Schüler setzen vereinfachte Bade-, Hygiene und Sicherheitsregeln um.	<ul style="list-style-type: none"> • Baderegeln: z.B. bebilderte Regelplakate der DLRG • Hygieneregeln: Umkleiden, Duschen, Badebekleidung • Sicherheitsregeln: nie ohne Aufsicht den Schwimmbereich betreten
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich im flachen Wasser.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern, Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • im Wasser bewegt werden, sich schieben oder ziehen lassen (z.B. auf einer Matte, mit Auftriebshilfen) • im Wasser gehen (Wassertiefe anpassen/Stufen nutzen): Bewegen mit Schwimmhilfen, Bewegen mit Partnerin/Partner, am Beckenrand, freies Bewegen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • sich im Wasser unterschiedlich fortbewegen: schnell und langsam laufen, hüpfen usw. (im Kreis, alleine zur Musik, im Spiel (z.B. einsammeln von Gegenständen usw.)) • Luft ins Wasser pusten (auch mit Hilfsmitteln wie Strohalm), Tischtennisbälle über das Wasser pusten, blubbern wie ein Fisch usw. • gegen den Wasserwiderstand ausatmen • Kleine Spiele
Die Schülerinnen und Schüler tauchen.	<ul style="list-style-type: none"> • Gesicht ins Wasser legen • unter Wasser ausatmen • mit dem Kopf untertauchen und die Augen öffnen (etwas unter Wasser ansehen) • Druckausgleich • unter einem Gegenstand (z.B. Schwimnudel, Tauchtore, Schwimtleine) oder Partnerin/Partner hindurchtauchen • Gegenstände vom Boden holen (Tiefe: siehe auch Anforderungen der Jugendschwimmabzeichen) • eine längere Strecke tauchen (Streckenlänge: siehe auch Anforderungen der Jugendschwimmabzeichen)
Die Schülerinnen und Schüler erfahren den Auftrieb des Wassers.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren des Auftriebs mit Auftriebs- und Schwimmhilfen (z.B. Schwimnudel, Schwimmbrett, Schwimmmatte, Schwimmgurt): diverse Spiele, wie z.B. auf der Nudel reiten, „Motorboot“ fahren mit Nudel und Brett • mit Auftriebshilfen auf das Wasser legen • Erfahren des Schwebens: zunächst mit Festhalten am Beckenrand (Arme strecken, lang machen, Kopf im Wasser) • Schweben mit einer Partnerin/einem Partner, in der Gruppe: z.B. im Kreis Beine hochnehmen und schweben, „Baumstamm flößen durch eine Gasse“ • freies Schweben wie: Seestern, Qualle, „toter Mann“
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich gleitend durch das Wasser.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren des Gleitens: von einer Partnerin/einem Partner angeschoben werden, Abstoßen vom Beckenrand/von den Stufen in Bauchlage • Kopfsprung mit anschließender Gleitphase
Die Schülerinnen und Schüler springen ins Wasser.	<p><i>Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • vom Beckenrand, vom Startblock: Fußsprung, Startsprung • Sprünge vom 1-Meter und 3-Meter-Brett (auch synchron) • freies, kreatives Springen • Verbindung des Springens und Tauchens: Kopfsprung und anschließendes Streckentauchen/Tieftauchen • beachten der Bade- und Sicherheitsregeln zum Springen
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich schwimmend im Wasser fort.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung der Grundfertigkeiten des Schwimmens: Teilbewegungen der Beine und Arme sowie Koordination von Bewegung und Atmung • Erzeugung des Vortriebs unter Ausnutzung des Wasserwiderstands • Weiterentwicklung schwimmender Fortbewegung: ggf. individuelle Arm- und Beinbewegungen zulassen (strampeln, paddeln und hundeln usw.) • Einsatz unterschiedlichster Auftriebshilfen und allmähliche Reduktion

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden eine Schwimmtechnik an.	<ul style="list-style-type: none"> • Weiterentwicklung einer Schwimmtechnik in Bauchlage bzw. Erlernen einer zweiten Schwimmtechnik (Brustschwimmen, Kraulschwimmen ggf. mit Flossen) • Kombination von Arm- und Beinbewegungen mit dazugehöriger Atemtechnik • Weiterentwicklung des Schwimmens in Rückenlage (volkstümliches Rückenschwimmen, Rückenkraul) • individuelle Kombinationen/Schwimmstil (z.B. bei körperlichen Beeinträchtigungen) • Weiterentwicklung der Ausdauer: Bewältigung von Strecken der Jugendschwimmabzeichen/der Ausdauerschwimmabzeichen des DSV/des Sportabzeichens/der Bundesjugendspiele • einschätzen der eigenen Schwimmfähigkeit, Wechsel der Schwimmlage bei Bedarf • Entwicklung von Startsprung und Wenden
Die Schülerinnen und Schüler setzen ausgewählte Maßnahmen des Rettungsschwimmens um.	<p><i>Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Selbstrettung: Umgang mit Krämpfen, Erschöpfung usw. durch kraftsparende Schwimmlagen • Fremdrettung: Transportieren und Schleppen einer Partnerin/eines Partners • Einsatz von Hilfsmitteln bei der Fremdrettung, z.B. Rettungsball, Rettungsring • Schwimmen unter erschwerten Bedingungen (Kleiderschwimmen) • Erwerb Juniorretter
Die Schülerinnen und Schüler setzen ausgewählte Spiele im Wasser um.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Staffelspiele • Spiele mit dem Ball • einfache Formen des Wasserballspiels (im tiefen oder schultertiefen Wasser)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Aquafitness als Freizeitsport.	<p><i>Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Wassergymnastik • Aquajogging • Aquaaerobic

12.4.4 Bewegungsfeld Turnen und Bewegungskünste

Das Bewegungsfeld beinhaltet auf der Grundlage eines gestalterischen Umgangs mit Bewegung die Grundfertigkeiten des Turnens auf dem Boden und an Geräten (Rollen, Schwingen, Stützen, Springen, Balancieren usw.). Das Bewegungsfeld ermöglicht damit vielfältige Verknüpfungen zum Bewegungsfeld 12.4.1 Grundlegende Bewegungserfahrungen.

Auch das gegenseitige Helfen und Unterstützen stellt einen wichtigen Lernaspekt dar.

Das erlebnisreiche Bewegen und Bewegungskunststücke können im Sekundarbereich I im normierten Turnen (Geräteturnen) und nicht-normierten Turnen (Gerätelandschaften, Parkours, freies Turnen, Akrobatik usw.) erworben werden. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Erweiterung der turnerischen Grundfertigkeiten (Rollen, Drehen, Stützen, Überschlagen, Schwingen, Springen, Balancieren und Klettern)
- Gestalten und Präsentieren von turnerischen Bewegungen
- Bewegungserlebnisse im Sinne außergewöhnlicher Körpererfahrungen
- Erfahrungen des Vertrauens, Helfens und Sicherns
- Umgang mit Wagnis und Risiko, Entwicklung eines Gefahrenbewusstseins
- den akrobatischen Umgang mit Partnerin/Partner und Geräten.

Turnen und Bewegungskünste

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden turnerische Grundfertigkeiten auf dem Boden an.	<p><i>Etwas wagen und verantworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Balancieren</u>: Standpositionen (einbeinig/beidbeinig, Knie- und Standwaage, Hockstand, Grätschstand, Vierfüßlerstand) • <u>Springen</u>: einbeinig/zweibeinig, Strecksprung, Schrittsprung, Schlusssprung, Sprünge mit Drehungen, sichere Landung • <u>Rollen und Drehungen</u>: um die Körperlängs- und Körperquerschse • <u>Stützen</u>: Liegestützvariationen, Kopfstand, Zappelhandstand, Handstand • <u>Überschlagen</u>: Radschlag, Handstand-Überschlag • Einsatz von Gerätehilfen (z.B. schiefe Ebene zum Rollen) oder materiale Hilfen (optische Markierungen für das Abspringen) • personellen Hilfen: Schülerinnen und Schüler leisten unterstützende oder eigenverantwortliche Hilfestellung z.B. beim Handstand
Die Schülerinnen und Schüler wenden Grundfertigkeiten des Turnens an Turngeräten an.	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Balancieren</u>: Langbank, Schwebebalken, Barrenholme, Slackline • <u>Springen auf/über/runter</u>: am großen Kasten (Höhe variieren): Aufsprünge, Niedersprünge, Hockwende; Sprünge über Turnbock auch mit Reutherbrett, Niedersprünge mit Drehungen; auf dem Trampolin • <u>Rollen und Drehungen</u>: Aufschwung, Umschwung, Abschwung am Barren und am Reck • <u>Stützen</u>: Sprung in den Stütz am Barren/Reck, Stützel durch den Barren • <u>Schwingen</u>: im Barren, am Reck (Kniehangschwung, Hockhangschwung, Unterschwingung), am Trapez, am Tau, an den Ringen • <u>Klettern</u>: an der Sprossenwand/Gitterwand, über Hindernisse

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Hinführung über Hindernisturnen (überklettern, hindurchkriechen, balancieren, springen, hangeln, schaukeln, schwingen, rollen usw.) • Schülerinnen und Schüler leisten unterstützende oder eigenverantwortliche Hilfestellung
Die Schülerinnen und Schüler präsentieren Turnverbindungen und akrobatische Kunststücke.	<p><i>Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rolle vorwärts-Strecksprung, Handstand abrollen, Aufschwung-Umschwung, Sitzsprung-Drehsprung auf dem Trampolin, Balancieren-Niedersprung, Schwingen und Abspringen an den Ringen • mit Partnerin/Partner synchron, in der Kleingruppe, über Hindernisse • ausdrucksvolle Gestaltung von Bewegungsformen • Jonglage (z.B. Chiffontücher, Sandsäckchen, Tennisringe) • Partner- und Gruppenakrobatik
Die Schülerinnen und Schüler benennen Turngeräte und übernehmen Teile des sachgerechten Aufbaus.	<ul style="list-style-type: none"> • korrektes Benennen der Turngeräte • Regeln für den Transport von Turngeräten (tragen oder schieben, Anzahl der benötigten Personen usw.) • Arbeiten im Team beim Transport von schweren Geräten (z.B. Weichboden, Barren, Reckaufbau) • Thematisierung von Sicherheitsaspekten (z.B. bestimmte Turngeräte nie ohne Mattensicherung nutzen)

12.4.5 Bewegungsfeld Tänzerische Gymnastik und Fitness

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

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

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

Tänzerische Gymnastik und Fitness

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler verändern Bewegungsgrundformen unter räumlichen, zeitlichen und dynamischen Gesichtspunkten.	<ul style="list-style-type: none"> • schnell/langsam, vorwärts/rückwärts/seitwärts, rechts/links, groß/klein, kurz/weit, flach/hoch, Kraftimpulse verändern • in der Ebene/auf der schiefen Ebene • auf unterschiedlichen Unterstützungsflächen oder Untergründen • Musik hören, Bewegungsimpulse aufnehmen, bewegt werden bzw. sich frei nach Musik bewegen
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln und präsentieren Bewegungen mit und ohne Handgerät.	<ul style="list-style-type: none"> • Körpersprache als Ausdrucksmittel, Pantomime • Bewegungsgrundformen mit Seil, Gymnastikreifen oder Ball kombinieren
Die Schülerinnen und Schüler führen tänzerische und gymnastische Bewegungselemente aus und setzen Rhythmen in Bewegung um.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nachahmung von Tanzelementen (Tanzvideo) • Trendtanz • Standardtanz • Stockkampfkunst • Elemente aus dem Soundkarate • Aerobicsschritte
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Bewegung als Ausdrucksmöglichkeit und präsentieren Choreografien.	<p><i>Sich körperlich ausdrücken, Bewegungen gestalten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bewegungstheater • Rollenspiel (Berufe/Sportarten darstellen) • Erfahrung eigener Kreativität • allein, mit Partnerin/Partner, in der Kleingruppe • mithilfe vorgegebener Bewegungsformen mit/ohne Gerät • eigene Bewegungsabläufe erfinden
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln körperliche Fitness.	<p><i>Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln</i></p> <p>Koordinative Fähigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kinästhetische Differenzierungsfähigkeit • Reaktionsfähigkeit • Kopplungsfähigkeit • Wahrnehmungs- und Orientierungsfähigkeit • Gleichgewichtsfähigkeit • Anpassungs- und Umstellungsfähigkeit • Rhythmisierungsfähigkeit <p>Konditionelle Fähigkeiten:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ausdauer • Kraft • Schnelligkeit • Beweglichkeit • Fitnesstraining mit unterschiedlichen Zielsetzungen, z.B. Kraftaufbau oder Ausdauertraining • Fitnesstraining mit dem eigenen Körpergewicht • Fitnesstraining an und mit Geräten • Sicherheitsaspekte beim Fitnesstraining
Die Schülerinnen und Schüler wenden funktionelle gymnastische Elemente an.	<ul style="list-style-type: none"> • funktionelle Dehn- und Kräftigungsübungen • Entspannungstechniken • sportartspezifisches Aufwärmprogramm • Rückenschule (heben, tragen, transportieren) • funktional-technische Aspekte der Haltungs- und Bewegungsschulung.

12.4.6 Bewegungsfeld Laufen, Springen, Werfen

Laufen, Springen und Werfen sind grundlegende Bewegungsformen, die sowohl für die Erschließung alltäglicher Bewegungszusammenhänge als auch für die Ausübung zahlreicher anderer Sportarten von Bedeutung sind. Auf der Basis einer breiten Entwicklungsförderung werden in diesem Bewegungsfeld leichtathletische Disziplinen altersgemäß vermittelt. Dabei geht es im Sekundarbereich I in erster Linie darum, bereits vorhandene Bewegungsfertigkeiten im Hinblick auf die individuelle Leistungssteigerung differenziert weiter zu entwickeln. Disziplinspezifische Bewegungsfertigkeiten kommen in dem Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler angepassten Wettkampfformen zur Anwendung. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Laufen/Fahren in Anpassung an äußere Bedingungen, Zeit und Streckenlänge
- den gesundheitsfördernden Aspekt vom ausdauernden Laufen/Fahren
- Springen in die Weite und in die Höhe in unterschiedlicher Ausprägung (beidbeinig/einbeinig, mit/ohne Anlauf, über Hindernisse, rhythmisiert)
- Erlernen einer Wettkampftechnik zum Springen in die Weite/in die Höhe
- Werfen in unterschiedlicher Ausprägung (Schlagwurf/Schleuderwurf/Stoßen, mit/ohne Vorbeschleunigung, zielgenau/auf Weite)
- Beherrschen geeigneter Wurf-/Stoßtechniken
- Anregungen zum Wetteifern (leichtathletische Wettkämpfe: Bundesjugendspiele, Jugend trainiert für Paralympics, Special Olympics)
- Erwerb Kinderleichtathletikabzeichen, DLV-Mehrkampfabzeichen, Deutsches Sportabzeichen, DLV-Laufabzeichen, DLV-Walkingabzeichen

Laufen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler passen das Laufen/Rollstuhlfahren an unterschiedliche Bedingungen an.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • verschiedene Untergründe • Anpassung an Partnerin/Partner, Gruppe • Anpassung an Zeit/Streckenlänge
Die Schülerinnen und Schüler laufen/fahren ausdauernd.	<p><i>Gesundheit fördern, Gesundheitsbewusstsein entwickeln</i> <i>Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Tempo- und Zeitgefühl • Entwicklung eines individuellen, gleichmäßigen Lauf-/Fahrtempos • spielerische Ausdauererschulung (Intervallspiel, Fahrtspiel) • Laufen/Fahren mit Musik • Hindernisläufe • Wandern, Walken, Joggen, Rollstuhlfahren über zunehmend längere Strecken • Lauftagebuch (Dauermethode) • DLV-Lauf-, Walking-, Nordic-Walkingabzeichen • Orientierungslauf • Teilnahme an Volksläufen, Schulwettkämpfen
Die Schülerinnen und Schüler erkennen den gesundheitsfördernden Aspekt vom ausdauernden Laufen/Fahren.	<ul style="list-style-type: none"> • Verdeutlichung der verbesserten Belastbarkeit über Steigerung der Laufstrecke/Laufzeit • Wahrnehmung körperlicher Reaktionen beim ausdauernden Laufen/Fahren (Belastung spüren, Puls, Atmung, Schwitzen, Seitenstiche) • Auswertung körperlicher Reaktionen beim Laufen • Führen eines Lauftagebuchs • im Alltag

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler laufen/fahren eine kurze Strecke in maximalem Tempo.	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung der Sprintfähigkeit mithilfe von z.B. Fang- und Laufspielen, Wettläufen, Staffelspielen • Sprint-ABC: vorbereitende Übungen zur Verbesserung der allgemeinen Sprintfähigkeit (z.B. Anferse, Skippings, Kniehebelauf, Scherlauf, Unterzieher)
Die Schülerinnen und Schüler wenden eine für sie geeignete Startposition an.	<ul style="list-style-type: none"> • Erprobung verschiedener Starttechniken (Hochstart, Kauerstart, Dreipunktstart, Tiefstart) • adäquate Reaktion auf Startkommandos • Anwendung von Wettkampfgregeln • Übungen zur Steigerung der Reaktionsfähigkeit auf visuelle, taktile oder akustische Signale

Springen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen verschiedene Formen des Springens um.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln vielfältiger Sprungerfahrungen • Übungsrepertoire Sprung-ABC (z.B. Hopslerlauf, Seitgalopp, Sprunglauf, Prellsprünge, beidbeinige/einbeinige Hops) • Seilspringen • im Rhythmus der Musik • Springen über Hindernisse • in die Weite/in die Höhe springen • Standweitsprung • Jump and reach
Die Schülerinnen und Schüler springen einbeinig aus dem Anlauf in einer Wettkampftechnik weit/hoch.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Springen über Zonen, Gräben, Hindernisse, Zauberschnur, Hochsprunglatte • Springen auf den Mattenberg, Kasten • Steigesprünge über Hindernisse • Weithochsprung • weit Springen in Zonen • Erarbeitung Grobform Schrittweitsprung • Erarbeitung Grobform Schersprung • Erarbeitung Grobform Fosbury-Flop • sichere Landung • Anwendung in Wettbewerbsformen (Kinderleichtathletik, Schulwettkämpfe usw.) • Anwendung von Wettkampfgregeln

Werfen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Formen des Werfens.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sammeln vielfältiger Wurferfahrungen (Schlagwurf, Schleuderwurf, Stoßen) • in die Weite, in die Höhe, auf Ziele • Werfen mit verschiedenen Materialien (Bälle, Reifen, Ringe, Minispeere, Wurfstäbe, Vortex-Heuler, Medizinbälle, Kugeln, Keulen usw.)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler werfen zielgenau.	<ul style="list-style-type: none"> • Schlagwurf beidhändig/einhändig • auf hohe Ziele • auf große/kleine Ziele • auf bewegliche Ziele • Wurfstaffeln (s. Kinderleichtathletik)
Die Schülerinnen und Schüler werfen mit einer Wettkampftechnik aus dem Anlauf weit.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Erarbeitung der Grobform des einarmigen Schlagwurfs • vom Schritt-Wurf über die rhythmisierten Drei-Schrittfolge zum Schlagwurf aus dem Anlauf • Anwendung in Wettbewerbsformen (Kinderleichtathletik, Schulwettkämpfe usw.) • Anwendung von Wettkampfbregeln
Die Schülerinnen und Schüler stoßen aus der Stoßauslage.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen und sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Vorübungen zum Erlernen der Stoßbewegung mit Medizinbällen aus verschiedenen Positionen • Stoßen mit Medizinbällen aus der Stoßauslage • Stoßen mit Kugeln aus der Stoßauslage (Gewicht dem Leistungsstand anpassen) • Erlernen der Grobform des Standstoßes • ggf. Erprobung und Entwicklung verschiedener Wettkampf-techniken (Stoßen aus dem 3er-Rhythmus seitlich, Wechselschritt-Technik, Angleiten) • Anwendung in Wettbewerbsformen (s. Kinderleichtathletik, Schulwettkämpfe) • Anwendung von Wettkampfbregeln

12.4.7 Bewegungsfeld Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten

In diesem Bewegungsfeld werden das Bewegen auf Rädern und Rollen, das Gleiten auf Schnee und Eis und das Gleiten auf dem Wasser thematisiert. Das Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten (z.B. Fahrrad, Skateboard, Schlittschuh, Kanu, Surfbrett) umfasst raumgreifende sowie geschwindigkeits- und gleichgewichtsabhängige Bewegungsformen, mit denen spezifische Körper- und Bewegungserfahrungen verbunden sind und die auf Rädern und Rollen und auf Schnee, Eis und Wasser gemacht werden können. Die Aktivitäten erfordern z.T. besondere Schutzmaßnahmen (Tragen eines Helms, Anlegen von Schutzkleidung, Verkehrsregeln usw.), die im Lernbereich Mobilität zu verorten sind. Die Inhalte dieses Bewegungsfeldes sind eng vernetzt mit einem bewussten Naturerleben und nachhaltiger Umweltbildung. Die Fachkonferenz wählt unter Berücksichtigung der sächlichen und räumlichen Gegebenheiten die Geräte und Organisationsformen aus, mit denen die angestrebten Kompetenzen erworben werden können.

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

Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- das Fördern der dynamischen Gleichgewichtsfähigkeit
- das Erleben und das Beherrschen der Geschwindigkeit sowie der Flieh- und der Beschleunigungskräfte
- verantwortungsvoller Umgang mit sich selbst und anderen, Geräten und Material sowie der Umwelt
- Erweiterung des Aktionsradius
- Einsatz von Sicherheitsausrüstungen und Einhaltung von Verkehrsregeln.

Bewegen auf rollenden und gleitenden Geräten

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erleben Geschwindigkeit und Fliehkräfte auf rollenden Geräten.	<ul style="list-style-type: none"> • im Rollstuhl geschoben werden • mit Inlinern, Roller, Fahrrad usw.
Die Schülerinnen und Schüler halten das dynamische Gleichgewicht auf rollenden Geräten.	<p><i>Wahrnehmungsfähigkeit verbessern und Bewegungserfahrungen erweitern</i></p> <p><i>Etwas wagen und verantworten</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Kettcar, Roller, Havarich-Rad, Fahrrad, Rollschuh, Inliner, Skateboard, Rollstuhl als Sportgerät usw. • Erlernen spezifischer Techniken • Schutzmaßnahmen kennen und anwenden (Helm, Sicherheitsausrüstung)
Die Schülerinnen und Schüler fahren sicher auf rollenden Geräten.	<ul style="list-style-type: none"> • Richtungsänderungen, Bremsen, Beschleunigung, Fallen • Bewältigung von Hindernissen und diversen Bodenbeschaffenheiten • vom Üben im geschützten Bereichen zum sicheren Verkehrsteilnehmer (Verkehrsübungsplatz) • Fahrradprüfung
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich mit Gleithilfen im Schnee fort.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahrungen im Schnee (Schnee am Körper spüren, im Schnee fortbewegen, mit Schnee spielen) • winterliche Gefahren der Natur kennen und erkennen • Schlitten • Schneeschuh • Skilanglauf • Ski alpin • Snowboard • Sicherheits- und Verkehrsregeln beachten
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich sicher auf Eis.	<ul style="list-style-type: none"> • Gefahren auf dem Eis erkennen • sich schieben und ziehen lassen, Hilfsmittel nutzen • Fahren, Bremsen und Fallen üben • Gleitschuh • Schlittschuh • Spiele auf dem Eis • Eisschnelllauf
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich auf dem Wasser mit eigener Kraft fort.	<ul style="list-style-type: none"> • Tretboot fahren • Technik des Ruderns und Paddelns erlernen • Stand-up-Paddling • allein/mit Partnerin/Partner, Gruppe in einem Boot fahren auch als Beifahrer • Anpassung des Fahrens an Wasserverhältnisse unter Beachtung von Verkehrs- und Sicherheitsregeln • ggf. Tragen von Schwimmwesten/Rettungswesten • sicheres Ein- und Aussteigen beherrschen
Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich auf dem Wasser unter Ausnutzung der Windkraft.	<ul style="list-style-type: none"> • Technik des Surfens erlernen • Technik des Segelns erlernen • Anpassung des Fahrens an Wasserverhältnisse unter Beachtung von Verkehrs- und Sicherheitsregeln • ggf. Tragen von Schwimmwesten/Rettungswesten

12.4.8 Bewegungsfeld Kämpfen

Kämpfen umfasst die direkte und kooperative Auseinandersetzung mit einer Partnerin oder einem Partner in einer geregelten Kampfsituation. Dieses Bewegungsfeld beinhaltet insbesondere das Wahrnehmen der eigenen Kraft und der Kraft anderer sowie das Erfahren körperlicher Auseinandersetzung. Bei der Auseinandersetzung mit diesem Bewegungsfeld sind die Unversehrtheit der Partnerin bzw. des Partners und der respektvolle Umgang miteinander grundlegende Voraussetzung.

Im Sekundarbereich I werden die angestrebten Kompetenzen spielerisch, sportartübergreifend und/oder sportartspezifisch angebahnt. Beim Kämpfen gilt dabei das Freiwilligkeitsprinzip, um Schülerinnen und Schülern drohende Blamagen mit einer ungewollten Gegnerin oder einem ungewollten Gegner oder den Ganzkörperkontakt zu ersparen. Dieses Bewegungsfeld umfasst:

- Aushalten körperlicher Nähe und Sich-Einlassen auf die direkte körperliche Auseinandersetzung
- Wahrnehmen und situationsangemessenes Einsetzen der eigenen Kraft
- Wahrnehmen und Beherrschen von Emotionen im Kampf und das Ausschließen aggressiver Handlungen
- Einhalten von Regeln und faires Verhalten sowie einen verantwortungsvollen Umgang mit der Partnerin oder dem Partner im Kampf.

Kämpfen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler lassen sich auf Körperkontakt ein.	<ul style="list-style-type: none"> • Spiele zur Anbahnung von Körperkontakt in der Gruppe • vertrauensbildende Maßnahmen (z.B. Vertrauens- und Kooperationsspiele)
Die Schülerinnen und Schüler kämpfen fair.	<p><i>Kooperieren, wettkämpfen, sich verständigen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • grundlegende Regeln frühzeitig einführen • Rituale entwickeln: z.B. zu Beginn und zum Ende der Sportstunde gegenseitiges Grüßen durch Verbeugung • Umgang mit Sieg und Niederlage • aggressive Handlungen ahnden • wichtigste Regel: Stopp-Regel (verbales Stopp rufen und Alternative, wie z.B. 2x auf den Boden schlagen) • Stärken und Schwächen thematisieren, verantwortungsvoller Umgang damit
Die Schülerinnen und Schüler setzen ihre Kräfte situationsangemessen ein.	<p><i>Das Leisten erfahren, verstehen und einschätzen</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Spiele zum Kräfteressen in der Gruppe oder zu zweit • Kämpfen um einen Raum: Ziehkämpfe, wie z.B. „Schritt über die Grenze“, Tauziehen, Schiebekämpfe, wie z.B. Rückenschieben • Kämpfen am Boden oder im Stand um Gegenstände (z.B. Kampf um den Ball) • Kämpfen mit Handicap
Die Schülerinnen und Schüler kämpfen in der Rolle der Angreiferin/des Angreifers und Verteidigerin/Verteidigers.	<ul style="list-style-type: none"> • Kämpfen um eine Körperlage mit der Partnerin/dem Partner • Rolle der Angreiferin/des Angreifers und der Verteidigerin/des Verteidigers durch klare Rollenverteilung gezielt erproben: z.B. „Mausefalle“, „Schildkröte umdrehen“ • Spiele, die beide Rollen erfordern: (Bodenkampf) • Kampf um Raum (z.B. Sumo) • Kämpfen um Punkte • Zweikämpfen mit Antiaggressionsschläger, Schwimnudeln • Stockkampf (mit weichem Stab, z.B. Bambusstab)

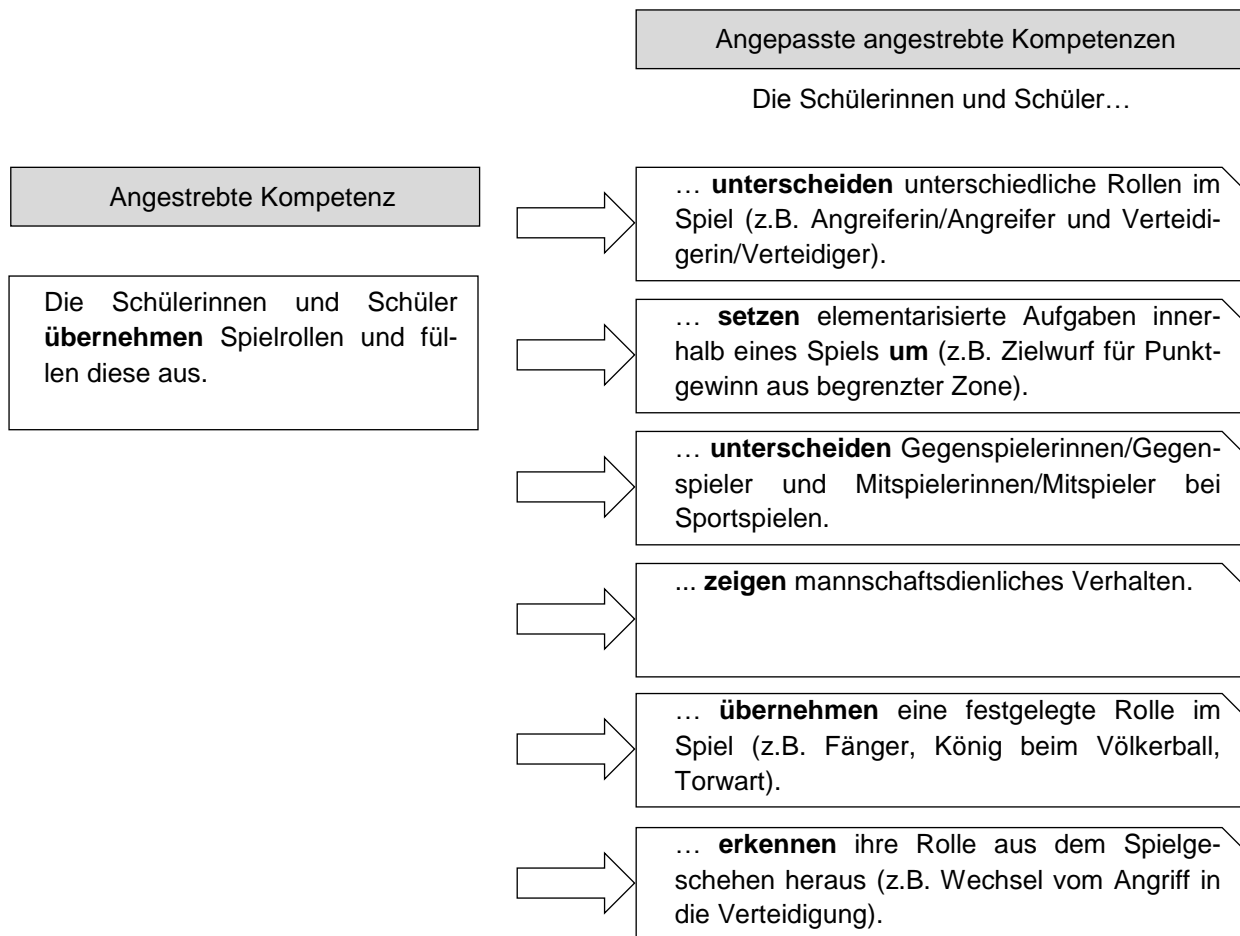
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler wenden sportartspezifische Techniken an.	<ul style="list-style-type: none">• verschiedene Kampfsportarten (vorherige Schulung des Fallens um Unfälle und Stürze zu vermeiden!)• Judoabzeichen• Kampf mit Pratzen• Soundkarate• Selbstschutz• Hinzuziehen von Experten

12.5 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Bewegungsfeld Spielen



13 Englisch

13.1 Bildungsbeitrag

Bedingt durch die globalisierte Welt prägt Englisch in vielfacher Hinsicht die Alltagswelt und Sprache der Schülerinnen und Schüler. Durch Mediennutzung, Anglizismen in Alltags- und Jugendsprache und Reisen ist die englische Sprache in ihren unmittelbaren Lebensbezügen gegenwärtig. Deshalb sind das Interesse und die Lernmotivation in Bezug auf das Erlernen der englischen Sprache bei Kindern und Jugendlichen häufig sehr hoch. Der Erwerb von Kompetenzen in der Fremdsprache unterstützt die Entwicklung des Selbstbewusstseins und erleichtert die gesellschaftliche Teilhabe der Schülerinnen und Schüler. Es ist daher selbstverständlich, dass die natürliche Sprachgegenwart des Englischen im Unterricht bewusst gemacht und aufgegriffen wird.

Im Englischunterricht ist die sprachliche und interkulturelle Handlungsfähigkeit das übergeordnete Ziel. Die Entwicklung interkultureller Kompetenzen ist eine übergreifende Aufgabe von Schule (→ z.B. 7 Gesellschaftslehre), 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.

Die Auseinandersetzung mit Englisch als Fremdsprache unterstützt die Entwicklung von Sprachbewusstheit.

Musisch-ästhetische Bildung bereichert den Englischunterricht, indem sie Verbindungen zwischen dem Lernen und der Erfahrungs- und Gefühlswelt der Schülerinnen und Schüler aufbaut, die Vorstellungskraft und Fantasie stärkt und sprachliche Barrieren überwindet.

Zudem leistet der Unterricht im Fach Englisch einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

13.2 Kompetenzentwicklung

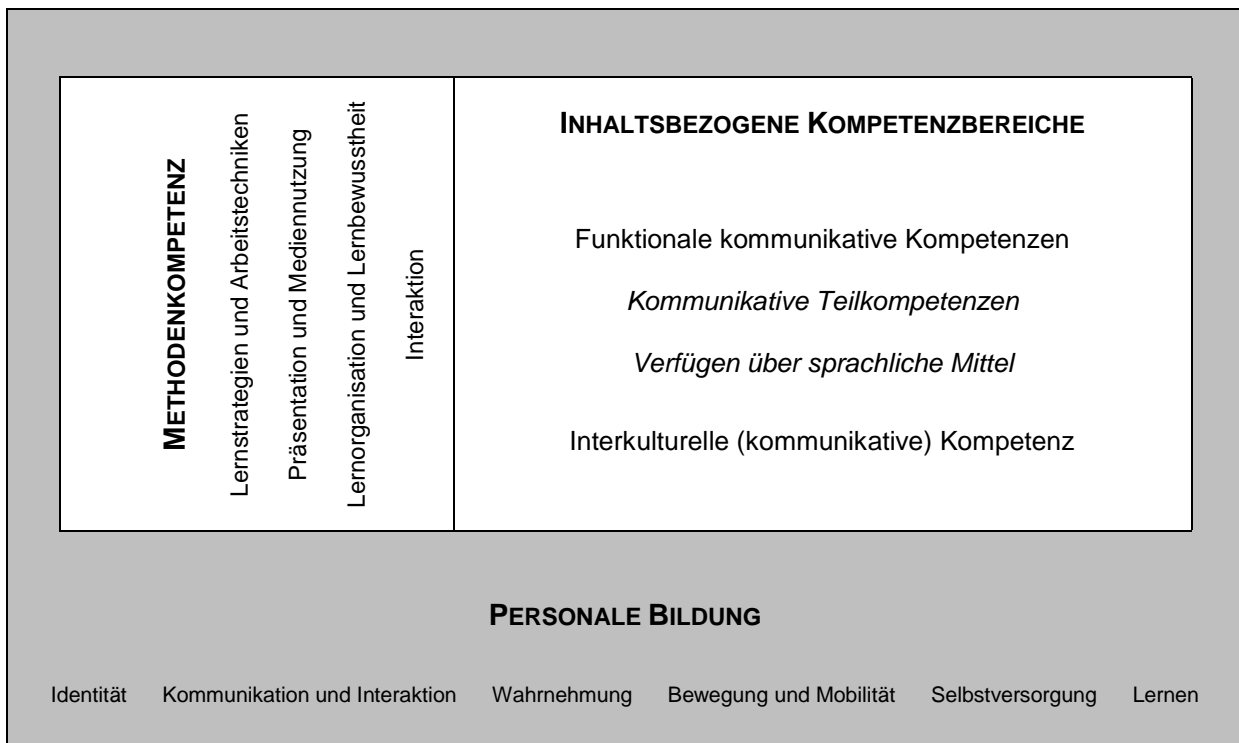
Das Fach Englisch gliedert sich in folgende **Kompetenzbereiche**:

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

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

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

Die zu erwerbenden Kompetenzen im Englischunterricht des Sekundarbereichs I bewegen sich in der Regel auf der Ebene der elementaren Sprachverwendung (Annäherung an A1 und A1) im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) für Sprachen (→ 17 Glossar).



Im Englischunterricht wird der Schwerpunkt auf die Teilkompetenzen Hör- und Hör-/Sehverstehen sowie das Sprechen mithilfe geübter Satzmuster gelegt. Die Kompetenzen in den Bereichen Leseverstehen, Schreiben, Aussprache und Intonation sowie freies Sprechen sind von nachrangiger Bedeutung. Eine positive Lernatmosphäre ermutigt die Schülerinnen und Schüler, mit Sprache zu experimentieren. Dabei hat die Verständlichkeit der Mitteilung Vorrang vor der sprachlichen Korrektheit. Die Auswahl der Themen orientiert sich an den Lebensbezügen, Bedürfnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Der Unterricht erfolgt dabei handlungsorientiert in authentischen Sprachlernsituationen. Dem Üben kommt im Englischunterricht eine große Bedeutung zu. Durch abwechslungsreiches und spielerisches Wiederholen werden Lerninhalte gefestigt. Der Unterricht knüpft an die sprachlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler an und greift in der Lerngruppe vorhandene Mehrsprachigkeit auf.

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

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

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

Aufgrund der heterogenen Lernbedarfe der Schülerinnen und Schüler erfolgt grundsätzlich eine individuelle Anpassung der angestrebten Kompetenzen. Dies kann eine Elementarisierung im Sinne der Kernideen des Faches sowohl inhaltlich als auch im Umfang erforderlich machen. Des Weiteren ist zu berücksichtigen, dass allen Schülerinnen und Schülern ausreichend Zeit und Möglichkeiten der Wieder-

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

13.3 Angestrebte Kompetenzen

13.3.1 Funktionale kommunikative Kompetenzen

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

Die **kommunikativen Teilkompetenzen** sind Hör- und Hör-/Sehverstehen, Sprechen, Leseverstehen, Schreiben und Sprachmittlung. Die Teilkompetenz Hör- und Hör-/Sehverstehen meint die Sensibilisierung für den Klang der englischen Sprache sowie das Wiedererkennen einzelner Wörter und Satzmuster. Lebensweltbezüge wie z.B. Jugendsprache, Computersprache oder Popmusik werden dabei aufgegriffen. Die Teilkompetenz Sprechen beinhaltet neben dem Sprechen einzelner Wörter oder Satzmuster das ungezwungene Experimentieren mit der englischen Sprache, z.B. anhand von Liedern, Reimen oder Spielen sowie die Verwendung eingeübter Redemittel. Auf die ganzheitliche Erfassung regelmäßig wiederkehrender Wortbilder im Sinne von Schlüsselwörtern sowie das Erlesen und Verstehen erster Satzstrukturen zielt die Teilkompetenz Leseverstehen. Bei der Teilkompetenz Schreiben stehen das Schreiben von Wörtern und das Verfassen kurzer Mitteilungen und Sätze mithilfe von Vorlagen im Zentrum. Dabei werden Inhalte mit unmittelbarem Lebensweltbezug ausgewählt. Die Teilkompetenz Sprachmittlung beinhaltet die sinngemäße Übertragung von in Alltags- und Begegnungssituationen geübten Wörtern und Satzmustern von der Fremdsprache in die deutsche Sprache. Analoge und digitale Hilfsmittel finden dabei situationsangemessen Verwendung.

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

Kommunikative Teilkompetenzen

Hör- und Hör-/Sehverstehen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen englische Sprache in unterschiedlichen Situationen.	<ul style="list-style-type: none"> • Unterscheidung Deutsch – Englisch • Anglizismen in der Alltagssprache • Englisch in den Medien
Die Schülerinnen und Schüler verstehen häufig wiederholte einfache Anweisungen.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>classroom phrases</i> (→ 17 Glossar) • Computersprache • Einsatz von Hilfsmitteln aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation
Die Schülerinnen und Schüler verstehen einfache Fragen und Aussagen, die sich auf die eigene Person, die unmittelbare Lebenswelt oder eingeübte Themen beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> • Reaktion auf Fragen (z.B. Ja-Nein-Fragen, Pantomime) • kurze Hörtexte, Videosequenzen • audiodigitale Bücher

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler verstehen den Ablauf und Inhalt einfacher Dialoge aus bekannten Satzmustern.	<ul style="list-style-type: none"> • z.B. Vorstellung, Frage nach Befindlichkeiten, Wetterlage
Die Schülerinnen und Schüler verstehen wesentliche Aspekte visuell und akustisch dargebotener Geschichten.	<ul style="list-style-type: none"> • Wiedererkennen von Schlüsselwörtern und Satzmustern • Bildergeschichten, Videos usw. • aktuelle Popsongs

Sprechen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler sprechen/singen zuvor eingeführte, gefestigte kurze Texte und Lieder.	<ul style="list-style-type: none"> • aktuelle Songs, Sprechchöre, Spiele
Die Schülerinnen und Schüler nutzen feststehende Redewendungen.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>classroom phrases</i> (→ 17 Glossar) • Gruß- und Abschiedsformeln • Einsatz von Hilfsmitteln aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation
Die Schülerinnen und Schüler nutzen Fragen und Antworten mithilfe von einfachen bekannten Redemitteln oder Einwortsätzen.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>How are you? – I am fine.</i> • <i>What's your name? – My name is...</i> • <i>What colour is...? – It's...</i> • <i>What is this? – This is...</i>
Die Schülerinnen und Schüler sprechen über die eigene Person und andere Personen.	<ul style="list-style-type: none"> • sich selber vorstellen • kurze, einfache Interviewgespräche • Vorlieben, Abneigungen, Fähigkeiten
Die Schülerinnen und Schüler setzen Gestik und Mimik ein, um eingeführte, gefestigte und geübte Dialoge zu gestalten.	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele oder Sketche, z.B. <i>shopping, at the restaurant</i>
Die Schülerinnen und Schüler sprechen über zuvor erarbeitete Themenfelder mithilfe bekannter Redemittel und eingeübter Satzmuster.	<ul style="list-style-type: none"> • Beschreibung von Bildern, Gegenständen, Aktivitäten • Präsentation von Arbeitsergebnissen nach Vorbereitung in elementarer Form • Erlebnisbericht in Form einer einfachen Aufzählung

Leseverstehen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sich die Laut-Buchstaben-Zuordnung der Fremdsprache von der deutschen Sprache unterscheidet.	<ul style="list-style-type: none"> • ball – Ball, name – Name
Die Schülerinnen und Schüler erkennen bekannte Wortbilder wieder.	<ul style="list-style-type: none"> • Umwelt, Medien, Bildwörterbuch • Memory

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler ordnen das Schriftbild vertrauter Wörter und Sätze dem Klangbild zu.	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl passender Wortkarten auf Zuruf • Einsatz von Hilfsmitteln aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation • Einsatz digitaler Medien, z.B. Apps
Die Schülerinnen und Schüler lesen und verstehen kurze Anweisungen, Fragen und Aussagen.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>classroom phrases</i> (→ 17 Glossar), feststehende Redewendungen • einfache Arbeitsaufträge • Bild-Wort-Geschichten • kurze Texte mit bekannten Schlüsselwörtern
Die Schülerinnen und Schüler lesen und verstehen (persönliche) Mitteilungen.	<ul style="list-style-type: none"> • Lesen und Verstehen von Einladungs-/Grußkarten und Notizen (z.B. <i>Birthday, Christmas, Halloween, Valentine's Day, shopping lists</i>)
Die Schülerinnen und Schüler nutzen schriftliche Satzstrukturen als Hilfe zum Sprechen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wort- und Satzkarten bei Dialogen oder Präsentationen

Schreiben

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler schreiben einzelne bekannte Wörter und kurze Sätze unter Zuhilfenahme von Vorlagen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wörter unter passende Bilder schreiben • Kombination von Wortkarten zu Satzbausteinen und Sätzen (z.B. Nomen und Adjektive) • Einsetzen und Variieren von Textbausteinen • Erstellen von Grußkarten, Einkaufslisten, Steckbriefen • Nutzung von (Bild-) Wörterbüchern, Websites, digitale Spracherkennung, Apps

Sprachmittlung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler geben das Wesentliche von Gehörtem und zum Teil auch Gelesenem auf Deutsch wieder.	<ul style="list-style-type: none"> • Inhalte von Liedern und Geschichten in eigenen Worten • ggf. Übertragung in die eigene Erstsprache
Die Schülerinnen und Schüler setzen Strategien und Hilfsmittel ein.	<ul style="list-style-type: none"> • (Bild-) Wörterbücher, Websites, digitale Spracherkennung, Apps

Verfügen über sprachliche Mittel

Wortschatz

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nutzen elementare Wörter und Redewendungen, die sich auf bestimmte konkrete Situationen beziehen.	<ul style="list-style-type: none"> • mögliche Themenfelder: me and my family, foods and drinks, my body, my clothes, people at work, pets and animals, throughout the year, holiday and travelling, at home, at school, freetime activities, towns and countryside, English worldwide • Einwortsätze, Satzmuster, classroom phrases (→ 17 Glossar) • eigenes picture dictionary, treasure book (→ 17 Glossar), Mindmaps zu einzelnen Themenfeldern • Einsatz von Hilfsmitteln aus dem Bereich Unterstützte Kommunikation

Aussprache und Intonation

Die Schülerinnen und Schüler sprechen häufig geübte Wörter und Redewendungen verständlich aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Nachsprechen • typische englische Laute und Lautkombinationen
--	--

13.3.2 Interkulturelle (kommunikative) Kompetenz

Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Interesse an kulturellen Traditionen englischsprachiger Länder. Sie nehmen Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahr und entwickeln dabei eine eigene kulturelle Identität. Es wird eine offene, tolerante Haltung gegenüber anderen Kulturen unterstützt.

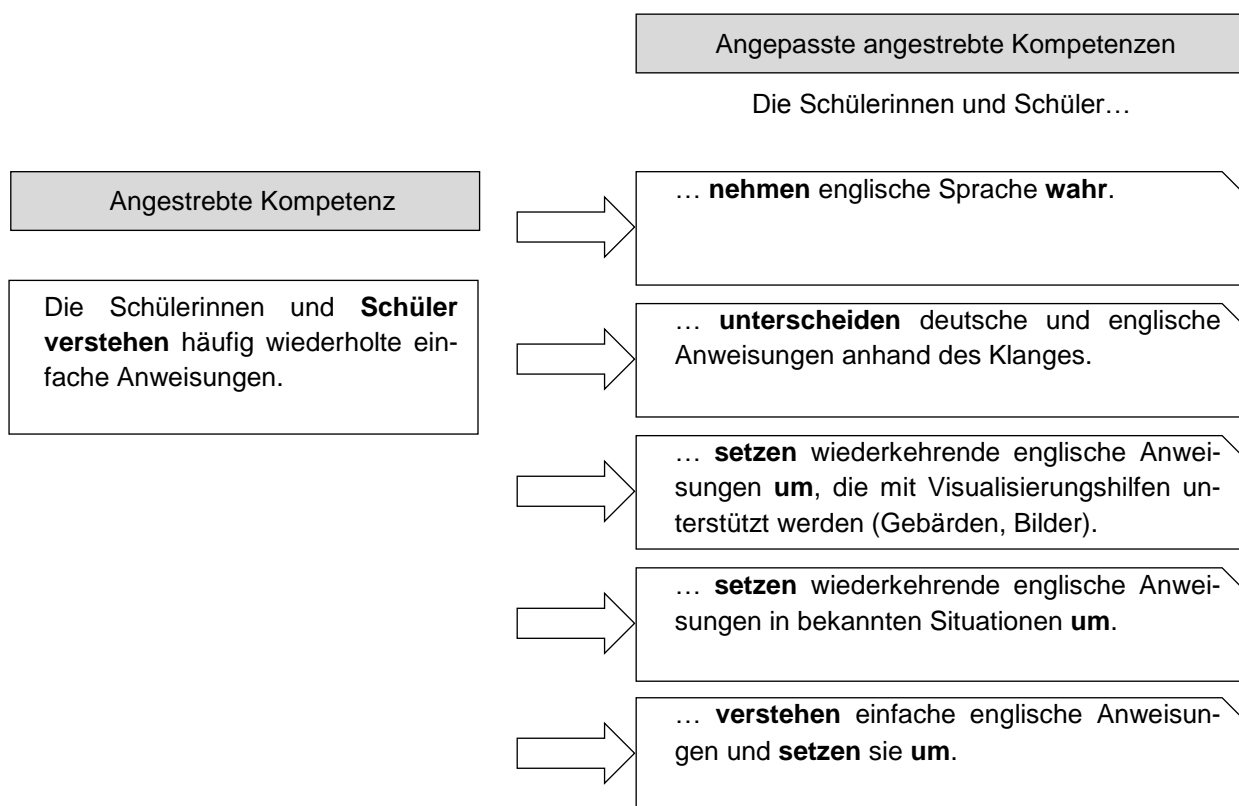
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen die besondere Rolle der englischen Sprache als Weltsprache.	<ul style="list-style-type: none"> • Englisch als Verständigungssprache auf Reisen • Englisch als Landessprache in verschiedenen Ländern
Die Schülerinnen und Schüler erkennen Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Kulturen und erfahren diese praktisch.	<ul style="list-style-type: none"> • kulturell gebundene Feste und zugehörige Bräuche, z.B. <i>Thanksgiving, Christmas</i> • Essgewohnheiten • populäre Sportarten und Spiele aus verschiedenen Ländern (→ 7 Gesellschaftslehre, 11 Musik) • Erstellen von Sprachenportraits (→ 17 Glossar) • Erleben von Alltagssituationen wie <i>English breakfast, tea time</i> • Begegnungssituationen im Unterricht • sich auf fremde Situationen einlassen

13.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Funktionale kommunikative Kompetenzen – Kommunikative Teilkompetenzen – Hör- und Hör-/Sehverstehen



14 Evangelische Religion

14.1 Bildungsbeitrag

Schülerinnen und Schüler begegnen in unserer Kultur und Gesellschaft vielfältigen Spuren christlicher Religion und auch anderer Religionen. Im evangelischen Religionsunterricht setzen sie sich mit christlichen Inhalten und Traditionen auseinander und reflektieren diese. Der Religionsunterricht greift die religiöse Dimension des Menschseins auf und verfolgt das Ziel, die Heranwachsenden bei der Entwicklung einer eigenen religiösen Identität im Sinne kritisch-reflexiver Bildung zu unterstützen.¹ In diesem Prozess stehen junge Menschen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, ebenso wie alle anderen, vor der Herausforderung, sich mit existentiellen Fragen sowie der Vielfalt und Komplexität der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen. Ausgehend vom christlichen Menschenbild ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihren Identitätsfindungsprozessen zu unterstützen und dabei ihr Selbstwertgefühl zu stärken.

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

Die reformatorische Tradition der Rechtfertigung allein durch den Glauben bildet hierfür die Grundlage. Gottes unbedingte Annahme enthebt den Menschen des Zwangs zur Selbstrechtfertigung und Selbstbehauptung seines Lebens. Sie stellt ihn in die Freiheit und befähigt ihn zu einem Leben in Verantwortung.² Auch Erfahrungen der eigenen Begrenztheit, mit denen Jugendliche mit Beeinträchtigungen z.T. stärker als ihre Altersgenossen konfrontiert sein können, setzt der Religionsunterricht die Aussage der uneingeschränkten Annahme jeder und jedes Einzelnen durch Gott entgegen und befördert so einen konstruktiven Umgang mit den eigenen Grenzen.

Der Religionsunterricht bietet Raum, unterschiedliche Lebensorientierungen und religiöse Vielfalt wahrzunehmen und zu reflektieren. Durch die Auseinandersetzung mit christlichen Werthaltungen fördert er, dass Schülerinnen und Schüler in all ihrer Verschiedenheit sich gegenseitig achtsam wahrnehmen sowie sich wertschätzend und respektvoll begegnen. Sie werden bei der Entwicklung religiöser Sprach-, Dialog- und Pluralitätsfähigkeit (→ 17 Glossar) unterstützt.³ Indem der Religionsunterricht die Einzelne bzw. den Einzelnen als Teil eines größeren Zusammenhangs betrachtet, wird den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Verantwortungsbewusstsein, Solidarität und Konfliktfähigkeit vermittelt. Sie erleben sich selbst als Teil einer Gemeinschaft. Der Unterricht bestärkt sie darin, sich selbst als handlungsfähige Personen zu erleben, die in der Gesellschaft einen wertvollen Beitrag leisten können und die zunehmend gefordert sind, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Dies umfasst auch, sich ein Urteil zu bilden, eigenständige Entscheidungen zu treffen und für deren Konsequenzen einzustehen.⁴

Der Religionsunterricht im Sekundarbereich I knüpft an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie an die curricularen Vorgaben und erworbenen Kenntnisse aus dem Primarbereich an. Er ist nach evangelischem Verständnis konstitutiv auf die Theologie bezogen. In ihm werden auch die Grenzen

¹ vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Religionsunterricht. 10 Thesen des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Hannover 2006.

² vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. Hannover 2010.

³ vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland. Gütersloh, München 2014.

⁴ vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Kompetenzen und Standards für den Evangelischen Religionsunterricht in der Sekundarstufe I. Ein Orientierungsrahmen. Hannover 2010.

wissenschaftlicher Betrachtung und Analyse thematisiert und die spezifische Differenz zwischen Beherrschbarem und grundsätzlich Nicht-Beherrschbarem, Verfügbarem und grundsätzlich Nicht-Verfügbarem beachtet. Er bietet damit vielfältige Möglichkeiten für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen, indem z.B. eine enge Zusammenarbeit mit den Fachbereichen Gestalten, Musik, Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften stattfindet. Er will die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, im Sekundarbereich II bzw. im berufsvorbereitenden Unterricht an berufsbildenden Schulen zunehmend als selbstbestimmte Individuen in der Gesellschaft handeln und entscheiden zu können.

Darüber hinaus kann der Religionsunterricht wichtige Impulse für die Schulentwicklung und das Schulleben bieten, etwa beim Aufbau einer religionssensiblen Schulkultur (→ 17 Glossar), bei der Mitgestaltung von Festen, Feiern und Schulgottesdiensten, durch diakonische sowie durch interkulturelle und interreligiöse Projekte. Der Beitrag von Religion wird nicht zuletzt erkennbar in den Regeln und Ritualen des Zusammenlebens, im Umgang mit Konflikten, im Einsatz für Schwächere und im Einspruch gegen einen undifferenzierten Leistungsbegriff.

Zudem leistet der Unterricht im Fach Evangelische Religion einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist gemäß Art. 7 Abs. 3 GG und § 124 Abs. 1 des Niedersächsischen Schulgesetzes (NSchG) „ordentliches Lehrfach“. Er leistet einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule nach § 2 NSchG. Zugleich sichert er für den Einzelnen das Grundrecht der positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG); das bedeutet einerseits das Recht auf religiöse Bildung, andererseits das Recht, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Regelung und Durchführung des Religionsunterrichts sind staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Damit ist der Religionsunterricht staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Gleichzeitig gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Nach Maßgabe ihrer Grundsätze entscheiden sie über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion mit. Hierbei bleiben die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt. „Lehrkräfte, die nicht in einem kirchlichen Dienst- oder Arbeitsverhältnis stehen, benötigen für die Erteilung von evangelischem Religionsunterricht eine kirchliche Bestätigung“⁵ (Vokation). Die evangelischen Kirchen in Niedersachsen verstehen die Vokation als ein explizites Wahrnehmen ihrer Mitverantwortung für den Religionsunterricht als einer *res mixta* von Kirche und Staat. In diesem Sinne „verpflichten sich die Kirchen der Konföderation, die Lehrkräfte durch begleitende Fortbildungsangebote, durch das Angebot von persönlicher Begleitung und Beratung und durch Bereitstellung von didaktischen und methodischen Hilfen zu unterstützen.“⁶

Evangelischer Religionsunterricht ist konfessionsgebunden und deutlich zu unterscheiden von einem religionskundlichen Unterricht oder einem Religionsunterricht „für alle“. Schülerinnen und Schüler, die einer Religionsgemeinschaft angehören, sind grundsätzlich verpflichtet, am Religionsunterricht dieser Religionsgemeinschaft teilzunehmen. Die Verpflichtung zur Teilnahme entfällt bei schriftlicher Erklärung zur Nichtteilnahme durch die Erziehungsberechtigten. Nach Vollendung des 14. Lebensjahres steht dieses Recht den religionsmündigen Schülerinnen und Schülern zu.

Der evangelische Religionsunterricht ist offen für Schülerinnen und Schüler anderer Konfessionen, anderer Religionen oder für solche ohne Bekenntnis, wenn die Fachkonferenz der Schule dies ermöglicht und die Erziehungsberechtigten oder die religionsmündigen Schülerinnen und Schüler dies wünschen. Kooperationen zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht können auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Auf Antrag besteht die Möglichkeit eines gemeinsamen Religionsunterrichts in konfessionell-kooperativer Form.⁷ Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Konfession, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Bei den Lehrkräften beider Konfessionen erfordert die konfessionelle Kooperation eine wechselseitige vertiefte theologische Wahrnehmung, eine intensive Klärung und Abstimmung über die angestrebten Kompetenzen und Inhalte des Religionsunterrichts. Der Unterricht wird neben dem Gemeinsamen des christlichen Glaubens auch die Unterschiede zwischen den Konfessionen thematisieren. Der konfessionell kooperative Religionsunterricht erfordert insofern eine sensible Rücksichtnahme auf die Eigenheiten der jeweils anderen Konfession, besonders auf die der konfessionellen Minderheit.

⁵ Kirchengesetz der Konföderation evangelischer Kirchen in Niedersachsen über die kirchliche Bestätigung von Religionslehrkräften (Vokationsgesetz) vom 01.02.2018, §1 (1).

⁶ a.a.O., §1 (2).

⁷ vgl. RdErl. d. MK vom 10.05.2011 – 3382105 (SVBl. S. 226) – VORIS 22410–: Regelungen für den Religionsunterricht und den Unterricht Werte und Normen; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz; Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Würzburg, Hannover 1998; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn 2016; vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen. Hannover 2018.

Kooperation zwischen Schule und Kirche

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

14.2 Kompetenzentwicklung

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

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

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

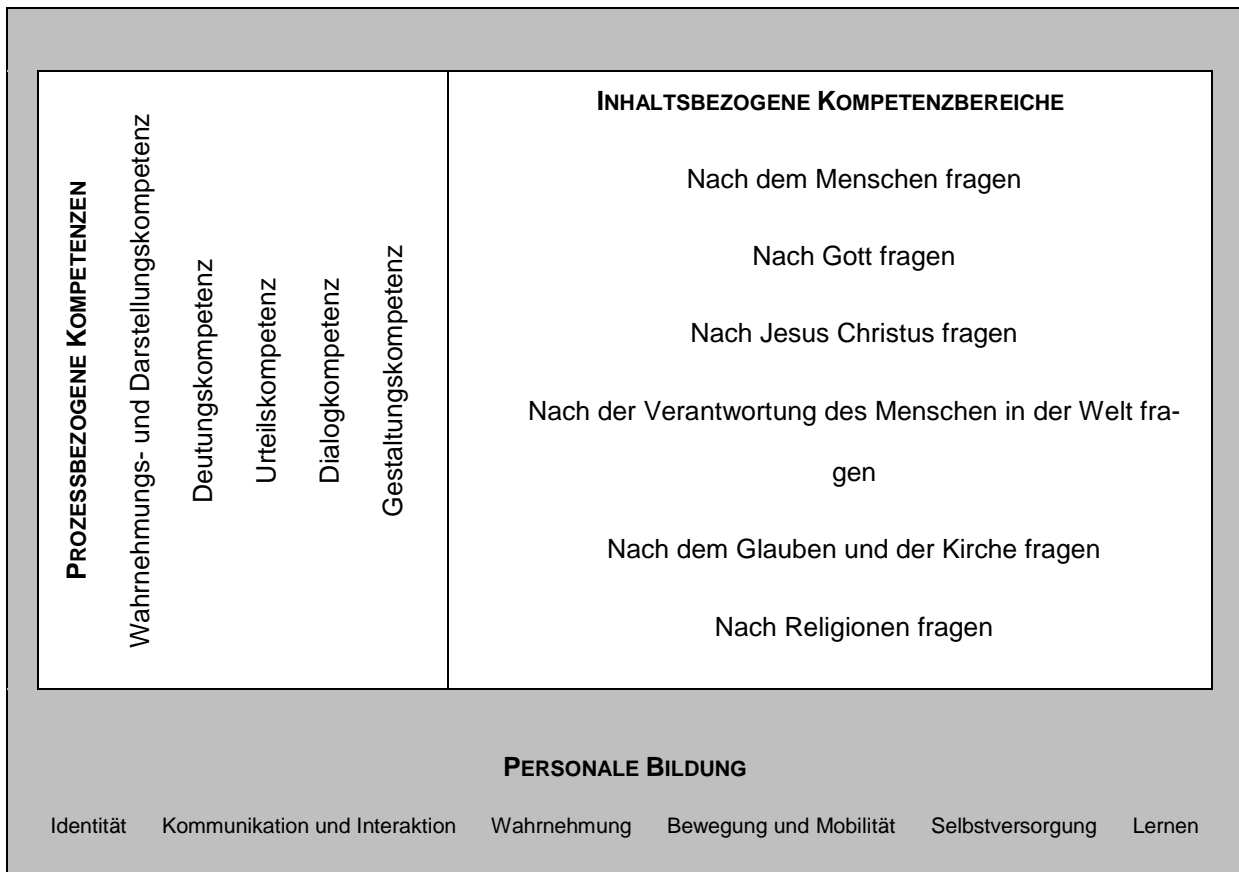
In der Kompetenzentwicklung stehen prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie sind so miteinander zu verknüpfen, dass durch das Erwerben mehrerer inhaltsbezogener Kompetenzen der langfristige Erwerb prozessbezogener Kompetenzen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

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

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

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

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** (→ 4 Personale Bildung) umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbstständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben. Die Kompetenzentwicklung aus diesem übergeordneten Bereich muss somit auch im Religionsunterricht ausreichend Raum erhalten. Der Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur Personalen Bildung, indem er stets sinnorientierende, affektive und soziale Zielsetzungen intendiert, die unverzichtbar, aber nicht unbedingt schulisch evaluierbar sind. Daher kann Religionsunterricht nicht auf Kompetenzorientierung reduziert werden. Seine Bildungsaufgabe weist darüber hinaus.



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

Der Unterricht im Fach Evangelische Religion ist darauf ausgerichtet, exemplarische religiös relevante Lebenssituationen zu identifizieren und diese als Lernanlässe didaktisch nutzbar zu machen. Ziel des Unterrichts ist nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern in erster Linie das Aufwerfen von Fragen sowie das Anstoßen von Prozessen der individuellen Auseinandersetzung mit religiösen Aspekten des Lebens. Da Religion nur dort greifbar wird, wo sie konkrete Gestalt annimmt, gilt es, immer wieder Ausdrucksformen des Glaubens für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen und mit ihnen gemeinsam zu reflektieren. Hierfür ist auch das Aufsuchen außerschulischer Lernorte, z.B. Kirchen oder Friedhöfe, zentral. Begegnungen mit Menschen geben Religiosität ein Gesicht, ermöglichen die Reflektion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und befördern das Finden einer eigenen Position. Der Religionsunterricht ist immer wieder auf die Bibel zu beziehen, die sowohl als literarisches Dokument als auch als maßgebendes Buch für Glauben und Handeln der Christen erschlossen wird. Daher sind der Umgang und die Auseinandersetzung mit der Bibel eine wesentliche Grundlage des Fa-

ches Evangelische Religion. Ausgehend von den Erfahrungen und der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler nimmt die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten im Prozess des Kompetenzerwerbs eine wichtige Stellung ein.

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

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

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

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

14.3 Angestrebte Kompetenzen

14.3.1 Nach dem Menschen fragen

Christen verstehen den Menschen als einzigartiges Geschöpf und Ebenbild Gottes. Darin gründet sich die Würde und Gleichheit aller Menschen. Nach evangelischem Verständnis ist der Mensch in reformatorischer Freiheit zu verantwortlichem Handeln berufen. Ausgehend von ihren eigenen Wünschen, Hoffnungen und Sehnsüchten werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, sich mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihrem Verhältnis zu anderen Menschen sowie der Frage nach dem Sinn des Lebens auseinanderzusetzen. Lebensentwürfe, Lebensformen und Lebensfragen werden vor dem Hintergrund christlicher und anderer Antworten thematisiert. Die Schülerinnen und Schüler werden darin unterstützt, sich ein eigenes ethisches Urteil zu bilden sowie Konsequenzen für die eigene Lebensgestaltung abzuleiten.

Nach dem Menschen fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass nach biblischer Aussage jeder Mensch in seiner Einmaligkeit ein von Gott geliebtes Geschöpf ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Schöpfung, der Mensch als Gottes Ebenbild (1.Mose 1,26-27) • Auseinandersetzung mit individuellen Merkmalen, auch auf sinnlich-wahrnehmender Ebene • Stärken und Schwächen, z.B. Gleichnis vom anvertrauten Talent (Mt 25,14-30), ein Geist und die vielen Gaben (1. Kor 12,4-11), Anerkennen von eigenen und anderen Begabungen und Sichtweisen • Selbstbild und Fremdbild • Angenommensein der Person, Unterscheidung von Person und Handeln • Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung • Förderung eines positiven Verständnisses von Unterschieden, unterschiedliche Lebenseinstellungen und -weisen • Menschenrechte, Menschenwürde (Ps 8), Gleichberechtigung (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem christlichen Gebot der Selbst- und Nächstenliebe sowie Umsetzungsmöglichkeiten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Doppelgebot der Liebe (Mk 12,28-31, Mt 22,34-40) • Der Barmherzige Samariter (Lk 10,25-37) • Solidarität mit Schwachen • Rollenspiele zu Dilemma-Situationen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Vergebung und Annahme als christliche Antwort auf persönliche Schuld auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktsituationen und Reaktionsmöglichkeiten • Erfahrungen von Schuld und Vergebung, Umgang mit Schuldgefühlen, Situationen des Entschuldigens und Verzeihens im Alltag • Gleichnis vom barmherzigen Vater (Lk 15,11-32) • Vergebungsbitten im Vaterunser (Mt 6,12) • Gleichnis vom unbarmherzigen Knecht (Mt 18,21-35) • Menschen werden schuldig vor Gott (Schuld/Sünde) • Umkehr und Buße • Rechtfertigungslehre (→ 17 Glossar): bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott
Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sich zwischenmenschliche Beziehungen unterscheiden und aktiv gestaltet werden müssen.	<ul style="list-style-type: none"> • Das Hohelied (Hld 1-8) • Liebe/Partnerschaft/Ehe • Sexualität • Freundschaft • Familie • Vertrauen, Respekt, Verantwortung, Wertschätzung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Die Zehn Gebote (2.Mose 20,1-17), Die Goldene Regel (Mt 7,12) • Akzeptanz verschiedener Lebensentwürfe • Umgang mit Angewiesenheit auf Unterstützung (aufgrund einer Behinderung)
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit christlichen Ansätzen für den Umgang mit Leiden, Sterben und Tod auseinander.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Trauer, Angst und Trost durch Farben, Bilder, Lieder, Gebete, Texte, Psalmworte (Mt 14,32-42, Ps 22, Mt 27,45-50, Pred 3, Ps 23, Offb 21,4) • Gesten und Rituale des Trauerns und Tröstens (kulturell, religiös, schulintern, individuell) • Bestattung, Friedhof, Orte des Trauerns • Lebenskrisen, Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten, z.B. Vertrauenspersonen, Kirchengemeinden, kirchliche Angebote, Beratungsstellen • Sterben in verschiedenen Lebensaltern • Sterbehilfe • biblische Aussagen zur christlichen Auferstehungshoffnung (1.Kor 15,1-22) • gestalterische Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Hoffnungen in Bezug auf das, was nach dem Tod passiert

14.3.2 Nach Gott fragen

Viele Schülerinnen und Schüler bringen Bilder und Vorstellungen von Gott mit – selbst wenn sie ohne religiöse Begleitung und Sozialisation aufwachsen. Im Religionsunterricht werden sie darin unterstützt, Fragen zu entwickeln oder bereits bestehende Fragen auf vielfältige Weise auszudrücken: Wie ist Gott? Warum lässt Gott Böses zu? Warum glauben manche Menschen an Gott, manche nicht? Mittels unterschiedlicher Zugangsweisen erschließen sich die Schülerinnen und Schüler biblische Gottesbilder in ihrer Vielfalt und setzen sie in Bezug zu ihrer Lebenssituation. Davon ausgehend werden sie darin bestärkt, eigene Gottesvorstellungen beziehungsweise Zweifel auszudrücken und zu reflektieren. Vorstellungen von Gott jenseits kindlich-naiver Gottesbilder bieten die Gelegenheit, zu einem weiterentwickelten, tragfähigen Gottesverständnis beizutragen. Der Glaube an Gott wird als Grundlage eines zuversichtlichen Lebens angeboten. Dabei wird verdeutlicht, dass die Gottesbeziehung ein lebenslanger Suchprozess ist, der auch Zweifel beinhaltet.

Nach Gott fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit biblischen Gottesbildern auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Schöpfungserzählungen (1.Mose 1-2), christliche Vorstellung von der Einzigartigkeit Gottes: 1. und 2. Gebot (2.Mose 20,1-7), Gottesbilder in Psalmen, z.B. Ps. 8, Ps 23, Ps 104, biblische Väter- und Müttergeschichten, z.B. Der Verlorene Sohn (Lk 15,11-32), Exodus (2.Mose 3,1-10, 2.Mose 13-14), Propheten, Arbeiter im Weinberg (Mt 20,1-16) • Deutung symbolischer Sprache durch Nachempfinden, z.B. Geborgenheit durch Nest aus Kissen und Decken • Bezug zum Alltagserleben der Schülerinnen und Schüler, z.B. Gott ist wie ein Vater/eine Mutter (Mt 6, 9-13) – Wie sind meine Eltern? Was wünsche ich mir von ihnen? • Dreieinigkeitslehre • Glaubensbekenntnis, z.B. Zuordnung von Bildern, Gesten und Bewegungen (1.Kor 15,1-11) • Vergleich mit medialen Gottesbildern, z.B. Spielfilme, aktuelle Liedtexte
Die Schülerinnen und Schüler drücken ihre Fragen nach Gott und ihre Vorstellungen von Gott aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgreifen von Alltagserfahrungen und Fragen nach Gott, z.B. Gibt es Gott wirklich? Hört Gott Gebete? • Darstellung eigener Gottesvorstellungen, z.B. in Sprache, Formen, Farben, Bewegungen, Standbild • Deuten elementarer menschlichen Erfahrungen wie Leid, Sterben, Glück, Liebe • Staunen als möglicher Zugang zu Gott, z.B. über Saat und Wachstum, Wetterphänomene, den Beginn des Lebens • Interviews mit Personen in und außerhalb der Schule zur Frage nach und zu Vorstellungen von Gott • Anbieten von Gottesvorstellungen, die sich weiterentwickeln können • Glaube und Zweifel angesichts persönlicher Krisen (z.B. Trennung der Eltern, Umzug, Armut, Krankheit, Verlust), Naturkatastrophen, Ungerechtigkeit, Hiob (Hiob), Umgang mit Ohnmacht

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit unterschiedlichen Ausdrucksformen der menschlichen Suche nach Gott auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Gebete, z.B. Vaterunser (Mt 9,6-13), Stilleübungen, Lieder, Tänze, Durchführung eines Schulgottesdienstes, Pilgerwanderungen, Leben im Kloster usw.
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass der Glaube an Gott Menschen tragfähige Hilfe und mögliche Grundlage einer sinnstiftenden Lebensperspektive sein kann.	<ul style="list-style-type: none"> • biblische Personen, z.B. Abraham (1.Mose 12 ff.), Jeremia (Jer 1,4-10; 7,1-15; 18,1-17), Jona (Jona 2), Hiob (Hiob), Paulus (Apg 9, Briefe), christliche Biografien, z.B. Mutter Theresa, Franziskus • Auseinandersetzung mit eigenen Lebensperspektiven, z.B. Gestaltung eines Lebensweges mithilfe von Symbolen und Bildern • Gelingen und Scheitern als Bestandteile des Lebens

14.3.3 Nach Jesus Christus fragen

Schülerinnen und Schüler besitzen unterschiedliches Wissen über und verschiedene Vorstellungen von Jesus Christus. Im Religionsunterricht begegnen sie dem Menschen Jesus in seiner Zeit und Umwelt, in seinen historischen, sozialen und religiösen Bezügen und in seiner Wirkung auf andere Menschen. Dadurch können sie ihre Vorstellungen von der Person und dem Wirken Jesu weiterentwickeln. Sie setzen sich auf vielfältige Weise mit dem befreienden, ermutigenden und auffordernden Charakter seines Wirkens und seiner Botschaft auseinander. Mögliche Konsequenzen für das Handeln werden thematisiert. Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Tod und Auferstehung Jesu zentrale Inhalte des christlichen Glaubens sind, und nehmen dessen Hoffungscharakter wahr.

Nach Jesus Christus fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Menschen „Jesus von Nazareth“ in seiner Zeit und Umwelt wahr und beschreiben wichtige Stationen seines Lebens.	<ul style="list-style-type: none"> • Leben in Palästina zur Zeit Jesu, z.B. Nachbau eines Dorfes, Brot backen, Feier des Schabbats • Nachempfinden der Lebensumstände der Fischer, Bauern, Zöllner, Pharisäer usw., einfache Lebensverhältnisse Jesu, z.B. Nachbau eines Hauses, szenische Darstellung von Alltagsszenen • Auseinandersetzung mit Bibeltexten zu Lebensstationen Jesu, z.B. die Weihnachtsgeschichte (Lk 2,1-20), der zwölfjährige Jesus im Tempel (Lk 2,41-50), Jesus in der Synagoge (Lk 4,16-30), Jesus segnet die Kinder (Mk 10,13-16), Zachäus (Lk 19,1-10), Jesus im Tempel, chronologische Reihenfolge der Lebensstationen Jesu • Gründe, die zur Kreuzigung Jesu führten: Jesus verstößt gegen Regeln und Gesetze, Jesus als Messias, Anfeindungen gegen Jesus (Beschluss des Hohen Rates) • Auseinandersetzung mit aktuellen Jesus-Darstellungen in den Medien (in Filmen, in der Werbung usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Beispielen für die Nachfolge Jesu auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Bergpredigt (Mt 5-7) in Auszügen, Seligpreisungen (Mt 5,3-12), Antithesen (Mt 5,21-48), sinnliche Auseinandersetzung mit den Symbolen Licht und Salz (Mt 5,13-16) – Wie kann ich Licht und Salz für andere sein? • Schuld, Vergebung, Nächstenliebe (Joh 8,1-11) • christliche Vorbilder, z.B. Franz von Assisi, St. Martin, St. Nikolaus, Hildegard von Bingen, Katharina von Bora, Dietrich Bonhoeffer, Martin Luther King, Edith Stein, Mutter Teresa • Nachfolge Jesu durch Alltagshandeln • Rollenspiele zu Beispielen aus der heutigen Zeit: Wie würde Jesus reagieren?
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand von Jesu Worten und Taten mit seiner Botschaft vom Reich Gottes auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichnisse, z.B. Mt 13,44-46, Mt 20,1-16, Lk 10, 25-37, Lk 15, 11-32, Gleichnis vom Senfkorn (Mt 13,31-32): Aussaat und Beobachtung des Wachstums • Heilungsgeschichten, z.B. Mk 2,1-12; Mk 10,46-52: Sinnesübungen zum Blindsein und Sehen, symbolische Darstellung (Sorgen und Nöte als Stein, Jesu Wirken als Licht usw.); Lk 13,10-17 • Wundergeschichten (z.B. Mk 4,35-41) • gestalterische Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen von einer idealen Welt

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Tod und Auferstehung Jesu zentrale Inhalte des christlichen Glaubens sind.	<ul style="list-style-type: none">• Passions- und Ostergeschichte (Mk 14-16, Lk 24,13-35, 1.Kor 15,13-15), z.B. Schattentheater• Tod und Auferstehung als Bekräftigung der Botschaft Jesu• gestalterische Auseinandersetzung der Symbolik von Tod und Auferstehung Jesu• Symbol Kreuz im Alltag, z.B. in Kirchen, als Schmuck• Hoffnung über Leid und Tod hinaus

14.3.4 Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

Die Schülerinnen und Schüler leben in vielfältigen Beziehungen zu anderen Menschen und ihrer Umwelt. Im Religionsunterricht erfahren sie von der sorgenden Liebe Gottes zu seinen Geschöpfen sowie vom Auftrag der Schöpfungsgeschichten, das von Gott Geschaffene verantwortungsvoll zu behandeln. Anhand biblischer Gebote setzen sie sich mit ethischen Fragestellungen, Regeln für ein friedliches Zusammenleben und deren Notwendigkeit auseinander. Die Schülerinnen und Schüler werden dafür sensibilisiert, Verantwortung zu übernehmen und sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten für Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung einzusetzen. Sie setzen sich mit den sich daraus ergebenden Herausforderungen für das persönliche Handeln auseinander.

Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit biblischen Schöpfungserzählungen und dem darin enthaltenen Auftrag zur Bewahrung der Schöpfung auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Schöpfungserzählungen 1.Mose 1 und 2 • Natur erleben mit allen Sinnen • Was finde ich „sehr gut“ auf der Welt? Wo ist die Schöpfung bedroht? Meine Traumwelt (Paradies) • Aufgaben des Menschen zur Bewahrung der Schöpfung • Tier- und Artenschutz, Umweltgefährdungen und Umweltschutz, ein Umweltschutzprojekt planen und durchführen, Umweltschutzorganisationen • Zusammenhang zwischen Alltagshandeln und dem Schöpfungsauftrag, z.B. sparsamer Umgang mit Ressourcen • Glaube und Naturwissenschaft • außerbiblische Schöpfungsmythen (BNE → 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen aus ihrem Glauben heraus Verantwortung für sich und andere übernehmen und entwickeln dementsprechende Handlungsmöglichkeiten in ihrer eigenen Lebenswelt.	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele zu Situationen aus dem Schulalltag • soziales Engagement und Ehrenamt, engagierte Menschen aus der Umgebung • Beispiele diakonischen und solidarischen Handelns im Alltag, diakonische Einrichtungen in der Region • christliche Vorbilder und Biografien berühmter Personen, z.B. Dietrich Bonhoeffer, Mathilde Paravicini (Kinderzüge, „Freundinnen junger Mädchen“), Mutter Teresa, • Saulus/Paulus (Apg 9) • Gal 3,27-30 • Angenommensein, Partizipation und Lernen voneinander als Grundlage für diakonisches Handeln • Erkennen von Situationen, in denen Hilfe benötigt wird, Annahme/Ablehnung von Hilfe, Respektieren unterschiedlicher Lebenseinstellungen, -weisen • Solidarität und Teilen als christliche Haltung in der Einen Welt (z.B. Mt 25,31-46, Lk 10,25-37, Kl 18,18-30): Armut und Reichtum in Deutschland und der Welt, Kinderrechtscharta, Brot für die Welt
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit christlichen Wertvorstellungen und Gewissensentscheidungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Gebote der Gottes-, Nächsten- und Feindesliebe (Mt 22,34-40, Joh 8,1-11, Mt 5 43-48) • Die Zehn Gebote (2.Mose 20,1-17) • Goldene Regel (Mt 7,12) • Bergpredigt in Auszügen (Mt 5-7): Friedenshoffnung und Gewaltverzicht, Seligpreisungen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none">• Gewalt in der Schule und Strategien dagegen, gewaltfreie Konfliktlösungen, Strategien zum Umgang mit Gefühlen wie Wut und Neid• Dilemma-Geschichten aus dem Alltag• Bedeutung von Regeln, z.B. Spielregeln, Klassenregeln• Collagen zu einzelnen Geboten – Was haben sie mit dem Alltag/dem Geschehen in der Welt zu tun?• Anspruch der Zehn Gebote vs. Wahrnehmung der Welt durch die Schülerinnen und Schüler• Einstehen für eigene Überzeugungen, Zivilcourage• Martin Luther King, Mahatma Gandhi, Nelson Mandela, Dorothee Sölle• Schuld und Vergebung, Worte und Gesten der Versöhnung (→ 7 Gesellschaftslehre)

14.3.5 Nach dem Glauben und der Kirche fragen

Die Schülerinnen und Schüler haben sehr unterschiedliche Erfahrungen mit und Bezüge zu dem Themenfeld Glaube und Kirche. In der aktiven Auseinandersetzung mit dem Kirchenjahr sowie dem Ort Kirche erschließen sie sich grundlegende Formen christlicher Glaubenspraxis. Dabei werden auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen christlichen Konfessionen thematisiert (*Beispiele hierfür sind kursiv gesetzt*). Sie nehmen Kirche als Gemeinschaft von Glaubenden und ihr gesellschaftliches Handeln als Institution wahr. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der Bibel als Fundament christlichen Glaubens unter Berücksichtigung ihrer Entstehungsgeschichte sowie ihrer Bedeutung als Zeugnis menschlicher Glaubenserfahrungen. Die Schülerinnen und Schüler werden herausgefordert, sich zunehmend im Verhältnis zu Glaube und Kirche zu positionieren.

Nach dem Glauben und der Kirche fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse über zentrale Feste und Zeiten des Kirchenjahres.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Das Kirchenjahr</i>, z.B. Weihnachten, Ostern, Himmelfahrt, Pfingsten • <i>christliche Symbole</i>, z.B. Kreuz, Adventskranz, Taube • <i>(regionales) Brauchtum</i> • <i>Bezug kirchlicher Feste zu biblischen Texten</i> (Lk 1,26, Lk 2,20, Mt 2, Mt 26-28, Mt 28,1-15, Apg 1,4-11, Apg 2,1-13)
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse über grundlegende Formen christlicher Glaubenspraxis.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung von Ritualen, Liedern, Gebeten, Tänzern, Psalmworten, Gottesdiensten, Vorbereitung und Durchführung von Festen und Feiern und <i>Auseinandersetzung mit diesen Formen der Glaubenspraxis</i> • <i>Abendmahlsverständnis</i> • <i>Konfirmation</i>, Zusammenarbeit mit den Kirchengemeinden im Hinblick auf inklusive Konfirmandenarbeit • <i>diakonisches Handeln</i> als Ausdruck gelebten Glaubens
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse in Bezug auf den Kirchenraum mit seinen wichtigen Gestaltungselementen.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Besuch unterschiedlicher Kirchen</i>, Vergleich individueller Gestaltungselemente, Kirchenführung, kirchenpädagogische Angebote (→ 17 Glossar) • <i>Bedeutung, Funktion und Symbolik wichtiger Gegenstände und Bauelemente</i> • <i>Bericht von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen im Kirchenraum</i>
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Entstehungsgeschichte und dem Verständnis von Kirche auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Entstehung der Kirche: Ostern, Missionsbefehl (Mt 28,16-20), Himmelfahrt, Pfingsten • Urgemeinde, Ausbreitung des Christentums (Apg 2,42-47, Apg 4,32-37) • <i>Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden, als Volk Gottes, als Weltkirche, als Institution</i> (Mt 18,20, Mt 20,1-16, Lk 15,11-32, Joh 15,1-8, Röm 3,24, Röm 5,1 f., 1. Kor 12,12-31a, Eph 4,1-6) • <i>kirchliches Handeln und Trägerschaft in den Bereichen Bildung und Kultur, kirchliche Hilfsorganisationen</i>, z.B. Diakonie, Brot für die Welt, Bahnhofsmision (Mt 25,34-40) • <i>Rolle der Kirche in der Geschichte</i>, z.B. Christenverfolgungen, <i>Bedeutung der Reformation</i>, Kirche im Nationalsozialismus • <i>Christen in der Einen Welt</i>, Befreiungstheologie, Mission • <i>gesellschaftskritische Funktion von Kirche</i>, z.B. Sonntag als Ruhetag, Stellungnahmen zu ethischen Fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche sowie Ursachen der Kirchentrennung.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Besuche von Kirchengemeinden vor Ort</i> • <i>Vergleich von Kirchenräumen und Gottesdiensten</i> • <i>Sakramente: Taufe und Abendmahl (evangelisch) bzw. Taufe, Eucharistie, Firmung, Ehe, Buße, Weihe, Krankensalbung (katholisch)</i> • <i>Pilgerwanderungen und -fahrten, Heiligenverehrung, Papsttum</i> • <i>Reformation: Reformatoren (z.B. Martin Luther), Ablasshandel, Rechtfertigungslehre, Kirchentrennung</i> • <i>Bedeutung ökumenischer Zusammenarbeit (Eph 4, 1-6), z.B. ökumenische Gottesdienste, Feiern, ökumenische Kirchentage</i>
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bibel als Glaubensbuch auseinander und beschreiben deren Entstehungsgeschichte und Aufbau.	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aufbau der Bibel: Aufteilung der Bibel in Altes Testament (AT), Neues Testament (NT), verschiedene Bücher, Kapitel, Verse</i> • <i>Entstehung der Bibel (mündliche, schriftliche Überlieferung, Schriftrollen, Qumran)</i> • <i>Nachbau eigener Schriftrollen</i> • <i>das Alte Testament als Schrift, die schon Jesus kannte</i> • <i>die Bibel als ein von Menschen geschaffenes Werk, in dem die Erfahrungen von Menschen mit Gott gesammelt sind</i> • <i>die Bibel als Ausdruck und Grundlage des christlichen Glaubens</i>

14.3.6 Nach Religionen fragen

Religiöse Pluralität ist vor dem Hintergrund zunehmender Migrationsbewegungen und der weltweiten Globalisierung ein fester Bestandteil unseres Lebens geworden. Verschiedene Lebensorientierungen, Religionen und Weltanschauungen existieren neben dem unseren Kulturkreis prägenden christlichen Glauben. Im Religionsunterricht setzen sich die Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise mit den Wirklichkeitszugängen anderer Religionen und Weltanschauungen auseinander. Sie bauen ihre Kenntnisse über die eigene sowie andere Religionen aus. Interreligiöse Dialogfähigkeit sowie ein respektvoller Umgang mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen werden gefördert. Damit leistet der Religionsunterricht einen Beitrag zur Bildung einer eigenen religiösen Identität sowie einer „Kultur der Anerkennung“.

Nach Religionen fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen unterschiedlichen Religionen angehören.	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen der eigenen Religionszugehörigkeit • Erhebung von Religionszugehörigkeit und religiöser Praxis in der Klasse/Schule/Familie/im Umfeld • Feste, Bräuche, Traditionen, Gotteshäuser • Religionen in anderen Ländern • Umgang mit Verschiedenheit (Respekt, Gebot der Nächstenliebe)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit grundlegenden Ausdrucksformen sowie zentralen Glaubensinhalten und Gottesvorstellungen von Judentum und Islam auseinander.	<p>Judentum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Synagogenbesuch, Begegnung mit Juden • Symbole und Rituale des Judentums, z.B. Menora, Davidsstern, Trauerrituale • Feste und Feiern: Schabbat (2.Mose 31,12-17), Pessach (2.Mose 12, 2.Mose 13,3-10), Chanukka, Bar Mizwa/Bat Mizwa • Gebetspraktiken • Bund und Tora (1.Mose 15,1-21, 1.Mose 17,1-27, 1.Mose 21,1-21, 2.Mose 2,23-2.Mose 4,17, 2.Mose 20,1-17 und 5. Mose 5,1-22, 3.Mose 12,3, 5.Mose 6,4-9, 5.Mose 26,5-9) • heutiges Judentum in Deutschland: Orthodoxe, konservative und liberale Juden • Ausgrenzung und Verfolgung (Antisemitismus) in Geschichte und Gegenwart, Gestaltung eines gemeinsamen Gedenktages • Bedeutung des Staates Israel für Juden • Hebräische Bibel/Altes Testament als gemeinsame Grundlage von Juden und Christen, Judentum als Wurzel der christlichen Religion (Jes 9,1-6, Mt 22,34-40, Mk 3,1-6, Mk 7,1-23, Röm 11,13-24) <p>Islam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mohammed als Prophet, Religionsstifter und politischer Führer • Moscheebesuch, Begegnung mit Muslimen • Rituale und Symbole des Islam, z.B. Stern und Mondsichel (Hilal) • Feste und Feiern: Ramadan, Fest des Fastenbrechens, Opferfest, Freitag als wöchentlicher Feiertag • Koran • Die fünf Säulen des Islam: Glaubensbekenntnis, Gebet, Fasten, Almosen, Wallfahrt nach Mekka

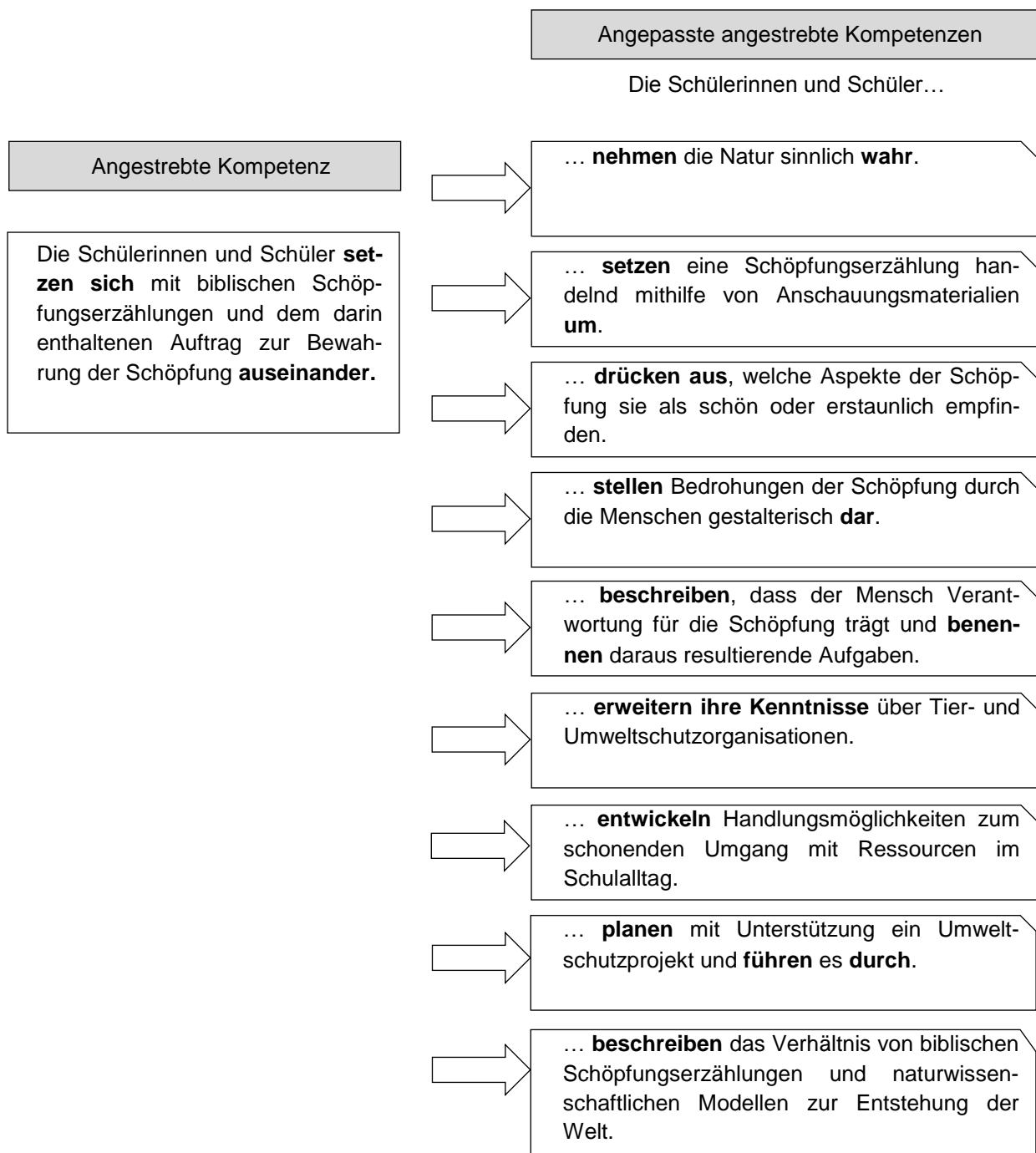
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen grundlegende Ausdrucksformen, Glaubensinhalte und Gottesvorstellungen der monotheistischen Religionen.	<ul style="list-style-type: none"> • mögliche Konflikte in der Religionsausübung sowie in sozialen und kulturellen Bereichen: Verständnis des Dschihads, Scharia, Rolle der Frau • Vorurteile, Ausgrenzung, Gewalt, Islamfeindlichkeit <ul style="list-style-type: none"> • Monotheismus (z.B. 5.Mose 5, 6-7, 5.Mose 6,4-9, Sure 3,18, Sure 112, 1-4) • Heilige Schriften, Gotteshäuser o.ä., wöchentlicher Feiertag, Engel • Die Goldene Regel in den Religionen (Rabbi Hillel: Sabbat 31a; Mt 7,12, Lk 6, 31; Buch der vierzig Hadithe An-Nawawis: Hadith 13); Rollenspiel: Konfliktlösungsversuche nach der Goldenen Regel • Gebet als Sprechen mit Gott; religionspezifische Gebete, z.B. 18-Bittengebet, Vaterunser, Freitagsgebet; Gebetshaltungen und -rituale • Personen in den Heiligen Schriften, z.B. Abraham als Stammvater (z.B. 1.Mose 12-25, Sure 14, 35-41), Mose (2.Mose, 2 - 5.Mose 34, Sure 7,103-156), Jona (Jona, Sure 37, 139-148), Maria (Lk 1-2, Mt 1,18 - Mt 2,23, Joh 19,25-27, Sure 3,36-37, 42-47, Sure 19,16-34), Bedeutung Jesu: Jesus als Sohn Gottes, Jesus als Rabbi, Jesus als Prophet • Glaubensbekenntnisse: Apostolisches Glaubensbekenntnis, Sch'ma Jisrael (5.Mose 6,4ff.), Islamisches Glaubensbekenntnis Schahada bzw. Taschahhud (vgl. Sure 37,35, Sure 47,19, Sure 48,29) • Jerusalem als wichtiger Ort
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ausgewählten Aspekten weiterer Religionen auseinander.	<p>Buddhismus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buddha als Religionsstifter und seine Lehre • Erlösungswege, Nirvana • Askese und Respekt vor dem Anderen • Mönchtum • Spirituelle Handlungen, z.B. Meditation • Tibetischer Buddhismus, Rolle des Dalai Lama <p>Hinduismus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Götterverehrung • Karmalehre, Kreislauf der Wiedergeburten • Kastenwesen • Totenriten, Wallfahrten, z.B. Bad im Ganges • Veden und Upanishaden • Respekt vor allem Lebendigen • gewaltfreier Widerstand: Gandhi <p>Weitere Religionen, z.B. Alevitentum, Bahá'í-Religion, Jezidentum</p>
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich kritisch mit fundamentalistischen Strömungen innerhalb von Religionen und Weltanschauungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentalismus • religiös begründete Gewalt • Intoleranz/Toleranz • Sekten

14.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen



15 Katholische Religion

15.1 Bildungsbeitrag

Schülerinnen und Schüler begegnen in unserer Kultur und Gesellschaft vielfältigen Spuren christlicher Religion und auch anderer Religionen. Im katholischen Religionsunterricht setzen sie sich mit christlichen Inhalten und Traditionen auseinander und reflektieren diese. Sie erwerben die für einen sachgemäßen Umgang mit dem christlichen Glauben, anderen Religionen und der eigenen Religiosität erforderlichen Kompetenzen. Der Religionsunterricht greift die religiöse Dimension des Menschseins auf und verfolgt das Ziel, die Heranwachsenden bei der Entwicklung einer eigenen religiösen Identität im Sinne kritisch-reflexiver Bildung zu unterstützen.⁸ In diesem Prozess stehen junge Menschen mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, ebenso wie alle anderen, vor der Herausforderung, sich mit existentiellen Fragen sowie der Vielfalt und Komplexität der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen. Ausgehend vom christlichen Menschenbild ist es Aufgabe des Religionsunterrichts, die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und ihren Identitätsfindungsprozessen zu unterstützen und dabei ihr Selbstwertgefühl zu stärken. Erfahrungen der eigenen Begrenztheit setzt der Religionsunterricht die Aussage der uneingeschränkten Annahme jeder und jedes Einzelnen durch Gott entgegen und befördert so einen konstruktiven Umgang mit den eigenen Grenzen.

Der Religionsunterricht bietet Raum, unterschiedliche Lebensorientierungen und religiöse Vielfalt wahrzunehmen und zu reflektieren. Durch die Auseinandersetzung mit christlichen Werthaltungen befördert er, dass Schülerinnen und Schüler in all ihrer Verschiedenheit sich gegenseitig achtsam wahrnehmen sowie sich wertschätzend und respektvoll begegnen. Sie werden bei der Entwicklung religiöser Sprach-, Dialog- und Urteilsfähigkeit (→ 17 Glossar) unterstützt.⁹ Indem der Religionsunterricht die Einzelne bzw. den Einzelnen als Teil eines größeren Zusammenhangs betrachtet, wird den Schülerinnen und Schülern die Bedeutung von Verantwortungsbewusstsein, Solidarität und Konfliktfähigkeit vermittelt. Sie erleben sich selbst als Teil einer Gemeinschaft. Der Unterricht bestärkt sie darin, sich selbst als handlungsfähige Personen zu erleben, die in der Gesellschaft einen wertvollen Beitrag leisten können und die zunehmend gefordert sind, im Rahmen ihrer Möglichkeiten Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Dies umfasst auch, sich ein Urteil zu bilden, eigenständige Entscheidungen zu treffen und für deren Konsequenzen einzustehen.

Der Religionsunterricht im Sekundarbereich I knüpft an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie an die curricularen Vorgaben und erworbenen Kenntnisse aus dem Primarbereich an. Er bietet vielfältige Möglichkeiten für fächerübergreifendes und fächerverbindendes Lernen, indem z.B. eine enge Zusammenarbeit mit den Fachbereichen Gestalten, Musik, Gesellschaftslehre und Naturwissenschaften stattfindet. Er will die Schülerinnen und Schüler darauf vorbereiten, im Sekundarbereich II bzw. im berufsvorbereitenden Unterricht an berufsbildenden Schulen zunehmend als selbstbestimmte Individuen in der Gesellschaft handeln und entscheiden zu können.

Darüber hinaus kann der Religionsunterricht wichtige Impulse für die Schulentwicklung und das Schulleben bieten, etwa beim Aufbau einer religionssensiblen Schulkultur (→ 17 Glossar), bei der Mitgestaltung von Festen, Feiern und Schulgottesdiensten, durch karitative sowie durch interkulturelle und interreligiöse Projekte. Der Beitrag von Religion wird nicht zuletzt erkennbar in den Regeln und Ritualen des Zusammenlebens, im Umgang mit Konflikten, im Einsatz für Schwächere und im Einspruch gegen einen undifferenzierten Leistungsbegriff.

⁸ vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts, Bonn 1996.

⁹ vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen. Bonn 2017 (6. überarb. Aufl.).

Zudem leistet der Unterricht im Fach Katholische Religion einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Bildung für nachhaltige Entwicklung, Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung, was auch die Berücksichtigung der Vielfalt sexueller Identitäten einschließt (→ 17 Glossar).

Rechtliche Grundlagen des Religionsunterrichts

Der Religionsunterricht ist gemäß Art. 7 Abs. 3 Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland (GG) und § 124 Abs. 1 Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG) „ordentliches Lehrfach“. Er leistet einen eigenständigen Beitrag zur Erfüllung des Bildungsauftrages der Schule nach § 2 NSchG. Zugleich sichert er für den Einzelnen das Grundrecht der positiven und negativen Religionsfreiheit (Art. 4 GG); das bedeutet einerseits das Recht auf religiöse Bildung, andererseits das Recht, sich vom Religionsunterricht abzumelden. Regelung und Durchführung des Religionsunterrichts sind staatliche Aufgabe und Angelegenheit. Damit ist der Religionsunterricht staatlichem Schulrecht und staatlicher Schulaufsicht unterworfen. Gleichzeitig gehört der Religionsunterricht in den Verantwortungsbereich der Kirchen bzw. Religionsgemeinschaften. Nach Maßgabe ihrer Grundsätze entscheiden sie über die Ziele und Inhalte des Unterrichtsfaches Religion. Hierbei bleiben die allgemeinen Erziehungsziele der staatlichen Schule gewahrt. Lehrkräfte, die katholischen Religionsunterricht erteilen, bedürfen dazu der kirchlichen Bevollmächtigung (*Missio Canonica*).¹⁰

Katholischer Religionsunterricht ist konfessionsgebunden und deutlich zu unterscheiden von einem religionskundlichen Unterricht oder einem Religionsunterricht „für alle“. Schülerinnen und Schüler, die einer Religionsgemeinschaft angehören, sind grundsätzlich verpflichtet, am Religionsunterricht dieser Religionsgemeinschaft teilzunehmen. Die Verpflichtung zur Teilnahme entfällt bei schriftlicher Erklärung zur Nichtteilnahme durch die Erziehungsberechtigten. Nach Vollendung des 14. Lebensjahres steht dieses Recht den religionsmündigen Schülerinnen und Schülern zu.

Der katholische Religionsunterricht ist offen für Schülerinnen und Schüler anderer Konfessionen, anderer Religionen oder für solche ohne Bekenntnis, wenn die Fachkonferenz der Schule dies ermöglicht und die Erziehungsberechtigten oder die religionsmündigen Schülerinnen und Schüler dies wünschen. Kooperationen zwischen dem katholischen und evangelischen Religionsunterricht können auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Auf Antrag besteht die Möglichkeit eines gemeinsamen Religionsunterrichts in konfessionell-kooperativer Form.¹¹ Dieser Religionsunterricht ist schulrechtlich Religionsunterricht der Konfession, der die unterrichtende Lehrkraft angehört. Bei den Lehrkräften beider Konfessionen erfordert die konfessionelle Kooperation eine wechselseitige vertiefte theologische Wahrnehmung, eine intensive Klärung und Abstimmung über die angestrebten Kompetenzen und Inhalte des Religionsunterrichts. Der Unterricht wird neben dem Gemeinsamen des christlichen Glaubens auch die Unterschiede zwischen den Konfessionen thematisieren. Der konfessionell kooperative Religionsunterricht erfordert insofern eine sensible Rücksichtnahme auf die Eigenheiten der jeweils anderen Konfession, besonders auf die der konfessionellen Minderheit.

¹⁰ vgl. Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz: Rahmenrichtlinien für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas „Katholische Religionslehre“ vom 15.03.1973; vgl. Vollversammlung der Deutschen Bischofskonferenz: Rahmengesäftsordnung zu den Rahmenrichtlinien für die Erteilung der kirchlichen Unterrichtserlaubnis und der *Missio canonica* für Lehrkräfte mit der Fakultas „Katholische Religionslehre“ vom 24. bis 27.09.1973; vgl. *Codex Iuris Canonici* 1983.

¹¹ vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz; Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Zur Kooperation von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht. Würzburg, Hannover 1998; vgl. RdErl. d. MK vom 10.05.2011 – 3382105 (SVBl. S. 226) – VORIS 22410; vgl. Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz (Hrsg.): Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht. Bonn 2016; vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD) (Hrsg.): Konfessionell-kooperativ erteilter Religionsunterricht. Grundlagen, Standards und Zielsetzungen. Hannover 2018.

Kooperation zwischen Schule und Kirche

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

15.2 Kompetenzentwicklung

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

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

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

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

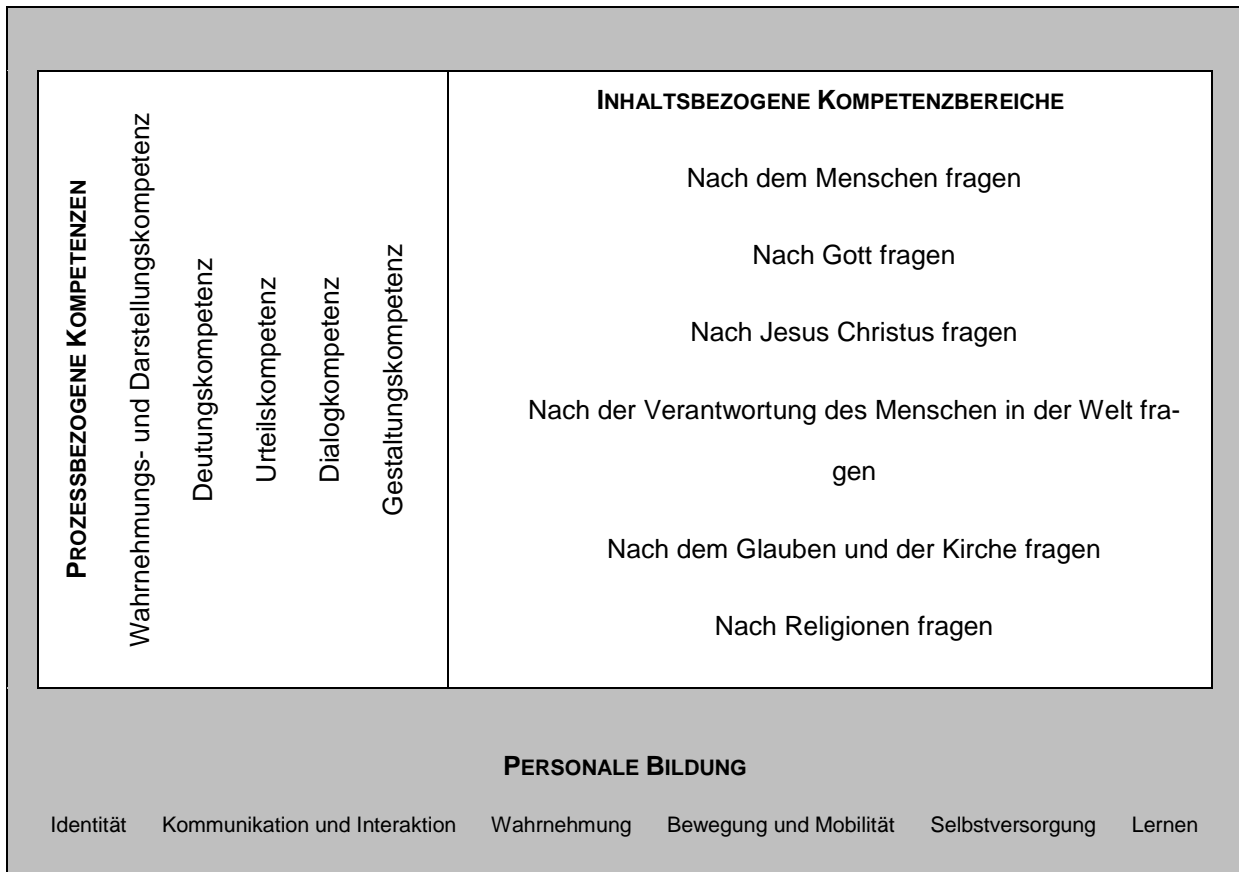
Die **inhaltsbezogenen Kompetenzen** werden nach sechs Leitfragen gegliedert:

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

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

Der fächerübergreifende Bereich **Personale Bildung** (→ 4 Personale Bildung) umfasst Kenntnisse und Fertigkeiten, die über den fachlichen Aspekt hinaus Konsequenzen für die Handlungsfähigkeit, Selbst-

ständigkeit und Partizipation der Schülerinnen und Schüler haben. Die Kompetenzentwicklung aus diesem übergeordneten Bereich muss somit auch im Religionsunterricht ausreichend Raum erhalten. Der Religionsunterricht leistet einen wichtigen Beitrag zur Personalen Bildung, indem er stets sinnorientierende, affektive und soziale Zielsetzungen intendiert, die unverzichtbar, aber nicht unbedingt schulisch evaluierbar sind. Daher kann Religionsunterricht nicht auf Kompetenzorientierung reduziert werden. Seine Bildungsaufgabe weist darüber hinaus.



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

Der Unterricht im Fach Katholische Religion ist darauf ausgerichtet, exemplarische religiös relevante Lebenssituationen zu identifizieren und diese als Lernanlässe didaktisch nutzbar zu machen. Ziel des Unterrichts ist nicht nur die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern in erster Linie das Aufwerfen von Fragen sowie das Anstoßen von Prozessen der individuellen Auseinandersetzung mit religiösen Aspekten des Lebens. Da Religion nur dort greifbar wird, wo sie konkrete Gestalt annimmt, gilt es, immer wieder Formen des gelebten Glaubens für die Schülerinnen und Schüler erfahrbar zu machen und mit ihnen gemeinsam zu reflektieren. Hierfür ist auch das Aufsuchen außerschulischer Lernorte, z.B. Kirchen oder Friedhöfe, zentral. Begegnungen mit Menschen geben Religiosität ein Gesicht, ermöglichen die Reflektion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden und befördern das Finden einer eigenen Position. Der Religionsunterricht ist immer wieder auf die Bibel zu beziehen, die sowohl als literarisches Dokument als auch als maßgebendes Buch für Glauben und Handeln der Christen erschlossen wird. Daher sind der Umgang und die Auseinandersetzung mit der Bibel eine wesentliche Grundlage des Faches Katholische Religion. Ausgehend von den Erfahrungen und der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler nimmt die handlungsorientierte Auseinandersetzung mit biblischen Inhalten im Prozess des Kompetenzerwerbs eine wichtige Stellung ein.

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

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

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

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

15.3 Angestrebte Kompetenzen

15.3.1 Nach dem Menschen fragen

Christen verstehen den Menschen als einzigartiges Geschöpf und Ebenbild Gottes. Darin gründet sich die Würde und Gleichheit aller Menschen. Ausgehend von ihren eigenen Wünschen, Hoffnungen und Sehnsüchten werden die Schülerinnen und Schüler angeregt, sich mit ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihrem Verhältnis zu anderen Menschen sowie der Frage nach dem Sinn des Lebens auseinanderzusetzen. Lebensentwürfe, Lebensformen und Lebensfragen werden vor dem Hintergrund christlicher und anderer Antworten thematisiert. Die Schülerinnen und Schüler werden darin unterstützt, sich ein eigenes ethisches Urteil zu bilden sowie Konsequenzen für die eigene Lebensgestaltung abzuleiten.

Nach dem Menschen fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen wahr, dass nach biblischer Aussage jeder Mensch in seiner Einmaligkeit ein von Gott geliebtes Geschöpf ist.	<ul style="list-style-type: none"> • Schöpfung, der Mensch als Gottes Ebenbild (Gen 1,26-27) • Auseinandersetzung mit individuellen Merkmalen, auch auf sinnlich-wahrnehmender Ebene • Stärken und Schwächen, z.B. Gleichnis vom anvertrauten Talent (Mt 25,14-30), ein Geist und die vielen Gaben (1.Kor 12,4-11), Anerkennen von eigenen und anderen Begabungen und Sichtweisen • Selbstbild und Fremdbild • Angenommensein der Person, Unterscheidung von Person und Handeln • Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung eines positiven Verständnisses von Unterschieden, unterschiedliche Lebenseinstellungen und -weisen • Menschenrechte, Menschenwürde, Gleichberechtigung (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem christlichen Gebot der Selbst- und Nächstenliebe sowie Umsetzungsmöglichkeiten auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Doppelgebot der Liebe (Mk 12,28-31, Mt 22, 34-40) • Der Barmherzige Samariter (Lk 10,25-37) • Solidarität mit Schwachen • Rollenspiele zu Dilemma-Situationen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Vergebung und Annahme als christliche Antwort auf persönliche Schuld auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Konfliktsituationen und Reaktionsmöglichkeiten • Erfahrungen von Schuld und Vergebung, Umgang mit Schuldgefühlen, Situationen des Entschuldigens und Verzeihens im Alltag • Gleichnis vom barmherzigen Vater (Lk 15,11-32) • Vergebungsbitte im Vaterunser (Mt 6,12) • Gleichnis vom unbarmherzigen Knecht (Mt 18, 21-35) • Menschen werden schuldig vor Gott (Schuld/Sünde) • Umkehr und Buße, das Sakrament der Beichte • bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott
Die Schülerinnen und Schüler erkennen, dass sich zwischenmenschliche Beziehungen unterscheiden und aktiv gestaltet werden müssen.	<ul style="list-style-type: none"> • Freundschaft • Familie • Liebe/Partnerschaft/Ehe, Sexualität • das Hohelied (Hld 1-8) • Vertrauen, Respekt, Verantwortung, Wertschätzung • Die Zehn Gebote (Ex 20, 1-17), Die Goldene Regel (Mt 7, 12) • Akzeptanz verschiedener Lebensentwürfe • Umgang mit Angewiesenheit auf Unterstützung (aufgrund einer Behinderung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit christlichen Ansätzen für den Umgang mit Leiden, Sterben und Tod auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Ausdruck von Trauer, Angst und Trost durch Farben, Bilder, Lieder, Gebete, Texte, Psalmworte (Mt 14,32-42, Ps 22, Mt 27,45-50, Pred 3, Ps 23, Offb 21,4) • Gesten und Rituale des Trauerns und Tröstens (kulturell, religiös, schulintern, individuell) • Bestattung, Friedhof, Orte des Trauerns • Lebenskrisen, Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten, z.B. Vertrauenspersonen, Kirchengemeinden, kirchliche Angebote, Beratungsstellen • Sterben • Sterbehilfe • biblische Aussagen zur christlichen Auferstehungshoffnung (1.Kor 15,1-22) • gestalterische Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen und Hoffnungen in Bezug auf das, was nach dem Tod passiert

15.3.2 Nach Gott fragen

Viele Schülerinnen und Schüler bringen Bilder und Vorstellungen von Gott mit – selbst wenn sie ohne religiöse Begleitung und Sozialisation aufwachsen. Im Religionsunterricht werden sie darin unterstützt, Fragen zu entwickeln oder bereits bestehende Fragen auf vielfältige Weise auszudrücken: Wie ist Gott? Warum lässt Gott Böses zu? Warum glauben manche Menschen an Gott, manche nicht? Mittels unterschiedlicher Zugangsweisen erschließen sich die Schülerinnen und Schüler biblische Gottesbilder in ihrer Vielfalt und setzen sie in Bezug zu ihrer Lebenssituation. Davon ausgehend werden sie darin bestärkt, eigene Gottesvorstellungen beziehungsweise Zweifel auszudrücken und zu reflektieren. Vorstellungen von Gott jenseits kindlich-naiver Gottesbilder bieten die Gelegenheit, zu einem weiterentwickelten, tragfähigen Gottesverständnis beizutragen. Der Glaube an Gott wird als Grundlage eines zuversichtlichen Lebens angeboten. Dabei wird verdeutlicht, dass die Gottesbeziehung ein lebenslanger Suchprozess ist, der auch Zweifel beinhaltet.

Nach Gott fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit biblischen Gottesbildern auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Schöpfungserzählungen (Gen 1-2), christliche Vorstellung von der Einzigartigkeit Gottes: 1. und 2. Gebot (Ex 20,1-7), Gottesbilder in Psalmen, z.B. Ps. 8, Ps 23, Ps 104, biblische Väter- und Müttergeschichten, z.B. Der Verlorene Sohn (Lk 15,11-32), Exodus (Ex 3,1-10; Ex 13-14); Propheten, Arbeiter im Weinberg (Mt 20,1-16) • szenisches Spiel, Standbilder, gestalterische Auseinandersetzung, Zuordnung von Symbolen zu biblischen Geschichten • Deutung symbolischer Sprache durch Nachempfinden, z.B. Geborgenheit durch Nest aus Kissen und Decken • Bezug zum Alltagserleben der Schülerinnen und Schüler, z.B. Gott ist wie ein Vater/eine Mutter (Mt 6,9-13) – Wie sind meine Eltern? Was wünsche ich mir von ihnen? • Dreifaltigkeit • Glaubensbekenntnis, z.B. Zuordnung von Bildern, Gesten und Bewegungen (1.Kor 15,1-11) • Vergleich mit medialen Gottesbildern, z.B. Spielfilme, aktuelle Liedtexte
Die Schülerinnen und Schüler drücken ihre Fragen nach Gott und ihre Vorstellungen von Gott aus.	<ul style="list-style-type: none"> • Aufgreifen von Alltagserfahrungen und Fragen nach Gott, z.B. Gibt es Gott wirklich? Hört Gott Gebete? • Darstellung eigener Gottesvorstellungen, z.B. in Sprache, Formen, Farben, Bewegungen, Standbild • Deuten elementarer Erfahrungen wie Leid, Sterben, Glück, Liebe • Staunen als möglicher Zugang zu Gott, z.B. über Saat und Wachstum, Wetterphänomene, den Beginn des Lebens • Interviews mit Personen in und außerhalb der Schule zur Frage nach und zu Vorstellungen von Gott • Anbieten von Gottesvorstellungen, die sich weiterentwickeln können • Glaube und Zweifel angesichts persönlicher Krisen (z.B. Trennung der Eltern, Umzug, Armut, Krankheit, Verlust), Naturkatastrophen, Ungerechtigkeit, Hiob (Hiob), Umgang mit Ohnmacht

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit unterschiedlichen Ausdrucksformen der menschlichen Suche nach Gott auseinander.	<ul style="list-style-type: none">• Gebete, z.B. Vaterunser (Mt 9,6-13), Stilleübungen, Lieder, Tänze, Durchführung eines Schulgottesdienstes, Pilgerwanderungen, Leben im Kloster usw.
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass der Glaube an Gott Menschen tragfähige Hilfe und mögliche Grundlage einer sinnstiftenden Lebensperspektive sein kann.	<ul style="list-style-type: none">• biblische Personen, z.B. Abraham (Gen 12 ff.), Jeremia (Jer 1,4-10; 7,1-15; 18,1-17), Jona (Jona 2), Hiob (Hiob), Paulus (Apg 9, Briefe), christliche Biografien, z.B. Mutter Theresa, Franziskus• Auseinandersetzung mit eigenen Lebensperspektiven, z.B. Gestaltung des möglichen Lebensweges mithilfe von Symbolen und Bildern• Gelingen und Scheitern als Bestandteile des Lebens

15.3.3 Nach Jesus Christus fragen

Schülerinnen und Schüler besitzen unterschiedliches Wissen über und verschiedene Vorstellungen von Jesus Christus. Im Religionsunterricht begegnen sie dem Menschen Jesus in seiner Zeit und Umwelt, in seinen historischen, sozialen und religiösen Bezügen und in seiner Wirkung auf andere Menschen. Dadurch können sie ihre Vorstellungen von der Person und dem Wirken Jesu weiterentwickeln. Sie setzen sich auf vielfältige Weise mit dem befreienden, ermutigenden und auffordernden Charakter seines Wirkens und seiner Botschaft auseinander. Mögliche Konsequenzen für das Handeln werden thematisiert. Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Tod und Auferstehung Jesu zentrale Inhalte des christlichen Glaubens sind, und nehmen dessen Hoffungscharakter wahr.

Nach Jesus Christus fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler nehmen den Menschen „Jesus von Nazareth“ in seiner Zeit und Umwelt wahr und beschreiben wichtige Stationen seines Lebens.	<ul style="list-style-type: none"> • Leben in Palästina zur Zeit Jesu, z.B. Nachbau eines Dorfes, Brot backen, Feier des Schabbats • Nachempfinden der Lebensumstände der Fischer, Bauern, Zöllner, Pharisäer usw., einfache Lebensverhältnisse Jesu, z.B. Nachbau eines Hauses, szenische Darstellung von Alltagsszenen • Auseinandersetzung mit Bibeltexten zu Lebensstationen Jesu z.B. die Weihnachtsgeschichte (Lk 2,1-20), der zwölfjährige Jesus im Tempel (Lk 2,41-50), Jesus in der Synagoge (Lk 4,16-30), Jesus segnet die Kinder (Mk 10,13-16), Zachäus (Lk 19,1-10), Jesus im Tempel; Gründe, die zur Kreuzigung Jesu führten: Jesus verstößt gegen Regeln und Gesetze, Jesus als Messias, Anfeindungen gegen Jesus (Beschluss des Hohen Rates) • Auseinandersetzung mit aktuellen Jesus-Darstellungen in den Medien (in Filmen, in der Werbung usw.)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Beispielen für die Nachfolge Jesu auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Bergpredigt (Mt 5-7) in Auszügen, Seligpreisungen (Mt 5,3-12), Antithesen (Mt 5,21-48), sinnliche Auseinandersetzung mit den Symbolen Licht und Salz (Mt 5,13-16) – Wie kann ich Licht und Salz für andere sein? • Schuld, Vergebung, Nächstenliebe (Joh 8,1-11) • christliche Vorbilder, z.B. Franz von Assisi, St. Martin, St. Nikolaus, Hildegard von Bingen, Dietrich Bonhoeffer, Martin Luther King, Edith Stein, Mutter Teresa • Nachfolge Jesu durch Alltagshandeln • Rollenspiele zu Beispielen aus der heutigen Zeit: Wie würde Jesus reagieren?
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich anhand von Jesu Worten und Taten mit seiner Botschaft vom Reich Gottes auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Gleichnisse, z.B. Mt 13,44-46, Mt 20,1-16, Lk 10, 25-37, Lk 15, 11-32, Gleichnis vom Senfkorn (Mt 13,31-32): Aussaat und Beobachtung des Wachstums • Heilungsgeschichten, z.B. Mk 2,1-12, Mk 10,46-52: Sinnesübungen zum Blindsein und Sehen, symbolische Darstellung (Sorgen und Nöte als Stein, Jesu Wirken als Licht usw.), Lk 13,10-17 • Wundergeschichten (z.B. Mk 4,35-41) • gestalterische Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen von einer idealen Welt

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Tod und Auferstehung Jesu zentrale Inhalte des christlichen Glaubens sind.	<ul style="list-style-type: none">• Passions- und Ostergeschichte (Mk 14-16, Lk 24,13-35, 1.Kor 15,13-15), z.B. Schattentheater• Tod und Auferstehung als Bekräftigung der Botschaft Jesu• gestalterische Auseinandersetzung der Symbolik von Tod und Auferstehung Jesu• Symbol Kreuz im Alltag, z.B. in Kirchen, als Schmuck• Hoffnung über Leid und Tod hinaus

15.3.4 Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

Die Schülerinnen und Schüler leben in vielfältigen Beziehungen zu anderen Menschen und ihrer Umwelt. Im Religionsunterricht erfahren sie von der sorgenden Liebe Gottes zu seinen Geschöpfen sowie vom Auftrag der Schöpfungsgeschichten, das von Gott Geschaffene verantwortungsvoll zu behandeln. Anhand biblischer Gebote setzen sie sich mit ethischen Fragestellungen, Regeln für ein friedliches Zusammenleben und deren Notwendigkeit auseinander. Die Schülerinnen und Schüler werden dafür sensibilisiert, Verantwortung zu übernehmen und sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten für Frieden, Gerechtigkeit und die Bewahrung der Schöpfung einzusetzen. Sie setzen sich mit den sich daraus ergebenden Herausforderungen für das persönliche Handeln auseinander.

Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit biblischen Schöpfungserzählungen und dem darin enthaltenen Auftrag zur Bewahrung der Schöpfung auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Schöpfungserzählungen Gen 1 und 2 • Natur erleben mit allen Sinnen • Was finde ich „sehr gut“ auf der Welt? Wo ist die Schöpfung bedroht? Meine Traumwelt (Paradies) • Aufgaben des Menschen zur Bewahrung der Schöpfung • Tier- und Artenschutz, Umweltgefährdungen und Umweltschutz, ein Umweltschutzprojekt planen und durchführen, Umweltschutzorganisationen • Zusammenhang zwischen Alltagshandeln und dem Schöpfungsauftrag, z.B. sparsamer Umgang mit Ressourcen • Glaube und Naturwissenschaft • außerbiblische Schöpfungsmythen (BNE → 17 Glossar)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen aus ihrem Glauben heraus Verantwortung für sich und andere übernehmen und entwickeln dementsprechende Handlungsmöglichkeiten in ihrer eigenen Lebenswelt.	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele zu Situationen aus dem Schulalltag • soziales Engagement und Ehrenamt, engagierte Menschen aus der Umgebung • Beispiele karitativen und solidarischen Handelns im Alltag, karitative Einrichtungen in der Region • christliche Vorbilder und Biografien berühmter Personen, z.B. Dietrich Bonhoeffer, Pater Maximilian Kolbe, Mutter Teresa • Saulus/Paulus (Apg 9) • Gal 3,27-30 • Angenommensein, Partizipation und Lernen voneinander als Grundsätze karitativen Handelns • Erkennen von Situationen, in denen Hilfe benötigt wird, Annahme/Ablehnung von Hilfe, Respektieren unterschiedlicher Lebenseinstellungen und -weisen • Solidarität und Teilen als christliche Haltung in der Einen Welt (z.B. Mt 25,31-46, Lk 10,25-37, Kl 18,18-30): Armut und Reichtum in Deutschland und der Welt, Kinderrechtscharta, Misereor
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit christlichen Wertvorstellungen und Gewissensentscheidungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Gebote der Gottes-, Nächsten- und Feindesliebe (Mt 22,34-40, Joh 8,1-11, Mt 5,43-48) • Zehn Gebote (Ex 20,1-17) • Goldene Regel (Mt 7,12) • Bergpredigt in Auszügen (Mt 5-7): Friedenshoffnung und Gewaltverzicht, Seligpreisungen • Gewalt in der Schule und Strategien dagegen, gewaltfreie Konfliktlösungen, Strategien zum Umgang mit Gefühlen wie Wut oder Neid

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none">• Dilemma-Geschichten aus dem Alltag• Bedeutung von Regeln, z.B. Spielregeln, Klassenregeln• Collagen zu einzelnen Geboten – Was haben sie mit dem Alltag/dem Geschehen in der Welt zu tun? Anspruch der Zehn Gebote vs. Wahrnehmung der Welt durch die Schülerinnen und Schüler• Einstehen für eigene Überzeugungen, Zivilcourage• Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Nelson Mandela, Marthe-Marie Dortel-Claudot (Pax Christi)• Schuld und Vergebung, Worte und Gesten der Versöhnung (→ 7 Gesellschaftslehre)

15.3.5 Nach dem Glauben und der Kirche fragen

Die Schülerinnen und Schüler haben sehr unterschiedliche Erfahrungen mit und Bezüge zu dem Themenfeld Glaube und Kirche. In der aktiven Auseinandersetzung mit dem Kirchenjahr sowie dem Ort Kirche erschließen sie sich grundlegende Formen christlicher Glaubenspraxis. Sie nehmen Kirche als Gemeinschaft von Glaubenden und ihr gesellschaftliches Handeln als Institution wahr. Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit der Bibel als Fundament christlichen Glaubens unter Berücksichtigung ihrer Entstehungsgeschichte sowie ihrer Bedeutung als Zeugnis menschlicher Glaubenserfahrungen. Die Schülerinnen und Schüler werden herausgefordert, sich zunehmend im Verhältnis zu Glaube und Kirche zu positionieren. Dabei werden auch Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den verschiedenen christlichen Konfessionen thematisiert.

Nach dem Glauben und der Kirche fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse über zentrale Feste und Zeiten des Kirchenjahres.	<ul style="list-style-type: none"> • das Kirchenjahr, z.B. Weihnachten, Ostern, Pfingsten • christliche Symbole, z.B. Kreuz, Adventskranz, Taube • (regionales) Brauchtum • Bezug kirchlicher Feste zu biblischen Texten (Lk 1,26-Lk 2,20, Mt 2, Mt 26-28, Mt 28,1-15, Apg 1,4-11, Apg 2,1-13)
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse über grundlegende Formen christlicher Glaubenspraxis.	<ul style="list-style-type: none"> • Gestaltung von Ritualen, Liedern, Gebeten, Tänzern, Psalmworten, Gottesdiensten, Vorbereitung und Durchführung von Festen und Feiern, Auseinandersetzung mit diesen Formen der Glaubenspraxis • Sakramente, z.B. Firmung, Eucharistieverständnis • karitatives Handeln als Ausdruck gelebten Glaubens
Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihre Kenntnisse in Bezug auf den Kirchenraum mit seinen wichtigen Gestaltungselementen.	<ul style="list-style-type: none"> • Besuch unterschiedlicher Kirchen, Vergleich individueller Gestaltungselemente, Kirchenführung, kirchenpädagogische Angebote (→ 17 Glossar) • Bedeutung, Funktion und Symbolik wichtiger Gegenstände und Bauelemente • Bericht von eigenen Erfahrungen und Erlebnissen im Kirchenraum
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Entstehungsgeschichte und dem Verständnis von Kirche auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Entstehung der Kirche: Ostern, Missionsbefehl (Mt 28, 16-20), Himmelfahrt, Pfingsten • Urgemeinde, Ausbreitung des Christentums (Apg 2,42-47, Apg 4,32-37) • Kirche als Gemeinschaft der Glaubenden, als Volk Gottes, als Weltkirche, als Institution (Mt 18,20, Mt 20,1-16, Lk 15,11-32, Joh 15,1-8, Röm 3,24, Röm 5,1 f., 1. Kor 12, 12-31a, Eph 4,1-6) • kirchliches Handeln und Trägerschaft in den Bereichen Bildung und Kultur, Orden und Klöster, Strukturen der katholischen Kirche, kirchliche Hilfsorganisationen, z.B. Malteser, Caritas, Bahnhofsmision (Mt 25, 34-40) • Rolle der Kirche in der Geschichte, z.B. Christenverfolgungen, Kirche im Nationalsozialismus • Christen in der Einen Welt, Befreiungstheologie, Mission • gesellschaftskritische Funktion von Kirche, z.B. Sonntag als Ruhetag, Stellungnahmen zu ethischen Fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
<p>Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Gemeinsamkeiten und Unterschiede von evangelischer und katholischer Kirche sowie Ursachen der Kirchentrennung.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Besuche von Kirchengemeinden vor Ort • Vergleich von Kirchenräumen und Gottesdiensten • Sakramente: Taufe, Eucharistie, Firmung, Ehe, Beichte, Weihe, Krankensalbung (katholisch) bzw. Taufe und Abendmahl (evangelisch) • Pilgerfahrten, Wallfahrten, Prozessionen, Wegkapellen, Wegkreuze • Heiligenverehrung, Papsttum • Reformation: Reformatoren (z.B. Martin Luther), Ablasshandel, Rechtfertigungslehre, Kirchentrennung • Bedeutung ökumenischer Zusammenarbeit (Eph 4,1-6), z.B. ökumenische Gottesdienste, Feiern, ökumenische Kirchentage
<p>Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der Bibel als Glaubensbuch auseinander und beschreiben deren Entstehungsgeschichte und Aufbau.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Aufbau der Bibel: Aufteilung der Bibel in Altes Testament (AT), Neues Testament (NT), verschiedene Bücher, Kapitel, Verse • Entstehung der Bibel (mündliche, schriftliche Überlieferung, Schriftrollen, Qumran) • Nachbau eigener Schriftrollen • das Alte Testament als Schrift, die schon Jesus kannte • die Bibel als ein von Menschen geschaffenes Werk, in dem die Erfahrungen von Menschen mit Gott gesammelt sind • Bibel als Ausdruck und Grundlage des christlichen Glaubens

15.3.6 Nach Religionen fragen

Religiöse Pluralität ist vor dem Hintergrund zunehmender Migrationsbewegungen und der weltweiten Globalisierung ein fester Bestandteil unseres Lebens geworden. Verschiedene Lebensorientierungen, Religionen und Weltanschauungen existieren neben dem unseren Kulturkreis prägenden christlichen Glauben. Im Religionsunterricht setzen sich die Schülerinnen und Schüler auf vielfältige Weise mit den Wirklichkeitszugängen anderer Religionen und Weltanschauungen auseinander. Sie bauen ihre Kenntnisse über die eigene sowie andere Religionen aus. Interreligiöse Dialogfähigkeit sowie ein respektvoller Umgang mit Menschen anderer Religionen und Weltanschauungen werden gefördert. Damit leistet der Religionsunterricht einen Beitrag zur Bildung einer eigenen religiösen Identität sowie einer „Kultur der Anerkennung“.

Nach Religionen fragen

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen unterschiedlichen Religionen angehören.	<ul style="list-style-type: none"> • Kennen der eigenen Religionszugehörigkeit • Erhebung von Religionszugehörigkeit und religiöser Praxis in der Klasse/Schule/Familie/im Umfeld • Feste, Bräuche, Traditionen, Gotteshäuser • Religionen in anderen Ländern • Umgang mit Verschiedenheit (Respekt, Gebot der Nächstenliebe)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit grundlegenden Ausdrucksformen sowie zentralen Glaubensinhalten und Gottesvorstellungen von Judentum und Islam auseinander.	<p>Judentum:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Synagogenbesuch, Begegnung mit Juden • Symbole und Rituale des Judentums, z.B. Menora, Davidsstern, Trauerrituale • Feste und Feiern: Schabbat (Ex 31, 12-17), Pessach (Ex 12, Ex 13, 3-10), Chanukka, Bar Mizwa/Bat Mizwa • Gebetspraktiken • Bund und Tora (Gen 15,1-21, Gen 17,1-27, Gen 21,1-21, Ex 2,23-Ex 4,17, Ex 20,1-17 und Dtn 5,1-22, Lev 12,3, Dtn 6,4-9, Dtn 26,5-9) • heutiges Judentum in Deutschland: Orthodoxe, konservative und liberale Juden • Ausgrenzung und Verfolgung in Geschichte und Gegenwart, Gestaltung eines gemeinsamen Gedenktages • Bedeutung des Staates Israel für Juden • Hebräische Bibel/Altes Testament als gemeinsame Grundlage von Juden und Christen, Judentum als Wurzel der christlichen Religion (Jes 9,1-6, Mt 22,34-40, Mk 3,1-6, Mk 7,1-23, Röm 11,13-24) <p>Islam:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mohammed als Prophet, Religionsstifter und politischer Führer • Moscheebesuch, Begegnung mit Muslimen • Rituale und Symbole des Islam, z.B. Stern und Mondsichel (Hilal) • Feste und Feiern: Ramadan, Fest des Fastenbrechens, Opferfest, Freitag als wöchentlicher Feiertag • Koran • Die fünf Säulen des Islam: Glaubensbekenntnis, Gebet, Fasten, Almosen, Wallfahrt nach Mekka

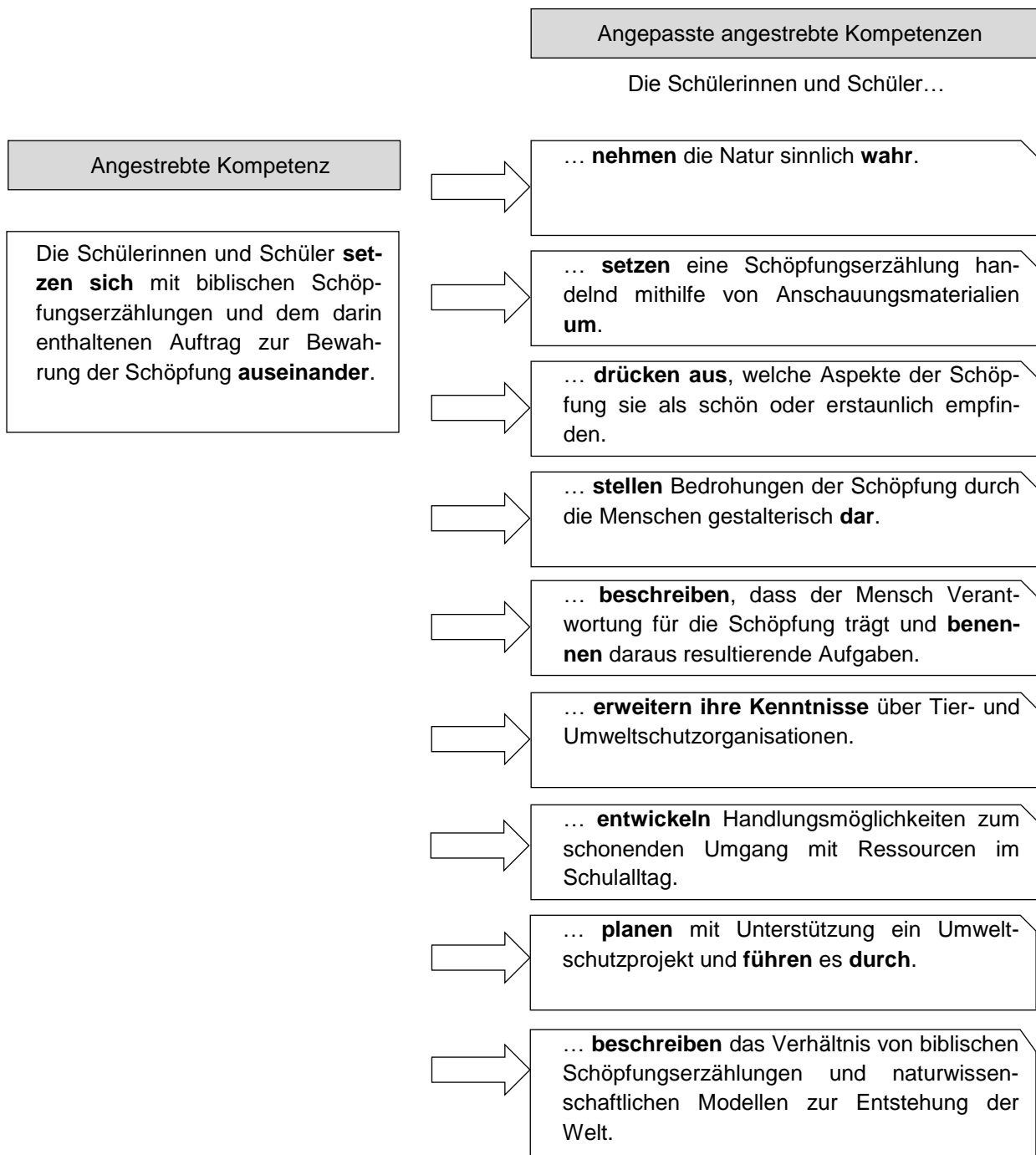
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler vergleichen grundlegenden Ausdrucksformen, Glaubensinhalte und Gottesvorstellungen der monotheistischen Religionen.	<ul style="list-style-type: none"> • mögliche Konflikte in der Religionsausübung sowie in sozialen und kulturellen Bereichen: Verständnis des Dschihads, Shari'a, Rolle der Frau <ul style="list-style-type: none"> • Monotheismus (z.B. Dtn 5, 6-7, Dtn 6,4-9, Sure 3,18, Sure 112, 1-4) • Heilige Schriften, Gotteshäuser o.ä., wöchentlicher Feiertag, Engel • Die Goldene Regel in den Religionen (Rabbi Hillel: Sabbat 31a, Mt 7,12, Lk 6, 31, Buch der vierzig Hadithe, An-Nawawīs: Hadith 13), Rollenspiel: Konfliktlösungsversuche nach der Goldenen Regel • Gebet als Sprechen mit Gott, religionspezifische Gebete, z.B. 18-Bittengebet, Vaterunser, Freitagsgebet, Gebetshaltungen und -rituale • Personen in den Heiligen Schriften, z.B. Abraham als Stammvater (z.B. Gen 12-25, Sure 14, 35-41), Mose (Ex 2 - Dtn 34, Sure 7,103-156), Jona (Jona, Sure 37,139-148), Maria (Lk 1-2, Mt 1,18 - Mt 2,23, Joh 19, 25-27, Sure 3,36-37.42-47, Sure 19,16-34), Bedeutung Jesu: Jesus als Sohn Gottes, Jesus als Rabbi, Jesus als Prophet • Glaubensbekenntnisse: Apostolisches Glaubensbekenntnis; Sch'ma Jisrael (Dtn 6,4ff.), Islamisches Glaubensbekenntnis Schahada bzw. Taschahhud (vgl. Sure 37,35, Sure 47,19, Sure 48,29) • Jerusalem als wichtiger Ort
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ausgewählten Aspekten weiterer Religionen auseinander.	<p>Buddhismus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Buddha als Religionsstifter und seine Lehre • Erlösungswege, Nirvana • Askese und Respekt vor dem Anderen • Mönchtum • Spirituelle Handlungen, z.B. Meditation • Tibetischer Buddhismus, Rolle des Dalai Lama <p>Hinduismus:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vielfältige Götterverehrung • Karmalehre, Kreislauf der Wiedergeburten • Kastenwesen • Totenriten, Wallfahrten, z.B. Bad im Ganges • Veden und Upanishaden • Respekt vor allem Lebendigen • gewaltfreier Widerstand: Gandhi <p>Weitere Religionen: z.B. Alevitentum, Bahá'í-Religion, Jezidentum</p>
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich kritisch mit fundamentalistischen Strömungen innerhalb von Religionen und Weltanschauungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentalismus • religiös begründete Gewalt • Intoleranz/Toleranz • Sekten

15.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Nach der Verantwortung des Menschen in der Welt fragen



16 Werte und Normen

16.1 Bildungsbeitrag

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.

Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit moralischen Grundlagen für ein friedliches Zusammenleben in sozialer Gemeinschaft. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und dem unmittelbaren sozialen Umfeld werden die Schülerinnen und Schüler in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, der Ausbildung von Selbstbewusstsein sowie einer lebensbejahenden Haltung unterstützt. In Anbetracht einschränkender individueller und gesellschaftlicher Bedingungen ist dies für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung von besonderer Bedeutung. Im Fach Werte und Normen setzen sie sich mit der Vielfalt der Menschen und ihrer Lebensentwürfe auseinander und entwickeln eine tolerante Haltung. Hierbei findet auch die Vielfalt sexueller Identitäten Berücksichtigung (→ 17 Glossar). Die Schülerinnen und Schüler beschäftigen sich mit Regeln als Grundlage eines funktionierenden Zusammenlebens. Das Fach soll einen Beitrag dazu leisten, sich in einer komplexen Welt orientieren zu können und eine Urteilsfähigkeit auszubilden. Dies beinhaltet auch das Wissen über kulturelle und religiös geprägte Traditionen. Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler befähigt, zunehmend Verantwortung zu übernehmen und an gesellschaftlichen Prozessen aktiv teilzuhaben. Dies gilt nicht zuletzt vor dem Hintergrund des Einflusses, den moderne Medien auf die Schülerinnen und Schüler ausüben. Die Thematisierung sozialer, ökonomischer, ökologischer und politischer Phänomene leistet einen Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung.

Eine besondere Bedeutung kommt in diesem Fach der Entwicklung sinnlicher, emotionaler und sozialer Wahrnehmungsfähigkeit sowie dem Ausbau kommunikativer Kompetenzen zu. Auch das Aushalten und Lösen von Konflikten ist dabei ein wichtiger Bestandteil. In einem wertschätzenden und vertrauensvollen Lernklima werden die Schülerinnen und Schüler ermutigt, über zentrale Lebensfragen nachzudenken und dabei unterstützt, diese in größere Sinnzusammenhänge einzuordnen.

Zudem leistet der Unterricht im Fach Werte und Normen einen Beitrag zu den fächerübergreifenden Bildungsbereichen Demokratiebildung, Gesundheitsförderung, Interkulturelle und Interreligiöse Bildung, Medienbildung, MINT-Bildung, Mobilität, Sprachbildung, Verbraucherbildung sowie Wertebildung.

16.2 Kompetenzentwicklung

Bei der Ausführung von anzustrebenden Kompetenzen wird zwischen **prozessbezogenen** und **inhaltsbezogenen Kompetenzen** unterschieden. Außerdem ist der Bereich der **Personalen Bildung** durchgehend gleichwertig zu berücksichtigen.

Die **prozessbezogenen Kompetenzen** leiten sich aus unterschiedlichen Zugängen zu Inhalten des Unterrichts im Fach Werte und Normen ab. Sie beschreiben Wege innerhalb des Lernprozesses, welche den Fragen der Schülerinnen und Schüler nachgehen und so zum Erwerb von Orientierungs- und Handlungsfähigkeit führen. Sie sind miteinander verschränkt und bedürfen eines langfristigen Aufbaus. Die prozessbezogenen Kompetenzen lassen sich in folgende Bereiche gliedern:

- Wahrnehmen und Beschreiben
Entwicklung von Ausdrucksformen für das eigene Wahrnehmen, Fühlen und Denken, Wahrnehmung und Beschreibung moralischer Fragestellungen im Alltag, Anbahnung eines Problembewusstseins;
- Verstehen und Deuten
handlungsorientierte Erschließung unterschiedlicher Positionen und Weltanschauungen, Suche nach Lösungsmöglichkeiten für moralische Problemstellungen;
- Diskutieren und Urteilen
Entwicklung eines eigenen Standpunkts in moralischen Fragen, Darstellung und Begründung der eigenen Meinung.

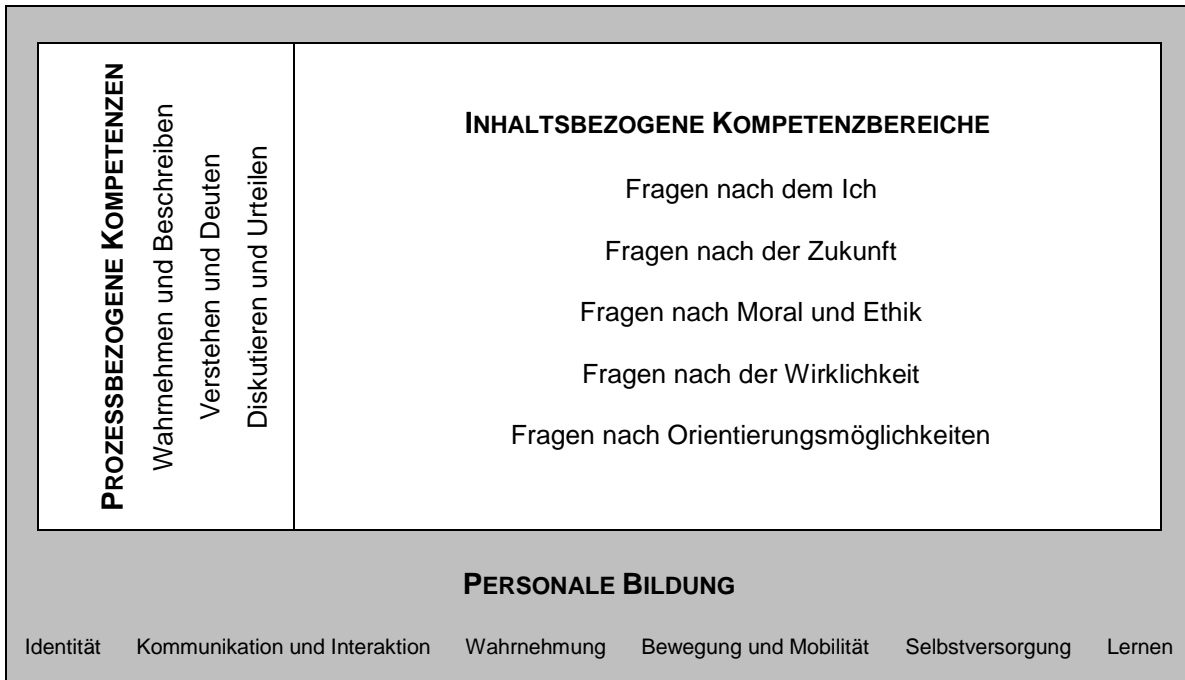
In der Kompetenzentwicklung stehen prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern bedingen sich gegenseitig. Sie sind so miteinander zu verknüpfen, dass durch das Erwerben mehrerer inhaltsbezogener Kompetenzen der langfristige Erwerb prozessbezogener Kompetenzen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

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

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

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

Der Unterricht im Fach Werte und Normen leistet einen wichtigen Beitrag zur Personalen Bildung. Dabei ist zu bedenken, dass er stets sinnorientierende, affektive und soziale Zielsetzungen intendiert, die unverzichtbar, aber nicht unbedingt schulisch evaluierbar sind. Daher kann Unterricht im Fach Werte und Normen nicht auf Kompetenzorientierung reduziert werden. Seine Bildungsaufgabe weist darüber hinaus.



Den Ausgangspunkt des Unterrichts im Fach Werte und Normen bilden zentrale Erfahrungen und Fragen der Schülerinnen und Schüler. Anhand konkreter Situationen aus ihrer Lebens- und Erfahrungswelt werden moralische Fragestellungen thematisiert. Das Erarbeiten und Einhalten von Gesprächsregeln und Ritualen, verschiedene Formen des szenischen Darstellens, reflektierende Unterrichtsgespräche und Formen des kooperativen Lernens haben im Unterricht einen hohen Stellenwert. Alle Schülerinnen und Schüler werden dabei auf der Grundlage ihrer individuellen Ausdrucksmöglichkeiten aktiv eingebunden. Hierdurch wird ein differenziertes Wahrnehmen, Denken und Sprechen unterstützt. Vielfältige sinnliche und gestalterisch-praktische Elemente dienen im Unterricht dazu, sprachlich-abstrakte Lerninhalte zu erschließen.

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

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

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

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

16.3 Angestrebte Kompetenzen

16.3.1 Fragen nach dem Ich

Insbesondere im Verlauf der Pubertät setzen Schülerinnen und Schüler sich zunehmend mit ihrer eigenen Identität auseinander. Sie orientieren sich verstärkt an Gleichaltrigen und vergleichen sich mit diesen. Daraus können Chancen und Perspektiven, aber auch Frustrationen, Ängste und Minderwertigkeitsgefühle erwachsen. Hierbei spielen auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung sowie der eigene und gesellschaftliche Umgang mit dieser eine wesentliche Rolle. Im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler darin bestärkt, sich selbst mit ihren Stärken und Schwächen wahrzunehmen und ein positives Selbstwertgefühl zu entwickeln. So werden sie darin unterstützt, gelingende Beziehungen innerhalb und außerhalb der Schule zu gestalten. Auch die Endlichkeit des menschlichen Daseins wird thematisiert.

Leitthemen:

- Entwicklung und Gestaltung von Identität
- Ich und meine Beziehungen
- Ich und meine sozialen Rollen
- Sterben, Tod und Trauer.

Fragen nach dem Ich

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen ihre Stärken und Schwächen, Interessen und Vorlieben, Bedürfnisse, Talente und Fähigkeiten und setzen sich mit diesen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Erfahren eigener Stärken, Talent-Schatzkiste, Steckbrief • positive Rückmeldung und Wertschätzung durch Mitschülerinnen und Mitschüler („Warme Dusche“) • Körperwahrnehmung • realistische Selbsteinschätzung, Selbstständigkeit, Einfordern und Annehmen von Hilfe • Behinderung und Unterstützungsbedarf (→ 4 Personale Bildung)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Gefühlen wie Angst, Geborgenheit, Trauer, Liebe, Wut, Freude und Glück auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmen eigener Emotionen und emotionaler Bedürfnisse sowie die der anderen • Mimik, Gestik, Sprache, Musik, Farben, Helligkeit und Dunkelheit als Ausdruck von Emotionen (→ 10 Gestalten, 11 Musik) • Erfahrung von Anteilnahme und Zuwendung • Geschenke, Glückwünsche • Trostworte, tröstende Gesten
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben ihre eigenen familiären Zusammenhänge und setzen sich mit verschiedenen Formen des Zusammenlebens auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Familienmitglieder, Stammbaum • Wohnsituation • Familienleben, Aufgaben in der Familie • Kernfamilie, Patchwork-Familie, Ein-Eltern-Familie, Familie mit gleichgeschlechtlichen Eltern, Pflegefamilie • Alternativen zur Familie (z.B. Kinderdorf, Wohngruppe)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Merkmale von Freundschaften.	<ul style="list-style-type: none"> • Verhalten gegenüber Freunden • Erwartungen und Wünsche an Freunde • Pflege von Freundschaften • Umgang mit Konflikten zwischen Freunden • Umgang mit dem Fehlen von Freundschaften oder ungleichen Freundschaften

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
	<ul style="list-style-type: none"> • Freundschaft zwischen Jung und Alt, Gleichaltrigen, Mädchen und Jungen, Mensch und Tier, Verwandten • Freundschaft in sozialen Netzwerken
Die Schülerinnen und Schüler unterscheiden verschiedene Formen ihrer persönlichen Beziehungen im Umfeld von Schule und Freizeit.	<ul style="list-style-type: none"> • beste(r) Freund(in), Peer-Group, Mitschülerinnen und Mitschüler, Lehrkräfte, Erwachsene als Vertrauens- und Autoritätspersonen • Umgang mit Nähe und Distanz (→ 4 Personale Bildung) • Abgrenzung Liebe – Freundschaft • Rollenerwartungen und Verhaltensmuster
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrer eigenen Geschlechtsidentität auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • konventionelles und modernes Rollenverständnis • LSBTTIQ (lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, transsexuell, intersexuell, queer), Gender-Mainstreaming (→ 17 Glossar) • Umgang mit Vorurteilen und Klischees (→ 4 Personale Bildung, 8 Naturwissenschaften)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Sterben, Tod und Trauer auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Werden und Vergehen in der Natur • Gesten und Rituale des Trauerns und Tröstens in verschiedenen Kulturen und Religionen (z.B. Farben, Bilder, Lieder, Texte) • Verschiedene Formen der Bestattung, Friedhof, Orte des Trauerns • Hilfs- und Unterstützungsmöglichkeiten (z.B. Vertrauenspersonen, kirchliche Angebote, Beratungsstellen) • Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen in Bezug auf das, was nach dem Tod passiert

16.3.2 Fragen nach der Zukunft

Im Prozess des Heranwachsens entwickeln die Schülerinnen und Schüler zunehmend eigene Vorstellungen für die persönliche Zukunft und vergleichen diese mit denen ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler. Dabei kommt es nicht selten auch zu Phasen des mangelnden Selbstwertgefühls und der Unsicherheit. Dies kann zu gesundheitsgefährdenden Verhaltensweisen führen. Die Schülerinnen und Schüler werden darin bestärkt, möglichen Krisen und Suchtgefährdung selbstbewusst zu begegnen. Sie werden dafür sensibilisiert, dass Menschen Verantwortung sowohl gegenüber ihren Mitmenschen als auch gegenüber der Umwelt tragen.

Leitthemen:

- Zukunftswünsche und -perspektiven
- konstruktiver Umgang mit Krisen
- Sucht und Abhängigkeit
- Verantwortung für Mensch, Natur und Umwelt.

Fragen nach der Zukunft

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler benennen persönliche Wünsche für die eigene Zukunft.	<ul style="list-style-type: none"> - Zukunftsplanung in überschaubaren Zeiträumen (z.B. morgen, nächstes Wochenende) - Wünsche für die Lebensgestaltung, Berufswunsch - Zukunftserwartungen (geschlechtsspezifische/geschlechtsstereotype Rollenerwartungen) - realistische Selbsteinschätzung möglicher Zukunftsperspektiven - Vorbilder und Idole
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Verantwortungsbewusstsein für sich selbst und andere und wenden es an.	<ul style="list-style-type: none"> • achtsamer Umgang mit sich selbst • Unterstützung von Mitschülerinnen und Mitschülern • Klassendienste • Aufgaben innerhalb der Familie • Umgang mit eigenem und fremdem Eigentum • Konsequenzen des eigenen Handelns (z.B. Folgen für andere, gesundheitliche Folgen)
Die Schülerinnen und Schüler entwickeln Verhaltensmöglichkeiten für den Umgang mit Erfolg bzw. Misserfolg.	<ul style="list-style-type: none"> • Rollenspiele, Analyse von Filmmaterial usw. • Trost, Anerkennung, Wertschätzung relativen Erfolgs, realistische Selbsteinschätzung, Verhaltenstraining • Umgang mit Sieg und Niederlage (→ 12 Sport) • Auseinandersetzung mit der eigenen Behinderung, Umgang mit Barrieren im Alltag (→ 4 Personale Bildung) • Versagensängste, Frustrationstoleranz, Resilienz • Inanspruchnahme von Hilfe
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Möglichkeiten des Umgangs mit Krisen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Inanspruchnahme von Hilfe aus dem sozialen Umfeld • professionelle Beratung (auch anonym) durch Vertrauenslehrer, Beratungsstellen, Ärzte usw. • Stärkung des Selbstwertgefühls, Ausbildung von Interessen und Hobbys
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit verschiedenen Arten von Süchten auseinander und entwickeln Strategien, um Suchtgefährdung selbstbewusst zu begegnen.	<ul style="list-style-type: none"> • Ursachen und Auswirkungen von Süchten • stoffgebundene Süchte (z.B. Alkohol, Nikotin, Medikamente) • stoffungebundene Süchte (z.B. Online-Sucht, Kaufsucht, Spielsucht, Essstörungen) • Besuch einer Beratungsstelle • NEIN sagen, Abgrenzung gegenüber Gruppenzwängen • Umgang mit Einsamkeit, Langeweile usw. (→ 8 Naturwissenschaften)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Verantwortung und Nachhaltigkeit im Umgang mit Natur und Umwelt auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Umweltschutz im schulischen Rahmen (Mülltrennung, Recyclingpapier, Energie und Wasser sparen) • Tierschutz • Umweltschutzorganisationen • Durchführung von Umweltschutzprojekten/-aktionen • Gefahren des menschlichen Umgangs mit Natur und Umwelt (Umweltverschmutzung, Müllproduktion, Massentierhaltung, Schadstoffe) • bewusster Umgang mit Ressourcen, angemessenes Konsumverhalten (→ 7 Gesellschaftslehre, 8 Naturwissenschaften)

16.3.3 Fragen nach Moral und Ethik

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Regeln und Bedingungen für ein gelingendes Zusammenleben auseinander. Sie werden für einen wertschätzenden Umgang mit anderen sensibilisiert. Sie erleben, wie wichtig Empathie für das Zusammenleben ist, und suchen nach Wegen und Möglichkeiten, Konflikte friedlich und konstruktiv zu lösen. Auch in Bezug auf Liebe und Sexualität wird die Wichtigkeit eines achtsamen, verantwortungsbewussten Umgangs miteinander thematisiert und diskutiert.

Leitthemen:

- Bedingungen für das Zusammenleben
- Liebe und Sexualität
- Konflikte und ihre Lösung.

Fragen nach Moral und Ethik

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Bedingungen für gelingendes Zusammenleben auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Recht auf Teilhabe, Rücksichtnahme, Toleranz, Teilen, Achtung von Bedürfnissen und Eigentum anderer • Klassengemeinschaft, Klassenrat • demokratische Entscheidungsfindung in der Schule (→ 4 Personale Bildung, 7 Gesellschaftslehre) • Bedeutung von Regeln, Rechten und Pflichten • Klassen- und Schulregeln, Regeln in der Familie, in Sport und Spiel, Gesetze (z.B. Jugendschutzgesetz, Grundgesetz) • Goldene Regel (behandele andere so, wie du selbst behandelt werden willst) • UN-Kinderrechte • UN-Behindertenrechtskonvention • Folgen von Regelverletzungen, Akzeptanz von Konsequenzen
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit dem Themenfeld Liebe und Sexualität auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Liebe, Zärtlichkeit, Sexualität • Gestaltung von Partnerschaften • Traumpartnerin/Traumpartner • Liebeskummer • Vielfalt sexueller Identitäten (LGBTQT → 17 Glossar) • angemessener Umgang mit Sexualität (z.B. Verhalten in der Öffentlichkeit) • Unterricht u.U. in geschlechtshomogenen Gruppen (→ 8 Naturwissenschaften)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit ihrem Recht auf sexuelle Selbstbestimmung auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Erkennen und Setzen eigener Grenzen, NEIN sagen • „gute und schlechte Geheimnisse“ • Inanspruchnahme von Beratung und Hilfe • Akzeptanz der Grenzen anderer • Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit, angenehme und unangenehme Empfindungen (→ 4 Personale Bildung) • Partnerwahl • Abtreibung • Zurschaustellung von Sexualität, Pornografie (→ 8 Naturwissenschaften)

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Formen und Ursachen von Konflikten und stellen ihre Lösungsvorschläge dar.	<ul style="list-style-type: none">• verbale, nonverbale, physische, psychische Gewaltformen, Mobbing, medial vermittelte Gewalt, Formen der Selbstverletzung• Streitschlichter-Modelle (Entwicklung individueller und kollektiver Strategien, Bereitschaft zu sozialem Engagement, Einfühlungsvermögen, Mediation, Auseinandersetzung mit Regeln, Motiven und Gefühlen, Perspektivwechsel, Kontrollmöglichkeiten)• Entschuldigung, Versöhnung und Wiedergutmachung• angemessenes Eingreifen in Konfliktsituationen, Organisation von Hilfe, Selbstschutz• „Kultur des Hinsehens“, Zivilcourage• Krieg und Frieden

16.3.4 Fragen nach der Wirklichkeit

Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit der sie umgebenden Vielfalt in Bezug auf individuelle Merkmale, verschiedene Kulturen, Nationalitäten, Religionen, Weltanschauungen und Überzeugungen auseinander. Sie werden darin bestärkt, anderen möglichst vorurteilsfrei zu begegnen. Hierbei beschäftigen sie sich auch mit dem Begriff der Menschenwürde als Grundlage der Menschenrechte. Der Unterricht unterstützt die Schülerinnen und Schüler dabei, Wirklichkeitsdarstellungen in den Medien nicht unhinterfragt zu übernehmen, sondern sich kritisch damit auseinander zu setzen.

Leitthemen:

- Leben in Vielfalt
- Empathie und Toleranz
- Vorurteile und Klischees
- Menschenrechte und Menschenwürde
- kritischer Umgang mit Medien.

Fragen nach der Wirklichkeit

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Unterschiedlichkeit individueller Merkmale und Lebensbedingungen von Menschen.	<ul style="list-style-type: none"> • Wahrnehmung und Beschreibung von Unterschieden (Kleidung, auffällige Merkmale, Interessen, ethnische und soziale Herkunft, religiöse und kulturelle Prägung, verschiedene Subkulturen) • Leben in verschiedenen Kulturen (→ 7 Gesellschaftslehre)
Die Schülerinnen und Schüler benennen Beispiele und Merkmale von Vorurteilen und erläutern deren Ursachen und Folgen.	<ul style="list-style-type: none"> • Beispiele für gängige Vorurteile und Klischees (z.B. Behinderung, Geschlecht, Leistungsfähigkeit, Aussehen, ethnische und soziale Herkunft) • Vorurteile durch Unkenntnis, Unsicherheit, Ausgrenzung, Aufbau von Feindbildern, Gruppendynamik • Formen von Mobbing: psychisch, physisch, Cyber-Mobbing • Soziale Gerechtigkeit (z.B. gleiche Bezahlung für Männer und Frauen, Frauenquote, Anerkennung sozialer Berufe)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Möglichkeiten zum Abbau von Vorurteilen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Empathiefähigkeit durch Rollenspiele • Begegnungen und Gespräche (z.B. Menschen mit Migrationshintergrund, Besuch im Seniorenheim) • Angebote zur Selbsterfahrung (z.B. Erleben unterschiedlicher Bräuche, Rollstuhl fahren) • Vergleich verschiedener Wohnsituationen • Informationen über andere Kulturen und Religionen, Aufsuchen außerschulischer Lernorte (z.B. Moschee, Kirche) • Informationen über Leben mit Behinderung, Leben in verschiedenen Lebensaltern usw.
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Menschenrechten und dem Begriff der Menschenwürde auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Menschenwürde, Menschenrechte, Kinderrechte • Menschenrechtsverletzungen (Diskriminierung, Folter, Todesstrafe, psychische und physische Misshandlung) • Menschenbild (z.B. im Christentum) • Leben im Überfluss, Leben in Armut, Leben in Kriegsgebieten, Kinderarbeit, Kindersoldaten, Straßenkinder, Obdachlose

angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich kritisch mit medialen Darstellungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none">• Werbeversprechen• Manipulation durch Bildbearbeitung• Beeinflussung des Konsumverhaltens• sozialer Druck und soziale Zugehörigkeit über Marken• „Fake News“• Vorurteile und Klischees in Medien (Musikvideos, Texte, Filme, PC Spiele usw.) Kritische Auseinandersetzung mit der favorisierten Musik der Schülerinnen und Schüler

16.3.5 Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten

Die Beschäftigung mit weltanschaulichen bzw. religiösen Aspekten ist für viele Schülerinnen und Schüler ein großes Bedürfnis. Sie fragen nach dem Sinn des Lebens, der Welt, nach deren Ursprung und einem möglichen Jenseits. Außerdem stellt sich die Frage nach der Existenz Gottes. In ihrem Umfeld sind vielfältige Spuren christlicher Religion zu finden. Zugleich leben und lernen sie mit Menschen, die unterschiedlichen Religionen oder Weltanschauungen angehören. Im Unterricht werden religiöse Ausdrucksformen im Umfeld der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen und ausgewählte Aspekte der Weltreligionen thematisiert. Auf diese Weise erwerben sie religionskundliche Kenntnisse und werden in einer eigenständigen Auseinandersetzung mit religiös bzw. weltanschaulich begründeten Entwürfen unterstützt.

Leitthemen:

- Weltanschauungen und Weltreligionen
- Fundamentalismus
- Religionskritik.

Fragen nach Orientierungsmöglichkeiten

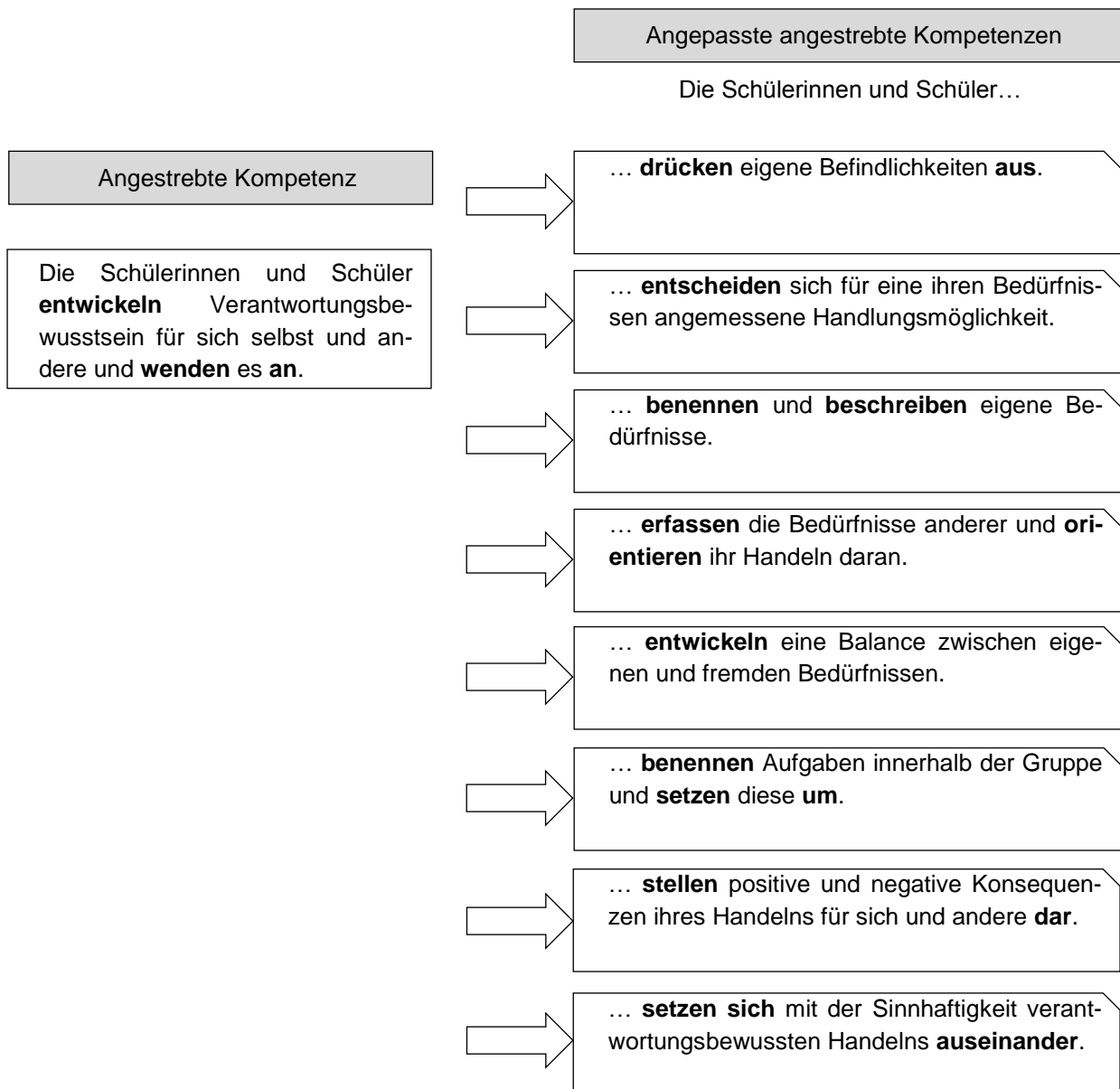
angestrebte Kompetenzen	Hinweise und Beispiele zum Kompetenzerwerb
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich damit auseinander, dass Menschen unterschiedlichen Religionen angehören können oder ohne Religionszugehörigkeit sind.	<ul style="list-style-type: none"> • religiöse/weltanschauliche Zugehörigkeit in der Lerngruppe und im Umfeld • Theismus, Atheismus, Agnostizismus
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben religiöse Feste im Jahreslauf.	<ul style="list-style-type: none"> • Ursprung religiöser Feste • Kennenlernen unterschiedlicher Bräuche • Gestaltung eines interreligiösen Kalenders
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Grundzüge der fünf Weltreligionen.	<ul style="list-style-type: none"> • fünf Weltreligionen (Judentum, Christentum, Islam, Buddhismus, Hinduismus) • religiöse Gebäude (Synagoge, Kirche, Moschee, Tempel, heilige Stätten) • religiöse Praktiken (z.B. Gottesdienst, Gebet) • heilige Schriften (Thora, Bibel, Koran, Veden) • zentrale Personen (Jesus, Mohammed, Abraham, Buddha) • Kardinalpflichten (z.B. Zehn Gebote, Fünf Säulen des Islam) • „andere Wirklichkeit“: Jenseits/Reinkarnation
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich mit Funktionen der Religiosität auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Liebe, Trost, Geborgenheit, Gemeinschaftsgefühl, ethische Orientierung, Strukturierung des Lebens, Lebenssinn, Hoffnung • religiöse Biografien (z.B. Mahatma Gandhi, Mutter Theresa)
Die Schülerinnen und Schüler beschreiben Erklärungsmodelle der Welt.	<ul style="list-style-type: none"> • religiöse und naturwissenschaftliche Darstellungen (→ 8 Naturwissenschaften)
Die Schülerinnen und Schüler setzen sich kritisch mit Religionen und Weltanschauungen auseinander.	<ul style="list-style-type: none"> • Fundamentalismus • religiöse Überzeugungen und Gewalt • Intoleranz • Sekten

16.4 Beispiel einer angepassten angestrebten Kompetenz

Inhaltliche Differenzierungen und damit die Berücksichtigung der individuellen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler erfolgen durch eine Anpassung der angestrebten Kompetenz, so dass allen Schülerinnen und Schülern angemessene Herausforderungen geboten werden. Diese angepassten angestrebten Kompetenzen können mithilfe der Operatorenliste (→ 18 Operatoren) formuliert werden.

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

Beispiel: Fragen nach der Zukunft



17 Glossar

Begriff	Erklärung
angemessene Vorkehrungen	Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) versteht unter angemessenen Vorkehrungen „notwendige und geeignete Änderungen und Anpassungen, die keine unverhältnismäßige oder unbillige Belastung darstellen und die, wenn sie in einem bestimmten Fall erforderlich sind, vorweggenommen werden, um zu gewährleisten, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen alle Menschenrechte und Grundfreiheiten genießen oder ausüben können“ (Art. 2 Unterabsatz 4 UN-BRK).
Arbeitsmittel (mathematisch)	Der Begriff Arbeitsmittel bezeichnet Gegenstände, die im Mathematikunterricht der Visualisierung dienen. Dadurch tragen sie zum Zahlen- und Operationsverständnis bei. Sie werden auch didaktisches Material oder Anschauungsmaterial genannt: <ul style="list-style-type: none"> • unstrukturierte Materialien, z.B. Wendepfättchen, Steckwürfel, Halma-Figuren, Naturmaterialien, Muggelsteine, Knöpfe, • strukturierte Materialien, z.B. Cuisenaire-Stäbe, Zwanziger-Feld, Rechenkette, Zahlenstrahl, Rechengeld, • Mischformen, z.B. Rechenschiffe, Rechenrahmen, Mehrsystemblöcke.
Audiodigitale Bücher	Bücher und Bildmaterial, bei denen die Inhalte auditiv abgerufen werden können (z.B. mithilfe eines sprechenden Lesestifts)
Auge-Hand-Koordination	Bei der Auge-Hand-Koordination werden Bewegungen unter visueller Kontrolle gezielt ausgeführt (z.B. auf einer Linie entlang schneiden).
AWT	Akronym für Arbeit/Wirtschaft, Hauswirtschaft, Technik, ein Fachbereich im Sekundarbereich I
Basale Stimulation	Basale Stimulation ist ein pädagogisches Konzept, entwickelt im Hinblick auf Menschen mit komplexer Behinderung. Es unterstützt durch körperbezogene Kommunikation die Entwicklung von Wahrnehmungs-, Kommunikations- und Bewegungsfähigkeiten.
Basaler Dialog	Aufbau einer kommunikativen Beziehung über den Körper oder Körperkontakt, z.B. durch Atemrhythmus, Lautäußerungen, Tonusveränderungen, Berührungen, Bewegungen
Bedarfsermittlungsinstrument Niedersachsen (B.E.Ni)	Das auf der Grundlage des Bundesteilhabegesetzes in Niedersachsen eingeführte differenzierte System der individuellen Bedarfserfassung verbessert die Möglichkeiten zur Teilhabe am Leben in der Gemeinschaft. Die Ermittlung des persönlichen Bedarfes erfolgt durch ein Instrument, das sich an der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) orientiert.
Berufliche Orientierung (BO)	Ziel von Beruflicher Orientierung ist es, zusammen mit den Schülerinnen und Schülern Vorstellungen über das Arbeits- und Berufsleben und die eigenen Tätigkeits- und Berufswünsche zu entwickeln, die in Zusammenarbeit mit den Reha-Beratungen der Bundesagentur für Arbeit und ggf. anderen außerschulischen Kooperationspartnerinnen und -partnern umgesetzt werden.

Begriff	Erklärung
Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)	„Das Konzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung hat zum Ziel, Schülerinnen und Schüler zur aktiven Gestaltung einer ökologisch verträglichen, wirtschaftlich leistungsfähigen und sozial gerechten Umwelt unter Berücksichtigung globaler Aspekte, demokratischer Grundprinzipien und kultureller Vielfalt zu befähigen.“ (Aus: Empfehlung der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) und der Deutschen UNESCO-Kommission (DUK) vom 15.06.2007)
classroom phrases	spezifische englische Redemittel für die Steuerung von Lehr- und Lernprozessen beim Fremdsprachenlernen, z.B. <i>open the window, form a circle</i>
Curriculum Mobilität (CM)	Das Curriculum Mobilität ist ein fächerübergreifendes Bausteinkonzept für alle Schulformen. Es bietet den Schulen vielfältige Möglichkeiten, in den Fächern und über die Fächergrenzen hinaus praxisnahen, projektorientierten wie auch lehrgangsorientierten Unterricht (Verkehrserziehung) zu gestalten. Der modulare Aufbau bietet allen Schulformen und Jahrgängen Leitlinien für den Unterricht und damit einen Orientierungsrahmen für eine Weiterentwicklung der Schulqualität im Sinne von § 2 des Niedersächsischen Schulgesetzes. Im Rahmen ihrer Eigenverantwortung gestaltet die Schule auf der Basis des vorliegenden Curriculum Mobilität ihr eigenes internes Curriculum (→ www.curriculummobilitaet.de).
Cyber-Mobbing	Cyber-Mobbing (oder auch Internet-Mobbing, Cyber-Stalking) bezeichnet verschiedene Formen der Diffamierung, Belästigung, Bedrängung und Nötigung anderer Menschen oder Firmen mithilfe elektronischer Kommunikationsmittel über das Internet. Dazu gehört z.B. auch der Diebstahl von (virtuellen) Identitäten, um in fremden Namen Beleidigungen zu äußern oder Geschäfte zu tätigen.
Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	Der Begriff Deutsch als Zweitsprache wird verwendet in Bezug auf Menschen, die als Nicht-Muttersprachlerin oder Nicht-Muttersprachler dauerhaft in einem deutschsprachigen Land leben und dort Deutsch lernen (→ Curriculare Vorgaben für den Unterricht – Deutsch als Zweitsprache).
Demokratiebildung	Demokratiebildung bzw. Demokratiepädagogik beinhaltet alle Bemühungen, die dazu führen, demokratische Einstellungen und Haltungen bei Schülerinnen und Schülern zu fördern, d.h. Partizipation und Teilhabe zu ermöglichen, zu lernen, zu erfahren und zu leben. Demokratiebildung nimmt die ganze Schule in den Blick und geht dabei über den Politikunterricht im engeren Sinne hinaus. Sie ist stärker auf das Erlernen und Erproben demokratischer Kompetenzen und demokratischen Handelns ausgerichtet. Damit weist Demokratiebildung zugleich auch über die Schule hinaus und kann als ein Lernen für die Zivilgesellschaft verstanden werden.
EIS-Prinzip	Didaktisches Prinzip, das davon ausgeht, dass ein Inhalt auf verschiedenen Darstellungsebenen bearbeitet und angeeignet werden kann: handelnd (enaktiv), bildlich (ikonisch) und formal (symbolisch). Eine Additionsaufgabe kann z.B. durch das Legen mit Materialien wie Plättchen (enaktiv), durch ein Bild von Gegenständen, die addiert werden sollen (ikonisch) oder durch die Zahlen (symbolisch) dargestellt werden. Die Ebenen sind nicht als hierarchische Abfolge zu verstehen.

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

Begriff	Erklärung
HIV	Humanes Immundefizienz-Virus (engl.: human immunodeficiency virus), zumeist abgekürzt als HIV oder auch bezeichnet als „Menschliches Immunschwäche-Virus“ oder „Menschliches Immundefekt-Virus“
Interkulturelle Bildung	Im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht, nimmt Interkulturelle Bildung die kulturellen Prägungen der Menschen und Gesellschaften in den Blick. Ziele sind das Erwerben von Kenntnissen über Kulturen, Vorurteilsbewusstheit, Vermeidung von Zuschreibungen sowie eine Haltung des gegenseitigen Respekts und der Anerkennung. Interkulturelle und interreligiöse Bildung sind eng miteinander verbunden. Ziel ist eine weltoffene Schule, die allen Personen eine erfolgreiche Bildung ermöglicht. Interkulturelle Bildung ist Querschnittsaufgabe, nicht nur in Schulen mit großer kultureller Vielfalt.
Interreligiöse Bildung	Im Sinne eines umfassenden Bildungsauftrages, dem es um die Bildung des ganzen Menschen geht, nimmt Interreligiöse Bildung die religiösen Vorstellungen und Prägungen der Menschen und Gesellschaften in den Blick. Ziele sind das Erwerben von Kenntnissen über Religionen und Weltanschauungen, Vorurteilsbewusstheit, Vermeidung von Zuschreibungen und eine Haltung des gegenseitigen Respekts und der Anerkennung. Interreligiöse und interkulturelle Bildung sind eng miteinander verbunden. In einer Gesellschaft, die zunehmend von kultureller und religiöser Vielfalt geprägt ist, nimmt die Bedeutung Interreligiöser Bildung zu.
Kirchenpädagogische Angebote	Kirchenpädagogische Angebote (auch: Kirchenraumpädagogik) beinhalten Möglichkeiten, sich Kirchenräume, individuelle Gestaltungselemente von Kirchen, Bedeutung, Funktion und Symbolik von Gegenständen und Bauelementen bzw. Kirchengebäuden handlungsorientiert mithilfe unterschiedlicher Sinne zu erschließen. Sie bieten individuelle, erfahrungsorientierte Möglichkeiten der Auseinandersetzung und der Identifikation.
Kompetenzfeststellungsverfahren	gezielte pädagogische Arrangements, mit denen jungen Menschen im Übergang Schule - Beruf Gelegenheiten gegeben werden, ihre berufsrelevanten überfachlichen Kompetenzen selbst festzustellen und zu zeigen
Komplexe Behinderung	Eine Komplexe Behinderung ist ein mehrdimensionales Bedingungsgefüge. Sie geht immer mit einer Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung sowie einer oder mehreren einander beeinflussenden weiteren Beeinträchtigungen in gravierendem Ausprägungsgrad einher. Aus der Wechselwirkung von individuellen Beeinträchtigungen und sozialen sowie materiellen Umweltfaktoren resultieren besondere Lebensumstände. Die Komplexität dieser Lebensbedingungen führt zu einer Einschränkung der gesellschaftlichen Partizipation und somit zu einer Komplexen Behinderung.
Leichte Sprache	Leichte Sprache wurde entwickelt, um Menschen mit Lernschwierigkeiten einen Zugang zu komplexen Inhalten zu ermöglichen. Leichte Sprache folgt einem Regelwerk der schriftlichen und mündlichen Kommunikation. Kennzeichen Leichter Sprache sind beispielsweise kurze Sätze mit in der Alltagssprache gebräuchlichen Wörtern, bestimmte eigene grammatikalische Regeln und Schreibweisen für eine bessere Verständlichkeit, ein übersichtliches Layout und ggf. eine unterstützende Gestaltung mit Bildern.

Begriff	Erklärung
Lernportfolio/Lebensordner	Ein Lernportfolio/Lebensordner bildet die Lernbiografie von Lernenden ab, indem es die im Lernverlauf erledigten Arbeiten dokumentiert und so die Entwicklung eines Lernenden kennzeichnet. Meist stellt ein Lernportfolio/Lebensordner auch Dokumente zusammen, die inhaltlich die Lernbiografie eines Individuums begleitet haben.
Little Room	Ein kleiner Raum bzw. ein Kasten aus verschiedenen Materialien, der begehbar ist oder über eine Person gestellt werden kann, behängt mit Materialien zur haptisch-taktilen, auditiven und visuellen Stimulation und Wahrnehmungsförderung
Medienbildung	Medienbildung zielt darauf ab, Schülerinnen und Schüler zum verantwortungsvollen und reflektierten Umgang mit Medien und technischen Möglichkeiten zu befähigen. Medienbildung hat fächerübergreifende Relevanz (→ Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule).
MINT-Bildung	Akronym für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik
Mobilität	siehe Curriculum Mobilität
Modelling	Sprach- und Kommunikationsvorbild im Sinne von Lernen am Modell/Vorbild
Modellierungskreislauf	realitätsbezogene mathematische Aufgabe, die grundlegende Anforderungen in Bezug auf Übersetzungsprozesse von Realität auf Modell und zurück zur Realität stellt
NABU (NaBu)	Naturschutzbund Deutschland
Online-Bashing	Ausüben heftiger, herabsetzender Kritik über das Internet oder sonstige digitale Medien
Peergroup	Bezugsgruppen, in welchen die Mitglieder einen gleichrangigen Status haben. Peers sind meist (aber nicht zwingend) gleich alt oder haben einen vergleichbaren Entwicklungsstand und ähnliche Interessen. Die Mitglieder verbindet häufig (aber nicht immer) ein freundschaftliches Verhältnis.
Persönliche Zukunftsplanung	Persönliche Zukunftsplanung unterstützt Menschen in einer wertschätzenden und personenzentrierten Grundhaltung dabei, über ihre persönliche Zukunft nachzudenken. Dabei geht es darum, eine Vorstellung von einer guten Zukunft zu entwickeln, Ziele zu setzen und diese mit anderen Menschen Schritt für Schritt umzusetzen. Persönliche Zukunftsplanung bietet Methoden, um Veränderungen im Leben zu planen und Unterstützung bei diesen Veränderungen zu organisieren.
picture dictionary	Bildwörterbuch, ggf. auch von Schülerinnen und Schülern selbst erstellt
Rechtfertigungslehre	Der Begriff „Rechtfertigung“ ist ein zentraler, durch die Reformation geprägter Begriff der christlichen Theologie. Zentraler Inhalt der Rechtfertigungslehre ist die bedingungslose Annahme des Menschen durch Gott (Rechtfertigung allein durch den Glauben, nicht durch gute Werke (z.B. Röm 1,16-17, Röm 3,28, Röm 4,25).

Begriff	Erklärung
Religionssensible Schulkultur	Ziel ist eine weltoffene Schule, in der die Vielfalt religiöser und weltanschaulicher Prägungen aller Personen wahrgenommen und im Schulleben, d.h. im Schulalltag sowie bei besonderen Anlässen und gemeinsamen Veranstaltungen berücksichtigt wird. Angestrebt werden eine respektvolle, wertschätzende Grundhaltung und religiöse Sprach- und Dialogfähigkeit
Religiöse Sprache/religiöse Sprach-, Dialog- und Urteilsfähigkeit	Das Reden von Gott und über religiöse Vorstellungen bedarf religiöser Ausdrucksfähigkeit. Dazu gehören nonverbale Ausdrucksformen, z.B. Körpersprache, Symbolhandlungen, Rituale, sowie verbale Ausdrucksmöglichkeiten, z.B. religiöse Begriffe, Sprach- und Textformen. Religiöse Sprachfähigkeit meint die Fähigkeit, über den eigenen Glauben und die eigenen religiösen Vorstellungen Auskunft geben zu können. Religiöse Dialogfähigkeit setzt religiöse Sprachfähigkeit voraus und schließt darüber hinaus die Fähigkeit ein, mit anderen in einen Dialog über die jeweiligen religiösen und weltanschaulichen Vorstellungen und Prägungen treten zu können, der von einer respektvollen und wertschätzenden Grundhaltung geprägt ist.
Sexuelle Identität	Selbstdefinition der eigenen Sexualität: einerseits Selbstverständnis der eigenen Geschlechtlichkeit, andererseits die sexuelle Orientierung in Bezug auf andere Individuen
Snoezelraum	spezieller Raum zur Förderung der sensitiven Wahrnehmung und der Entspannung, in dem ein gezielt ausgesuchtes Angebot unterschiedlicher sensorischer Reize (Klänge, Lichteffekte, Gerüche, Materialien usw.) bereitgestellt wird
Sprachbildung	Förderung des Spracherwerbs, die sich an alle Kinder und Jugendlichen richtet und alle sprachlichen Ebenen umfasst. Eine „durchgängige Sprachbildung“ meint außerdem, dass eine Sprachförderung nicht ausschließlich im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern/Fachbereichen erfolgen sollte.
TEACCH	Akronym für „Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children“, dt.: „Behandlung und pädagogische Förderung autistischer und in ähnlicher Weise kommunikationsbehinderter Kinder“. Die zentralen Grundsätze einer Förderung nach dem TEACCH-Ansatz sind die Strukturierung und die Visualisierung.
treasure book	Heft oder Mappe, in der mehr oder weniger systematisch Arbeitsergebnisse, Wortschatz und Redemittel gesammelt und selbstständig erweitert werden können
UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK)	Das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, kurz „Behindertenrechtskonvention“, der Vereinten Nationen (UN) von 2006 ist ein völkerrechtlicher Vertrag, der die Pflichten der Staaten herausstellt, die Umsetzung der Menschenrechte für Menschen mit Behinderungen zu gewährleisten. Für Deutschland ist die Konvention seit 2009 verbindliches Recht.

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

18 Operatoren

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

Die Operatoren dienen nicht einer (standardisierten) Bewertung.

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

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

19 Strukturmodell zur Umsetzung der curricularen Vorgaben

