

Der neue Lehrplan für die Grundschule in Sachsen-Anhalt



SACHSEN-ANHALT

Landesinstitut für Lehrerfortbildung,
Lehrerweiterbildung und
Unterrichtsforschung

Autorinnen und Autoren

Kapitel 1 - 6, 8 Uta Bentke/Volker Richter

Kapitel 7

7.1	Frank Kirchner
7.2	Angela Mackens
7.3	Ralf Schmidt
7.4	Gudrun Voigt
7.5	Uta Bentke
7.6	Halka Vogt
7.7	Anita Bastille
7.8	Rosemarie Hermann

Impressum:

Herausgeber: Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA)

Redaktion: Uta Bentke, Volker Richter

Layout: Christiane Schoebbel

Druck:

ISSN:

LISA Halle (Saale) 2005 (0506) – 1. Auflage – 1500

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Vorwort	5
1 Ausgangsüberlegungen	7
2 Ergebnisse einer Evaluation der Rahmenrichtlinien	7
3 Bildungsstandards und neuer Lehrplan	10
4 Veränderte Funktion des Lehrplanes	11
5 Pädagogische Grundintentionen	13
5.1 Leitideen als Grundanforderungen an die Bildungs- und Erziehungsarbeit	13
5.2 Kompetenzentwicklung als Kern der Bildungsarbeit	13
5.2.1 Zum Kompetenzbegriff	14
5.2.2 Lehrziele und Kompetenzformulierungen	16
5.3 Niveaubestimmende Aufgaben	18
5.4 Fächerübergreifendes Arbeiten	19
6 Zur Struktur des neuen Lehrplanes	21
6.1 Grundsatzband	21
6.2 Fachlehrpläne	22
6.2.1 Begriffsklärung zu prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen	23
6.2.2 Flexibel anwendbares Grundwissen	25
6.2.3 Zur Darstellung von Kompetenzen und Grundwissen im Lehrplan	26
6.2.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen	26
6.2.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen und flexibel anwendbares Grundwissen	27
6.2.4 Beitrag des Faches zur Entwicklung ausgewählter Basiskompetenzen	28
7 Schwerpunkte in der Gestaltung der Fachlehrpläne	30
7.1 Deutsch	30
7.2 Englisch	35
7.3 Ethik- und Religionsunterricht	38
7.3.1 Ethikunterricht	40
7.3.2 Evangelischer Religionsunterricht	44
7.3.3 Katholischer Religionsunterricht	47
7.4 Gestalten	51
7.5 Mathematik	54
7.6 Musik	58
7.7 Sachunterricht	62
7.8 Sport	65
8 Lehrplan, Schulprogramm und schulinterner Lehrplan	69
Literaturverzeichnis	73

Vorwort

Mit dem Beginn des Schuljahres 2005/2006 tritt an den Grundschulen des Landes Sachsen-Anhalt ein neuer Lehrplan zunächst in einer zweijährigen Erprobung in Kraft. Der vorliegende Lehrplan löst die seit 1993 in Kraft befindlichen Rahmenrichtlinien ab und berücksichtigt grundlegende Entwicklungen bezüglich der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung staatlicher Vorgaben für die Unterrichtsarbeit unter dem Aspekt der Qualitätsentwicklung von Schule.

Die vorliegende Erprobungsfassung des Lehrplanes ist das Ergebnis eines intensiven Arbeitsprozesses, der zu einem großen Teil durch vom Kultusministerium berufene Kommissionen mit großem Engagement, Kreativität und Zielstrebigkeit getragen wurde. Die Kommissionsmitglieder, die als Lehrkräfte, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer bzw. Mitarbeiter und Mitarbeiter von Universitäten oder als Dezernentinnen und Dezernenten des LISA verschiedene Kenntnisse, Erfahrungen und Vorstellungen in den Arbeitsprozess einbrachten, haben einen Lehrplan vorgelegt, der einen neuen, übergreifenden konzeptionellen Ansatz bezüglich der Steuerung schulischen Lernens durch zentrale Vorgaben bis in die Einzelfächer umsetzt. Im Prozess der Voranhörung erfuhr das Gesamtkonzept breite Zustimmung; kritische Hinweise und Anmerkungen im Rahmen der öffentlichen Voranhörung wurden durch die Kommissionen diskutiert und in vielen Fällen aufgegriffen.

Um den Prozess der Erprobung und Implementation des neuen Lehrplanes zu unterstützen, hat das Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung (LISA) in der nun schon traditionell die Curriculararbeit begleitenden Reihe „Dialog“ zwei Hefte erarbeitet. Im hier vorliegenden Heft 13 wird das Gesamtkonzept des Lehrplanes dargestellt und für die Fächer der Grundschule konkretisiert. Im Heft 14 der Reihe „Dialog“ werden gemäß einer Schwerpunktsetzung des neuen Lehrplankonzepts Anregungen und Hinweise für die schulinterne Lehrplanarbeit gegeben. Neben der gedruckten Fassung sind diese Materialien sowie der gesamte Lehrplan auch als Online-Version auf dem Landesbildungsserver (<http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de>) veröffentlicht.

Nun wird es darum gehen, den neuen Lehrplan im Unterrichtsalltag anzuwenden und über schulinterne Lehrpläne für die Schulsituation zu konkretisieren. Kompetenzentwicklung vollzieht sich nicht im Selbstlauf und die Schwerpunktsetzung des neuen Lehrplanes auf das Lernen und die Lernergebnisse erfordert ein verändertes Herangehen an die Unterrichtsgestaltung in den Fächern und die Gestaltung des Schullebens insgesamt.

Für diesen innovativen Prozess wünsche ich allen Beteiligten viel Erfolg.



Siegfried Eisenmann
Präsident

1 Ausgangsüberlegungen

Einen Schwerpunkt der aktuellen Diskussion um die Weiterentwicklung der Schule bildet die Frage nach der Erhöhung der Qualität von Schule und das dazu notwendige Qualitätsmanagement. Dabei handelt es sich nicht um eine vom Schulalltag weitgehend abgekoppelte akademische Diskussion. In Anbetracht der Ergebnisse nationaler und internationaler Leistungserhebungen besteht das Ziel vor allem darin, das Lernen der Schülerinnen und Schüler sowie die erreichten individuellen Lernergebnisse wieder stärker in den Mittelpunkt der Überlegungen zu rücken. Dies unterstreicht FEND mit der Feststellung: „Die Qualität des Bildungswesens ergibt sich letztlich daraus, ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen des Lernens und ihrer längerfristigen Entwicklung werden zu lassen.“¹

Dieses Herangehen stellt es grundsätzlich in Frage, von zentraler Ebene her eine detaillierte Vorstrukturierung des Unterrichts über inputorientierte Steuerungsmodelle vorzunehmen, die letztlich immer von idealisierten Rahmenbedingungen seitens der Institution Schule und auch dem Verlauf des Lernens durch die Schülerinnen und Schüler ausgehen müssen. Die tatsächliche Situation einer Schule, ihre Besonderheiten, Stärken und Schwächen können nicht berücksichtigt werden. Die Optimierung schulischen Lernens wird nur dann gelingen, wenn die ergriffenen Maßnahmen auf eine Verbesserung der Lern- und Entwicklungsprozesse der Kinder gerichtet ist.

Darauf orientiert auch das neue Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt², in dem es im § 24 auf die Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Schule im Rahmen der Rechts- und Verwaltungsvorschriften des Landes hinweist. Der neue Lehrplan ist deshalb in diesem Kontext zu betrachten und kann den schulgesetzlich definierten Rahmen nicht mehr als notwendig einschränken.

2 Ergebnisse einer Evaluation der Rahmenrichtlinien

Als wesentliche Grundlage für die konzeptionellen Überlegungen zum neuen Lehrplan war auch eine im Land Sachsen-Anhalt durchgeführte Evaluation zu den vorhandenen Rahmenrichtlinien für die Grundschule zu berücksichtigen.

Im Rahmen der Evaluation wurde mehrperspektivisch erkundet, wie die Rahmenrichtlinien von Lehrkräften, der Schulaufsicht, den Eltern sowie indirekt auch von Schülerinnen und Schülern eingeschätzt wurden. Im Mittelpunkt standen dabei die Einschätzung der gültigen

¹ Fend (2000), S. 56

² Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 b), S. 28

Rahmenrichtlinien aus der Sicht der unterschiedlichen „Betroffenengruppen“, die Einschätzung des auf diesen Richtlinien basierenden Unterrichts sowie der daraus resultierende Änderungsbedarf der Rahmenrichtlinien. Dazu liegt ein umfassender Abschlussbericht³ vor. Nachfolgend werden einige zusammenfassende Ergebnisse bezüglich des neuen Lehrplankonzeptes mit dem Blick auf notwendige Überarbeitungen dargestellt.

Generell kann im Ergebnis der vorgenommenen Befragungen davon ausgegangen werden, dass ein grundlegender Überarbeitungsbedarf der Rahmenrichtlinien für die Grundschule, insbesondere mit Blick auf die begrenzte Steuerungsfunktion, gesehen wurde. Ein wesentlicher Überarbeitungsaspekt kristallisierte sich in der Anforderung heraus, den Wissenserwerb verstärkt mit der Entwicklung übergreifender Kompetenzen zu verbinden. Insbesondere die befragten Eltern reklamierten die Notwendigkeit, die Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dazu muss in den Mittelpunkt der schulischen Bemühungen die Herstellung von Bedingungen für den Erwerb von intelligentem und anwendungsbereitem Wissen gerückt werden, so dass die Eltern forderten:

- Freude am Lernen zu entwickeln und zu erhalten,
- Interessen und Neigungen zu berücksichtigen,
- auf Alltagsprobleme der Schülerinnen und Schüler einzugehen sowie
- selbstständiges Lernen zu ermöglichen.

Die Analyse von Kindertexten als Grundlage für die Einschätzung durch die Lernenden ergab eine positive Grundeinstellung gegenüber der Schule. Es ist aber auch zu konstatieren, dass die Zahl kritischer Äußerungen nicht einfach ignoriert werden kann. Als Gründe wurden Faktoren wie Störungen im Lehrer-Schüler-Verhältnis, Langeweile und Angst benannt, die zwar nur mittelbar in Verbindung mit den Rahmenrichtlinien stehen, aber dennoch bei einer konzeptionellen Neugestaltung des Lehrplanes mit zu berücksichtigen waren.

Es ist zu sichern, dass der neue Lehrplan solche Unterrichtskonzepte fordert, die ein eigenaktives, erfahrungsoffenes und entdeckendes Lernen zur Grundlage haben. Hier haben umfassende Rahmenrichtlinien, die detaillierte Beschreibungen für die schulische Unterrichtsgestaltung vorgeben, nach Einschätzung der Lehrkräfte nicht die angestrebte Regelungskraft.

³ Vgl. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2003)

Deshalb wird der Schwerpunkt notwendiger Lehrplanvorgaben im Bereich der thematischen und inhaltlichen Vorgaben verbunden mit einer klaren Abgrenzung der Ziele und Aufgaben der Unterrichtsfächer der Grundschule zu setzen sein. Vorgaben zur methodischen Gestaltung des Unterrichts scheinen eher verzichtbar. Dazu kommt der Anspruch, auch fächerübergreifende Ziele zu definieren (vgl. Abbildung 1). Insgesamt kann von einer Forderung nach Konzentration zentraler Vorgaben auf die Ergebnisse des Lernens ausgegangen werden.

Dieser Ansatz hat die Konsequenz, dass Strukturierung und methodisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts vollständig in die Eigenverantwortung der schulischen Arbeit verlagert werden. Der Erfolg der Arbeit wird damit an das Gelingen der Transformation zentraler Lehrplananforderungen in schulische Konzepte gekoppelt, die über eine isolierte Betrachtung des Unterrichts der Einzelfächer hinausgehen. Wenn es gelingen soll, curriculare Vorgaben in konkrete, auf die Umfeldbedingungen der Schule und die Bedürfnisse der Schülerschaft zugeschnittene Handlungspläne zu übersetzen, muss die systematische Kompetenzentwicklung in den Mittelpunkt der Überlegungen gestellt werden. Betrachtet man alle aufgeführten Aspekte in ihrer Gesamtheit, wird deutlich, dass eine Überarbeitung der Rahmenrichtlinien von 1993 den Anforderungen nicht gerecht geworden wäre, sondern dass die Erarbeitung einer neuen Lehrplankonzeption erforderlich war.

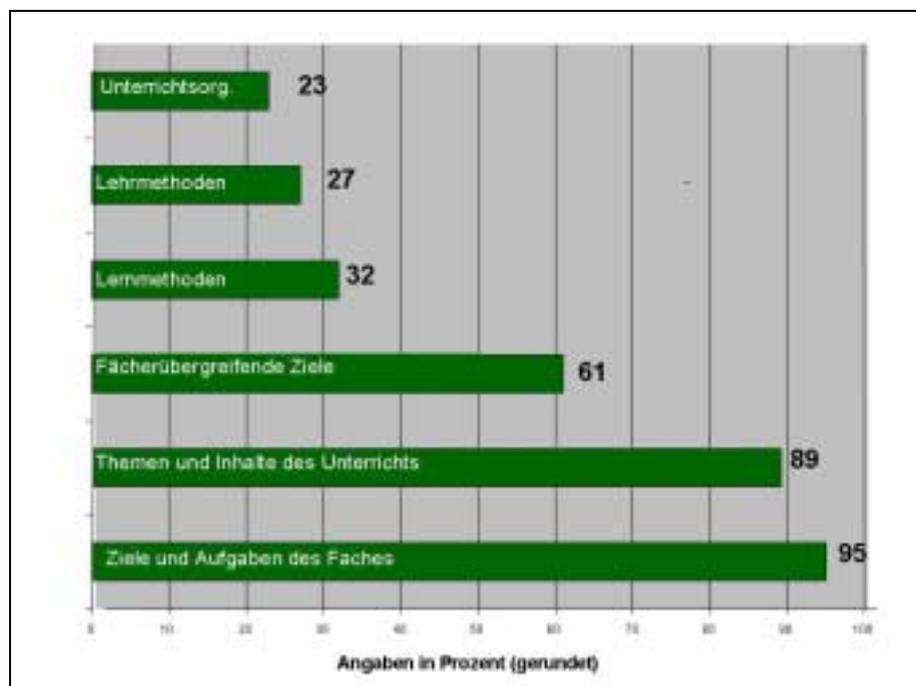


Abbildung 1: Erwartungen der Lehrkräfte zum Regelungsbedarf von Lehrplänen in verschiedenen Bereichen

3 Bildungsstandards und neuer Lehrplan

Eine wesentliche Funktion im System der Beschreibung von Anforderungen an schulisches Lernen haben die Bildungsstandards übernommen. Diese vereinfachen auch die Entwicklung neuer Lehrpläne. In der Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards wird dazu formuliert: „Die zentrale Lehrplanentwicklung wird durch Bildungsstandards prinzipiell entlastet, weil curriculare Regelungen unterhalb der Ebene der Standards tendenziell in die Schulen verlagert werden können.“⁴

Insbesondere ist im Zusammenwirken der Bildungsstandards mit dem neuen Lehrplan für die Grundschule Folgendes zu berücksichtigen: „Bildungsstandards decken in der Regel nicht das gesamte Curriculum eines Faches ab, sondern nur einen unverzichtbaren Kern von zu erreichenden Kompetenzen, die bei den Lernenden zum jeweils definierten Bildungszeitpunkt auszuprägen sind.“⁵

In diesem Sinn wurden mit den Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik für den Abschluss der Grundschule grundlegende Kompetenzanforderungen festgelegt, die auch als verbindliche Vorgaben für die neuen Fachlehrpläne anzusehen sind. Das betrifft die gestellten Anforderungen an die Kompetenzentwicklung und die zur Darstellung der Kompetenzniveaus enthaltenen Beispielaufgaben.^{6 7}

Das Lehrplankonzept berücksichtigt die Vorgaben der Bildungsstandards einerseits auf der Ebene der fachlichen Anforderungen für die Fächer Deutsch und Mathematik und andererseits durch die Anwendung des Kompetenzansatzes auf die Fächer der Grundschule, für die noch keine Bildungsstandards entwickelt wurden. Das bedeutet für die Lehrplangestaltung, dass die Anforderungen die Kompetenzentwicklung mit konkreten fachlichen Inhalten (inhaltsbezogene Kompetenzen) verbinden werden und darüber hinaus die Kompetenzen beschrieben werden, die übergreifend im Kontext verschiedener fachlicher Gegenstände (prozessbezogene Kompetenzen) herausgebildet werden. Von besonderer Bedeutung ist die Entwicklung der Lernkompetenz, die über verschiedene fachliche Zugänge und durch die Verbindung mit fächerübergreifenden Schwerpunkten hervorgehoben wird. „Das 'Lernen des Lernens' ist die grundlegende, für das gesamte Leben unverzichtbare Kompetenz, die in modernen, offenen Gesellschaften in schulischer Arbeit generalisiert werden muss.“⁸

⁴ BMBF (2003), S. 17

⁵ Flade / Lichtenberg / Mackens (2004), S. 60

⁶ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005 a)

⁷ Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2005 b)

⁸ BMBF (2003), S. 66

Im neuen Lehrplan, der in seiner Gesamtheit aus dem Grundsatzband und den Fachlehrplänen besteht, werden somit länderspezifische Konkretisierungen der Bildungsstandards für die Primarstufe vorgenommen und weiterhin deren konzeptionelle Ansätze in einem bestimmten Rahmen auf den gesamten Fächerkanon der Grundschule übertragen (vgl. Kapitel 5).

4 **Veränderte Funktion des Lehrplanes**

Die dargestellten konzeptionellen Überlegungen machen deutlich, dass der neue Lehrplan die Beschreibung der erwarteten Lernergebnisse in den Mittelpunkt stellt. Dies folgt der allgemein zu verzeichnenden Tendenz in der Lehrplanentwicklung in Deutschland, „... die Detailsteuerung zugunsten allgemeinerer Ziele aufzugeben.“⁹

Die Darstellung der zu erwartenden Lernergebnisse erfolgt kompetenzbezogen für die einzelnen Fächer der Stundentafel auf dem Niveau der Anforderungen in den Schuljahrgängen zwei und vier. In Verbindung mit den niveaubestimmenden Aufgaben werden die zu erreichenden Kompetenzen inhaltsbezogen beschrieben.

Auf zentrale Vorgaben, die die didaktisch-methodische Gestaltung des Unterrichtsverlaufes beeinflussen sollen, wird im Lehrplan gänzlich verzichtet. Die Vorstrukturierung von Unterrichtseinheiten über die Zuordnung von Zeitrichtwerten und Lerninhalten wird in die Eigenverantwortung jeder Schule gelegt, die entsprechend ihrer konkreten Situation den schulinternen Lehrplan erarbeitet, evaluiert und fortschreibt. Der Lehrplan des Landes ist damit nicht mehr unmittelbares Steuerungselement für die Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung durch die Lehrkraft, sondern er erfüllt indirekt diese Funktion in Verbindung mit dem schulinternen Lehrplan. Dieses konzeptionelle Herangehen mit der Verbindung vom Lehrplan des Landes und schulinternem Lehrplan wird der Forderung gerecht, in zentralen Vorgaben mehr den längerfristigen Prozess des Lernens in den Mittelpunkt zu stellen, die FEND so formuliert: „Wenn es um die Vorstrukturierung langfristiger Lernprozesse auf institutioneller Ebene geht, dann müssen curriculare Einheiten auf möglichst hohem fachlichem Niveau in längerfristige Ausbildungswege gegliedert sein, die jeder *einzelnen* Unterrichtsstunde einen hohen Stellenwert in einem *längerfristigen* Lernprozeß geben.“¹⁰

Für die schulische Planungsarbeit hat die Arbeit an einem schulinternen Lehrplan aus zwei Perspektiven besondere Bedeutung:

Erstens geht es darum, fächerübergreifend Erziehungs- und Bildungsschwerpunkte für die konkrete Schulsituation aus dem zentralen Lehrplan abzuleiten. Dabei sind die Umfeld-

⁹ BMBF (2003), S. 44

¹⁰ Fend (2000), S. 61

bedingungen der Schulen, die Situation im Kollegium und in besonderer Weise die vorhandenen Lerngruppen sowie die individuellen Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler zu berücksichtigen.

Zweitens ist es erforderlich, die fachlichen Vorgaben des zentralen Lehrplanes in Anforderungen für das Lernen in einzelnen Abschnitten der Grundschule lerngruppenbezogen zu untersetzen und so die Grundlage für die individuelle Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte zu schaffen.

Die Steuerungsfunktion des neuen Lehrplanes konzentriert sich damit auf die Definition von Anforderungen an die Lernergebnisse, während weitergehend didaktisch-methodische Vorgaben zur Unterrichtsgestaltung auf der Schulebene geregelt werden. Dazu gehört natürlich auch ein System der internen und externen Evaluation, welches die tatsächlich erreichten Ergebnisse auf der Systemebene und auf der Schulebene mit den Lehrplangvorgaben vergleicht.

Zur Herausbildung des Gesamtkonzepts werden die Bestandteile mit dem Bezug zum Lehrplan in Abbildung 2 zusammengestellt.

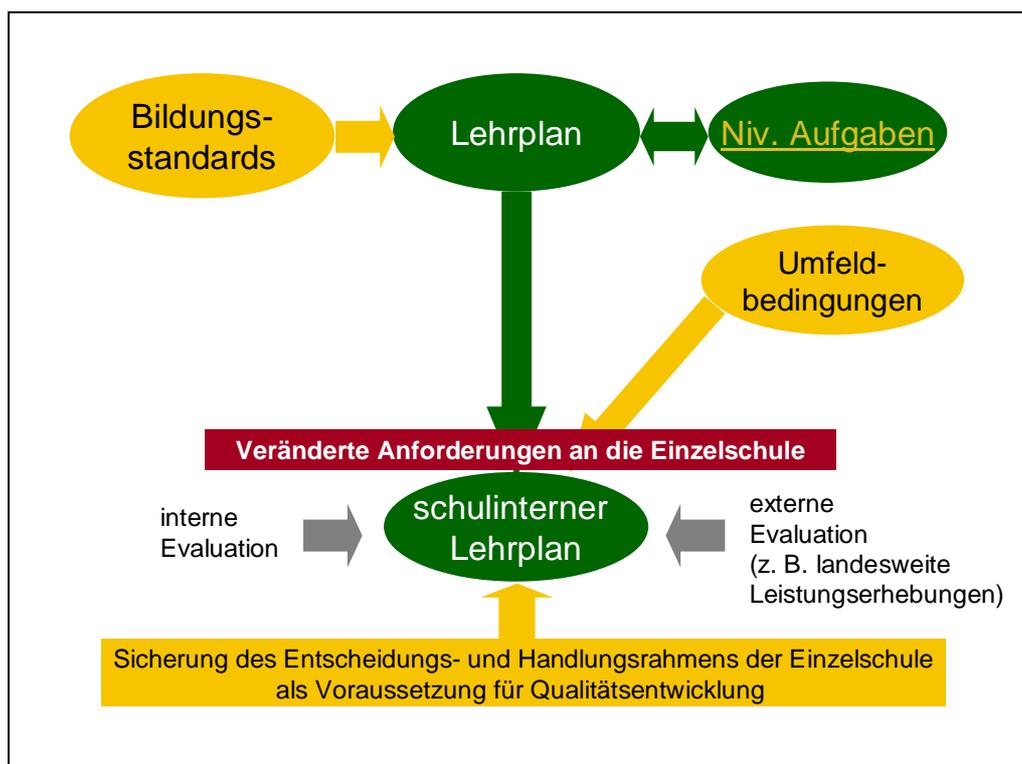


Abbildung 2: Das neue Lehrplankonzept

5 Pädagogische Grundintentionen

5.1 Leitideen als Grundanforderungen an die Bildungs- und Erziehungsarbeit

Unter Beachtung der Spezifik der Grundschule wurden ausgehend vom Erziehungs- und Bildungsauftrag im Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt¹¹ Leitideen formuliert, die für die Gestaltung des Schullebens und des Unterrichts in allen Fächern als verbindliche Grundlage anzusehen sind. Sie verdeutlichen, dass die Erfüllung dieses Auftrags mehr als nur die Vermittlung von Wissen verlangt. Die Grundschule soll „in der Arbeit am Wissen Einstellungen und Verhaltensweisen erzeugen, Normen und Haltungen vermitteln, Erwartungen und Selbsteinschätzungen fördern“.¹² Die Gestaltung des Schullebens und der Lernumgebung wie auch die Schulprogrammarbeit finden hier ihre Anknüpfungs- und Bezugspunkte. Bei der Umsetzung der Leitideen ist sowohl die Ebene des Schullebens als auch die Ebene des Unterrichts zu beachten. Fächerübergreifend müssen Festlegungen für die konkrete Schule getroffen werden, die im schulinternen Lehrplan verankert werden sollten.

Bei der fachlichen Planung ist zu analysieren, welche Potenzen das konkrete Fach zur Umsetzung der Leitideen bietet. Durch die schulinterne und die individuelle Planungsarbeit sind die Leitideen fachspezifisch zu untersetzen. An der Umsetzung der Leitideen sollte in allen vier Schuljahrgängen kontinuierlich gearbeitet werden.

5.2 Kompetenzentwicklung als Kern der Bildungsarbeit

Ein wesentlicher Aspekt der Gestaltung des Lehrplanes für die Grundschule besteht darin, die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts an einer langfristigen Kompetenzentwicklung auszurichten (vgl. Kapitel 4). Kompetenzentwicklung ist Förderperspektive vom ersten Schuljahr an; sie gilt für die Grundschulzeit und darüber hinaus.

Auswertungen aktueller Schulleistungsstudien haben deutlich gemacht, dass das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich zu stark auf die Vermittlung materialer Wissensbestände ausgerichtet ist. Wenn zum Wissen jedoch nicht Verstehen und Können hinzukommen, bereitet die Schule weder ausreichend auf das Leben im Allgemeinen noch für die Berufsarbeit im Besonderen vor.¹³ Kompetenzentwicklung stellt die Befähigung der Schülerinnen und Schüler zu selbstständigem und vielfältigem Handeln in den Vordergrund.

¹¹ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 b), S. 10 f.

¹² Diederich / Tenorth (1997), S. 93

¹³ Vgl. Horster / Rolff (2001), S. 37

Dies entspricht dem lebensweltbezogenen Bildungsverständnis, wie es im § 1 des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt¹⁴ zum Ausdruck kommt.

5.2.1 Zum Kompetenzbegriff

Obwohl in der Bildungsdiskussion der Begriff der Kompetenz im Mittelpunkt steht und die Kompetenzentwicklung durch schulisches Lernen gefordert wird, kann nicht davon ausgegangen werden, dass Kompetenzmodelle bereits vollständig fachdidaktisch erarbeitet wurden. Hier lag eine Schwierigkeit der Lehrplanentwicklung im Land Sachsen-Anhalt. Die Lehrplankommissionen standen vor der Aufgabe, auf Grundlage der noch nicht abgeschlossenen Diskussion um Kompetenzen, diese fachspezifisch zu formulieren, wofür es bislang nur wenige Beispiele gibt.

In der Literatur und auch in neueren Lehrplänen einzelner Bundesländer werden die Kompetenzen oft in folgende Kompetenzbereiche eingeteilt:

- **Sach- und Methodenkompetenz,**
d. h. anwendungsfähiges Wissen und Sachkenntnis, verbunden mit einem Repertoire an Arbeits- und Lerntechniken, methodischen Zugangsweisen und Problemlösestrategien;
- **Sozialkompetenz,**
d. h. ein Repertoire an Fähigkeiten und Fertigkeiten, das erforderlich ist, um erfolgreich zu kommunizieren, zu kooperieren, mit wechselnden Verhältnissen zurechtzukommen, angemessene Antworten auf die Anforderungen der sozialen Umgebung zu finden und letztlich gesellschaftlich urteilsfähig zu werden;
- **Selbstkompetenz,**
d. h. die Fähigkeit der Selbststeuerung und Selbstorganisation sowie zur Ausbildung eines Selbstkonzeptes, zur Selbsteinschätzung und zur Verantwortungsübernahme für das eigene Lernen.

Für die Erarbeitung des Grundschullehrplanes wurde davon ausgegangen, dass die Trennung der Kompetenzbereiche als theoretisches Konstrukt zwar hilfreich ist, dass diese jedoch in der Praxis eng miteinander verwoben sind und sich nicht voneinander trennen lassen. Auch wenn diese Komponenten bedeutsam sind, ersetzen sie doch nicht die starke fachliche Bindung von Kompetenz.¹⁵ Der Gebrauch des Kompetenzbegriffes für allgemeine fächerübergreifende Fähigkeiten im Sinne von Schlüsselqualifikationen wie im o. g. Konstrukt ist nicht ausreichend. Deshalb wird von einer Aufgliederung der Kompetenzerwartungen in diese Bereiche abgesehen und von deren enger Verbindung ausgegangen.

¹⁴ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 b), S. 10

¹⁵ Vgl. BMBF (2003), S. 75

Fachbezogene Kompetenzen, die durch kontinuierlichen Aufbau von Wissen und Können in einem Inhalts- und Erfahrungsbereich entwickelt werden, stellen vielmehr die Grundlage für die Herausbildung fächerübergreifender Kompetenzen dar.¹⁶ Ohne die Kompetenzen nach den Bereichen Sach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz aufzuschlüsseln und darzustellen, wird jedoch bei der Betrachtung der Kompetenzen insgesamt ein ausgewogenes Verhältnis dieser Kompetenzbereiche erkennbar.

Dem Lehrplankonzept wurde die Kompetenzdefinition von WEINERT, die auch die Basis für die Erarbeitung der Bildungsstandards bildet, zugrunde gelegt:

Kompetenzdefinition:¹⁷

Kompetenzen beschreiben die kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.¹⁸ Sie werden längerfristig durch kontinuierlichen Aufbau von Wissen und Können in einem Inhalts- und Erfahrungsbereich erlernt und weiterentwickelt. Diese fachbezogenen Kompetenzen bilden die Grundlage für die Herausbildung fächerübergreifender Kompetenzen. Ziel ist die Entwicklung von Handlungskompetenz, die es ermöglicht, das Erlernete in unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich und verantwortlich zu nutzen.

Nach diesem Verständnis haben Kompetenzmodelle die Aufgaben, die Ziele, die Strukturen und die Ergebnisse fachlicher Lernprozesse zu beschreiben. „Sie bilden die Komponenten und Stufen der Kompetenzentwicklung ab und bieten somit eine Orientierung für schulisches Lehren und Lernen. Kompetenzen werden in diesem Sinne als Verbindung von Inhalten einerseits und Operationen oder ‚Tätigkeiten‘ an bzw. mit diesen Inhalten verstanden. ... Eine solche kriteriumsbezogene Kompetenzbeschreibung benennt also konkrete Anforderungen, die auf einer bestimmten Kompetenzstufe bewältigt werden können ...“¹⁹

¹⁶ Vgl. BMBF (2003), S. 75

¹⁷ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 a), S. 14

¹⁸ Nach Weinert, vgl. BMBF (2003), S. 72

¹⁹ BMBF (2003), S. 135

5.2.2 Lehrziele und Kompetenzformulierungen

Traditionell wurde Unterricht unter dem Aspekt von Lehrzielen geplant und strukturiert. Lehrziele waren neben den Inhalten, Methoden und dem Umgang mit Medien die zentralen Faktoren bei der Planung und der Analyse des Unterrichts. Sowohl Lehrziele „als auch Kompetenzen geben an, was im Unterricht gelernt werden soll. Beide Kategorien dienen dazu, die Lernaktivitäten einem angestrebten Ziel unterzuordnen. Beide haben auch inhaltliche Gemeinsamkeiten: Sie beschreiben einen Lernzuwachs im Blick auf Kenntnisse, Können und Erkenntnisse.“²⁰

Kompetenzformulierungen unterscheiden sich von Lehrzielen vor allem durch ihre **Komplexität**. Kompetenzen sind nicht durch einzelne isolierte Leistungen darstellbar. Sie umfassen immer ein Leistungsspektrum. Eine zu eng gefasste Beschreibung kann dem Anspruch einer Kompetenzformulierung nicht gerecht werden und käme dann einem Lehrziel näher.

Diesbezüglich ist das Zusammenwirken der Facetten, die die individuelle Ausprägung der Kompetenz bestimmen, zu beachten (vgl. Abbildung 3).

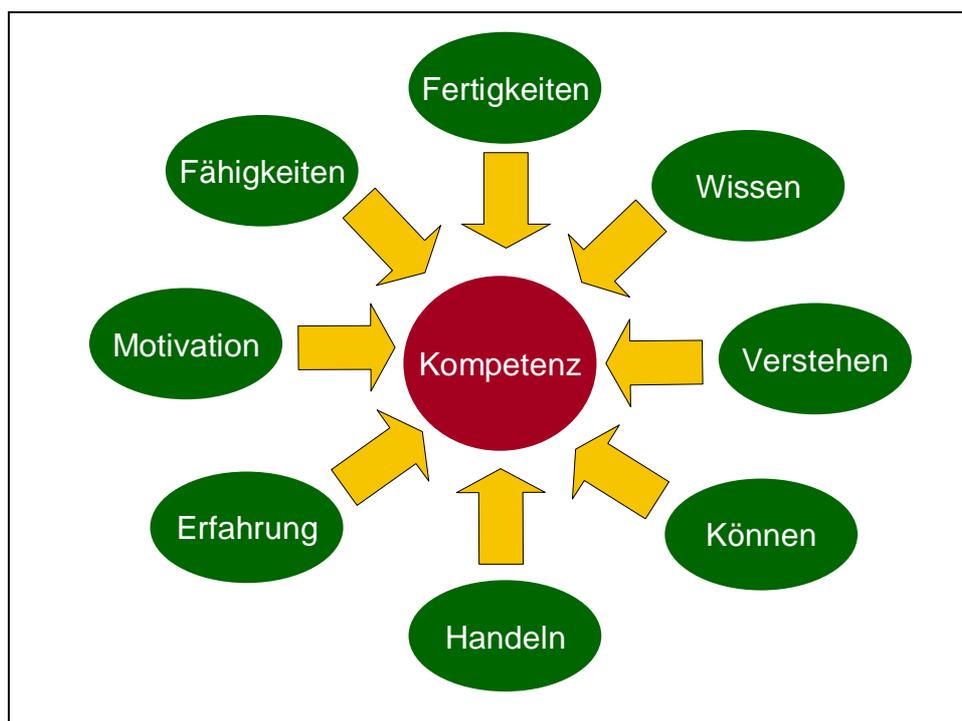


Abbildung 3: Facetten der individuellen Ausprägung von Kompetenz

²⁰ Bonsen / Hey (2002), S. 5

Von Kompetenz wird dann gesprochen, wenn:

- gegebene Fähigkeiten genutzt werden,
- auf vorhandenes Wissen zurückgegriffen werden kann bzw. die Fertigkeit gegeben ist, sich Wissen zu beschaffen,
- das Verstehen zentraler Zusammenhänge eines Bereiches gegeben ist,
- angemessene Handlungsentscheidungen getroffen werden,
- bei der Durchführung der Handlungen auf verfügbare Fertigkeiten zurückgegriffen wird,
- dies mit der Nutzung von Gelegenheiten zum Sammeln von Erfahrung verbunden ist,
- genügend Motivation zu angemessenem Handeln gegeben ist,
- Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in verschiedenen Handlungssituationen angewandt werden können.²¹

Während Lehrziele sich auf einen der oben aufgeführten Aspekte beschränken können, muss die Kompetenzformulierung die Gesamtheit im Blick haben.

Die Verwendung des Begriffes Kompetenz ist dann erst gerechtfertigt, wenn die Anwendung des Gelernten in **praktischen, variablen Situationen** durch Handeln möglich ist.

Beispiel: Leseverständnis

„... heißt, geschriebene Texte zu verstehen, zu nutzen und über sie zu reflektieren, um eigene Ziele zu erreichen, das eigene Wissen und Potential weiterzuentwickeln und am gesellschaftlichen Leben teilzunehmen.“²²

Kompetenzentwicklung setzt das Erlernen von Einzelementen voraus und **integriert** diese. Lehrziele beschreiben Zwischenschritte auf dem längeren Weg des Kompetenzaufbaus²³, die schulintern schülerbezogen zu planen und umzusetzen sind. Kompetenzen können nur in einem **längerfristigen Prozess** erworben werden.

Im neuen Lehrplan werden deshalb keine Stoffeinheiten beschrieben und diesbezüglich detailliert Ziele dargestellt, sondern eine Auswahl der für das weitere Lernen **wesentlichen Kompetenzen** aufgezeigt. Diese beschreiben schülerbezogen die erwarteten Lernleistungen der Schülerinnen und Schüler für den jeweiligen Schuljahrgang. Durch die Darstellung des flexibel anwendbaren Grundwissens wird das zu erreichende Niveau der Kompetenzentwicklung weiter an konkreten Inhalten präzisiert.

²¹ Vgl. BMBF (2003), S. 72 f.

²² Deutsches PISA-Konsortium (2001), S. 80

²³ Vgl. Bensen / Hey (2002), S. 5 ff.

5.3 Niveaubestimmende Aufgaben

Die kompetenzorientierte Anlage des neuen Lehrplanes bedingt in der Phase der Umsetzung veränderte Schwerpunktsetzungen innerhalb des Unterrichts, insbesondere eine veränderte Aufgabekultur. Um den Anforderungen des Lehrplanes gerecht zu werden, muss das Augenmerk über die Vermittlung von Lösungsroutinen und Faktenwissen hinaus auf einen flexiblen, kreativen Umgang mit diesem Wissensfundament gerichtet werden. Anregungen zur Entwicklung der Aufgabekultur bieten die niveaubestimmenden Aufgaben²⁴, die für die Fächer Deutsch, Mathematik und Englisch für die Grundschule entwickelt wurden. Es ist vorgesehen, für alle Fächer der Grundschule niveaubestimmende Aufgaben zu erarbeiten. Die derzeitige Eingangsseite für den Bereich „Niveaubestimmende Aufgaben“ auf dem Landesbildungsserver ist in Abbildung 4 dargestellt.

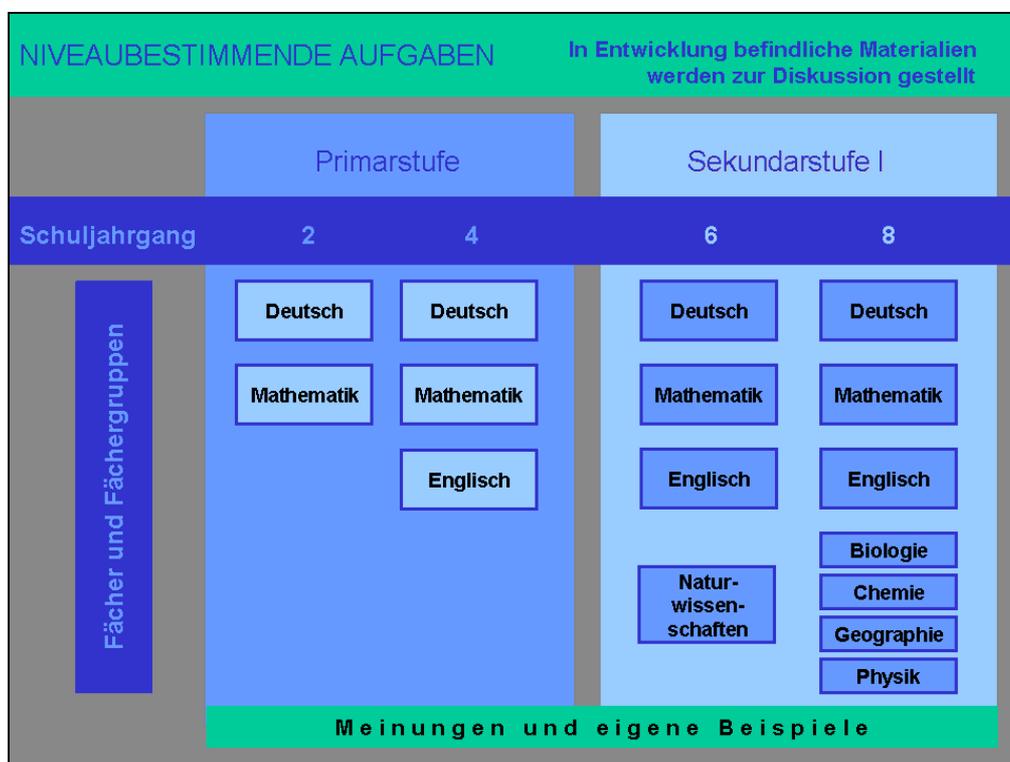


Abbildung 4: Niveaubestimmende Aufgaben auf dem Landesbildungsserver Sachsen-Anhalt mit der URL <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/niveau/nivueb.html> (06.10.2005)

²⁴ Vgl. Richter (2003)

5.4 Fächerübergreifendes Arbeiten

Kompetenzentwicklung vollzieht sich domänenspezifisch, aber auch in fächerübergreifenden Kontexten. Deshalb wurden im Rahmen des Gesamtkonzeptes des neuen Lehrplanes für die Grundschule fächerübergreifende Themenkomplexe konzipiert, die sich an den Grundaussagen der Leitideen orientieren.

Ausgehend von dem Gedanken, dass das überfachliche Arbeiten besondere Potenzen bietet, die es vom rein fachlichen Lernen abhebt, sollen die im Fachunterricht erworbenen Kompetenzen lebensweltbezogen und bzw. oder in neuen Zusammenhängen angewendet werden. Phänomene aus Natur und Gesellschaft können im fächerverbindenden und fächerübergreifenden Unterricht aus verschiedenen Perspektiven und in unterschiedlichen Kontexten betrachtet werden. Die Anwendung des Gelernten in verschiedenen Zusammenhängen eröffnet auch Möglichkeiten der zielgerichteten Methodenreflexion.

Als themenübergreifender Schwerpunkt bei der Erarbeitung der fächerübergreifenden Themenkomplexe wurde die Entwicklung und Förderung der Lernkompetenz in den Blick genommen. Lernkompetenz ermöglicht es, erfolgreich zu lernen, die eigenen Lernergebnisse und Lernprozesse zu reflektieren sowie das erworbene Wissen konstruktiv für das Weiterlernen einzusetzen. So sehr die Schule auf die Lernergebnisse zu achten hat, so muss auch gesehen werden, dass es heute unerlässlich ist, die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit anzuleiten, wie sie allein kompetent lernen können.²⁵ Eine wesentliche Bedingung für die **Förderung von Lernkompetenz** ist es, dass die Schülerinnen und Schüler auf entsprechende Lernvorgänge und die damit in Verbindung stehenden Ereignisse zurückblicken, sie ordnen und zusammenfassen sowie auf Reguläres aufmerksam werden. Indem sie reflektieren, wie das konkrete Lernen stattgefunden hat, entwickeln sie die Fähigkeit, eigene Lernprozesse zu kontrollieren und zu steuern.²⁶ In der Grundschule soll dies bereits kindgemäß angebahnt werden.

Deshalb müssen Lernprozesse selbst wesentlich stärker zum Gegenstand von Bildung werden. Zu beachten ist, dass die Entwicklung von Lernkompetenz sich nur über die Auseinandersetzung mit Inhalten vollziehen kann. Sie bedarf deshalb des Bezugs auf Inhalte fachlicher Lehr- und Lerneinheiten sowie auf die fächerübergreifenden Themenkomplexe, die im Grundsatzband dargestellt sind. „Die Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens ist eine Aufgabe, der sich die Schule nicht entziehen kann.“²⁷

Dem Anspruch eines lernkompetenzfördernden Unterrichts, der diesen Namen verdient, kann die reine Vermittlung systematischen Wissens ebenso wenig genügen wie ein bloßes

²⁵ Vgl. Weinert (2000), S. 9

²⁶ Vgl. Weinert (2002), S. 39

²⁷ Weinert (2000), S. 7

Fertigkeitstraining, denn Lernkompetenz als komplexe Leistungsvoraussetzung verknüpft auf spezifische Weise Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten, Gewohnheiten und Einstellungen. Im Grundsatzband werden **fünf Themenkomplexe** aufgeführt, die im Verlauf der vier Grundschuljahre verbindlich zu bearbeiten sind. Die aufgezeigten Themen haben Anregungscharakter und sind schulspezifisch veränderbar. Die Aspekte der Lernkompetenz, die für jeden Themenkomplex hervorgehoben wurden, haben ebenfalls verbindlichen Charakter.

Ein Beispiel ist der Themenkomplex: Mit allen Sinnen Umwelt und Natur erleben.²⁸ Dazu sind exemplarisch die Themen: Naturphänomene, Pflanzen und Tiere in verschiedenen Lebensräumen, Veränderungen in der Natur und Umwelt und Gesundheit genannt. Als spezielle Aspekte der Lernkompetenz wird hervorgehoben, dass im Kontext dieses Komplexes insbesondere *altersgemäße Vorgehensweisen zur entdeckenden Betrachtung* der Umwelt, elementare Arbeitstechniken und Lernstrategien sowie altersspezifische Präsentationsmöglichkeiten (z. B. gestalterische, musische und sprachliche Aktivitäten) angewendet werden sollen.

Bei der schulinternen Planung wird festgelegt, in welchem Schuljahr an welchen Themenkomplexen gearbeitet wird. Möglich ist es, in einem Schuljahr an mehr als einem Themenkomplex bzw. über mehrere Schuljahrgänge an einem Themenkomplex zu arbeiten. Grundlage für diese Entscheidung sollte der Grad der Herausbildung der Lernkompetenz der Schülerinnen und Schüler sein.

²⁸ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 a), S. 17

6 Zur Struktur des neuen Lehrplanes

Für die schulische Arbeit mit dem neuen Lehrplan ist grundlegend, dass die zwei Teile (vgl. Abbildung 5), der Grundsatzband und die Fachlehrpläne, als Einheit betrachtet werden müssen.

GRUNDSATZBAND Anforderungen an die Bildungs- und Erziehungsarbeit	
1	Aufbau und Funktion des Lehrplanes
2	Leitideen der Grundschularbeit
3	Kompetenzentwicklung als Kern der Bildungsarbeit
4	Fächerübergreifende Themenkomplexe
FACHLEHRPLÄNE	
1	Aufgaben und Konzeption des Faches
2	Kompetenzen und Grundwissen
2.1	Prozessbezogene Kompetenzen als Endniveau des Sjg. 4
2.2	Inhaltsbezogene Kompetenzen als Endniveau der Sjg. 2 und 4
3	Beitrag des Faches zur Entwicklung ausgewählter Basiskompetenzen

Abbildung 5: Übersicht zur Struktur des neuen Lehrplanes

6.1 Grundsatzband²⁹

Ein wesentliches inhaltliches und strukturelles Element im Gesamtkonzept des neuen Lehrplanes für die Grundschulen im Land Sachsen-Anhalt ist der Grundsatzband. Dieser zeigt schwerpunktmäßig die Anforderungen an die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Grundschule auf, die als Grundlage für die Gestaltung der gesamten pädagogischen Arbeit anzusehen sind. Im Sinne einer besseren Übersichtlichkeit und der Konzentration auf das Wesentliche wurden diese Aspekte zusammengefasst und als Leitideen der Grundschularbeit bzw. als Kernaussagen zur Kompetenzentwicklung dargestellt.

²⁹ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 a)

In den Fachlehrplänen wird der Beitrag der einzelnen Fächer zur Umsetzung des Erziehungs- und Bildungsauftrages auf Grundlage dieser Leitideen dargestellt. Insofern sind die Leitideen nicht nur bei der späteren Umsetzung in der Schule, sondern waren bereits bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Fachlehrpläne von zentraler Bedeutung.

Die Aussagen des Grundsatzbandes sind für das Unterrichten in allen Fächern als verbindliche Grundlage anzusehen. Die fachlichen Ausführungen knüpfen an die übergreifenden Darstellungen an und spezifizieren die allgemeinen pädagogischen Schwerpunkte. Auf eine Wiederholung der im Grundsatzband dargestellten Ausführungen in den Fachlehrplänen wurde bewusst verzichtet.

6.2 Fachlehrpläne

In Verbindung mit den nationalen Bildungsstandards, die Kompetenzerwartungen festlegen und unter Berücksichtigung internationaler Entwicklungen erhalten curriculare Vorgaben eine neue Funktion. Fachlehrpläne konkretisieren domänenspezifisch die Anforderungen an die Kompetenzentwicklung. Darin wird schülerbezogen dargestellt, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende von Schuljahrgang 2 und 4 verfügen sollen.

Unter Berücksichtigung der Evaluationsergebnisse (vgl. Kapitel 2) bezüglich der Rahmenrichtlinien in Sachsen-Anhalt, Untersuchungen über die Bedeutung von Lehrplänen für das Lehrerhandeln sowie im Sinne einer Stärkung der Eigenverantwortung der Schule wird auf didaktisch-methodische Hinweise in den Fachlehrplänen verzichtet. Es wird davon ausgegangen, dass didaktisch-methodische Entscheidungen konkret auf die Schülerpopulation zugeschnitten sein müssen und somit im Entscheidungs- und Verantwortungsrahmen der Schule liegen.

Bisher wurden Rahmenrichtlinien in Sachsen-Anhalt für einige Fächer und Schuljahrgänge jahrgangsspezifisch erstellt. Traditionell gingen diese von einem linearen und für die gesamte Klasse gleichschrittigem Unterricht aus. Die Lerngegenstände wurden auf die einzelnen Schuljahrgänge verteilt, um einen konsequenten Aufbau zu sichern. Untersuchungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg aus dem Jahr 2001 belegen jedoch, dass Kinder selbst in homogenen Regelklassen bei der Einschulung durchschnittlich 3-4 Jahre Schulleistungsdifferenzen aufweisen.³⁰ Wenn darüber hinaus in Zukunft der Schulbeginn zunehmend nach dem Modell der flexiblen Schuleingangsphase gestaltet wird, ist eine schuljahrgangsbezogene curriculare Vorgabe problematisch.

³⁰ Vgl. Prenzel / Geiling / Carle (2001), S. 17

Die modulare Aufgliederung in klassische Stoff- oder Lerneinheiten mit Inhalten und themenbezogenen Lehrzielen kann im schulinternen Lehrplan in Abhängigkeit von der konkreten Situation in eigener Verantwortung der Schule wesentlich besser beschrieben werden. So besteht die Möglichkeit, spezifische Schwerpunkte in der pädagogischen Arbeit zu setzen. Durch die Erstellung eines schulinternen Lehrplanes kann jede Schule den besonderen Bedingungen ihres sozialen Umfeldes, ihrem Schulprofil und Schulprogramm gerecht werden und die Individualität der Lernenden stärker als bisher berücksichtigen.³¹ Der Blick wird auf die langfristig zu erreichenden Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler gerichtet.

6.2.1 Begriffsklärung zu prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen

Kompetenz stellt die Verbindung von Wissen und Können her.³² Kompetenzentwicklung kann sich also nur auf der Basis von Wissen und Können vollziehen (vgl. auch Abbildung 3). Im Lehrplan wird daher dargestellt, auf welche Inhalte sich dieses Wissen beziehen soll. Diese Inhalte werden zu Bereichen zusammengefasst.

Da das Lehrplankonzept kompetenzorientiert (vgl. Abschnitt 5.2) angelegt ist, können sich die Lehrplananforderungen nicht auf die Aneignung von Wissen beschränken, sondern müssen beschreiben, auf welchem Niveau die Schülerinnen und Schüler dieses Wissen anwenden sollen. Dies erfolgt durch die Darstellung **inhaltsbezogener Kompetenzen** (vgl. Abbildung 6).

Bei der Formulierung inhaltsbezogener Kompetenzen werden auch Aspekte deutlich, die in allen Bereichen eines Faches von Bedeutung sind, sich also durch den gesamten Prozess des Faches ziehen. Sie entwickeln sich zwar an Inhalten, die jedoch im Grundsatz austauschbar sind.

Diese Kompetenzen werden zusammengefasst und als **prozessbezogene Kompetenzen** bezeichnet (vgl. Abbildung 7). Einige dieser Kompetenzen sind auch überfachlich für das Lernen von Bedeutung.

Die Struktur des Faches spiegelt sich nach diesem Konzept in der Darstellung inhaltsbezogener und prozessbezogener Kompetenzen wider. Diese können jedoch nicht isoliert, sondern nur in wechselseitiger Abhängigkeit erworben werden.

³¹ Vgl. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung des Landes Sachsen-Anhalt (2005), S. 9 ff.

³² Vgl. BMBF (2003), S. 73

Begriffsbestimmung: Inhaltsbezogene Kompetenzen

- beziehen sich auf einen Inhaltsbereich
- werden an konkreten Unterrichtsinhalten erworben
- beschreiben das Niveau der Anwendung des Grundwissens
- können sich nur im Zusammenhang mit prozessbezogenen Kompetenzen entwickeln
- werden in folgenden Bereichen herausgebildet:

Beispiel: Mathematik

- ◆ Zahlen und Operationen
- ◆ Größen und Messen
- ◆ Raum und Form
- ◆ Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit

Beispiel: Deutsch

- ◆ Sprechen und Zuhören
- ◆ Lesen - mit Texten und anderen Medien umgehen
- ◆ Schreiben - Texte verfassen
- ◆ Sprache und Sprachgebrauch untersuchen sowie richtig schreiben

Abbildung 6: Begriffsbestimmung „Inhaltsbezogene Kompetenzen“

Begriffsbestimmung: Prozessbezogene Kompetenzen

- durchziehen übergreifend wesentliche Bereiche des Unterrichtsfaches
- fachliche Inhalte sind austauschbar
- können in verschiedenen Fächern gleich oder ähnlich sein

Beispiel Mathematik:

- ◆ Kommunizieren und Argumentieren
- ◆ Problemlösen
- ◆ Modellieren

Beispiel Deutsch:

- ◆ Kommunizieren
- ◆ Reflektieren
- ◆ Vorstellungen bilden

Abbildung 7: Begriffsbestimmung „Prozessbezogene Kompetenzen“

6.2.2 Flexibel anwendbares Grundwissen

In der Grundschule soll ein solides Fundament der Bildung geschaffen werden. Das dafür notwendige Grundwissen ist nicht nur Element, sondern auch Voraussetzung für die Kompetenzentwicklung. Wenn also Kompetenz die Verbindung zwischen Wissen und Können herstellt³³, ist es notwendig, im Lehrplan dieses Wissen aufzuzeigen. Als Voraussetzung für die Entwicklung der geforderten Kompetenzen muss dieses Wissen als Grundwissen flexibel anwendbar sein.

Das flexibel anwendbare Grundwissen der einzelnen Unterrichtsfächer wird jeweils als Endniveau für Klasse 2 und 4 dargestellt und steht in engem Zusammenhang mit den aufgeführten Kompetenzerwartungen.

Es war wichtig, aus der Stofffülle eine didaktische Filterung vorzunehmen. Für die Auswahl des flexibel anwendbaren Grundwissens wurden durch die Lehrplankommissionen Kriterien herangezogen. Demnach muss das ausgewählte flexibel anwendbare Grundwissen

- zur Herausbildung und Weiterentwicklung von **Kompetenzen** geeignet sein;
- der **grundlegenden Bildung** der Grundschule entsprechen;
- den **entwicklungspsychologischen Voraussetzungen** der Schülerinnen und Schüler gerecht werden;
- **Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung** für das Kind haben;
(Das *Interesse* und die *Erfahrungswelt* der Schülerinnen und Schüler sowie die *lebenspraktische Relevanz* soll sich in den Inhalten widerspiegeln.)
- dahingehend überprüft werden, ob es eine **exemplarische Bedeutung** hat;
(Unter mehreren möglichen Inhalten wird also ein geeigneter Repräsentant beispielhaft ausgewählt, der besondere Potenzen für die allgemeine Zielsetzung bietet.)
- als Grundlage für fachsystematischen und strukturierten Wissensaufbau geeignet sein (**Systemhaftigkeit**).

Die Formulierung „flexibel anwendbares Grundwissen **zu**“ wurde gewählt, weil es nicht darum geht, die aufgeführten Begriffe definitionsähnlich zu beherrschen, sondern mit einem Begriff auf den dazugehörigen Lernkontext mit zu erfassen. Es wird somit unterstrichen, dass Wissenserwerb für Kompetenzentwicklung unverzichtbar ist.

³³ Vgl. BMBF (2003), S. 73

6.2.3 Zur Darstellung von Kompetenzen und Grundwissen im Lehrplan

6.2.3.1 Prozessbezogene Kompetenzen

Während die inhaltsbezogenen Kompetenzen für Schuljahrgang 2 und 4 dargestellt werden und somit eine Progression deutlich machen, hat sich bei der Lehrplannerarbeitung gezeigt, dass dies für die prozessbezogenen Kompetenzen kaum umsetzbar war. Insbesondere erschien es nicht möglich, die Niveauunterschiede sprachlich nachvollziehbar auszudifferenzieren. Das Niveau der prozessbezogenen Kompetenzen wird für Ende des Schuljahrganges 4 beschrieben. Die Herausbildung prozessbezogener Kompetenzen ist als längerfristiger Prozess aufzufassen. Deren Niveau wird durch den Grad der Ausprägung der inhaltsbezogenen Kompetenz näher bestimmt. Insofern ist stets die wechselseitige Abhängigkeit prozess- und inhaltsbezogener Kompetenzen zu beachten.

Ein Beispiel ist die prozessbezogene Kompetenz „Kommunizieren und Argumentieren“, die für den Mathematikunterricht gemäß Abbildung 8 beschrieben wird.

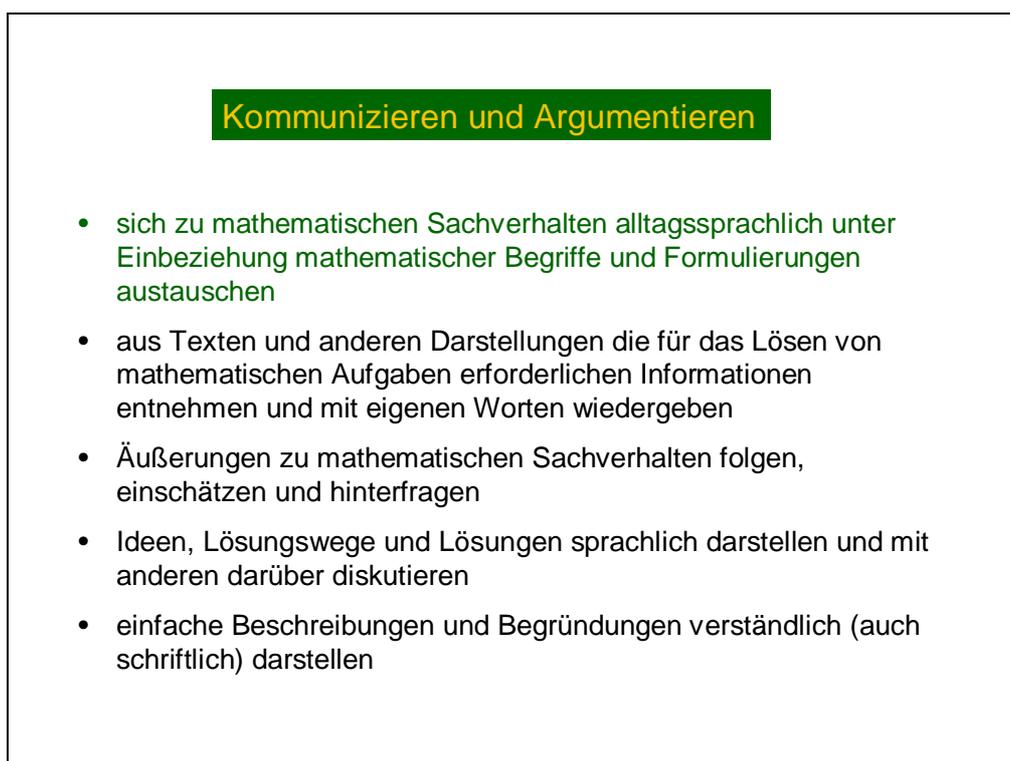


Abbildung 8: Beispiel für die Darstellung einer prozessbezogenen Kompetenz

6.2.3.2 Inhaltsbezogene Kompetenzen und flexibel anwendbares Grundwissen

Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden in den Fachlehrplänen in Form einer tabellarischen Übersicht für das Ende des zweiten und vierten Schuljahrganges im Zusammenhang mit dem flexibel anwendbaren Grundwissen dargestellt.

Für jeden Bereich zur Herausbildung inhaltsbezogener Kompetenzen gibt es eine tabellarische Übersicht, die in folgenden Ebenen (vgl. Abbildung 9) aufgebaut ist:

- Bereich zur Herausbildung inhaltsbezogener Kompetenzen,
- inhaltsbezogene Kompetenz auf dem Niveau des jeweiligen Schuljahrganges,
- dazugehörige Teilkompetenzen und
- flexibel anwendbares Grundwissen.

Bereich: Konstruieren/Formen/Fertigen		} Bereich zur Herausbildung inhaltsbezogener Kompetenzen
Schuljahrgang 2	Schuljahrgang 4	
Fertigen und Gestalten mit plastischen Materialien und Holzwerkstoffen		} Inhaltsbezogene Kompetenz
unter Anleitung verschiedene Materialien sachgerecht und fantasievoll für die Realisierung von Gestaltungsaufgaben auswählen und verarbeiten	Gestaltungsmerkmale und Techniken sowie den sachgerechten Gebrauch von Materialien und Werkzeugen bewusst und kreativ nutzen	
<ul style="list-style-type: none"> • geometrische Grundformen aus unterschiedlichen plastischen Materialien zur Fertigung dreidimensionaler Gebilde verwenden und dekorativ gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> • verformbare Materialien unter Berücksichtigung ihrer Spezifik zur Realisierung eigener Gestaltungsideen selbstständig auswählen und verwenden 	} Teilkompetenzen
<ul style="list-style-type: none"> • plastische Materialien und deren Eigenschaften untersuchen und materialspezifische Arbeitsweisen nutzen 		
Grundformen: Würfel, Kugel, Walze, Quader Eigenschaften: weich, hart, rau ... Materialien: Papier, Pappe, Modelliermasse ... Techniken/Verfahren: Fügen: Kleben, Heften, Klammern Trennen: Schneiden, Reißen, Lochen	Kegel, Pyramide, Zylinder Holzfeuchte Ton, Gips, ... Holzwerkstoffe Nageln, Schrauben Sägen, Feilen, Raspeln	} Flexibel anwendbares Grundwissen

Abbildung 9: Beispiel für unterschiedliche Kompetenzniveaus im Fach Gestalten

Beim Lesen jedes Fachlehrplanes sind folgende Aspekte besonders zu beachten (vgl. Abbildung 9):

- Die inhaltsbezogenen Kompetenzen werden durch Teilkompetenzen näher untersetzt. Die Teilkompetenzen sind in Zusammenhang mit dem Grundwissen zu sehen und beschreiben schülerbezogen das Niveau der Wissensvermittlung.
- Jede Teilkompetenz ist in Bezug zur inhaltsbezogenen Kompetenz zu sehen. Die inhaltsbezogene Kompetenz gibt vor, auf welchem Niveau die Teilkompetenz angewendet werden soll.

- Im Schuljahrgang 4 wird durch die Lehrplanformulierungen jeweils das höhere Niveau zum Endniveau des Schuljahrgangs 2 deutlich gemacht. Bei der tabellarischen Darstellung ist zu beachten, dass im Sinne des kumulativen Lernens die Anforderungen für Schuljahrgang 2 als Lernvoraussetzung für Schuljahrgang 4 gelten. Im Schuljahrgang 4 wird nur das aufgeführt, was zu den Anforderungen des Endniveaus Schuljahrgang 2 aufwachsend hinzukommt.
- Eine Teilkompetenz wird dann durchgehend über beide Spalten geschrieben sein, wenn auf der Ebene der Teilkompetenzen keine Niveausteigerung deutlich gemacht werden kann, sondern das höhere Niveau nur durch das Grundwissen deutlich wird.
- Eine thematisch-inhaltliche Reihenfolge für den Unterrichtsverlauf wird durch den Lehrplan nicht festgelegt.

6.2.4 Beitrag des Faches zur Entwicklung ausgewählter Basiskompetenzen

Einige Kompetenzen sind von so grundlegender und herausragender Bedeutung für das Lernen in der Schule sowie für die Lebensbewältigung, dass sie als Basiskompetenzen bezeichnet werden.

Unter Basiskompetenzen werden diejenigen Kompetenzen verstanden, die ein Grundprofil jener Kenntnisse und Fähigkeiten der heranwachsenden Generation bilden, die für eine aktive gesellschaftliche Teilhabe und für kontinuierliches Weiterlernen grundlegend sind.³⁴

„In pragmatischer Absicht werden grundlegende Kompetenzen definiert, die über den unterrichtlichen Rahmen hinaus für die Lebensbewältigung in konkreten Anwendungssituationen nützlich sind.“³⁵

Unter Basiskompetenzen werden in Anlehnung an die Begriffsbestimmung der OECD folgende Kompetenzen verstanden:

- Lesekompetenz,
- mathematische Grundbildung,
- naturwissenschaftliche Grundbildung.

Da PISA jedoch nur einen Ausschnitt schulischer Bildung untersucht, soll im Konzept des Lehrplanes keine Beschränkung auf die bei PISA und IGLU untersuchten Basiskompetenzen erfolgen. Vielmehr geht es darum, diejenigen Kompetenzen, die bei der Vermittlung und

³⁴ Vgl. Deutsches PISA-Konsortium (2001), S. 16

³⁵ Bos (2003), S. 14

Aneignung der Kulturtechniken von besonderer Bedeutung sind, in den Mittelpunkt zu stellen. Demzufolge erhalten die Lese- und Schreibkompetenz und die mathematische Grundbildung ein besonderes Gewicht. Es kann nicht ausreichen, an deren Entwicklung ausschließlich innerhalb einzelner Fächer zu arbeiten. Sie müssen im gesamten Fächerkanon der Grundschule hinreichend Beachtung finden. Verschiedene Fächer bieten Potenzen zu deren Weiterentwicklung, die genutzt werden sollten. Auf diese Potenzen wird im Kapitel 3 der Fachlehrpläne näher eingegangen.

Der Lesekompetenz wird als einer zentralen Voraussetzung für das Lernen in allen anderen Fächern ein herausragender Stellenwert zugeordnet. Angesichts der fächerübergreifenden Bedeutung, die dem Erwerb des Lesens als wichtiger Kulturtechnik in der Grundschule zukommt, ist in diesem Kapitel der Fachlehrpläne darzustellen, welchen Beitrag das einzelne Fach zur Entwicklung der **Lesekompetenz** als Basiskompetenz zu leisten hat.

Ein Beispiel ist die Beschreibung zur Anforderung an die Entwicklung der Lesekompetenz im Fachlehrplan Mathematik:

„Die Lernenden entwickeln ihre Lesekompetenz weiter, indem sie Texte mit mathematischem Inhalt erschließen und dabei Informationen auswählen, die für die Lösung relevant sind. Sie verstehen dabei im Unterricht erarbeitete Fachbegriffe.“³⁶

In analoger Weise sollte auch der Beitrag der Fächer zur Entwicklung der **Schreibkompetenz** dargestellt werden.

Für die weiteren im Grundsatzband dargestellten Kompetenzen werden nur dann Ausführungen gemacht, wenn das Fach sinnvolle Potenzen bietet.

Als Beispiel eignen sich die Anforderungen an die mathematische Grundbildung im Fachlehrplan Gestalten:

„In den Bereichen des Faches Gestalten wird durch den Umgang mit Zahlen, Symbolen, geometrischen Grundformen, Maßen, Mengen und Anordnungen das mathematische Grundverständnis der Schülerinnen und Schüler unterstützt. Gleichzeitig fördert der kreative Umgang mit Materialien die Herausbildung des räumlichen Vorstellungsvermögens sowie die Fähigkeit zum Problemlösen.“³⁷

³⁶ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 c), S. 17

³⁷ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 d), S. 17

7 **Schwerpunkte in der Gestaltung der Fachlehrpläne**

7.1 **Deutsch**

Aufgabe des Deutschunterrichts

Der Deutschunterricht hat die zentrale Aufgabe, die *Sprachhandlungskompetenz* der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dazu gehören im Besonderen das der Situation angemessene Sprechen und verständliche Reden, das aufmerksame Zuhören, das funktionale wie kreative Schreiben sowie das informierende und genießende Lesen. Der neue Lehrplan weist dafür konkrete Kompetenzen aus, die Schülerinnen und Schüler in der Regel zum Ende der Schuljahrgänge 2 und 4 besitzen sollen.

Bei der Entwicklung des Fachlehrplanes wurden schulpraktische Erfahrungen im Umgang mit den seit 1993 gültigen Rahmenrichtlinien geprüft und dabei Bewährtes fortgeschrieben sowie aktuelle entwicklungspsychologische als auch fachdidaktische Problemstellungen berücksichtigt. So entfallen z. B. die Ausführungen der Rahmenrichtlinien zum *Erstlesen* und *Erstschreiben*. Diese sind in den Kompetenzformulierungen zum Ende des 2. Schuljahrganges berücksichtigt. Auf die methodischen Hinweise in den Rahmenrichtlinien zu den Verfahren des Lesenlernens wird gemäß der neuen Lehrplankonzeption bewusst verzichtet, lediglich im Kapitel 1 wird die Zielstellung des Anfangsunterrichts beschrieben.

Lehrplan und Bildungsstandards

Die neue Struktur des Lehrplanes orientiert sich an den von der Kultusministerkonferenz (KMK) beschlossenen *nationalen Bildungsstandards* im Fach Deutsch der Primarstufe. Die Bereiche und Teilkompetenzen des Lehrplanes stimmen teilweise mit den Standardformulierungen der KMK überein, gleichzeitig wurden andere Zuordnungen vorgenommen, um didaktische Traditionen des Faches in unserem Bundesland besser zu verdeutlichen. So wird z. B. die Kompetenz des richtigen Schreibens dem Bereich der Sprachuntersuchung zugeordnet, um den engen Zusammenhang zur Grammatik herauszustellen. Dieser Bereich enthält beim flexibel anwendbaren Grundwissen auch die in den Bildungsstandards fixierten grundlegenden sprachlichen Strukturen und Begriffe.

Nationale Bildungsstandards	Lehrplan
Kompetenzbereiche <ul style="list-style-type: none"> • Sprechen und Zuhören • Schreiben (einschließlich richtig schreiben) • Lesen – mit Texten und Medien umgehen • Sprache und Sprachgebrauch untersuchen 	Inhaltsbezogene Kompetenzen <ul style="list-style-type: none"> • Sprechen und Zuhören • Schreiben – Texte verfassen • Lesen – mit Texten und anderen Medien umgehen • Sprache und Sprachgebrauch untersuchen sowie richtig schreiben

In den vier Bereichen des Deutschunterrichts, welche im Wesentlichen mit den nationalen Bildungsstandards übereinstimmen, sollen folgende inhaltsbezogene Kompetenzen entwickelt werden:

Bereich	Schuljahrgang 2	Schuljahrgang 4
<i>Sprechen und Zuhören</i>	verständlich sprechen und aufmerksam zuhören	adressatenbezogen und situationsgebunden sprechen sowie verstehend zuhören
<i>Lesen – mit Texten und anderen Medien umgehen</i>	altersgemäße Texte sinnverstehend lesen	altersgemäße Texte lesen, verstehen und für eigene Interessen, Wissenserwerb und Problemlösungen nutzen
<i>Schreiben – Texte verfassen</i>	Schrift und Schreiben als persönlich bedeutsam erfahren und nutzen	an der elementaren Schriftkultur in vielfältiger Weise teilhaben
<i>Sprache und Sprachgebrauch untersuchen sowie richtig schreiben</i>	Wörter und Sätze im einfachen Sprachzusammenhang verwenden	Strukturen und Funktionen von Sprache erkennen und für das normgerechte Schreiben, Sprechen und Textverständnis nutzen

Kompetenzentwicklung im Deutschunterricht

Die *Bereiche* sind im Unterricht sachgerecht miteinander zu *verbinden*. Eine in der Vergangenheit einseitige Orientierung auf *Lesen* und *Muttersprache* ist zu überwinden. Zur Unterstützung dieser Zielstellung enthält der Lehrplan die *prozessbezogenen Kompetenzen*:

- Kommunizieren,
- Reflektieren,
- Vorstellungen bilden.

Diese Kompetenzen sind bis zum Ende des 4. Schuljahrganges im gesamten Lernprozess des Deutschunterrichts zu entwickeln. In Bezug zur Fachdidaktik orientieren sie sich an dem von Kaspar H. Spinner favorisierten Modell der Kompetenzförderung:

„... *Die Sprache als Gegenstand des Deutschunterrichts ist zugleich Medium des Selbstaushdrucks und des sozialen Austauschs...* Für die folgende Darstellung gehe ich von drei Kompetenzbereichen aus, die für den Deutschunterricht als zentral angesehen werden können: sprachliche, metakognitive und imaginative Kompetenz. Sie schließen jeweils Sach-, Selbst- und Sozialkompetenz ein.“ (Spinner, K. H. 2001, S. 23)

Eine wichtige Rolle spielt die Förderung der *Imaginationsfähigkeit*. Diese ist nicht nur bei der Vorstellungsfähigkeit des Rezipienten bei literarischen Texten von Bedeutung, sondern auch beim Erzählen von Alltäglichem oder Erlebnissen. Da Kinder stark audiovisuell geprägt und es gewöhnt sind, die Bilder gleich mitgeliefert zu bekommen, muss eine differenzierte und genaue Vorstellungsbildung als kreativer Lernprozess im Unterricht verstärkt geschult werden. Die Förderung der Imaginationsfähigkeit ist somit auch eine zukunftsweisende Aufgabe der Grundschule.³⁸

Insbesondere das *Lesen literarischer Texte* trägt zur Vorstellungsbildung bei. So wurden im Lehrplan relevante Beispiele für Texte unseres literarischen Erbes aufgenommen. Gleichfalls wurde eine Auswahl von Kinderliteratur der jüngeren Geschichte und Gegenwart getroffen. Diese Beispiele sollen den Lehrerinnen und Lehrern eine Orientierung für ihre schuleigene Lektüreauswahl geben. Den individuellen Interessen der Kinder ist dabei besonders Rechnung zu tragen, um deren Lesemotivation auch über den Unterricht hinaus zu fördern. Aber nicht nur literarische, sondern auch naturwissenschaftliche, soziale oder kulturelle Erkenntnisse bleiben dem, der nicht lesen kann, verschlossen. Deshalb ist das *informierende und verstehende Lesen*, u. a. beim Umgang mit Sachtexten, einschließlich der Arbeitstechniken zur Informationsentnahme und zum Textverständnis, eine entscheidende Basiskompetenz für das weitere Lernen. Der Lehrplan weist dafür die notwendigen Teilkompetenzen aus wie z. B. Informationen markieren, Schlüsselwörter finden, Stichpunkte formulieren oder sich bei Verständnisschwierigkeiten in Wörterbüchern bzw. Nachschlagewerken informieren.

Der Umgang mit Texten schließt auch immer eine *Reflexion über Sprache und deren Gebrauch* ein. Der Lehrplan widmet sich in einem Bereich sehr umfangreich dieser Zielstellung und macht dies auch in der prozessbezogenen Kompetenz *Reflektieren* deutlich. Ziel ist es, dass die Sprache als Gegenstand des Unterrichts in ihrem mündlichen wie auch

³⁸ Vgl. Spinner (2001), S. 23 - 31

schriftlichen Gebrauch von den Schülerinnen und Schülern zunehmend selbstständig analysiert wird.

Gleichfalls ist der produktive und kreative Umgang mit Sprache im Unterricht durch vielfältige Übungen und differenzierte Arbeitsformen zu unterstützen. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass die Lernenden Strukturen und Formen der deutschen Sprache erkennen, diese zunehmend sicher gebrauchen sowie selbstkritisch sprachliche Leistungen beurteilen und selbstständig korrigieren.

Insbesondere für ein *normgerechtes Schreiben* sind Kenntnisse zu Wörtern und Sätzen sowie deren Verwendung im Sprachzusammenhang notwendig. Seitens der Lehrkräfte ist der Unterricht so zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler einen Wortschatz aufbauen, an welchem regelgeleitete Phänomene des richtigen Schreibens erarbeitet und nachhaltig für die Übertragung auf unbekanntes Wortmaterial angewendet werden können. Die Vorgabe eines „einheitlichen“ Grundwortschatzes würde dem lerntheoretischen Ansatz vom Verständnis des Lernens als aktiven individuellen Prozess widersprechen. In den meisten Bundesländern hat sich deshalb die Kombination eines persönlichen und klassenbezogenen Wortschatzes bewährt.

Diesem Konzept folgt auch der kompetenzorientierte Lehrplan und gibt als Orientierung im Anhang nur die Funktionswörter vor, die hinsichtlich ihrer Abstraktheit als Artikel, Pronomen bzw. Konjunktionen oft Schwierigkeiten beim richtigen Schreiben verursachen und ca. 50 Prozent eines Textes ausmachen. Ihre Beherrschung kann für Kinder eine Schreib erleichterung darstellen. Sie sollten deshalb schon frühzeitig in Rechtschreibübungen integriert werden.

Das Nachdenken über Sprache und Literatur geschieht natürlich immer mit der *Sprache als Medium* der Verständigung. Die Kompetenzen für das kommunikative Handeln im mündlichen Sprachgeschehen werden im Bereich *Sprechen und Zuhören* näher beschrieben. Bedeutsam ist die Entwicklung der Gesprächskompetenz für ein verantwortungsbewusstes wie auch solidarisches Handeln in der Gemeinschaft. Dazu gehören u. a. das verstehende Zuhören, das Äußern einer eigenen Meinung oder auch das Akzeptieren von Meinungen anderer. Weitere mündliche Kommunikationsformen wie das Erzählen, Informieren, Beschreiben oder auch das gestaltende Sprechen müssen ebenso situations- und adressatenbezogen im Unterricht geübt werden.

Gleiches gilt für den Bereich *Schreiben – Texte verfassen*. Hier sollen sowohl *funktionsgebundene wie auch freie, schöpferische Schreibabsichten* im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens stehen. Der Schreibprozess wird bestimmt von Kompetenzen in der Planung, Gestaltung wie auch in der Überarbeitung von Texten. Zunehmend sollen die Schülerinnen und Schüler dabei eine kritische Selbstreflexion über das Geschriebene entwickeln. Schreibkonferenzen können dazu sehr hilfreich sein und das soziale Lernen befördern.

Der Deutschunterricht schafft insgesamt die erforderlichen Grundlagen für ein sprachlich-kommunikatives Handeln in allen anderen Fächern und ermöglicht somit ein erfolgreiches Lernen in der Grundschule und in weiterführenden Schulen. Insbesondere für die Realisierung der *fächerübergreifenden Themenkomplexe* des Lehrplanes übernimmt das Fach Deutsch eine Schlüsselposition, denn für die Entwicklung der Lernkompetenzen sind Lese-, Schreib- bzw. Sprechleistungen bei allen Komplexen von Bedeutung.

Die besondere Stellung des Faches Deutsch im Fächerkanon zur Entwicklung der Kulturtechniken Lesen und Schreiben wird in den Kompetenzformulierungen deutlich. Es wird aber ebenso klar, dass der Deutschunterricht vorrangig der Ort für die Vermittlung von Grundlagen einer literarischen Bildung ist. Gleichfalls berücksichtigen die Teilkompetenzen sprachlich-kreative Lernprozesse, die für eine selbstständige Kulturaneignung der Schülerinnen und Schüler unverzichtbar sind.

7.2 Englisch

Aufgabe des Faches

Die englische Sprache ist als internationales Verständigungsmittel weltweit anerkannt und gebräuchlich. Der moderne Englischunterricht hat deshalb das Ziel, bei den Schülerinnen und Schülern eine fremdsprachliche Handlungsfähigkeit auszubilden. Dazu gehört neben dem Erwerb des sprachlichen Könnens auch Aufgeschlossenheit und Toleranz gegenüber anderen Kulturen sowie anwendungsbereites Sachwissen. Die Aneignung des Englischen im kognitiven wie im affektiven Bereich bedeutet eine soziale und kulturelle Neuorientierung und Bewusstseinsweiterung. Auf diese Weise sollen Neugier und Bereitschaft entwickelt werden, die Grenzen der eigenen unmittelbaren Lebenswelt zu überschreiten und sich auf Begegnungen mit Anderslebenden und Andersdenkenden einzulassen sowie sich auch mit der eigenen Erfahrungswelt auseinander zu setzen.

Seit dem Schuljahr 2004/2005 wird auch in Sachsen-Anhalt Englisch als obligatorisches Fach in der Grundschule unterrichtet. Der Unterricht beginnt im 3. Schuljahrgang und wird in zwei Wochenstunden durchgeführt. Im Gegensatz zu dem bisher üblichen Begegnungsunterricht in der englischen Sprache gibt es für den obligatorischen Englischunterricht ab 3. Schuljahrgang einen Lehrplan, ab dem 4. Schuljahrgang ist Englisch ein versetzungsrelevantes Fach.³⁹

Konzeptionelle Grundlagen

Das didaktische Konzept des Lehrplanes für den Englischunterricht bezieht die Erkenntnisse der Grundschuldidaktik, der Fachdidaktik Fremdsprachen sowie die Aussagen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und der Standards für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule, erarbeitet vom BIG Kreis, ein. Es besagt, dass „die primäre Aufgabe des Englischunterrichtes in den Schuljahrgängen 3 und 4 die Entwicklung elementarer mündlicher Kommunikationsfähigkeit“ ist.⁴⁰ Der Erwerb von sprachlichen Mitteln erfolgt situationsgebunden. Auf diese Weise erlernen die Schülerinnen und Schüler auch Strategien des Fremdsprachenerwerbs. Der Englischunterricht in der Grundschule knüpft an die Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler an und bildet die Grundlage für ein lebenslanges Fremdsprachenlernen. Die englische Sprache ist dabei das Hauptverständigungsmittel im Unterricht.

Kennzeichnend für den Grundschulenglischunterricht ist auch seine primäre Mündlichkeit. Die Schriftsprache setzt erst nach Festigung der akustisch-artikulatorischen und semantischen Komponente der sprachlichen Mittel ein.

³⁹ Siehe dazu auch: Ministerium der Justiz des Landes Sachsen-Anhalt (2004)

⁴⁰ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 e), S. 5

Ein strukturelles Unterscheidungskriterium von den anderen Fachlehrplänen ist der Beginn des Fremdsprachenlernens im 3. Schuljahrgang. Dadurch wird im Lehrplan nur eine didaktische Einheit (3/4) dargestellt.

Der Englischlehrplan weist in einer aufeinander folgenden Darstellung die prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Kompetenzen sowie das flexibel anwendbare Grundwissen aus. Diese Aufeinanderfolge der Kompetenzen und des Grundwissens ist aber nur eine Form der Darstellung. Der Englischunterricht ist geprägt durch eine gegenseitige Durchdringung und Wechselwirkung der Kompetenzen und des Grundwissens. Auch die Aufeinanderfolge der einzelnen ausgewiesenen Elemente innerhalb der Kompetenzen und des Grundwissens stellen keine Rang- oder Reihenfolge dar. Entsprechend der Prinzipien des Fremdspracherwerbs wird immer eine Verflechtung der einzeln aufgeführten Teilkompetenzen mit dem entsprechenden Grundwissen im Unterricht erfolgen.

Dem didaktischen Konzept des Englischunterrichts in den Schuljahrgängen 3 und 4 folgend wird auch in den Kompetenzformulierungen deutlich, dass der Schwerpunkt des Englischunterrichts im mündlichen Bereich liegt. Die Schrift wird für die Schreibkompetenz auf das Abschreiben und Reproduzieren von Sätzen oder sehr kurzen Texten reduziert. Eine kreative oder gelenkt-variierte Schreibleistung, wie sie in weiterführenden Schuljahrgängen Zielstellung des Unterrichts ist, wird am Ende des Schuljahrganges 4 noch nicht erreicht.

Ähnliches gilt auch für die Leseleistung. In den prozessbezogenen Kompetenzen ist festgeschrieben, dass die Schülerinnen und Schüler

- „Wortbilder ganzheitlich erfassen und die Wortbedeutung zuordnen können,
- bekannte Wortbilder in anderen Zusammenhängen wieder erkennen können,
- bekanntes Sprachmaterial nach entsprechender Vorbereitung lautrichtig vorlesen können

sowie den Inhalt sehr kurzer Texte zu vertrauten Themen erfassen können“.⁴¹

Auch hier wird deutlich, dass am Ende des Schuljahrganges 4 von den Schülerinnen und Schülern noch kein **unbekannter Text ohne Vorbereitung** lautrichtig vorgelesen oder übersetzt werden kann. Auch Comprehension-Fragen, wie sie in weiterführenden Schuljahrgängen üblich sind, können nicht ohne genaue Vorbereitung und Klärung des Textinhaltes beantwortet werden.

⁴¹ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 e), S. 7

In der Darstellung des flexibel anwendbaren Grundwissens werden nur allgemeingültige Aussagen für die sprachlichen Mittel getroffen, um eine hohe Redundanz in Verbindung mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen zu vermeiden. Die Aussagen zum flexibel anwendbaren Grundwissen sind natürlich auf die betreffenden Themenbereiche und Themen innerhalb der inhaltsbezogenen Kompetenzen zu beziehen.

Das Kapitel 3 des vorliegenden Lehrplanes unterscheidet sich leicht von denen der Lehrpläne der anderen Fächer. Als Basiskompetenzen werden laut Festlegungen des Grundsatzbandes Lesen und Schreiben verstanden. Wie schon erwähnt, ist dies jedoch nicht der Schwerpunkt des Englischunterrichts und wird daher auch nicht so umfänglich entwickelt, wie in allen anderen Fächern. Aus diesem Grund wird im Kapitel 3 des Lehrplanes der Beitrag des Faches zum Erwerb einer Sprachkompetenz allgemein dargestellt. In stark verkürzter Form sind hier die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des Fremdsprachen- und Muttersprachlernens dargestellt und in Beziehung zu dem angestrebten Kompetenzerwerb gesetzt.

7.3 Ethik- und Religionsunterricht

Die Lehrpläne für den Ethikunterricht, Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule folgen der kompetenzorientierten Konzeption der Lehrpläne für die Grundschule. Die folgenden Ausführungen beziehen sich daher nur punktuell auf allgemeine Aspekte der Veränderung gegenüber den Rahmenrichtlinien von 1993. Im Mittelpunkt stehen Hinweise zu Veränderungen der fachdidaktischen Konzeption, der inhaltlichen Struktur und fächerübergreifenden Aspekten der Lehrpläne.

Zur strukturellen Konzeption der drei Lehrpläne

Die Lehrpläne für den Ethikunterricht, den Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht gliedern sich gemäß der kompetenzorientierten Struktur in Bereiche, welche die entsprechenden inhaltsbezogenen Kompetenzen, gestuft nach den Schuljahrgängen 2 und 4 sowie die dazugehörigen Teilkompetenzen und das flexibel anwendbare Grundwissen ausweisen. Darüber hinaus werden prozessbezogene Kompetenzen beschrieben, die als übergreifende Kompetenzen den Kern der Kompetenzentwicklung im jeweiligen Fach ausmachen. Darin unterscheiden sich die Lehrpläne von den Rahmenrichtlinien. Die Lehrerinnen und Lehrer gewinnen Freiheiten, da die Planung von Unterrichtseinheiten auf der Grundlage der Lehrpläne vom Zwang der Schuljahrgangszuordnung befreit ist und jahrgangsübergreifender Unterricht besser möglich wird. Der wesentlichste Unterschied zu den Rahmenrichtlinien von 1993 besteht in der Orientierung auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler. Unterrichtsreihen orientieren sich damit nicht mehr an der Struktur und Aufgabe, zu welchem Zeitpunkt welches Thema behandelt werden muss. Es gilt nun geeignete Unterrichtsreihen zu entwerfen, die den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler bis zum Ende des 2. und 4. Schuljahrganges sicherstellen. Es ist wichtig darauf hinzuweisen, dass es sich bei den in den Lehrplänen ausgewiesenen Bereichen nicht um Lernfelder im Sinne der Rahmenrichtlinien von 1993 handelt, die jeweils in den Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4 wiederholt werden. Die Bereiche geben zentrale Domänen des Faches an und weisen die zu erreichenden Kompetenzen aus. Zu entwerfende Unterrichtsreihen können daher so konzipiert sein, dass sie mehrere Bereiche umfassen und somit auch Kompetenzen aus verschiedenen Bereichen fördern. Das in den Lehrplänen ausgewiesene flexibel anwendbare Grundwissen ist im Zusammenhang mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen und ihrer Aufschlüsselung in Teilkompetenzen verpflichtend zu behandeln. Grundwissen mit dem vorangestellten Zusatz „z. B.“ ist als Vorschlag der Kommission zu sehen und kann von der jeweiligen Lehrkraft situativ erweitert oder verändert werden.

Zur inhaltlichen Gestaltung der drei Lehrpläne

Im Prinzip lassen sich die meisten Themen der Rahmenrichtlinien von 1993 auch in den aktuellen Lehrplänen für den Ethikunterricht, den Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht wieder finden. Im Gegensatz zur Konzeption in den Rahmenrichtlinien werden die Themen jedoch unter einer übergreifenden Perspektive in Bereiche aufgegliedert und aus dem Blickwinkel des Kompetenzerwerbs der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Dies hat zur Folge, dass die Behandlung von Themen nicht mehr einer z. T. sehr kleinschrittigen und additiven Vorgabe von Themen mit zugeordneten Lernzielen in bestimmten Zeiträumen folgt, sondern die Kompetenzentwicklung in allen relevanten Bereichen des Faches zu erfolgen hat. Dies fordert die Lehrkräfte zu einer breiter angelegten Unterrichtsplanung heraus, bringt jedoch auch den Vorteil einer größeren Freiheit bei der Unterrichtsplanung, da prinzipiell nur das anzustrebende Endergebnis des Kompetenzerwerbs angegeben wird, nicht jedoch der Weg dorthin. In den folgenden fachbezogenen Kapiteln werden exemplarisch Bereiche der Kompetenzentwicklung vorgestellt. Da die sechs Bereiche zur Ausbildung inhaltsbezogener Kompetenzen im Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht nahezu identisch sind, werden in den jeweiligen Fachkapiteln der beiden Fächer verschiedene Bereiche vorgestellt.

Zur Erarbeitung der Lehrpläne für den Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht

Die Lehrpläne für den Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht wurden von den beiden Lehrplankommissionen gemeinsam erarbeitet, um den Religionslehrerinnen und -lehrern eine gemeinsame Grundlage für die konfessionell gebundene Gestaltung des Religionsunterrichts zu geben und weit reichende Ansätze für fächerverbindendes Arbeiten zu ermöglichen. Beide Lehrpläne unterscheiden sich aufgrund ihrer konfessionellen Tradition in den Kapiteln 1 (Aufgaben und Konzeption des Faches) und 2.1 (Prozessbezogene Kompetenzen als Endniveau des Schuljahrganges 4) sowie den Aussagen zum Beitrag des Faches zu ausgewählten Basiskompetenzen in Kapitel 3. Das zentrale Kapitel 2.2 weist weitgehende Übereinstimmungen auf, die ausgewiesenen Kompetenzen sind selbstverständlich im Sinne der jeweiligen Konfession zu entwickeln.

7.3.1 Ethikunterricht

Zur fachdidaktischen Konzeption

Ausgangspunkt der Konzeption des Ethikunterrichts im vorliegenden Lehrplan ist ein mehrdimensionales Menschenbild, das drei Wege zur Erschließung der Welt als bei jedem Menschen vorhanden unterstellt. Es handelt sich hierbei um die handelnde Erschließung, die denkende Näherung und das vertrauende Annehmen in den Begegnungen mit Welt, die die Grundlage des Ethikunterrichts in der Grundschule bilden und im Lehrplan didaktisch integriert werden.

Ein Ziel des Ethikunterrichts ist es, jungen Menschen zu helfen, sich in ihrem Menschsein in allen drei Dimensionen zu verwirklichen. In dieser Dreidimensionalität Welt zu erschließen, kann die Erlebnisfähigkeit steigern, den eigenen Alltag anreichern und Handlungsbereitschaft auslösen. Aus dieser Handlungsbereitschaft entstehen Begegnungen mit den Dingen und Menschen dieser Welt, die selbst als kostbar und wertvoll empfunden werden und wiederum Antrieb zu neuerlicher Begegnung erwachsen lassen. Daraus sollte sich ein reflexives Verhältnis junger Menschen zu ihrer Mitwelt ausbilden, das zudem durch liebevolle, neugierige, erwartungsfreudige und beschützerische Gefühle geprägt ist.

In diesem Sinne ermöglicht Ethikunterricht nicht nur einen auf Wissenserwerb, Nachdenklichkeit oder vertrauendes Annehmen gestützten Zugang zur Welt, welcher die religiöse Sinndeutung mit einschließt, sondern das Erschließen von Welt in ihrer Ganzheit.

Wenngleich es darauf ankommt, keinen dieser Zugänge zu verabsolutieren oder zu vernachlässigen, deuten praktische Erfahrungen in Schule und Gesellschaft darauf hin, dass ein nachdenklicher Umgang mit Erlebtem erheblich an Bedeutung gewinnt. Jeder Bereich des Lehrplanes ist deshalb im Zusammenspiel verschiedener Perspektiven zu durchleuchten.

Aus dem dreidimensionalen Welterleben kann eine Zuneigung zur Mitwelt erwachsen, die sich handlungsmotivierend auswirkt. Indem heranwachsende Kinder diese verschiedenen Dimensionen von Welt erleben und lernen, diese zueinander in Verbindung zu bringen, entsteht eine Lebenshaltung, die sich in dem Bemühen zeigt, das Gute zu finden und zu tun. Ethikunterricht leistet so seinen fachspezifischen Beitrag zu den Leitideen des sozialen Lernens, der Entwicklung von Verantwortungsbewusstsein in der Gesellschaft und im Umgang mit der Natur, der Gestaltung von Schule als Lernort, Lebens- und Erfahrungsraum sowie des aktiven und individualisierten Lernens.

„Ethik hilft

- über die Gründe unseres Handelns nachzudenken und ethisch begründet zu handeln,
- Sensibilität und Bewusstsein dafür zu bilden, dass Menschen im Unterschied zu allen anderen Lebewesen moralische Wesen sind und aus dieser Einsicht heraus Entscheidungen treffen können,
- den Weg zu mündiger Lebensgestaltung zu beschreiten und so die Erziehung zu Nachdenklichkeit sowie zur Anerkennung gesellschaftlich vereinbarter Werte und Normen zu ermöglichen,
- das Gute und das Richtige zu finden und zu tun ...

Im Ethikunterricht der Grundschule erwerben die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen, die es ihnen ermöglichen, innerhalb und außerhalb der Schule ethisch zu handeln. Das bedeutet, die Kinder zu befähigen, sich über bekannte Werte und moralische Vorstellungen selbst Gedanken zu machen, Vorschriften und Verbote zu hinterfragen und dann zu befolgen, wenn sie mit überlegten und begründbaren Grundsätzen zu vereinbaren sind.

Dazu bedarf es folgender prozessbezogener Kompetenzen:

- Wahrnehmen (Phänomenologische Kompetenz),
- Kreatives Denken (Spekulative Kompetenz),
- Deuten (Hermeneutische Kompetenz),
- Untersuchen und Zergliedern (Analytische Kompetenz),
- Denken in Gegensatzbegriffen (Dialektische Kompetenz),

die sich in dieser Tätigkeit entwickeln und herausbilden lassen. Im Vordergrund steht die Entwicklung von Denken als didaktische Zielkompetenz.⁴²

Diese fünf prozessbezogenen Kompetenzen resultieren aus der Orientierung der fachdidaktischen Konzeption des Lehrplanes an der Bezugswissenschaft Philosophie, durchziehen den gesamten Ethikunterricht in der Grundschule und weisen aus, was Schülerinnen und Schüler nach dem Besuch der Grundschule im Fach Ethikunterricht i. d. R. können sollen. Prozessbezogene Kompetenzen werden im Unterricht im Zusammenhang mit inhaltsbezogenen Kompetenzen entwicklungsangemessen in folgenden Bereichen herausgebildet:

⁴² Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 f), S. 5

- Miteinander in Familie, Schule und Gesellschaft,
- Konflikte in Familie, Schule und Gesellschaft,
- Unterschiedlichkeiten in Familie, Schule und Gesellschaft,
- Ich im Wir,
- Wir im Ich,
- Voneinander,
- Die Welt und Wir,
- Wir in der Welt.

Entwicklungsangemessen bedeutet in diesem Zusammenhang die altersgemäße Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler sowie ihres Vorverständnisses und ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Zur inhaltlichen Gestaltung

Im Folgenden soll auf drei Bereiche eingegangen werden, die exemplarisch neue Akzentsetzungen im Lehrplan für den Ethikunterricht zeigen.

Ein wichtiger Ausschnitt gemeinschaftlichen Lebens wird im Bereich *Konflikte in Familie, Schule und Gesellschaft* thematisiert. Hier geht es zunächst darum, die Lernenden zu befähigen, Gründe für Konflikte differenzierend wahrzunehmen und über Empathiebildung zu Lösungen zu gelangen. Hier wird bewusst ein emotional orientierter Zugang gewählt, der es den Schülerinnen und Schülern ermöglicht, ihre Befindlichkeiten in Konfliktsituationen bewusst zu machen und die Befindlichkeiten anderer bei der Konfliktanalyse einzubeziehen. Ein einseitig kognitiv orientierter Zugang würde den Lernenden dabei nicht gerecht werden. In den Schuljahrgängen 3 und 4 stehen die Schülerinnen und Schüler vor der Aufgabe, nun zunehmend kognitiv orientiert, Ursachen von Konflikten zu erkennen, Varianten und Alternativen zur Konfliktlösung auf ihre Tauglichkeit hin zu überprüfen und Entscheidungen zu treffen.

Einen besonderen geschlechtsspezifischen Aspekt beinhaltet der Bereich *Wir im Ich*. Die Lernenden setzen sich hier mit der Unterschiedlichkeit der Geschlechter auseinander und erwerben Kompetenzen bezüglich ihrer eigenen Geschlechtsidentität und in einem weiteren Schritt hinsichtlich der Unterscheidung zwischen biologischem und sozialem Geschlecht und der unterschiedlichen Stellung von Mann und Frau. Die neu aufgenommene Gender-Perspektive im Lehrplan für die Grundschule findet auch Berücksichtigung im Bereich *Wir in der Welt*, wo Grundaussagen feministischer Ethik als Grundwissen ausgewiesen werden und Gerechtigkeitsvorstellungen auf mögliche Geschlechterbezüge hin überprüft werden sollen. Die Kompetenzen, Unterschiede und Ähnlichkeiten von Kulturkreisen und Glaubensrichtungen zu beschreiben und beim Handeln im sozialen Umfeld zu berücksichtigen sowie

Werte und Traditionen von Kulturkreisen und Religionen für die eigene Lebensgestaltung zu prüfen und gegebenenfalls einzubeziehen, werden im Bereich *Voneinander* entwickelt. Hierbei ist zu beachten, dass die religiöse Sinndeutung und die Berücksichtigung der christlich-jüdischen Tradition einen wichtigen Teil darstellen. Dieser Bereich bietet z. B. vielfältige Anknüpfungspunkte für fächerübergreifendes Arbeiten mit dem Evangelischen und Katholischen Religionsunterricht.

Zur fächerübergreifenden Perspektive

Das dritte Kapitel des Lehrplans weist die Beiträge des Ethikunterrichts zur Entwicklung der Lese- und Schreibkompetenz sowie zur mathematischen und naturwissenschaftlichen Grundbildung aus. In Ergänzung zum Deutschunterricht liegt der Beitrag des Ethikunterrichts auf dem Schwerpunkt des Schreibens und Erlesens nichtlinearer Texte. Die Entwicklung eigener Lesarten und Wege der Texterschließung kann über verschiedene kreative, spielerische Möglichkeiten im Umgang mit Texten gefördert werden.

In Ergänzung zum Mathematikunterricht kann der Ethikunterricht die zu entwickelnde Kompetenz des Symbolisierens fördern, indem die Schülerinnen und Schüler zum Umgang mit einfachen Symbolen und deren Deutung angeregt werden. Die Entwicklung von Zeitvorstellungen als Denken in Zeit und Raum trägt zum besseren Verständnis mathematischer Zusammenhänge und Strukturen bei.

Besonders der Beitrag zur naturwissenschaftlichen Grundbildung sollte im Zusammenhang mit dem Bereich *Die Welt und Wir* als Ergänzung zum *naturwissenschaftlichen Bereich* des *Sachunterrichts* gesehen werden, indem er die naturwissenschaftliche Erkenntnis u. a. um die Aspekte der Verantwortung für die Natur erweitert und vertieft.

7.3.2 Evangelischer Religionsunterricht

Zur fachdidaktischen Konzeption

Der Evangelische Religionsunterricht leistet im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Grundschule eine elementare Einführung in den christlichen Glauben reformatorischer Tradition und seine kulturprägenden Auswirkungen. Evangelischer Religionsunterricht befähigt die Schülerinnen und Schüler, in weltanschaulichen Fragen urteils- und entscheidungsfähig zu werden. Er unterstützt die eigenständige Auseinandersetzung mit religiösen Vorstellungen und Traditionen, ermöglicht die Verständigung über menschliche Grundfragen und eröffnet sinngebende Deutungen von Grenzerfahrungen. Didaktisch-methodisch ist er von einer anspruchsvollen und motivierenden Lernkultur mit vielfältigen Arbeitsformen geprägt. Er strebt eine handlungs- und erfahrungsorientierte Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an und bezieht sich dabei auf ihre Lebenslagen, ihre individuelle Entwicklung und Lebensgeschichte, ihre Fragen und ihr Verstehen.

Die im neuen Lehrplan ausgewiesenen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sind orientiert an einer mehrdimensionalen Konzeption von Bildung, die aus evangelischer Sicht als ein „Zusammenhang von Lernen, Wissen, Können, Wertbewusstsein, Haltungen und Handlungsfähigkeit im Horizont sinnstiftender Deutungen des Lebens“⁴³ verstanden wird. Evangelischer Religionsunterricht trägt zu dieser Bildung bei, indem er Orientierungswissen bereitstellt, zu Selbstständigkeit und religiöser Mündigkeit anleitet und für ein Verantwortungsbewusstsein vor Gott und den Mitmenschen sensibilisiert.

Der Evangelische Religionsunterricht in der Grundschule fördert prozessbezogen

- religiöse Wahrnehmungskompetenz,
- religiöse Deutungskompetenz,
- religiöse Gestaltungskompetenz,
- religiöse Urteilskompetenz.

Diese prozessbezogenen Kompetenzen durchziehen den gesamten Evangelischen Religionsunterricht in der Grundschule und weisen aus, was Schülerinnen und Schüler nach dem Besuch von vier Schuljahren Evangelischen Religionsunterrichts i. d. R. können sollen.

⁴³ Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (Hrsg.) (2003), S. 66

Die prozessbezogenen Kompetenzen werden im Zusammenhang mit inhaltsbezogenen Kompetenzen in sechs Bereichen entwicklungsangemessen entwickelt:

- Sinnangebote und Orientierungshilfen,
- Christliche Traditionen,
- Arbeiten mit der Bibel,
- Erschließen biblischer Texte,
- Christliche Ethik,
- Religiöse Sprache und Symbole.

Entwicklungsangemessen bedeutet in diesem Zusammenhang die altersgemäße Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler sowie ihres Vorverständnisses und ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die sechs Bereiche berücksichtigen dabei Anregungen aus der EKD-Schrift *Religion in der Grundschule*⁴⁴ und weisen die zentralen Bereiche eines Evangelischen Religionsunterrichts in der Grundschule aus.

Zur inhaltlichen Gestaltung

Beispielhaft soll im Folgenden auf zwei Bereiche des Lehrplans eingegangen werden, um die neue Perspektive zu verdeutlichen.

Im Bereich der *Sinnangebote und Orientierungshilfen* sollen die Lernenden bis zum Ende des 2. Schuljahrganges christliche Glaubensvorstellungen als Orientierungsangebote verstehen und im Sinne der Progression zum Ende des 4. Schuljahrganges sich mit religiösen Vorstellungen als Sinn- und Orientierungsangebote für die eigene Lebensgestaltung auseinandersetzen. Die notwendigerweise eher allgemein gehaltenen inhaltsbezogenen Kompetenzen erfahren durch die Formulierung von Teilkompetenzen und der Angabe von Grundwissen eine Konkretisierung. Hier finden sich z. B. Aspekte der Bewältigung von Trauer, Beispiele von Nächstenliebe, christliche Feste, Fastentraditionen etc., die unter einer gemeinsamen Perspektive zusammengefasst sind. Das ausgewiesene Grundwissen macht deutlich, dass ein übergreifender Bereich der Kompetenzentwicklung im Lehrplan viele Facetten enthält, die in den Rahmenrichtlinien von 1993 z. T. aufgrund der Konzeption isoliert in diverse Themen aufgliedert waren. Im Lehrplan sind alle relevanten Inhalte des Evangelischen Religionsunterrichts durch sechs Bereiche abgedeckt.

⁴⁴ Vgl. Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland (2000)

Einen eher „handwerklichen“ Bereich stellt das *Arbeiten mit der Bibel* dar. Der Umgang mit der Bibel findet in vielen Bereichen statt, so dass die Kommissionen es für nötig erachtet haben, der Handhabung mit der Bibel einen eigenen Bereich zuzuweisen. Hier sollen die Lernenden ausgewählte Kenntnisse über die Entstehung und den Aufbau der Bibel auf den Umgang mit ihr übertragen und die Bibel als Grundlage des christlichen Glaubens erfassen. Generell ist bei der Kompetenzentwicklung auf die Progression von den Schuljahrgängen 1/2 zu 3/4 zu achten sowie auf den Ansatz, in den Schuljahrgängen 1/2 zunächst die unmittelbare Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler bei der Kompetenzentwicklung zu berücksichtigen und in einem zweiten progressiven Schritt eine Übertragung in die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zu unternehmen.

Zur fächerübergreifenden Perspektive

Es bleibt abschließend auf die Funktion des dritten Kapitels zu verweisen, in dem der Beitrag des Evangelischen Religionsunterrichts zu den ausgewiesenen Basiskompetenzen aufgeführt wird. Die Beiträge des Faches zur Lese- und Schreibkompetenz zeichnen sich in Ergänzung zum Deutschunterricht u. a. durch das sinnerfassende Lesen an biblischen Geschichten als dessen zentralen Medien und die Verschriftlichung individueller Vorstellungen, Meinungen und Begründungen aus.

Die naturwissenschaftliche Grundbildung kann durch den Evangelischen Religionsunterricht um die Perspektive der Welt als Schöpfung bereichert werden. Die Vielfalt und Schönheit der Schöpfung sowie ihre Gefährdung und Bedrohlichkeit werden wahrgenommen und Verantwortungsbewusstsein sowie Handlungsorientierungen entwickelt.

Die weitgehenden Übereinstimmungen bei den in Kapitel 2.2 ausgewiesenen Anforderungen mit dem Fachlehrplan Katholischer Religionsunterricht bieten im besonderen Maße Möglichkeiten für die fächerverbindende Planung und Durchführung von Evangelischem und Katholischem Religionsunterricht.

7.3.3 Katholischer Religionsunterricht

Zur fachdidaktischen Konzeption

Der Katholische Religionsunterricht leistet im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Grundschule seinen fachspezifischen Beitrag zur Entwicklung und Förderung religiöser Kompetenz der Schülerinnen und Schüler.

Aufgabe des Katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule ist es, Schülerinnen und Schüler mit den prägenden Einflüssen des Christentums auf unsere Kultur vertraut zu machen, sie zu befähigen, gesellschaftliche Realitäten wahrzunehmen und aus der Perspektive des Evangeliums zu bewerten sowie bei der Gestaltung der eigenen Freiheit und der Freiheit gegenüber anderen anregend zur Seite zu stehen.⁴⁵

Der Katholische Religionsunterricht schafft die Voraussetzung, dass Schülerinnen und Schüler ihrem Entwicklungsstand entsprechend in Auseinandersetzung mit

- religiösen Traditionen,
- den Fragen nach dem „Woher“ und dem „Wohin“,
- dem religiösen Sprach- und Symbolverständnis,
- den religiösen Ausdrucks- und Gestaltungsformen

in religiöser und weltanschaulicher Hinsicht urteils- und entscheidungsfähig werden.⁴⁶

Die im neuen Lehrplan ausgewiesenen prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen sind orientiert am fachdidaktischen Profil des Katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule. Er gewinnt sein fachdidaktisches Profil aus der christlichen Glaubenswirklichkeit, wie sie in der Kirche bekenntnisgebunden überliefert und gelebt wird. Er begleitet den religiösen Weg der Schülerinnen und Schüler, indem er kognitive und affektive Auseinandersetzungen mit dem katholischen Glaubensverständnis in seinen Zeugnissen, Vollzügen und Wirkungen ermöglicht.

⁴⁵ Vgl. Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Der Religionsunterricht in der Schule. In: Bertsch u. a. (1976), S. 123 - 151

⁴⁶ Dies entspricht dem Verfassungsauftrag, vgl. Art. 4 Grundgesetz

Der Katholische Religionsunterricht in der Grundschule fördert prozessbezogen

- religiöse Wahrnehmungskompetenz,
- religiöse Gestaltungskompetenz,
- religiöse Urteilskompetenz.⁴⁷

Diese prozessbezogenen Kompetenzen durchziehen den gesamten Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule und weisen aus, was Schülerinnen und Schüler nach dem Besuch von vier Schuljahren Katholischen Religionsunterrichts i. d. R. können sollen.

Im Katholischen Religionsunterricht entwickeln die Schülerinnen und Schüler somit religiöse Kompetenz. Diese wird in Verbindung mit der konkret erfahrbaren Glaubensgemeinschaft der Katholischen Kirche angebahnt und im Zusammenhang mit inhaltsbezogenen Kompetenzen in sechs Bereichen entwicklungsangemessen entwickelt:

- Sinnangebote und Orientierungshilfen,
- Christliche Traditionen,
- Arbeiten mit der Bibel,
- Erschließen biblischer Texte,
- Christliche Ethik,
- Religiöse Sprache und Symbole.

Entwicklungsangemessen bedeutet in diesem Zusammenhang die altersgemäße Berücksichtigung der Schülerinnen und Schüler sowie ihres Vorverständnisses und ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die sechs Bereiche berücksichtigen dabei den Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule⁴⁸ und weisen die zentralen Domänen des Katholischen Religionsunterrichts in der Grundschule aus.

⁴⁷ Vgl. Zentralstelle der deutschen Bischofskonferenz (1998)

⁴⁸ Vgl. Ebd.

Zur inhaltlichen Gestaltung

Beispielhaft soll im Folgenden auf zwei Bereiche des Lehrplans eingegangen werden, um die neue Perspektive zu verdeutlichen.

Im Verlauf der Grundschulzeit gilt es besonders über eine durch die christliche Tradition vorgegebene inhaltliche Bildung hinaus auch formale Aspekte der religiösen Sprache zu erkennen. Dazu gehört die Einführung in die Bild- und Symbolsprache des Glaubens, die im Bereich *Religiöse Sprache und Symbole* gegeben wird. Dieser Bereich dient dem kompetenten Umgang mit biblischen Sprachbildern und Symbolen und soll die Schülerinnen und Schüler befähigen, biblische Sprachbilder und Symbole im Verlauf der ersten beiden Schuljahrgänge kennen zu lernen und mit ihnen umzugehen. Dabei steht ein erfahrungsorientierter Zugang im Vordergrund, der die Lernenden befähigen soll in Klage-, Dank- und Vertrauensäußerungen der Bibel entsprechende eigene Erfahrungen wieder zu finden, ausgewählte Sprachbilder und Symbole zu verstehen und eigene Gottesvorstellungen zu äußern. Im Sinne der Progression der Kompetenzerwartungen sollen die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende des 4. Schuljahrganges in der Lage sein, sich mit religiöser Sprache und Symbolen aus verschiedenen Religionen auseinander zu setzen und ihre Bedeutung auf das menschliche Leben zu übertragen. In diesem Bereich wird exemplarisch deutlich, dass in den Schuljahrgängen 1/2 zunächst die unmittelbare Erfahrungswelt der Schülerinnen und Schüler bei der Kompetenzentwicklung berücksichtigt wird und in einem zweiten progressiven Schritt die Lernenden aufgefordert sind, Fähigkeiten und Fertigkeiten auf ihre konkrete Lebenswelt zu übertragen.

Quelle des christlichen Glaubens ist die Bibel, ihre Entfaltung im Leben der Menschen und ihre Wirkungsgeschichte im Glauben der Kirche. Der Bereich *Erschließen biblischer Texte* nimmt Bezug auf den elementaren Umgang mit Texten aus dem Buch der Bücher. Im Vordergrund des Kompetenzerwerbs stehen hier zunächst die Auseinandersetzung mit Handlungsweisen in biblischen Geschichten und der Vergleich mit eigenen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler sowie in den Schuljahrgängen 3 und 4 die Auseinandersetzung mit Handlungsweisen, Werten und Glaubensvorstellungen in biblischen Texten und die Einbeziehung dieser orientierenden Angebote für das eigene Handeln. Der „Handhabung“ der Bibel wird dabei in einem eigenen Bereich Rechnung getragen, den es so bisher nicht in den Rahmenrichtlinien gegeben hat. Im Bereich *Arbeiten mit der Bibel* sollen die Lernenden ausgewählte Kenntnisse über die Entstehung und den Aufbau der Bibel auf den Umgang mit ihr übertragen und die Bibel als Grundlage des christlichen Glaubens erfassen.

Zur fächerübergreifenden Perspektive

Neben vielen inhaltlichen Anknüpfungspunkten für fächerverbindendes Arbeiten mit dem Evangelischen Religionsunterricht und dem fächerübergreifenden Arbeiten mit anderen Fächern der Grundschule leistet der Katholische Religionsunterricht Beiträge zu den in Kapitel 3 ausgewiesenen Basiskompetenzen.

Durch die regelmäßige Arbeit mit Texten profaner und religiöser Natur werden die Schülerinnen und Schüler komplementär zum Deutschunterricht zur Reflexion von und zur Auseinandersetzung mit Texten herausgefordert. Durch das Erschließen des übertragenen Sinns von Sprachbildern werden im Evangelischen Religionsunterricht hermeneutische Denkweisen angebahnt. Durch die Verschriftlichung individueller Vorstellungen, Meinungen und Begründungen wird die Schreibkompetenz gefördert.

Die weitgehende Übereinstimmung bei den in Kapitel 2.2 ausgewiesenen Anforderungen und dem jeweils zugeordneten flexibel anwendbaren Grundwissen bieten in besonderem Maße Möglichkeiten für die fächerverbindende Planung und Durchführung mit dem Evangelischen Religionsunterricht.

7.4 Gestalten

Der integrative Ansatz des neuen Faches

„Das Endziel aller bildnerischen Tätigkeit ist der Bau!“⁴⁹

Das Zitat von Walter Gropius verdeutlicht, dass die handwerkliche Arbeit als eine Einheit von künstlerischer Gestaltung und materieller Produktion zu begreifen ist. Um diesen Grundansatz des Bauhauskonzeptes bei der Erarbeitung des neuen Lehrplanes aufgreifen zu können, war eine Abkehr von der bisherigen Fächerstruktur der Grundschule in Sachsen-Anhalt notwendig. Die bisher getrennten Unterrichtsfächer Kunsterziehung und Werkunterricht wurden unter Beachtung ihrer fachspezifischen Besonderheiten in ein neues Fach Gestalten integriert. Dieser integrative Ansatz eröffnet neue Möglichkeiten, Sachverhalte ganzheitlich zu betrachten sowie die Beziehungen der Schülerinnen und Schüler zur Lebenswirklichkeit zu erweitern und zu differenzieren. Ausgehend von den Erfahrungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Umgang mit Kunst und Technik sowie der Sicht auf die sie umgebende Lebenswelt werden Themen aufgegriffen, die ein kreatives Gestalten ermöglichen.

Aufgabe des Faches Gestalten im Fächerkanon der Grundschule

Grundanliegen des neuen Unterrichtsfaches ist es, die Wahrnehmungs- und Erlebnisfähigkeit der Lernenden zur bewussten ästhetischen und technischen Erfahrung zu führen. Den Schülerinnen und Schülern eröffnen sich in der praktischen Tätigkeit Freiräume, um eigenständige Lösungs- und Gestaltungsvarianten durch das Experimentieren mit Farben, Formen und Materialien sowie das Ausprobieren unterschiedlicher Konstruktionsmöglichkeiten zu realisieren. Die Einbeziehung außerschulischer Lernorte lässt die Schülerinnen und Schüler Einblicke in die Vielfalt und Eigenart schöpferischer Leistungen gewinnen. Sie sollen verstehen, dass Menschen ihr kreatives Denken dazu nutzen, die natürliche Umwelt so zu verändern, dass sie an die menschlichen Bedürfnisse und Wünsche angepasst wird. Die Schülerinnen und Schüler sollen Achtung und Wertschätzung für die künstlerischen und technischen Leistungen von Menschen aus verschiedenen Zeiten und Kulturen empfinden. Das Gesamtkonzept des neuen Lehrplanes rückt die systematische Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt. Die Vielfalt der Aktivitäten im Fach Gestalten trägt bei den Schülerinnen und Schülern zur Ausprägung sowohl prozessbezogener als auch inhaltsbezogener Kompetenzen bei.

⁴⁹ Auszug aus dem Manifest von W. Gropius
<http://www.bauhaus-archiv.de/Bauhaus1919/manifest1919.htm>

Folgende prozessbezogene Kompetenzen sind bis zum Ende des 4. Schuljahrganges zu entwickeln:

- Wahrnehmen und Empfinden,
- Entwickeln und Gestalten,
- Kommunizieren und Präsentieren.

Die prozessbezogenen Kompetenzen durchziehen übergreifend wesentliche Bereiche des Unterrichtsfaches und können nur im Zusammenhang mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen entwickelt werden.

In folgenden Bereichen sind inhaltsbezogene Kompetenzen auszubilden:

- Malen/Färben/Beschichten,
- Entwerfen/Zeichnen/Drucken,
- Konstruieren/Formen/Fertigen.

Die zu erwerbenden inhaltsbezogenen Kompetenzen werden durch das flexibel anwendbare Grundwissen konkretisiert.

Die aufgeführten Bereiche zur Herausbildung inhaltsbezogener Kompetenzen zeigen Verbindungen auf, die einerseits den Aspekt Design und andererseits handwerklich-technische Gesichtspunkte im künstlerischen Schaffensprozess stärker als bisher in den Blickpunkt stellen. So schließt die Planung und Herstellung eines Objektes stets auch Überlegungen um eine ästhetische Form ein. Das Arbeiten mit textilen Werkstoffen, das Modellieren mit verformbaren Materialien, das Werken mit Papier und Holz setzen Kenntnisse zum farbigen Gestalten und zu dekorativen Ordnungsprinzipien voraus. In den Bereichen *Malen/Färben/Beschichten* sowie *Entwerfen/Zeichnen/Drucken* überwiegt der künstlerische Aspekt, während im Bereich *Konstruieren/Formen/Fertigen* die technischen und konstruktiven Elemente in den Mittelpunkt gerückt werden. Die in den alten Rahmenrichtlinien einzeln ausgewiesenen Arbeitsbereiche *Kunstaberachtung*, *Dekoratives Gestalten* und *Schriftgestaltung* erfahren in den Bereichen des neuen Lehrplanes eine sinnvolle Integration. Sowohl die Kunstbetrachtung als auch die Auseinandersetzung mit historischen, zeitgenössischen und kulturübergreifenden Formen der Kunst, der Architektur, des Designs und der Technik sind als durchgängiges Unterrichtsprinzip anzusehen. Dabei soll das zu Betrachtende nicht in all seinen Dimensionen erfasst, sondern nur auf die für die praktische Arbeit wesentlichen Aspekte bezogen werden. Auf Themenvorschläge aus dem Werkunterricht wie z. B. *Wir bauen stabil* oder *Wir bauen Fördereinrichtungen* wird in dem neuen Lehrplan verzichtet.

Integratives Erschließen komplexer Sachverhalte

Die Aufgabe der Grundschule ist nicht, den Schülerinnen und Schülern die immer komplexer werdende technische Umwelt durchschaubar und begreifbar zu machen, sondern sie besteht darin, die Lernenden zur Welt der Technik hinzuführen, ihr Interesse zu wecken, sie zu motivieren und kreative Handlungsmöglichkeiten zu fördern. Dazu bietet im neuen Lehrplan z. B. der Bereich *Fertigen und Gestalten mit vorgefertigten Materialien* den Lernenden ausreichend Freiraum, eigene Ideen unter Nutzung der Kenntnisse, Fähigkeiten sowie Fertigkeiten für die Herstellung von Sach- und Fantasieobjekten zu entwerfen und diese auf unterschiedliche Weise zum Ausdruck zu bringen.

Durch die integrative Verflechtung sowohl technischer als auch künstlerischer Sachverhalte ergeben sich zahlreiche Anknüpfungspunkte zu anderen Unterrichtsfächern. Sachunterricht und praktische Werkarbeiten begegnen einander bei ersten Erkundungen über die Arbeit in Handwerk und Industrie. Es werden gemeinsam Fragen der Funktion der Technik in unserer Gesellschaft kindgemäß untersucht sowie umweltverändernde Eingriffe des Menschen mit ihren Vorzügen und Nachteilen behandelt.

Gleichzeitig bietet das Fach Gestalten den Schülerinnen und Schülern vielfältige Möglichkeiten, einfache Vorgänge und Sachzusammenhänge verständlich und folgerichtig wiederzugeben sowie individuelle Wahrnehmungen, Empfindungen und Assoziationen sprachlich angemessen mitzuteilen.

In den Bereichen des neuen Faches werden ebenfalls das mathematische Grundverständnis sowie das räumliche Vorstellungsvermögen der Schülerinnen und Schüler unterstützt.

Insgesamt soll das Fach Gestalten einen Beitrag dafür leisten, die Begeisterungsfähigkeit der Lernenden am fantasievollen Gestalten zu entwickeln, Neugier und Erfindungsgeist zu entfalten, den Stolz über das mit eigenen Händen Geschaffene herauszubilden sowie das Freizeitverhalten zu bereichern.

7.5 Mathematik

Der Lehrplan für einen weiterentwickelten Mathematikunterricht

Im Mathematikunterricht der Grundschule sollen die Schülerinnen und Schüler mathematische Kompetenzen erwerben, die sie in die Lage versetzen, Anforderungssituationen sowohl im Mathematikunterricht als auch in ihrer unmittelbaren Lebensumwelt zunehmend selbstständig zu bewältigen.

Diese im Lehrplan Grundschule Mathematik festgeschriebene grundsätzliche Aufgabe des Mathematikunterrichts orientiert klar auf ein anzustrebendes Ergebnis. Im Vergleich zu den Forderungen in den bisher gültigen Rahmenrichtlinien ist damit eine unmittelbare Abrechenbarkeit festgelegt. Die verwendeten Kompetenzorientierungen lassen auch für erforderliche Teilbereiche erkennen, was jeweils zu erreichen und nicht mehr nur, was vorrangig zu bearbeiten ist.

Der neue Fachlehrplan Mathematik für die Grundschule wurde unter Berücksichtigung der bundesweit gültigen Bildungsstandards entwickelt.

Bildungsstandards sind als Regelstandards für das Endniveau des Schuljahrganges 4 formuliert, d. h. diese geben an, welche Ergebnisse von Schülerinnen und Schülern durchschnittlich erreicht werden sollen. Beispielhaft werden diese Forderungen durch Aufgaben in drei Anforderungsbereichen konkretisiert.

Der Lehrplan für die Grundschule in Sachsen-Anhalt greift die in den Bildungsstandards enthaltenen Anforderungen auf, untersetzt sie durch Teilkompetenzen und flexibel anwendbares Grundwissen und legt damit detailliert fest, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler am Ende der Schuljahrgänge 2 und 4 verfügen sollen. Durch eine veränderte, jeweils parallele Darstellung (zu den Schuljahrgängen) soll die Linienführung im Lehrplan verdeutlicht werden. Am Ende des Schuljahrganges 4 sind also kumulativ Kompetenzen zu erreichen, an deren Herausbildung und Vervollkommnung vielfach schon ab 1. Schuljahrgang bewusst gearbeitet wird.

Nicht alle Formulierungen der Bildungsstandards wurden direkt in den Lehrplan übernommen; teilweise wurden Forderungen zusammengefasst oder integriert ausgewiesen. So werden z. B. im Grundschulunterricht nur anzubahrende inhaltsbezogene Kompetenzen wie das Umgehen mit elementaren funktionalen Beziehungen, das Erkennen und Fortsetzen von Zahlenfolgen und Mustern sowie das Lösen einfacher kombinatorischer Aufgaben in jeweils geeigneten Bereichen benannt. Auf einen selbstständigen Bereich *Muster und Strukturen* wurde im Lehrplan verzichtet.

Bildungsstandards	Lehrplan
Allgemeine mathematische Kompetenzen Problemlösen Kommunizieren Argumentieren Modellieren Darstellen	Prozessbezogene Kompetenzen Problemlösen Kommunizieren und Argumentieren Modellieren (Darstellen wurde integriert)
Inhaltsbezogene mathematische Kompetenzen Zahlen und Operationen Raum und Form Muster und Strukturen Größen und Messen Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit	Inhaltsbezogene Kompetenzen Zahlen und Operationen Raum und Form (Muster und Strukturen wurde integriert) Größen und Messen Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit

Prozessbezogene Kompetenzen

Mit der Hervorhebung prozessbezogener Kompetenzen im Fachlehrplan ist eine veränderte Schwerpunktsetzung für den Mathematikunterricht beabsichtigt. So forderten beispielsweise die Rahmenrichtlinien von 1993 einen Beitrag des Mathematikunterrichts zur Entwicklung muttersprachlicher Fähigkeiten. Durch explizites Ausweisen der prozessbezogenen Kompetenzen *Kommunizieren und Argumentieren* in den Bildungsstandards und im Lehrplan wird dieser Aspekt des Mathematikunterrichts nunmehr konkretisiert und stärker gewichtet. In Beachtung der Wechselwirkung von prozess- und inhaltsbezogenen Kompetenzen muss in jedem Bereich konsequent an der Entwicklung dieser Kompetenzen gearbeitet werden. Sowohl beim Arbeiten mit Zahlen und Rechenoperationen als auch in den Bereichen *Größen und Messen; Raum und Form; Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* sind Möglichkeiten zum *Kommunizieren und Argumentieren* zu ermitteln und zu nutzen. Wesentliche Potenzen sind beim sprachlichen Austausch über gewählte Lösungswege sowie beim Argumentieren im Zusammenhang mit ermittelten Lösungen bzw. aufgetretenen Fehlern zu erschließen. Somit geht beim Lösen von Aufgaben im Mathematikunterricht die zu erwerbende Kompetenz deutlich über die des Findens von Ergebnissen hinaus.

Hervorgehoben ist weiterhin die Herausbildung der Problemlösekompetenz. Diese kann mit der Bearbeitung von Sachaufgaben zu allen Bereichen ebenso verbunden sein wie mit der Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in das Finden und Gewinnen bislang unbekannter Lösungswege und -verfahren. Methoden des Probierens, insbesondere auch des systematischen Probierens sollen dabei erlernt und als bedeutsam erlebt werden.

Bislang ungewohnt ist die Forderung zum (mathematischen) *Modellieren*. Schülerinnen und Schüler sollen in die Lage versetzt werden, eine vorstellbare Situation/Fragestellung aus der Realität in die „Sprache der Mathematik“ – in ein mathematisches Modell – zu übersetzen. Die Lösung erfolgt ausschließlich mit mathematischen Mitteln, auch die in der Situation eventuell auftretenden Einheiten von Größen werden bei der Rechnung nicht unbedingt mitgeführt. Abschließend ist dann zu prüfen, ob die gefundene mathematische Lösung der Realität angemessen ist. Gegebenenfalls muss sich ein weiterer veränderter Modellierungsversuch anschließen.

Modellierungskompetenz wird in den weiterführenden Schulformen zu einem bewusst einzusetzenden mathematischen „Handwerkzeug“ zu entwickeln sein.

An diesen Beispielen wird deutlich, dass die Entwicklung prozessbezogener Kompetenzen nur im Zusammenhang mit inhaltsbezogenen Kompetenzen auf der Basis flexibel anwendbaren Grundwissens erfolgen kann. Dies hat zur Konsequenz, dass der kompetenzorientierte Unterrichtsprozess Gegenstand veränderter Planung möglichst im Ergebnis kollegialen Austauschs sein muss.

Inhaltsbezogene Kompetenzen

In diesem Teil des Lehrplans finden erfahrene Grundschulpädagogen naturgemäß viele vertraute Begriffe. Der Ersatz des Begriffs Geometrie durch *Raum und Form* ist die logische Folge aus dem bereits wesentlich früher erfolgten Verzicht auf den Begriff Arithmetik. Nun werden nicht mehr mathematische Teildisziplinen benannt (die ohnehin für das Arbeiten in der Grundschule nicht sehr treffend waren), sondern Objekte mathematischen Arbeitens.

Der zunehmenden Bedeutung des Umgangs mit und der Aufbereitung von Daten wurde durch Aufnahme eines neuen Bereichs *Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit* Rechnung getragen. In diesem Bereich finden sich neben Vertrautem wie Häufigkeitstabellen und Diagrammen nun auch einfache Zufallsexperimente und Überlegungen zur Wahrscheinlichkeit.

Abschließend soll noch auf einige hilfswise verwendeten Begriffe verwiesen werden, die den Mathematikunterricht in der Grundschule näher charakterisieren mögen. Bei den Formulierungen der inhaltsbezogenen Kompetenzen zu den vier Bereichen treten die Begriffe Erfahrungsbereich und Vorstellungsbereich der Kinder auf. Eine exakte Abgrenzung dieser Begriffe voneinander ist kaum möglich und war auch nicht beabsichtigt. Vielmehr sollte mit deren Verwendung ein grundsätzlich höheres Anspruchsniveau für das Ende des Schuljahrgangs 4 gegenüber dem Schuljahrgang 2 zum Ausdruck gebracht werden. So dominieren in den ersten beiden Schuljahrgängen eher Aufgabenstellungen, die Realitätsbezüge aufweisen, die dem alltäglichen Erleben entsprechen. Bis zum Ende des

Schuljahrgangs 4 werden aber zunehmend Aufgaben und Problemstellungen zu bearbeiten sein, die in der Alltagspraxis (noch) nicht erlebt wurden oder erlebt werden können, die aber in dieser Altersgruppe außermathematisch bzw. innermathematisch vorstellbar sein sollten und im Prozess des Lösens zu gewinnen sind.

7.6 Musik

Beitrag des Faches Musik in der Grundschule zur Allgemeinbildung

Kulturelle und somit auch musikalische Bildung gehört an sich bereits unverzichtbar zur Allgemeinbildung.

Der Musikunterricht in der Grundschule fördert zudem Individualität und soziale Beziehungen der Schülerinnen und Schüler gleichermaßen. Sie entwickeln im aktiven Umgang mit der Musik Erlebnisfähigkeit und Sensibilität, Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit. Beim gemeinsamen Musizieren prägen sie Teamfähigkeit aus und können sich in einer sozialen Gruppe geborgen fühlen.

Musik ist Kommunikationsmittel zwischen Menschen, Kulturen und Nationen. Im Fach Musik werden musikalische Traditionen eigener und fremder Kulturen entdeckt und erschlossen.

Die Schülerinnen und Schüler erkennen die Bedeutung der Musik bei Festen und Feiern, erleben, wie der Umgang mit Musik die eigene Gefühls- und Gedankenwelt bereichern kann und können in ihrer Freizeit aktiv und bewusst Musik zur Entspannung und Erholung nutzen.

Was ist neu am Fachlehrplan Musik?

Im Vergleich zu den bisherigen Rahmenrichtlinien (aus dem Jahr 1993) wurde im neuen Lehrplan konsequent die musikalische Alphabetisierung als Aufgabe des Musikunterrichts in der Grundschule ausgewiesen.

Als prozessbezogene *musikalische* Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Grundschulzeit in diesem Unterrichtsfach entwickeln, werden genannt:

- musikalische Handlungskompetenz,
- musikalische Rezeptionskompetenz,
- musikalische Kreativität.

Die Bereiche, in denen dafür inhaltsbezogene Kompetenzen erworben werden, sind ebenfalls konsequenter auf eine grundlegende musikalische Bildung ausgerichtet:

- Singen,
- Musizieren mit Instrumenten,
- Musik und Bewegung,
- Musik hören und reflektieren,
- Musikalische Kreativität.

Statt wie in den Rahmenrichtlinien von 1993 noch ausweichend formuliert *Gesang und Stimme*, heißt nun der Bereich im Lehrplan klar *Singen*. Aus dem *Hören von Musik* (was auch im Alltag ohne jede musikalische Unterweisung und Kompetenz möglich wäre), wurde im Lehrplan *Musik hören und reflektieren*. Gänzlich neu aufgenommen wurde der Bereich *Kreativer Umgang mit Musik*, so dass notwendig im Musikunterricht nicht nur rezipiert und interpretiert werden darf. Musik erfinden zu können, wird eine neue musikalische Kompetenz künftiger Grundschul Kinder sein.

Im Bereich *Musizieren mit Instrumenten* gibt es die vielleicht radikalste Veränderung. Während in den alten Rahmenrichtlinien instrumentales Musizieren im verbindlichen Teil sich nur auf Orff-Instrumente, Selbstgebasteltes und das Einbeziehen „instrumentaler Vorkenntnisse“ Einzelner reduzierte, fordert der neue Lehrplan, allen Schülerinnen und Schülern im Rahmen des regulären Klassenunterrichts das Erlernen eines einfachen Musikinstruments (vorzugsweise Blockflöte) systematisch zu ermöglichen, sie damit organisch mit dem traditionellen Notensystem vertraut zu machen und ihnen eine objektive Hilfe für das selbstständige Erarbeiten von Liedern und Spielstücken anzubieten.

Die methodisch-didaktischen Erfahrungen dazu wurden im Landesschulversuch „Musikbetonte Grundschulen“ entwickelt und erprobt. Abweichend von den alten Rahmenrichtlinien, die das Flöte lernen als Möglichkeit ab Schuljahrgang 3 empfahlen, orientiert der neue Lehrplan für das Einbeziehen des Instrumentlernens auf die Schuljahrgänge 1 und 2, in denen Musikunterricht aus diesem Grund mit zwei Wochenstunden erteilt werden sollte, von denen aber möglichst keine als reine „Instrumentalstunde“ zu separieren ist!

Keine Angst vor Instrument und Stimme!

Es ist traurig, aber tatsächlich wahr: viele Erwachsene und auch bereits ältere Kinder haben Angst, zu singen oder sich instrumental musikalisch zu äußern, geschweige denn, Musik zu improvisieren. Sie haben Angst vor falschen Tönen, Angst vor Blamage oder schämen sich ihrer angeblich unzureichenden Begabung. Kaum ein anderes Gebiet des menschlichen Lebens wird derzeit hierzulande (seit Jahrzehnten) so in den Expertenrang verwiesen wie die Musik. Dass Musik aber wieder zum Alltag gehören möge, auch das praktische Musizieren, ohne dass Ängste oder unzureichende Finanzmittel dies verhindern können, ist Anliegen des neuen Lehrplans Musik, der über die musikalische Alphabetisierung im Klassenunterricht Gefühl und Kompetenz entwickeln hilft, auch als „Nicht-Star“ oder „Nicht-Mozart“ das Singen, Flöten-, Keyboard- oder Gitarrenspiel zu wagen und zu genießen.

Musikalische Allgemeinbildung

„Sollte es einige Lieder geben, die Kinder in ihrer Grundschulzeit im Musikunterricht verbindlich lernen sollten?“, wurden im Rahmen des LSV „Musikbetonte Grundschulen“ und in der Lehrerfortbildung Eltern und Musiklehrkräfte gefragt. Von den knapp 600 eingegangenen Fragebögen bejahten diese Frage 94 % der Antwortenden. Es wurden über 500 verschiedene Lieder genannt. Auch 500 Kinder der 4. und 5. Klassen wurden befragt, welche Lieder sie in ihrer Grundschulzeit gern gesungen hätten. Eine beeindruckende Liederliste ging somit schließlich der Entscheidung voraus, im neuen Lehrplan Musik 10 Lieder auszuwählen, die die Kinder am Ende ihrer Grundschulzeit mit allen Strophen singen können sollen. Zumeist sind es Lieder, die tatsächlich hier im Land lebendig sind und die es wert sind, über Generationen weiter gegeben zu werden. Auch mehrere aktuelle Lieder (die aus eben jenem Grund frei gewählt werden müssen und nicht für Jahre vorgegeben sind) sollen zum Grundschul-Liedrepertoire der Kinder gehören. Es hätten auch wesentlich mehr Lieder in den verbindlichen Kanon aufgenommen werden können, doch es ging hier um einen Neuanfang, bei dem lieber eine aus musikalischen und musikpädagogischen Beweggründen getroffene überschaubare Anzahl Lieder sicher und langfristig beherrscht werden soll, als wenn eine Vielzahl von Titeln nur gestreift werden würde. Damit wäre zwar ein Lehrziel erreicht, aber keine Kompetenz erworben. „Volk der Einstrophenlieder“ soll es zumindest in Bezug auf Sachsen-Anhalt demnächst nicht mehr heißen.

Ebenso sind im neuen Lehrplan einige Musikstücke zum Hören und Reflektieren verbindlich ausgewiesen, Musikwerke, die sowohl die reiche musikalische Tradition Sachsens-Anhalts widerspiegeln bzw. die zum musikalischen Welterbe gehören sowie auch musikalisches Gegenwartsschaffen repräsentieren.

Neu im Lehrplan Musik ist auch, dass verbindlich festgeschrieben wurde, in der Grundschulzeit zweimal ein Konzert oder ein Musiktheater zu besuchen. Das besondere Erlebnis professionell gespielter/gesungener Musik sollen Schülerinnen und Schüler über ihren Musikunterricht vermittelt bekommen, nicht nur über Medienkonsum, sondern lebendig im direkten Kontakt mit professionellen Musikern. Und wo die Orte zu klein sind und die Wege zu lang, gibt es mittlerweile eine Vielzahl mobiler Ensembles, die auch an die Schulen kommen und ein musikalisches Fest für Groß und Klein gestalten können.

Inhaltsbezogene Kompetenzen und dazugehöriges Grundwissen

In der Grundschule muss noch nicht das gesamte Kompendium möglicher musikalischer Kompetenzen und existierenden musikalischen Wissens erworben werden.

Im neuen Lehrplan Musik wurde nicht alles aufgeführt, was möglich wäre, sondern nur das, was notwendig erschien. Somit sind die zu erwerbenden Kompetenzen durchaus erreichbar. Dabei ist zu beachten, dass die ausgewiesenen Kompetenzen stets eine „sehr gute“ Beherrschung formulieren.

Die Formulierungen des neuen Lehrplans sind angelehnt an die aktuelle Stundentafel und den zugehörigen Ergänzungserlass, die besagen, dass das Fach Musik in der Grundschule mit 1-2 Wochenstunden zu unterrichten ist, wobei nicht über die gesamte Dauer der Grundschulzeit lediglich die Mindeststundenzahl vorgehalten werden darf.

Verbindungen zu anderen Fächern

Naturgemäß wird in der Grundschule auch in etlichen anderen Fächern gesungen. Eine gute Abstimmung dieser musikalischen Aktivitäten mit dem Fach Musik kann jene entschieden qualifizieren.

Die im Grundsatzband des neuen Lehrplanwerks aufgeführten fächerübergreifenden Themenkomplexe bieten darüber hinaus gute Möglichkeiten einer gemeinsamen Konzeption und möglicherweise projektorientierten Gestaltung von Themen, die die Potenzen mehrerer Unterrichtsfächer, so auch des Faches Musik, nutzen können.

Vom Musikunterricht sollen darüber hinaus Impulse für die Gestaltung des gesamten Lebens an der Schule und für eine sinnvolle Freizeitbeschäftigung ausgehen. Schulchöre, Instrumental- und Tanzgruppen sowie Musiktheater erhalten dabei als anzustrebende künstlerische Arbeitsgemeinschaften ihre besondere Bedeutung.

7.7 Sachunterricht

Aufgabe des Faches im Fächerkanon der Grundschule

Im Fach Sachunterricht nehmen die Schülerinnen und Schüler ihre eigene Lebenswirklichkeit auf vielfältige Weise wahr. Beim Erschließen ihrer Umwelt werden sie angeregt über Sachverhalte und Zusammenhänge nachzudenken, über diese zu kommunizieren und sich ungelösten Problemen zu stellen. Der neue Lehrplan Sachunterricht bietet verstärkt die Freiheit, Unterrichtsinhalte den schulspezifischen Gegebenheiten und dem heimatlichen Lebensumfeld der Schülerinnen und Schüler anzupassen, die zur Herausbildung der verbindlichen Kompetenzerwartungen beitragen. Die ausgewählten Kompetenzen sowie das flexibel anwendbare Grundwissen des Faches Sachunterricht entsprechen den Interessen der Schülerinnen und Schüler und sind für deren Lebensbewältigung notwendig. Sie wurden in den folgenden fünf Bereichen des Sachunterrichtes dargestellt:

- Sozial- und kulturwissenschaftlicher Bereich,
- Raumbezogener Bereich,
- Verkehrsbezogener Bereich,
- Naturwissenschaftlicher Bereich und
- Historischer Bereich.

Was ist neu am Fachlehrplan Sachunterricht?

Betrachtungen zur technischen Perspektive wurden im Wesentlichen von dem neuen Fach Gestalten übernommen, so dass der Sachunterricht verkehrserzieherische und schulgärtnerische Kompetenzerwartungen integrieren konnte. Die prozessbezogenen Kompetenzen des neuen Faches:

- das Erkunden,
- Kommunizieren und Argumentieren sowie
- das Präsentieren

sind von besonderer fachspezifischer Bedeutung, da sie alle Bereiche des Faches durchziehen und in Verbindung mit den inhaltsbezogenen Kompetenzen erworben werden. In dieser konzeptionellen Umsetzung wird verstärkt die systematische Erschließung von Zusammenhängen im Fach Sachunterricht gefordert.

Die Schülerinnen und Schüler erlernen im Sachunterricht Verantwortung für sich selbst und andere zu übernehmen, zunehmend selbstständig Entscheidungen zu treffen sowie eigen-

verantwortlich zu handeln. Sie erarbeiten sich Kenntnisse über die Gesunderhaltung des eigenen Körpers und wenden diese in ihrem Alltagshandeln an.

Ein Beitrag zur sicherheitsbewussten Lebensweise wird durch die Umsetzung von verkehrserzieherischen Aspekten geleistet. Bisher gab es für Verkehrserziehung ein Heft Rahmenrichtlinien für alle Schuljahrgänge an allgemein bildenden und berufsbildenden Schulen. Neu ist jetzt die alleinige Ausweisung von verkehrserzieherischen Kompetenzerwartungen im Fachlehrplan Sachunterricht, welche im verkehrsbezogenen Bereich vorgenommen wurde. Als Vorteil ist sicher die zukünftige Verantwortlichkeit nur des Faches Sachunterricht anzusehen. Unverzichtbar ist dennoch die fächerverbindende und -übergreifende Umsetzung, da verkehrsbezogene Aspekte in verschiedenen Lebenssituationen ihre Anwendung finden. Dem fächerübergreifenden Themenkomplex *Sicher im Straßenverkehr*, wie im Grundsatzband⁵⁰ formuliert, kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Um kontinuierlich verkehrserzieherische Kompetenzen entwickeln zu können, sollten diese für jeden Schuljahrgang im schulinternen Lehrplan festgelegt und überprüft werden.

Die Schülerinnen und Schüler lernen außerdem, sich in ihrem Lebensraum zu orientieren sowie das Leben der Menschen im heimatlichen Raum auch geschichtlich zu erkunden. Geschichte soll dabei altersgerecht aufbereitet werden, so dass diese im Grundschulalter nachvollzogen werden kann. In den bisherigen Rahmenrichtlinien wurde insbesondere der Schwerpunkt auf das Erfassen von Zeitbegriffen, zeitlichen Abfolgen und Zeitbeziehungen gelegt. Aus einer neuen Perspektive heraus betrachtet, sollen die Schülerinnen und Schüler heute die Gelegenheit bekommen, durch aktives Erkunden bzw. Nacherleben von geschichtlichen Ereignissen bzw. von Alltagssituationen das menschliche Handeln unter damaligen Bedingungen zu verstehen.

Darüber hinaus erhalten die Schülerinnen und Schüler einen Einblick in die Gestaltung des Lebens von Menschen in anderen Ländern. Bedeutend ist hierbei die Förderung von tolerantem Verhalten gegenüber der kulturellen Vielfalt.

In den verschiedenen Lebensräumen ihrer Heimat lernen die Schülerinnen und Schüler das Aussehen und die Vielfalt der heimischen Pflanzen- und Tierwelt kennen. Durch Beobachtungen und Versuche ergründen sie beispielsweise die Wachstumsbedingungen von Pflanzen. Sie erlangen Wissen über die Lebensbedingungen, das Verhalten sowie über die Pflege von Tieren. Bei den Schülerinnen und Schülern werden die Achtung und der verantwortungsvolle Umgang mit verschiedenen Lebewesen herausgebildet. Außerdem lernen sie umweltbewusst zu handeln und ökologische Probleme wahrzunehmen.

⁵⁰ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 a), S. 18

Im neuen Fachlehrplan für den Sachunterricht, speziell im naturwissenschaftlichen Bereich, wurden Inhalte des bisher eigenständigen Faches Schulgartenunterricht sinnvoll integriert, da zwischen diesen Fächern vielfältige Anknüpfungspunkte vorhanden sind. Die Lernenden sollen für das Schöne und Wertvolle der Natur sensibilisiert werden. Ein Schulgarten ist unersetzlich, um Freude und Mitverantwortung an gärtnerischen Arbeiten zu entwickeln, diese mit Ausdauer und Sorgfalt zu verrichten und die Begeisterung für das tatsächliche Erleben der Nähe zur Natur zu fördern. Im Schulgarten können die Schülerinnen und Schüler die Reaktionen der Natur als Ergebnis ihres eigenen Tuns beobachten. Darüber hinaus setzen sie sich mit Veränderungen der Landwirtschaft auseinander, die im historischen Bereich des Fachlehrplanes aufgezeigt werden.

Fächerübergreifende Verbindungen

Oft sind die Themen des Faches Sachunterricht für alle Fächer der Grundschule der Ausgangs- oder Anknüpfungspunkt zum fächerverbindenden bzw. zum fächerübergreifenden Arbeiten. Abstimmungen sind insbesondere mit dem Ethikunterricht notwendig, da die Kompetenzerwartungen in diesen beiden Fächern vielfältige Übereinstimmungen aufweisen. In der praktischen Umsetzung des Lehrplanes sollen diesbezüglich keine Dopplungen auftreten.

Zusätzlich leistet das Fach einen Beitrag zur Entwicklung ausgewählter Basiskompetenzen. Inhalte der Fächer Deutsch und Mathematik werden aufgegriffen und vertieft behandelt. Die Schülerinnen und Schüler sollen z. B. an Sachtexten ihre Texterschließungsfähigkeiten trainieren und ihre mathematischen Kenntnisse über Größen und Größenvorstellungen in praktischen Situationen des Sachunterrichtes anwenden.

Bezugnehmend auf alle Lebensbereiche sollen die Lernenden in einer von Medien geprägten Welt in ihrem eigenen kritischen und sozialverantwortlichen Umgang mit den Medien gefördert werden, diese selbstständig auswählen und nutzen.

Die Arbeit im Fach Sachunterricht soll die Freude am Erkunden der Umwelt wecken sowie zum Erhalt und zur Förderung des Neugierverhaltens der Schülerinnen und Schüler beitragen. Ein kindgemäßer Sachunterricht spricht bei der Bewältigung der Anforderungen des Faches alle Wahrnehmungsbereiche an.

Die ganzheitliche Aufbereitung der Unterrichtsinhalte und die Einbeziehung von außerschulischen Lernorten werden zur Entwicklung von Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht beitragen.

7.8 Sport

Die Aufgabe des Sportunterrichts in der Grundschule

Der Sportunterricht leistet im Rahmen des pädagogischen Auftrages der Grundschule einen spezifischen und unverzichtbaren Beitrag zur physischen, psychischen und kognitiven Entwicklung der Kinder. Er verfolgt das Ziel, eine grundlegende motorische, sportliche und soziale Handlungsfähigkeit herauszubilden und mit der Vermittlung von Werten sowie dem Erwerb flexibel anwendbaren Grundwissens zu verbinden.

Dabei muss er den veränderten Lebensgewohnheiten im Kindesalter Rechnung tragen. Zunehmende Bewegungsarmut im Vorschulalter führt zu einem Mangel an Körper- und Bewegungserfahrungen; falsche Ernährung bewirkt Übergewicht. Viele Kinder weisen erhebliche koordinative, motorische und soziale Defizite auf, die mit dem Schuleintritt durch vielseitige Angebote von Bewegung, Sport und Spiel kompensiert werden müssen. Deshalb ist der Schwerpunkt in den ersten beiden Schuljahren auf die Grundformen der Bewegung zu legen. In der Auseinandersetzung mit Materialien und Geräten sollen die Kinder vor allem Freude an der Bewegung gewinnen bzw. erhalten, einfache Fertigkeiten beherrschen sowie ihren Körper wahrnehmen und bewusst beeinflussen. Während der Schuljahrgänge 3 und 4 werden grundlegende Bewegungsfertigkeiten so vermittelt, dass sie variabel und in Kombinationen angewendet werden können.

Die veränderte Lehrplankonzeption

Im Unterschied zu den bisher geltenden Rahmenrichtlinien kommt es nicht darauf an, die Auswahl der Inhalte an Sportarten zu orientieren, sondern die aufgeführten Kompetenzen so sicher zu entwickeln, dass sie flexibel in möglichst vielen Situationen genutzt werden können. Es ist dazu auch unerheblich, an bzw. mit welchen Geräten und Materialien die Bewegungen geübt werden. Dadurch wird gewährleistet, dass sich die an den einzelnen Schulstandorten oft sehr unterschiedlichen materiellen und personellen Bedingungen nicht negativ auf die Realisierungsmöglichkeiten der Lehrplanziele auswirken. Der Fachschaft der Schule obliegt die Aufgabe, entsprechend der zur Verfügung stehenden Ressourcen eine Auswahl möglicher Inhalte vorzunehmen und im schulinternen Lehrplan festzulegen, in welchem Zeitraum welche Teilkompetenzen erreicht werden sollen. Der Lehrplan weist dazu prozessbezogene und inhaltsbezogene Kompetenzen aus. Für beide Teilbereiche müssen Entwicklungslinien festgelegt werden, die von allen Lehrkräften im Fach verbindlich verfolgt werden.

Die festgeschriebenen *prozessbezogenen Kompetenzen*

- Erfahren und Gestalten von Bewegung,
- Wahrnehmen und Gesunderhalten des Körpers und
- Faires Konkurrieren und Kooperieren

sind während der gesamten Schulzeit herauszubilden. Zu ihrer Realisierung werden im Zusammenhang mit der Entwicklung inhaltsbezogener Kompetenzen (Kapitel 2.2) Maßnahmen geplant, die den Entwicklungsprozess übergreifender Kompetenzen befördern. So ist es z. B. unerlässlich, in allen Bereichen mit spielerischen Übungsformen die Freude an der Bewegung zu erhalten, die Reaktionen des eigenen Körpers auf An- und Entspannung, Belastung und Erholung wahrzunehmen oder über ein angemessenes Repertoire an Organisations-, Arbeits- und Sozialformen zu verfügen. Im schulinternen Lehrplan wird festgelegt, welcher Ausprägungsgrad der jeweils angestrebten Kompetenz in einem bestimmten Zeitraum erreicht werden soll.

Die Bereiche des Sportunterrichts

Nähere Angaben über zu erreichende Teilkompetenzen und das dazu gehörende Grundwissen enthalten die Bereiche zur Herausbildung *inhaltsbezogener Kompetenzen*:

- Spielen,
- Fit werden – gesund bleiben,
- Laufen, Springen, Werfen,
- Bewegen an Geräten,
- Rhythmisches Bewegen, Gestalten, Tanzen,
- Gleiten, Rollen, Fahren,
- Bewegen im Wasser.

Alle dort aufgeführten Fertigkeiten sind verbindlich bis zum Ende des entsprechenden Schuljahrganges so zu entwickeln, dass sie sicher in der Grobform beherrscht und in Kombinationen angewendet werden können. In den folgenden Schuljahrgängen werden diese einmal erreichten Teilkompetenzen weiter gefestigt, sie dienen als Grundlage für das Erlernen weiterer Elemente.

Im Bereich *Spielen* sind die Teilkompetenzen so allgemein formuliert, dass sich ein breites Spektrum an Umsetzungsmöglichkeiten eröffnet. Im Abschnitt *flexibel anwendbares Grundwissen zu* wird auf Beispiele hingewiesen, die in den einzelnen Teilbereichen zur Realisierung der Bildungsaufgabe herangezogen werden können.

Entsprechend der Einteilung nach DÖBLER⁵¹ sind folgende Spielegruppen verbindlich zu berücksichtigen:

- Laufspiele,
- Kraft- und Gewandtheitsspiele,
- Ballspiele,
- Kleine Sportspiele,
- Spielformen zur Vorbereitung auf weitere Sportspiele.

Innerhalb dieser Kategorien müssen die typischen Fertigkeiten, Regeln und Bezeichnungen an mindestens einem Beispiel erarbeitet werden. Darüber hinaus sollen möglichst viele Spielformen in allen Lernbereichen einbezogen werden.

Der Bereich *Laufen, Springen, Werfen* orientiert sich weitgehend an den leichtathletischen Disziplinen, die Teilkompetenzen beschränken sich jedoch grundschulgerecht auf unverzichtbare Grundlagen, ohne schon die wettkampfgerechte Ausführung festzuschreiben. Das schließt nicht aus, dass bei entsprechend sicherem Können die Anforderungen erhöht werden, z. B. Verkleinerung der Absprungzone beim Weitsprung, Übergang zum Werfen aus dem Anlauf, längere Laufzeit oder höheres Tempo beim Ausdauerlauf.

Im Bereich *Bewegen an Geräten* stehen vielfältig angewendete Grundformen der Bewegung an Gerätearrangements und -landschaften im Vordergrund, die zu Bewegungserfahrungen verhelfen, die die Kinder gegenwärtig in ihrer Freizeit kaum noch sammeln können. Die angegebenen Teilkompetenzen sollen in der Grobform, ggf. mit Hilfeleistung, beherrscht und in Kombinationen mit anderen Elementen genutzt werden. Die Einbeziehung von Partner- und Synchronturnen unterstützt den motorischen und sozialen Lernprozess. Grundlagen des Helfens und Sicherns müssen allen Schülerinnen und Schülern vermittelt werden. Bei der praktischen Anwendung sind sowohl die physische Konstitution als auch die Sozialkompetenz vom Üben und Helfen zu beachten.

Die Kreativität der Kinder wird vor allem im Bereich *Rhythmische Bewegung, Gestalten, Tanzen* gefördert. Basis- und Geräte Techniken sind nur Mittel zur Gestaltung, die zunehmend selbstständig in Einzel- oder Gruppenarbeit erfolgen soll. In diesem Zusammenhang sind die Potenzen des fächerverbindenden und fächerübergreifenden Lernens zu nutzen, um den Kindern auch Präsentationsmöglichkeiten ihrer Lernergebnisse im Rahmen von Schulfesten o. Ä. zu schaffen.

⁵¹ Vgl. Döbler / Döbler (1996)

Die Realisierung des Bereiches *Gleiten, Rollen, Fahren* ist besonders an materielle Bedingungen und örtliche Gegebenheiten wie Hallenböden, Freiflächen, nutzbare Fremdanlagen usw. gebunden. Die Fachschaft muss daher im schulinternen Lehrplan eine dementsprechende Auswahl aus den im Lernbereich angegebenen Varianten treffen.

Dem Bereich *Bewegen im Wasser* kommt besondere Bedeutung zu. Aktuelle Erhebungen von Sportwissenschaftlern, Unfallkassen und der Deutschen Lebensrettungsgesellschaft belegen den bedenklichen Trend, dass immer weniger Kinder und Jugendliche über ausreichende Schwimmfertigkeiten verfügen und aus diesem Grund auch die Zahl schwerwiegender Badeunfälle ständig steigt. Vom Sportunterricht ist deshalb unbedingt zu gewährleisten, dass alle Kinder bis zum Ende des Schuljahrganges 4 diese lebenserhaltende Grundkompetenz erworben haben. Für das sichere Beherrschen der festgeschriebenen Fertigkeiten ist ein kontinuierlicher Schwimmunterricht über ein gesamtes Schuljahr unerlässlich, damit auch Kinder mit anfänglichen Lernschwierigkeiten zur nötigen Wassersicherheit geführt werden können.

Weitere Angebote des Schulsports

Über den Sportunterricht hinaus bietet der Schulsport weitere Lern- und Erlebnismöglichkeiten.

Für Kinder mit erheblichen koordinativen und konditionellen Defiziten, Haltungsschwächen, Ängsten oder Verhaltensauffälligkeiten stellt das Angebot des Sportförderunterrichts eine geeignete Form dar, durch gezielte individuelle Förderung an das allgemeine Leistungsniveau herangeführt zu werden. Hier kann in kleinen homogenen Lerngruppen differenziert auf speziellen Übungsbedarf eingegangen werden. Der Unterricht ohne Bewertung und damit ohne Leistungsdruck ermöglicht den Kindern das Sammeln von Bewegungserfahrungen ohne ständige Misserfolgserlebnisse. Damit wird das Selbstwertgefühl des Kindes gestärkt und ein positives Selbstbild entwickelt.

Das Konzept *Bewegte Schule* sichert Entspannungs- und Bewegungsmöglichkeiten in allen anderen Unterrichtsstunden, trägt innerhalb des Schulalltages dem Bewegungsdrang der Kinder mit Spielangeboten in der *Täglichen Bewegungszeit* sowie der *Aktiven Pause* Rechnung. Arbeitsgemeinschaften mit sportlichem Inhalt fördern entsprechende Begabungen oder reagieren auf Defizite und verhelfen zu vielseitigen sozialen Erfahrungen. Vereinbarungen mit örtlich ansässigen Sportvereinen über *Sport in Schule und Verein* bieten den Kindern auch außerschulisch über die Teilnahme am Übungs- und Wettkampfbetrieb die Chance, sich entsprechend ihren Fähigkeiten sportlich zu betätigen und ihre Kompetenzen zu erweitern.

8 Lehrplan, Schulprogramm und schulinterner Lehrplan

Im Mittelpunkt aller Überlegungen zur Gestaltung und Umsetzung des neuen Lehrplanes steht die Entwicklung der Qualität schulischen Lernens (vgl. Kapitel 1). Die bisherigen Ausführungen dieses Heftes beschreiben dazu den neuen konzeptionellen Ansatz und verdeutlichen, dass mit dem Lehrplan für die Grundschule nicht nur formal ein neuer Begriff gewählt wurde. Mit dem übergreifenden Ansatz des Lehrplanes wird das Lernen in der Grundschule stärker ergebnisorientiert und für die Primarstufe als Ganzes beschrieben.

Veränderungen in der Lehrplangestaltung und Lehrplanstruktur machen dies augenscheinlich (vgl. Kapitel 5, 6). Als Ausgangspunkt für die weiteren Überlegungen zur schulischen Umsetzung soll an dieser Stelle nochmals darauf verwiesen werden, dass mit dem im Grundsatzband beschriebenen konzeptionellen Ansatz und der Schwerpunktsetzung auf die Kompetenzentwicklung, die Leitideen und die fächerübergreifenden Themen der Unterricht der Grundschule als Ganzes betrachtet werden soll. In dem damit gesetzten Rahmen haben die Fächer der Grundschule neben dem fachlichen Lernen auch klar bestimmte Aufgaben in Erziehung und Bildung. Dies wird verdeutlicht, wenn die in den Fachlehrplänen ausgewiesenen prozessbezogenen Kompetenzen der verschiedenen Fächer nebeneinander gestellt werden. Die erkennbaren Überschneidungen belegen die vorhandenen Verbindungen und Verzahnungen der Fächer bezüglich der Herausbildung prozessbezogenen Kompetenzen.

Der Lehrplan unterstützt damit neue Formen der Gestaltung des schulischen Lernens und orientiert bereits konzeptionell darauf, den Unterricht über die Fächergrenzen hinweg an den Lernfortschritten der Kinder zu orientieren sowie den oftmals verengten Blick auf das Einzelfach zu öffnen. Gleichzeitig bedingt die Umsetzung dieses Konzepts veränderte Formen des Managements schulischer Lernprozesse, die der Verselbstständigung von Einzelfächern und der Vermittlung von „Schubkastenwissen“ entgegenwirken. Das Management dieser Prozesse muss an der Schule in Verantwortung der Schulleiterin bzw. des Schulleiters erfolgen.

Ein Kernbereich für die Umsetzung des Lehrplanes an der Schule ist die *Erarbeitung eines schulinternen Lehrplanes*. Konzeptionell ist der schulinterne Lehrplan als verbindliche Arbeitsgrundlage jeder Grundschule definiert.

Als Schwerpunkte werden im Grundsatzband genannt:

- „die didaktisch-methodische Gestaltung fachlicher, fächerverbindender und fächerübergreifender Unterrichtsphasen,
- fachbezogene Kompetenzentwicklung in Verbindung mit der Entwicklung von Basiskompetenzen sowie
- Maßnahmen zur Analyse von Lernfortschritten und individueller Förderung.“⁵²

Mit diesen Vorgaben ist jeder Schule ein Rahmen für die Gestaltung des schulinternen Lehrplanes vorgegeben. Gleichzeitig wird aber auch im Sinne des Schulgesetzes des Landes Sachsen-Anhalt die Eigenverantwortung der Schulen gestärkt, in dem die Schulen im Rahmen der „ ... Rechts- und Verwaltungsvorschriften selbstständig in der Planung und Durchführung des Unterrichts, in der Festlegung pädagogischer Konzepte und Grundsätze ...“⁵³ sind.

Im Rahmen des Implementationskonzeptes des Lehrplanes für die Grundschule sollen die Schulen im Prozess der schulinternen Lehrplanarbeit beraten und unterstützt werden. Dazu werden auch spezielle Anregungen für die Lehrplanarbeit in der Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer in Grundschulen „Entwicklung eines schulinternen Lehrplanes“⁵⁴ gegeben. Neben vielfältigen Beispielen werden die Darstellungen zur Funktion, zur Struktur und zu Merkmalen eines schulinternen Lehrplanes mit Betrachtungen zu Entwicklung und Umsetzung als Prozess verbunden.

Den Schulen bleibt bei der inhaltlichen Ausgestaltung, der Festlegung notwendiger Maßnahmen zur Umsetzung und bei der Evaluation ein breiter Gestaltungsspielraum. Der schulinterne Lehrplan kann nur dann zu einem Arbeitsmittel für das gesamte Kollegium werden, wenn die erforderliche Akzeptanz hergestellt wird und scheinbare Mehrarbeit in der Anfangsphase im weiteren Verlauf der Anwendung zu sichtbaren Erfolgen bei der Weiterentwicklung schulischer Unterrichtskultur führt. Dabei wird zu berücksichtigen sein, dass der Erfahrungshintergrund schulischer Planungsarbeit bei Lehrkräften oft durch die Erarbeitung mitunter sehr umfänglicher reiner Stoffverteilungen geprägt ist. Die dazu vorhandenen Erfahrungen und Darstellungsweisen gilt es kritisch zu hinterfragen und unter Berücksichtigung der angestrebten Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler weiter zu entwickeln.

⁵² Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 a), S. 8

⁵³ Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2005 b), § 24, S. 28

⁵⁴ Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (2005)

Im Prozess der zweijährigen Erprobung des neuen Lehrplanes wird es ein wichtiger Schwerpunkt sein, praktische Erfahrungen in der schulinternen Lehrplanarbeit zu sammeln, diese aufzuarbeiten und für alle Schulen des Landes zu erschließen. Diesem Ziel dient der Modellversuch „Begleitung der Entwicklung, Erprobung und Evaluation schulinterner Lehrpläne an Grundschulen Sachsen-Anhalts“.

Gute Voraussetzungen und transferierbare Erfahrungen für die schulinterne Lehrplanarbeit bringen insbesondere die Schulen mit, die bereits die Schulprogrammarbeit als ein Mittel der schulischen Qualitätsentwicklung nutzen. Dies ergibt sich folgerichtig, wenn im Mittelpunkt des Schulprogramms bereits die verbindlichen Schülerleistungen und Bedingungsfaktoren der Schule stehen, „... von denen ein direkter Einfluss auf die Bildung und Erziehung der Schülerinnen und Schüler erwartet werden kann. ...“⁵⁵

Schulen, die bereits erfolgreich an und mit einem Schulprogramm arbeiten, werden über nutzbare Erfahrungen auf verschiedenen Gebieten schulischer Qualitätsentwicklung verfügen. In Orientierungen zur Schulprogrammarbeit⁵⁶ werden als Schwerpunkte erfolgreicher Schulprogrammarbeit genannt:

- Bestandsanalyse,
- Ziele, Maßnahmen und Verantwortlichkeiten,
- Gelingensbedingungen (Arbeit mit Steuergruppen, Rolle und Aufgaben von Schulleitung).

Bei Fokussierung auf den Unterricht können diese Schwerpunkte auch für den Prozess der schulinternen Lehrplanarbeit von Bedeutung sein.

Die *Bestandsanalyse* als Ausgangspunkt schulischer Programmarbeit umfasst u. a. solche Bereiche wie die Abstimmung der Planungsmaterialien für den Unterricht einer Klasse oder Jahrgangsstufe, die Nutzung von Freiräumen des Lehrplanes, die Gestaltung fächerübergreifenden Unterrichts, das Vermitteln und das Anwenden von Lernstrategien und Arbeitstechniken. Ausgehend von einer solchen Analyse werden dann die konkreten Ziele abgeleitet, die die schulspezifischen Handlungsfelder für die Qualitätsentwicklung definieren. Mit dem Schwerpunkt der Unterrichtsentwicklung könnten *Ziele* verfolgt werden, wie die gemeinsame Erarbeitung von Planungsmaterialien, die Gestaltung und Evaluation fächerverbindender und fächerübergreifender Unterrichtssequenzen, die Entwicklung der Lernkompetenz einschließlich fächerspezifischer Methodenkompetenz.

⁵⁵ Bethke (2005), S. 193

⁵⁶ Vgl. Kultusministerium des Landes Sachsen-Anhalt (2003), S. 137 f.

Für die Beurteilung der Wirksamkeit ergriffener *Maßnahmen* ist es notwendig, auch geeignete Zeitpunkte und Maßnahmen zur Erfolgskontrolle festzulegen. Geeignet dazu sind in der Grundschule insbesondere Auswertungen von Vergleichsarbeiten, von zentralen Klassenarbeiten und gemeinsamen Klassenarbeiten von Parallelklassen. Die daraus gezogenen Schlussfolgerungen sind eine Grundlage für die Ableitung von Förderungsschwerpunkten und -maßnahmen sowie für Weiterentwicklungen des Schulprogramms und dessen Umsetzung.

Ein Schulprogramm wird die angestrebte Wirkung nur erreichen, wenn bestimmte Bedingungen an der Schule vorhanden sind bzw. geschaffen wurden. Kriterien für eine erfolgreiche Schulprogrammarbeit⁵⁷ sind insbesondere

- Einbeziehen des gesamten Kollegiums,
- Beteiligung von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern,
- fördernde und fordernde Schulleitung,
- Entwickeln von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen,
- Arbeit einer Steuergruppe,
- Beschluss der Gesamtkonferenz sowie
- interne und externe Evaluation.

Zusammenfassend wäre noch einmal deutlich zu machen, dass die Arbeit am und mit einem schulinternen Lehrplan in einem engen Zusammenhang zum Schulprogramm steht. So erscheint es einerseits folgerichtig, dass ein bereits vorhandenes Schulprogramm so weiterentwickelt werden kann, dass ein schulinterner Lehrplan zum integrierten Bestandteil wird. Andererseits kann die Arbeit an einem schulinternen Lehrplan auch dazu dienen, die Grundlagen und das „Know How“ für die qualifizierte Schulprogrammarbeit zu liefern.

⁵⁷ Vgl. Colditz (2004), S. 46

Literaturverzeichnis

BERTSCH, L. u. a. (Hrsg.) (1996): Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Der Religionsunterricht in der Schule. Offizielle Gesamtausgabe. Bd. 1: Beschlüsse der Vollversammlung. Freiburg 1976, S. 123 - 151; besonders Nr. 2.5. Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts. Die deutschen Bischöfe Nr. 56. Hrsg. vom Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz. Bonn

BETHKE, S. (2005): Schulprogrammarbeit in Sachsen-Anhalt – Anregungen aus ersten Erfahrungen. In: Ministerium der Justiz des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt. Nr. 7/2005. Magdeburg, S. 192 - 197

BONSEN, E. / HEY, G. (2002): Kompetenzorientierung – eine neue Perspektive für das Lernen in der Schule
online unter: <http://lehrplan.lernnetz.de/intranet1/links/materials/1113381683.pdf>
(28.07.2005).

BOS, W. u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster usw.

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn
online unter:
http://www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (17.08.2005).

COLDITZ, M. (2004): Ergebnisse des Modellversuches „Kriterien zur Entwicklung, Fortschreibung und Evaluation von Schulprogrammen (KES)“. In: LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG VON SACHSEN-ANHALT (LISA) (Hrsg.): Dokumentation der Abschlusstagung am 28. April in Dessau. Halle (Saale)

DEUTSCHES PISA-KONSORTIUM (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

DIEDERICH J. / TENORTH, H.-J. (1997): Theorie der Schule – Ein Studienbuch zu Geschichte, Funktion und Gestaltung. Berlin

DÖBLER, E. / DÖBLER, H. (1996): Kleine Spiele. 20. Aufl. Berlin

FEND, H. (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungswesen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 41. Beiheft

FLADE, L. / LICHTENBERG, W. / MACKENS, A. (2004): Bildungsstandards – Rahmenrichtlinien – Niveaubestimmende Aufgaben – Leistungsvergleiche. In: Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt Nr. 40. Magdeburg

FLADE, L. / LICHTENBERG, W. (2005): Bildungsstandards, niveaubestimmende Aufgaben, zentrale Leistungserhebungen – Stand und erste Erfahrungen in Sachsen-Anhalt. In: Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt Nr. 9. Magdeburg

HORSTER, L. / ROLFF, H.-G. (2001): Unterrichtsentwicklung. Grundlagen, Praxis, Steuerungsprozesse. Weinheim

JÜRGENS, E. (2001): Qualität im Bildungswesen; Lernstruktur im Zentrum schulischer Qualitätsentwicklung. In: Lehren und Lernen 2001/Heft 9

KIRCHENAMT DER EVANGELISCHEN KIRCHE IN DEUTSCHLAND (Hrsg.) (2000): Religion in der Grundschule. Hannover

KIRCHENAMT DER EKD (Hrsg.) (2003): Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift. Gütersloh

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2003): Arbeit der Schulen in Sachsen-Anhalt mit Schulprogrammen. Bek. MK vom 14.05.2003 – 21-8010. In: Ministerium der Justiz des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt. Nr. 8/2003. Magdeburg, S. 137 - 140

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2005 a): Lehrplan Grundschule. Grundsatzband. Magdeburg
online unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgrndsbd.pdf>
(28.07.2005)

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2005 b): Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt. Magdeburg

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2005 c): Lehrplan Grundschule. Mathematik. Magdeburg
online unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgsemathe.pdf>
(28.07.2005)

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2005 d): Lehrplan Grundschule. Gestalten. Magdeburg
online unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgsegest.pdf>
(28.07.2005)

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2005 e): Lehrplan Grundschule. Englisch. Magdeburg
online unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgseenglisch.pdf>
(23.08.2005)

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2005 f): Lehrplan Grundschule. Ethikunterricht. Magdeburg
online unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/pdf/entwurf/lpgseethik.pdf>
(01.09.2005)

KÜNZLI, R. / SANTINI-AMGARTEN, B. (1999): Wie Lehrpläne umgesetzt und verwendet werden. In: Künzli u. a.: Lehrplanarbeit – Über den Nutzen von Lehrplänen für die Schule und ihre Entwicklung. Chur/Zürich

LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG VON SACHSEN-ANHALT (LISA) (Hrsg.) (2003): Abschlussbericht zur Evaluation der Rahmenrichtlinien. Schulform: Grundschule. Halle (Saale)
online unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/evaber.pdf> (19.04.2005)

LANDESINSTITUT FÜR LEHRERFORTBILDUNG, LEHRERWEITERBILDUNG UND UNTERRICHTSFORSCHUNG VON SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2005): Entwicklung eines schulinternen Lehrplans. Handreichung für Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen. Reihe Dialog: Heft 14. Halle (Saale)
online unter: <http://www.rahmenrichtlinien.bildung-lsa.de/forum/schulehr.pdf> (28.07.2005)

MINISTERIUM DER JUSTIZ DES LANDES SACHSEN-ANHALT (Hrsg.) (2004): Versetzungsverordnung (VersetzVO) Teil 1 § 3 (1) vom 12. Juli. 2004. GVBl. LSA Nr. 37/2004 vom 16.07.2004, S. 392 - 398

OELKERS, J. (1999): Lehrpläne als Steuerungsinstrument? Vortrag im Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München am 17. Januar 1999

PRENGEL, A. / GEILING, U. / CARLE, U. (2001): Schulen für Kinder: Flexible Schuleingangsphase und feste Öffnungszeiten in der Grundschule. Bad Heilbrunn

RICHTER, V. (2003): Niveaubestimmende Aufgaben – Anregungen für die Schulpraxis. In: Ministerium der Justiz des Landes Sachsen-Anhalt (Hrsg.): Schulverwaltungsblatt für das Land Sachsen-Anhalt Nr. 3/2003 – Nichtamtlicher Teil. Magdeburg, S. 38 - 50

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005 a): Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich (Schuljahrgang 4)

online unter:

http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Deutsch_BS_307KMK.pdf
(28.02.2005)

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (2005 b): Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich (Schuljahrgang 4)

online unter:

http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/Grundschule_Mathematik_BS_307KMK.pdf
(28.02.2005)

SPINNER, K. H. (2001): Der Beitrag des Deutschunterrichts. Was soll die Schule in Zukunft leisten? In: Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Donauwörth, S. 23 - 31

TERHART, E. (1999): Berufskultur und professionelles Handeln bei Lehrern. In: Combe, A. / Helsper, W.: Pädagogische Professionalität. Frankfurt

WEINERT, F. E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: Pädagogisches Zentrum des Landes Rheinland-Pfalz. Bad Kreuznach

WEINERT, F. E. (2002): Lernen des Lernens. In: Arbeitsstab Bildung (Hrsg.): Expertenbericht des Forum Bildung. Ergebnisse des Forum Bildung III. Bonn, S. 37 - 42

WITTMANN, E. (1999): Unterrichtsentwicklung und fachdidaktische Entwicklungsforschung. In: schweizer schule 6/99

ZENTRALSTELLE DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ (1998): Grundlagenplan für den Katholischen Religionsunterricht in der Grundschule. DKV. München