

**Kompetenzorientierung –
Eine veränderte Sichtweise auf das Lehren und Lernen
in der Grundschule**

Handreichung

ISBN 978-3-89314-968-1

Heft 9043

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

Copyright by Ritterbach Verlag GmbH, Frechen

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

1. Auflage 2008

Vorwort

Für die Grundschule liegen neue Richtlinien und Lehrpläne für die Fächer Mathematik, Deutsch, Sachunterricht, Englisch, Musik, Kunst, Sport, Evangelische Religionslehre sowie Katholische Religionslehre vor. Sie sind das Ergebnis der umfassenden Überarbeitung der Richtlinien und Lehrpläne zur Erprobung aus dem Jahr 2003 und lösen diese zum 1.8.2008 ab.

Neben der Absicht, in den Überarbeitungsprozess vor allem die Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer in den Grundschulen mit den Erprobungsfassungen aus dem Jahr 2003 einzubeziehen, bestimmen die Beschlüsse der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2004 zu einheitlichen Bildungsstandards für den Primarbereich in den Fächern Deutsch und Mathematik die Weiterentwicklung der Richtlinien und Lehrpläne entscheidend mit.

Mit den neuen Lehrplänen hält eine Lehrplangeneration Einzug in die Grundschulen Nordrhein-Westfalens, die durch eine deutliche Orientierung an Kompetenzen gekennzeichnet ist.

Die neuen Richtlinien und Lehrpläne zeichnen sich in fachlicher Hinsicht durch ein hohes Maß an Kontinuität gegenüber der Erprobungsfassung von 2003 aus. Vieles von dem, was sich in den Erprobungsfassungen nach Rückmeldung aus der Praxis bewährt hat, findet sich in den neuen Richtlinien und Lehrplänen wieder. Dies gilt in besonderem Maße für den allgemeinen Richtlinienteil. Hier bleibt es bei der aus 2003 bekannten Struktur und Gliederung in zwölf Kapitel. Einige Aspekte erhalten jedoch eine stärkere oder auch neue Akzentuierung. Dies schlägt sich vor allem in den folgenden Kapiteln nieder:

- Bedeutung übergreifender Kompetenzen
- Förderung der Sprachkompetenz (Kap. 4.2)
- Deutsch als Zweitsprache (Kap. 4.3)
- Kompetenzerwartungen als Bezugspunkte für individuelle Förderung zum Erwerb tragfähiger Grundlagen (Kap. 5)
- Leistung fördern (Kap. 6.1)

Bei den Informationsveranstaltungen, die im Rahmen der Vorstellung der neuen Richtlinien durchgeführt wurden, zeigte sich insgesamt ein hoher Wiedererkennungswert und damit verbunden eine hohe Akzeptanz. Aus diesem Grunde wird im Weiteren nicht näher auf den allgemeinen Richtlinienteil eingegangen. Vielmehr ist es das Ziel dieser Handreichung, die im Rahmen der Überarbeitung vorgenommenen strukturellen Änderungen der Lehrpläne für die einzelnen Fächer zu erläutern.

Die vorliegende Handreichung gliedert sich in drei Teile:

Im ersten Teil werden der Zusammenhang zwischen Bildungsstandards, Kernlehrplänen und Kompetenzerwerb erläutert und Begrifflichkeiten geklärt.

Der zweite Teil stellt die Auswirkungen auf die neuen Lehrpläne für Nordrhein-Westfalen dar.

Im dritten Teil erfolgen Hinweise für eine Umsetzung im Unterricht anhand von Beispielen für kompetenzorientierte Lernaufgaben für einige Fächer.
Vertiefende Hinweise zu den Richtlinien und Lehrplänen der Grundschule sowie Materialien zur Implementation sind unter der Internetadresse

<http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/lehrplaene-gs/>

eingestellt.

Dieses Angebot wird fortlaufend aktualisiert und erweitert.

Inhalt	Seite
1 Zur Entwicklung der Lehrpläne für die Grundschule 2008	7
• Bildungsstandards als Grundlage für die Lehrpläne der Grundschule	7
• Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Kernlehrplänen	8
• Kompetenzen	9
• Fachbezogene Kompetenzen	10
• Übergreifende Kompetenzen	10
2 Auswirkungen auf die neuen Lehrpläne für die Grundschulen in Nordrhein-Westfalen	11
• Kompetenzorientierter Unterricht	12
• Lernaufgaben	13
• Lernbegleitung	14
3 Hinweise zur Planung kompetenzorientierten Unterrichts und Beispiel von Lernaufgaben	15
• Planungshilfen zum kompetenzorientierten Unterricht	15
• Struktur für Lernaufgaben	20
Anhang: Lernaufgaben für die Fächer der Grundschule	21

1 Zur Entwicklung der Lehrpläne für die Grundschule 2008

Die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien TIMSS, PISA und IGLU haben in Deutschland zu einem Umdenken in der Bildungspolitik geführt. Es besteht ein Grundkonsens, dass die bis dahin vorrangige Art der Input-Steuerung über Richtlinien und Lehrpläne, über die Qualifikationsanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer und die Prozesskontrolle durch Schulaufsicht allein nicht zu den erwünschten Ergebnissen im Bildungssystem führt. Vielmehr müssen die Festlegung und die Überprüfung erwarteter Schülerleistungen – das zeigen u. a. die Ergebnisse skandinavischer und einiger angloamerikanischer Staaten - verbindlicher Teil des Steuerungssystems werden.

Aus diesem Grund hat die Kultusministerkonferenz in den letzten Jahren einen besonderen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Entwicklung und Einführung von bundesweit geltenden Bildungsstandards gelegt. Im Oktober 2004 wurden Bildungsstandards für den Primarbereich in den Fächern Mathematik und Deutsch beschlossen.¹ Die Länder haben sich verpflichtet, im Rahmen ihrer Curriculumentwicklung die Standards zu implementieren und anzuwenden.

Bildungsstandards als Grundlage für die Lehrpläne der Grundschule

Nach Klieme konkretisieren Bildungsstandards verbindliche *Bildungsziele für das Lehren und Lernen in der Schule*. Sie benennen präzise und verständlich *Kompetenzen als erwünschte Lernergebnisse*, die Schülerinnen und Schülern bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe in einem Fach oder Fachbereich erworben haben sollen. Die Kompetenzen sind so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und *prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren* erfasst und überprüft werden können. Bildungsstandards bilden die Grundlage für das Erfassen und Bewerten von Lernergebnissen auf System- bzw. Schulebene und stellen damit ein zentrales Element zur Sicherung der Qualität schulischer Arbeit dar. Schule und Unterricht können sich an den Standards orientieren, den Lehrerinnen und Lehrern wird ein Referenzsystem an die Hand gegeben, mit dem sie ihr professionelles Handeln überprüfen können.

Auftrag der Schulen ist es, die Kompetenzanforderungen einzulösen. Da die Bildungsstandards keine Aussagen über den Weg zum definierten Ziel machen, eröffnen sie den Schulen Freiräume für die Ausgestaltung schulischer Lernprozesse. (vgl. Klieme, 2003, S. 19 ff)²

Nutzen der Bildungsstandards für die schulische Arbeit ist demnach:

- Vergewisserung über gemeinsame Ziele (u. a. durch Entwicklung von Kompetenzmodellen auf der Grundlage der Bildungsstandards)
- Anstoß zur Sicherung verbindlicher Niveaus in schulischer Arbeit
- Vergleichbarkeit von Lernergebnissen in der Schule, im Land und über Ländergrenzen hinaus.

¹ Die Bildungsstandards können unter der folgenden Internetadresse heruntergeladen werden: <http://www.kmk.org/schul/home.htm>

² Hrsg.: Bundesministerium für Bildung und Forschung: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bildungsreform Bd. 1, Juni 2003

Unterrichtsentwicklung auf der Basis von Kernlehrplänen

Die Einführung von Bildungsstandards ist mit der erklärten Absicht verbunden, die bislang üblichen detaillierten inhaltlichen Vorgaben für den Unterricht auf ihren Kern zu reduzieren und an Standards und Kompetenzen zu orientieren.

Mit der Einführung der Kernlehrpläne werden auf dieser Basis die für alle Schülerinnen und Schüler der Schulform geltenden Bildungsansprüche beschrieben und die Besonderheiten der einzelnen Schulform berücksichtigt.

Die neuen Lehrpläne für die Grundschule sind ebenfalls standardorientierte Lehrpläne, die erwartete Lernergebnisse als fachbezogene Kompetenzen in fachdidaktisch begründeten Bereichen beschreiben.

Die Lehrpläne erläutern den Bildungsauftrag und beschreiben in den Bereichen des Faches und den dazugehörigen Schwerpunkten die wesentlichen fachlichen Inhalte und Themen und darauf bezogene Kenntnisse und Fähigkeiten, die für den weiteren Bildungsweg unverzichtbar sind. Die erwarteten Lernergebnisse werden in Form von Kompetenzen bzw. von Kompetenzerwartungen verbindlich vorgegeben und beschrieben. Die Kompetenzerwartungen geben nicht nur quantitative Erweiterungen fachlichen Wissens für das Ende der Schuleingangsphase und das Ende der Klasse 4 an, sondern unterscheiden sich auch qualitativ in ihrer Progression z. B. durch Komplexität der Anforderung, systematischeres und gezielteres Methodenwissen und eigenständigere Arbeits- und Herangehensweisen. Die Kompetenzerwartungen sind das Kernstück der neuen Lehrpläne und der Ausgangspunkt für die von der eigenverantwortlichen Schule zu leistende Unterrichtsentwicklung. Auf Grundlage der Kompetenzerwartungen erarbeiten die Lehrerinnen und Lehrer unterrichtliche Lernangebote und Lernarrangements, die geeignet sind, die Entwicklung von Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern zu initiieren.

Die Kompetenzerwartungen sind, falls vorhanden, an den Bildungsstandards für die Primarstufe orientiert und bestimmen die Bezugspunkte für die Überprüfung der Lernergebnisse (z. B. durch Vergleichsarbeiten) an der Einzelschule im Land.

Die Kernlehrpläne für die Grundschule sind demnach Grundlage für

- die Planung von kompetenzorientiertem Unterricht
- die klassenbezogene *und* klassenübergreifende Überprüfung der Lernergebnisse der einzelnen Jahrgangsstufen
- die Entwicklung gemeinsamer pädagogischer Arbeit auf gleichen Grundlagen
- die Gestaltung von Freiräumen für Schulentwicklung und pädagogisches Handeln
- die Ableitung und Entwicklung von geeigneten Fördermaßnahmen anhand der Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern.

Für die Sekundarstufe I liegen inzwischen für eine Reihe von Fächern Kernlehrpläne vor. Die neuen Lehrpläne für die Grundschule orientieren sich an der Struktur dieser Kernlehrpläne und sichern so die fachliche Anschlussfähigkeit.

Kompetenzen

Eines der zentralen Ergebnisse von TIMSS und PISA lautete, dass deutsche Schülerinnen und Schüler insbesondere dann Schwächen zeigen, wenn es darauf ankommt, das im Unterricht erworbene Wissen und Können miteinander zu vernetzen und in unterschiedlichen Problemzusammenhängen anzuwenden.

In der Debatte, was Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn an Bildung erfahren, welche Fertigkeiten, Fähigkeiten, Kenntnisse und Qualifikationen sie erwerben sollen bzw. über welches Wissen sie verfügen sollen, spielt der Begriff *Kompetenz* eine besondere Rolle.

Der *Erwerb von Kompetenzen* steht seither im Zentrum pädagogischer Überlegungen und dementsprechend findet der Begriff *Kompetenz* zunehmend Eingang in schulische Steuerungsinstrumente wie z. B. Richtlinien und Lehrpläne.

Beim Kompetenzbegriff steht die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlich im Vordergrund, Wissen und Können fallen zusammen. Der Erwerb einer Kompetenz bzw. das erreichte Niveau zeigt sich in einer überprüfbaren Performanz, also in der Art und Weise der erfolgreichen Bewältigung einer Aufgabe.

F.E. Weinert hat die in Deutschland meistzitierte Variante formuliert.

„Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder von ihnen erlernbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen (=antriebsorientierten, die Verf.), volitionalen (= durch Willen beeinflussbaren, die Verf.) und sozialen (= kommunikationsorientierten, die Verf.) Bereitschaften und Fähigkeiten, die Problemlösungen in variablen Situationen nutzen zu können.“³

Nach Weinert umfassen Kompetenzen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen, über die Schülerinnen und Schüler verfügen müssen, um neuen Anforderungssituationen gewachsen zu sein.

Eine Schülerin oder ein Schüler ist z. B. in einem Fach kompetent, wenn sie oder er

- über Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen verfügt
- auf vorhandenes Wissen zurückgreift bzw. sich das notwendige Wissen beschafft
- zentrale fachliche Zusammenhänge versteht
- angemessene Handlungsentscheidungen trifft
- Lerngelegenheiten nutzt
- motiviert ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen.

Die vielen Facetten einer Kompetenz lassen sich nicht kurzfristig mit einer Unterrichtseinheit erwerben. Sie erfordern eine kontinuierliche und längerfristige Bearbeitung. Erst wenn den Schülerinnen und Schülern ähnliche Lerngelegenheiten auch in anderen Sachzusammenhängen angeboten werden, dann können sich Kompetenzen, im Sinne der Leitideen, die in den Bereichen des Faches formuliert sind, entwickeln. Im Sinne eines kumulativen Lernens kommt dem kontinuierlichen Aufbau von

³ Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen. Weinheim u. Basel: Beltz-Verlag, 2001

Kompetenzen und der längerfristigen Planung der Ziele eine besondere Bedeutung zu.

Fachbezogene Kompetenzen

Im den Grundschullehrplänen werden im Kapitel 3 der jeweiligen Fachlehrpläne fachbezogene Kompetenzen ausgewiesen. Die fachbezogenen Kompetenzen (im Fach Mathematik das Zusammenspiel von inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen) lassen sich als operationalisierbare Leistungserwartungen für das Fach beschreiben und werden als Kompetenzerwartungen formuliert. Sie beschreiben die Fähigkeiten, Bereitschaften und Verhaltensweisen, die Schülerinnen und Schüler in der aktiven Auseinandersetzung mit fachlichen Inhalten und den zugrunde liegenden Wissensbeständen in einem Fach erwerben können. Fachbezogene Kompetenzen erfahren durch die fachspezifischen Inhalte, Methoden und didaktischen Konzepte jeweils spezifische Ausprägungen und Konturierungen. Sie orientieren sich an den allgemein anerkannten Leitlinien der Fachdidaktik und repräsentieren zentrale Bereiche des Unterrichtsfaches. Über geeignete Aufgabenstellungen können Schülerinnen und Schüler ihr fachliches Wissen vertiefen und die intendierten Kompetenzen als Resultat von Lernprozessen erwerben. Dabei spielen auch fachspezifische Lern- und Problemlösestrategien, methodische und kommunikative Fähigkeiten eine Rolle. Innerhalb des Faches bauen die Schülerinnen und Schüler im Laufe ihrer Schulzeit systematisch ihre Fähigkeiten aus.

Übergreifende Kompetenzen

An der Entwicklung übergreifender Kompetenzen sind alle Fächer beteiligt und zwar jeweils mit ihren spezifischen fachlichen Inhalten, didaktischen Zugängen, Vorgehensweisen und Blickwinkeln.

In Kapitel 4.1 der Richtlinien wird die Bedeutung übergreifender Kompetenzen für den Lernprozess dargestellt.

Übergreifende Kompetenzen werden in unterrichtlichen Zusammenhängen, in konkreten Lernsituationen entwickelt. Indem sich die Schülerinnen und Schüler Problemstellungen zuwenden, eigene Lösungen finden, diese beschreiben und Ergebnisse der Lerngruppe präsentieren, werden unterschiedliche Lernwege sichtbar und Lösungen transparent. Über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Vorgehensweisen und Problemlösungen erwerben die Kinder im Unterricht transferfähiges Wissen. Sie können ihr eigenes Vorgehen bei der Bewältigung einer Aufgabe reflektieren, neue Lernerfahrungen machen und diese auf neue Situationen übertragen.

Auf diese Weise werden die Schülerinnen und Schüler dazu befähigt, erworbene Kenntnisse zu überprüfen, sie in anderen Kontexten anzuwenden und in unterschiedlichen Lernsituationen erkenntnisfördernd weiterzuentwickeln.

Entscheidend für die Entwicklung solcher übergreifender Kompetenzen ist, dass sie zu einem festen Bestandteil unterrichtlicher Arbeit und damit auch für Schülerinnen und Schüler zu einem bedeutsamen Bestandteil schulischen Lernens werden. Nur dann können sich Schülerinnen und Schüler im alltäglichen Unterrichtsgeschehen

nachhaltig ein Sach-, Methoden-, und Strategiewissen aneignen, das sie als Hand-
werkzeug zur Bewältigung unterschiedlicher Lernzusammenhänge nutzen können.

Folgende übergreifende Kompetenzen werden dabei zu Grunde gelegt (vgl. Richtli-
nien Kapitel 4.1):

- Wahrnehmen und Kommunizieren
- Analysieren und Reflektieren
- Strukturieren und Darstellen
- Transferieren und Anwenden.

2 Auswirkungen auf die neuen Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen

Wie wirken sich diese bildungspolitischen Entscheidungen auf die neuen Lehrpläne
für die Grundschule aus?

Kernstück der neuen Lehrpläne ist das grundsätzlich überarbeitete Kapitel 3. Die aus
den in der Erprobungsfassung 2003 formulierten verbindlichen Aufgabenschwer-
punkten, Unterrichtsgegenständen und Anforderungen heraus erwarteten Lerner-
gebnisse sind im Kapitel 3 nun als grundlegende fachbezogene Kompetenzen be-
schrieben worden.

Im Sinne tragfähiger Grundlagen stellen sie die verbindlichen Anforderungen dar. Zur
Sicherung der Anschlussfähigkeit an die Sekundarstufe 1 erfolgte in der Überarbei-
tung zudem eine Anpassung an das Format der Kernlehrpläne der Sekundarstufe 1.

Die Lehrpläne stellen die zentralen Bereiche des jeweiligen Faches mit den verbind-
lichen Aufgabenschwerpunkten vor und beschreiben Kompetenzerwartungen, die bis
zum Ende der Schuleingangsphase und bis zum Ende der Klasse 4 erreicht werden
sollen und weisen dort, wo es möglich ist, eine Progression aus.

Sie erhalten wenig Aussagen zur Methodik und Didaktik und gewähren damit einen
pädagogischen Spielraum, wie Schülerinnen und Schüler die erwarteten Kompeten-
zen erwerben können, andererseits ist mit den Kompetenzerwartungen verbindlich
festgelegt, was Schülerinnen und Schüler zeigen sollen und über welche Kompeten-
zen sie verfügen müssen. Die individuelle Gestaltung des Unterrichts mit der Aus-
richtung auf das eigenständige Lernen des Kindes obliegt der einzelnen Schule und
den Lehrerinnen und Lehrern.

Die folgende Gegenüberstellung der Fassungen von 2003 und 2008 gibt einen Über-
blick über die veränderte Struktur der neuen Lehrpläne:

Lehrpläne zur Erprobung 1.8.2003	Lehrpläne 1.8.2008
<p>1 Aufgaben des Faches Fähigkeiten und Fertigkeiten Kenntnisse Einstellungen und Haltungen</p>	<p>1 Aufgaben und Ziele Der Beitrag des Faches zum Bildungs- und Erziehungsauftrag Lernen und Lehren Orientierung an Kompetenzen</p>
<p>2 Lernen und Lehren Fachspezifische Lernformen Prinzipien der Unterrichtsgestaltung</p>	<p>2 Bereiche und Schwerpunkte</p>
<p>3 Bereiche des Faches</p>	<p>3 Kompetenzerwartungen</p>
<p>4 Verbindliche Anforderungen Verbindliche Anforderungen am Ende von Klasse 2 Verbindliche Anforderungen am Ende von Klasse 4</p>	
<p>5 Leistungsbewertung</p>	<p>4 Leistungen fördern und bewerten</p>

Kompetenzorientierter Unterricht

Eine der tragenden Ideen der neuen Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen ist die Kompetenzorientierung.

Kompetenzorientierter Unterricht in der Grundschule setzt sich zum Ziel, Kinder von Beginn ihres schulischen Lernens an zu Selbstständigkeit, Selbst- und Mitentscheidung zu erziehen, damit sie lernen, gesellschaftliches Leben mitzugestalten und mitverantworten (vgl. Richtlinien für die Grundschule 2008, S. 8)⁴.

Mit der Kompetenzorientierung ergibt sich eine veränderte Sichtweise auf Unterricht, Im kompetenzorientierten Unterricht wird Lernen als aktiver, selbstgesteuerter, situativer und konstruktiver Prozess betrachtet, in dem Lernende unter Einbezug des eigenen Vorwissens anwendbares Wissen erwerben.

⁴ Hrsg.: Ministerium für Schule und Weiterbildung: Richtlinien für die Grundschule 2008, S. 8

Ob im Unterricht tatsächlich der Kompetenzerwerb gefördert wird, hängt im Wesentlichen von der Gestaltung des Unterrichts und der Art der Aufgabenstellung ab.

Ein kompetenzfördernder Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, dass

- handlungs- und anwendungsorientiert gelernt wird, indem erworbenes Wissen zur Lösung von Problemen und zur Bewältigung von Anforderungssituationen genutzt wird
- klar und deutlich erkennbar ist, was gelernt werden soll
- die Lernangebote zu grundlegenden Einsichten bei den Schülerinnen und Schülern führen
- sich der Wissenszuwachs systematisch aufbaut, mit anderen Wissensgebieten vernetzt wird und dadurch nachhaltig und anschlussfähig wird (kumulatives Lernen)
- allgemeine Kompetenzen wie z. B. Methoden- und Sozialkompetenz implizit entwickelt werden
- eine Selbstreflexionskultur entwickelt wird, die den Schülerinnen und Schülern ihre erworbenen Kompetenzen bewusst macht und ihre Lernmotivationen weiter fördert
- die Schülerinnen und Schüler Lernerfahrungen machen, die über den Unterricht hinaus reichen und eine Bedeutung für sie haben.

Wie oben bereits ausgeführt, fallen bei einem Kompetenzerwerb Wissen und Können zusammen; diese beiden Elemente müssen also im Unterricht zusammengeführt werden. Neben dem Erwerb von Wissen muss der Unterricht auch immer wieder Gelegenheiten in Form von Anwendungs- bzw. Anforderungssituationen (Problem, Aufgabe, Kontext) anbieten, die die Schülerinnen und Schüler möglichst selbstständig bewältigen können, d. h. in denen sie ihre erworbene Kompetenzen anwenden können.

Lernaufgaben

Eine Möglichkeit diese Zieldimension in den Blick zu nehmen und das eigenständige Lernen zu ermöglichen, ist die Entwicklung guter Lernaufgaben, die auf die Kompetenzerwartungen zugreifen und in den Unterricht eingebaut werden können. Gute und interessante Lernaufgaben stellen sicher, dass die Schülerinnen und Schüler sich mit dem fachlichen Inhalten intensiv auseinandersetzen und zu produktiven Lösungen finden. Trotz der Ergebnisorientierung zielen gute Lernaufgaben im Vergleich zu Leistungsaufgaben auf das eigenständige, entdeckende und forschende Lernen, in denen Fehler im Lernprozess zugelassen und eigene Lösungswege beschrritten werden können.

Die Bewältigung von unterschiedlichen Lernaufgaben steht im Mittelpunkt eines kompetenzorientierten Unterrichts. Der Auswahl und Gestaltung von Aufgaben kommt daher eine besondere Bedeutung für die Unterrichtsplanung zu.

Gute Lernaufgaben

- sind herausfordernd auf unterschiedlichem Anspruchsniveau
- fordern und fördern inhalts- und prozessbezogene sowie übergreifende Kompetenzen

- knüpfen an Vorwissen an und bauen das zu erwerbende Wissen kumulativ (vernetzt) auf
- sind in sinnstiftende Kontexte eingebunden
- sind vielfältig in den Lösungsstrategien und Darstellungsformen
- stärken das Könnensbewusstsein durch erfolgreiches Bearbeiten.

Lernbegleitung

Formen des Lehrens und Lernens, in denen insbesondere das eigenverantwortliche Lernen im Vordergrund steht, verlangen bei Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nach guten Lernanleitungen, Aufgabenstellungen, Instruktionen und begleitender Unterstützung. Lernen lernt sich nicht von allein. Die Gestaltung solcher Lernumgebungen lebt von der Balance zwischen der kompetenten Anleitung von Seiten der Lehrerinnen und Lehrern, ihrer Unterstützung der Lernenden bei Nachfragen und auftretenden Problemen und einem informativem Feedback zu Lernergebnissen und Unterrichtsprodukten. Diese Form der Lernbegleitung führt oft erst zu einer wirklichen und effektiven Auseinandersetzung mit Aufgabenstellungen, in denen Kinder nicht überfordert werden.

„Schülerinnen und Schüler, denen die eigenständige Steuerung und Strukturierung ihrer Lernprozesse schwer fällt, nehmen offene Lernsituationen und den eigenen Lernprozess vermutlich diffuser und weniger bewusst wahr als gebundene Lernsituationen mit einer transparenten Ziel- und Anforderungsstruktur. Fehlen zudem Kompetenzen und Strategien, die die Steuerung und Regulation des eigenen Lernprozesses unterstützen, so kann es durch offene Arrangements zu Irritationen im Lernprozess und zum Abbruch von Lernaktivitäten kommen (vgl. Drews, 2002 S. 133)⁵.“

Kinder in offen gestalteten Lernsituationen bedürfen besonderer Strukturierungen, Hilfen und Stützmaßnahmen, um das Unterrichtsangebot effektiv zu nutzen, Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und ihre Arbeitsprozesse erfolgreich zu beenden.

Im kompetenzorientierten Unterricht hat die Lehrkraft als Lernbegleiter also die Aufgaben:

- eine ansprechende Lernumgebung zu gestalten
- interessante und ansprechende Lernaufgaben zur Verfügung zu stellen
- den Kindern zu helfen, ihre Arbeit möglichst selbstständig zu organisieren
- Selbstlern- und Gruppenprozesse anzubahnen und zu moderieren
- Individuelles Lernen zu beobachten und kontinuierlich zu dokumentieren
- Aufgaben nach Leistungsniveau und Neigungen zu differenzieren
- die Kinder bei Fragen und Problemen zu unterstützen
- informatives Feed-back zu Lernprozessen und Ergebnissen zu geben.

⁵ Hrsg.: Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf: Freiarbeit in der Grundschule. Frankfurt am Main 2002

3 Hinweise zur Planung kompetenzorientierten Unterrichts und Beispiele von Lernaufgaben

Was bedeutet es für den Unterricht, wenn anstelle bisheriger Unterrichtsthemen oder Unterrichtsgegenstände nun Kompetenzerwartungen treten?

Der entscheidende Unterschied liegt in der veränderten Akzentuierung (Kompetenzorientierung, Outputorientierung) der Lehrpläne und in der damit verbundenen Ergebnisorientierung von Unterricht.

Kompetenzorientiertes Unterrichten bedeutet also, Inhalte im Unterricht so auszuwählen, anzubieten und zu bearbeiten, dass dabei die zuvor explizit formulierten Kompetenzen eingeübt, angebahnt oder erworben werden können.

Im Folgenden werden dazu Planungselemente vorgestellt. In diese fließen sämtliche didaktischen und methodischen Entscheidungen einschließlich überprüfbarer Ziele mit ein:

- Planungshilfen zum kompetenzorientierten Unterricht (Modell)
- Struktur für Lernaufgaben (Raster)

Planungshilfen zum kompetenzorientierten Unterricht

Ausgangspunkt für die Entwicklung eines Lernarrangements sind diese vier Planungsfragen:

1. Mit welchen Inhalten und Aufgabenstellungen lassen sich geforderte Kompetenzen sinnvoll verbinden?
2. Wie lassen sich die Lernaufgaben in einen sinnvollen unterrichtlichen Zusammenhang einbinden?
3. Was sollen Schülerinnen und Schüler im Anschluss an eine Unterrichtseinheit können?
4. Wie kann überprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auch tatsächlich erworben haben?

zu 1. Mit welchen Inhalten und Aufgabenstellungen lassen sich geforderte Kompetenzen sinnvoll verbinden?

Im Zentrum der Planungen stehen die Kompetenzerwartungen aus einem Bereich des Faches. Für die Unterrichtssituation werden eine oder mehrere Kompetenzerwartungen ausgewählt und mit einem Unterrichtsinhalt verknüpft. Die Lehrkraft kann hier auf verschiedene fachliche Inhalte zugreifen. Wesentlich für die Auswahl ist die gelungene Kombination von Kompetenzerwartungen, fachlichem Inhalt und Gestaltung der Lernaufgabe.

Abgeleitet aus den Kompetenzerwartungen und dem inhaltlichen Schwerpunkt wird eine Lernaufgabe gewählt, die an die Interessen der Kinder anknüpft, möglichst eigenständig oder in Kooperation mit anderen bearbeitet und in einen unterrichtlichen Kontext eingebunden werden kann.

Lernaufgaben können auf unterschiedlichen Niveaus gestellt werden. Die Bildungsstandards für den Primarbereich weisen in den Fächern Deutsch und Mathematik drei Anforderungsbereiche aus. Sie stellen für die Gestaltung von Lernaufgaben einen Orientierungsrahmen dar und zeigen auf, in welcher Qualität und Komplexität sich Anforderungen mit Aufgabenstellungen verknüpfen und welche kognitiven Operationen von den Schülerinnen und Schülern gefordert werden.

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards
AB I: Reproduzieren	Grundwissen anwenden, bekannte Informationen wiedergeben, Routinen ausführen
AB II: Zusammenhänge herstellen	Erworbenes Wissen und bekannte Methoden miteinander verknüpfen, Zusammenhänge erkennen und nutzen
AB III: Verallgemeinern und Reflektieren	Eigene Lösungsstrategien entwickeln, Interpretationen und Beurteilungen einbringen

Abb. 1: Anforderungsbereiche und Bildungsstandards

(Hinweis: Die hier in der rechten Spalte benutzten Formulierungen sind keine wörtliche Wiedergabe. Die Anforderungsbereiche in den Bildungsstandards sind für die Fächer Deutsch und Mathematik jeweils fachbezogen formuliert.)

Die Anforderungsbereiche sind allgemein formuliert und ansteigend in ihrem Abstraktionsgrad. Von einer am Modell orientierten formelhaften Anwendung erworbener Kenntnisse führen sie über das erste Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen hin bis zur Fähigkeit zu beurteilen und zu verallgemeinern.

Die Anforderungsbereiche werden unter fachbezogenen Aspekten der Aufgabenstellung zugrunde gelegt und können bei der Gestaltung einer konkreten Lernaufgabe aufgabenbezogen formuliert werden. Komplexe Lernaufgaben verlangen in der Regel Operationen aus allen drei Anforderungsbereichen. An einem Beispiel soll dies verdeutlicht werden.

Aus dem Kompetenzbereich *Natur und Leben* und dem Schwerpunkt *Magnetismus und Elektrizität* wird die Kompetenzerwartung „Die Schülerinnen und Schüler untersuchen Wirkungen von Magneten und beschreiben sie“ exemplarisch ausgewählt.

Die Leitidee zeigt auf, dass es bei dieser Kompetenzerwartung darum geht, dass sich Schülerinnen und Schüler Naturphänomenen – also auch physikalischen Phänomenen – mit Interesse nähern, dass sie über erste Beobachtungen Vermutungen entwickeln, Hypothesen aufstellen, eine Fragehaltung aufbauen, um dann über unterschiedliche Zugangsweisen neue Erkenntnisse gewinnen und schließlich Antwort-

ten auf ihre Fragen erhalten. Dass häufig implizit vorhandene Vorwissen der Schülerinnen und Schüler wird somit in einen neuen Zusammenhang gestellt, es wird erweitert, neu sortiert und damit auch weiter gefestigt.

Natur und Leben	
Die Schülerinnen und Schüler nehmen Naturphänomene und Erscheinungen der belebten und unbelebten Natur mit allen Sinnen wahr, entwickeln eigene Fragehaltungen und Zugänge zum Erkunden und Untersuchen. Sie entwickeln Achtung und Verantwortungsbewusstsein im Umgang mit Lebewesen.	
Bereich: Natur und Leben	
Schwerpunkt: Magnetismus und Elektrizität	
Kompetenzerwartungen am Ende der Schuleingangsphase	Kompetenzerwartungen am Ende der Klasse 4
Die Schülerinnen und Schüler	Die Schülerinnen und Schüler
<ul style="list-style-type: none"> • untersuchen Wirkungen von Magneten und beschreiben sie 	<ul style="list-style-type: none"> • fertigen Modelle zum Stromkreislauf an, beschreiben, erklären und beachten Sicherheitsregeln im Umgang mit Elektrizität (z. B. <i>Geräte, Steckdose</i>)

(Abb 2: Leitidee zum Bereich Natur und Leben)

In einem Lernarrangement „Die Wirkungskraft von Magneten untersuchen“ zum Schwerpunkt Magnetismus und Elektrizität könnten die Anforderungsbereiche aus den Bildungsstandards durch aufgabenbezogene Anforderungsbereiche beispielsweise wie folgt konkretisiert werden:

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards	Aufgabenbeispiel
AB I: Wiedergeben, Reproduzieren	Grundwissen anwenden, bekannte Informationen wiedergeben, Routinen ausführen	Die Schülerinnen und Schüler entdecken durch Ausprobieren unterschiedliche Wirkungen von Magneten an unterschiedlichen Materialien. Sie geben die Beobachtungen wieder.
AB II: Zusammenhänge herstellen	Erworbenes Wissen und bekannte Methoden miteinander verknüpfen, Nutzen von Zusammenhängen	Die Schülerinnen und Schüler stellen Vermutungen an, überprüfen ihre Vermutungen in der Praxis an unterschiedlichen Materialien, setzen diese miteinander in Beziehung und formulieren erste Schlussfolgerungen

AB III: Verallgemeinern, Reflektieren und Beurteilen	Eigene Lösungsstrategien entwickeln, Interpretationen und Beurteilungen einbringen	Die Schülerinnen und Schüler verstehen die Wirkungskraft von Magneten in ihrer Komplexität und können dies zum Ausdruck bringen. Sie ziehen Schlüsse, die über die konkrete Aufgabenstellung hinausweisen.
---	--	--

Vielfach können aus den aufgabenbezogen formulierten Anforderungsbereichen konkrete, zu beobachtende Schülerleistungen abgeleitet und im Unterricht beobachtet werden. Dies unterstützt die Analyse der gezeigten Schülerleistungen in Hinblick auf die gewählte Kompetenzerwartung. Damit wird der individuelle Lernprozess eines jeden Schülers in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt.

Die Lehrkraft erhält zudem Hinweise darauf, ob die Lernaufgabe ausgewogen genug ist und verschiedene Anforderungsbereiche auch tatsächlich abgedeckt werden können. Gute Lernaufgaben ermöglichen einen differenzierenden Unterricht, in dem alle Kinder am gleichen Inhalt arbeiten, aber nicht unbedingt dieselben Aufgaben lösen.

Die Einschätzungen der Schülerleistungen bezogen auf die Anforderungsbereiche sind natürlich vorläufig, empirisch nicht abgesichert und auch nicht immer eindeutig zu treffen. In jedem Fall aber müssen die Niveauunterschiede in Aufgabenstellungen prägnant sein, damit sie ihre Funktion für Unterrichtsplanung und Diagnose erfüllen können.

Interessierten Schülerinnen und Schülern können zur Differenzierung und als Weiterführung z. B. im Anschluss an die Unterrichtseinheit weitere Versuchsmaterialien bzw. Bücher, Materialien und Medien zur weiteren Beschäftigung mit dem Thema zur Verfügung gestellt werden.

zu 2. Wie lassen sich die Lernaufgaben in einen sinnvollen unterrichtlichen Zusammenhang einbinden?

In einem zweiten Schritt werden alle Fragen zur Unterrichtsgestaltung geklärt. Welches Unterrichtsvorhaben bietet sich an, welche Methoden oder Sozialformen. Welche Bezüge zur Lebenswirklichkeit der Kinder können hergestellt werden? Im Sinne kumulativen Lernens überprüft die Lehrkraft, welches Vorwissen, welche Kenntnisse und welche Fertigkeiten für dieses Lernarrangement benötigt werden und wie es an neue Zielsetzungen angebunden werden kann.

Die Vernetzung mit den anderen Bereichen des Faches gewährleistet zudem das integrative Zusammenwirken der unterschiedlichen Bereiche des Faches und bindet das Lernarrangement in einen größeren fachlichen Kontext ein.

zu 3. Was sollen Schülerinnen und Schüler können?

Der dritte Planungsbereich betrifft die erwarteten Lernergebnisse von Schülerinnen Schülern. Er gibt Hinweise darauf, inwieweit Schülerinnen und Schüler im Sinne der formulierten Anforderungsbereiche Lernzuwächse erworben haben, welche weiteren Voraussetzungen auf dem Weg zum Kompetenzerwerb auf Seiten der Schülerinnen

und Schüler gegeben sein müssen und wie die entsprechenden Lerngelegenheiten aussehen können. Förderhinweise zur Unterstützung des individuellen Lernprozesses einzelner Schülerinnen und Schüler runden diese Überlegungen ab.

Ein kompetenzorientierter Unterricht mit anspruchsvollen und herausfordernden Aufgabenstellungen sollte immer auch die übergreifenden Kompetenzbereiche mit ansprechen. Ihnen kommt neben dem Erwerb von fachbezogenen Arbeitsweisen und Methoden auch in der Grundschule eine wesentliche Bedeutung zu. Techniken, Strategien und Fertigkeiten, die im Unterricht erlernt und geschult werden, stellen das Handwerkszeug für weiteres kompetentes Handeln dar. Der flexible Umgang mit diesem Handwerkszeug, die Wahl der geeigneten Technik ist immer auch zentraler Bestandteil bei der Bearbeitung von Aufgaben.

Zudem schulen die Kinder in der gemeinsamen Arbeit auch ihre kommunikativen Fähigkeiten, indem sie Vermutungen äußern, Fragen stellen und sich über Lösungswege austauschen.

Überlegungen zum Arbeits- und Sozialverhalten, die in diesem Kontext von Bedeutung sein könnten, schließen diese Planungsebene ab.

zu 4. Wie kann überprüft werden, ob Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auch tatsächlich erworben haben?

In einem letzten Schritt werden Methoden ausgewählt, die die Überprüfbarkeit der Kompetenzen ermöglichen. Eine Übersicht über die in der Klasse erworbenen Kompetenzen erhält die Lehrkraft durch kontinuierliche, individuelle Schülerdokumentationen von Lernprozessen und Lernergebnissen in einem Lerntagebuch oder einem Portfolio. Punktuelle Überprüfungen können durch Ergebnispräsentationen, Klassenarbeiten oder Tests erfolgen. Die Auswertung der Lernergebnisse von Schülerinnen und Schülern zeigen, ob und in welchem Maße die Schülerinnen und Schüler Kompetenzen erworben haben.

Ergebnisse über den Leistungsstand von Schülerinnen und Schüler sagen immer auch etwas über den vorausgegangenen Unterricht und über die verwendeten Methoden aus. Was gelernt werden soll, muss auch gelernt werden können, bedarf also entsprechend gestalteter Lerngelegenheiten.

Externe Überprüfungen durch Vergleichsarbeiten geben Auskunft über die erreichten Kompetenzen einer Klassen- oder Jahrgangsstufe. Die Auseinandersetzung mit den Lernergebnissen und den Rückmeldungen aus den landesweiten Vergleichsarbeiten (VERA) führt zur vertieften fachlichen Auseinandersetzung in Fachkonferenzen mit den Kernaspekten der Fächer im Sinne kontinuierlicher Unterrichtsentwicklung.

Das nachfolgende Modell stellt die Planungsebenen entsprechend der vier Fragestellungen zusammenfassend dar.

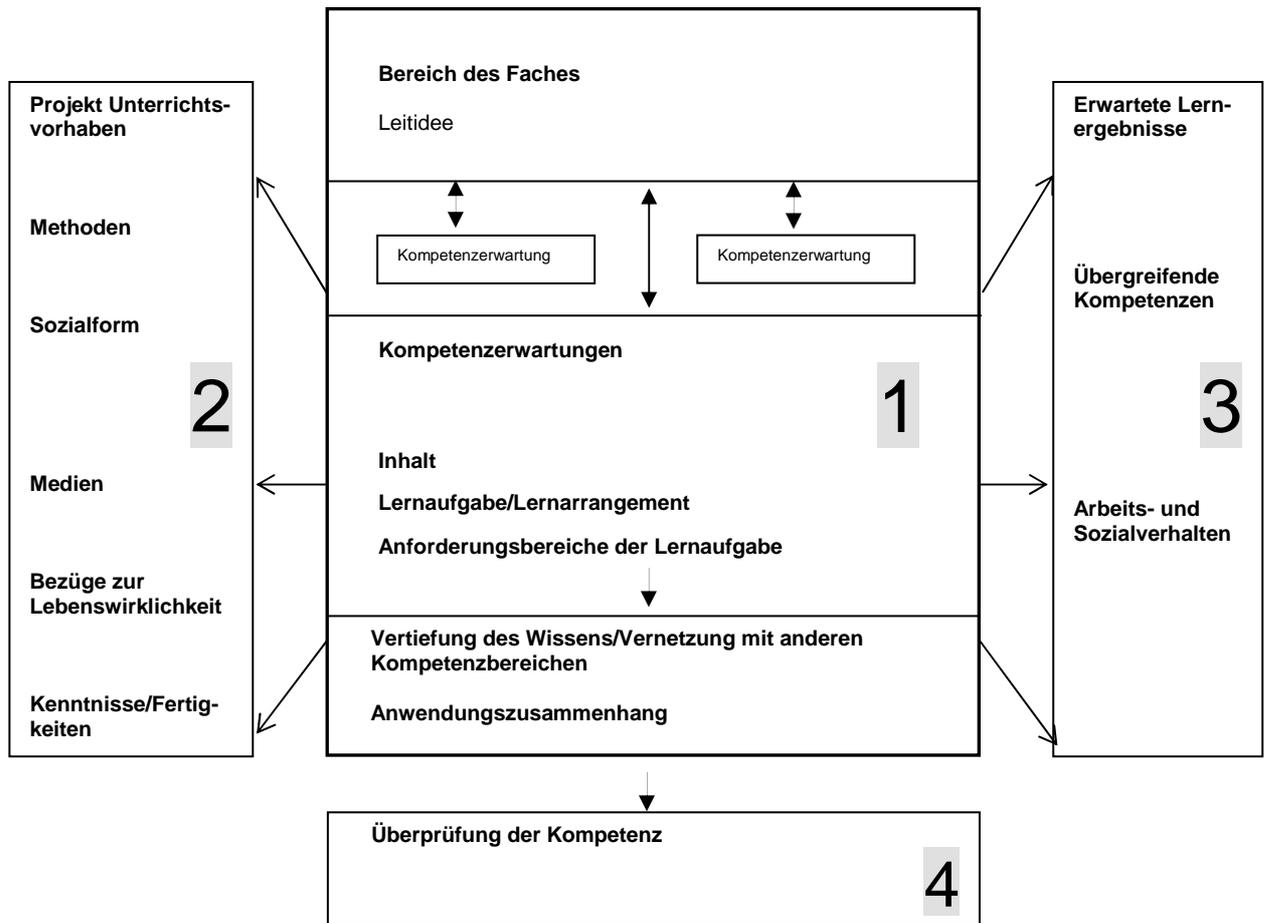


Abb. 3: Modell zum kompetenzorientierten Unterricht

Struktur für Lernaufgaben

Das Planungsraaster Lernaufgaben dient der inhaltlichen Gestaltung und ausdifferenzierten Ausarbeitung von Lernaufgaben. Es vertieft und erläutert den Zusammenhang zwischen den Kompetenzerwartungen, Lernaufgaben und Unterricht und ordnet die Ausarbeitung einer Lernaufgabe inhaltlich durch folgende Sachstruktur.

- *Titel der Lernaufgabe*
- *Kompetenzerwartung (Aufgreifen der Kompetenzerwartungen aus dem Planungsmodell)*
- *Übergreifende Kompetenzen*
- *Sachinformation (kurze Sachanalyse der geplanten Aufgabe)*
- *Anforderungsbereiche (Komplexität der Aufgabe oder der Teilaufgaben)*
- *Ausgestaltung der Lernaufgabe*
- *erwartete Lernergebnisse (auf die Aufgabe bezogen)*
- *Hinweise zum Unterricht*
- *Material*

Der Anhang enthält Beispiele für Lernaufgaben zu allen Fächern der Grundschule auf der Grundlage dieser Planungselemente.

Anhang

Lernaufgabe Mathematik Größen und Messen – „Preise bei verschiedenen Friseuren vergleichen“

2.1.1 Übersicht: Mathematik

Bereich: Größen und Messen

Lernaufgabe: Preisangebote bei verschiedenen Friseuren vergleichen

Sachaufgaben

Verknüpfung zu anderen Fächern:
Deutsch: informierendes Lesen

Methoden:
Gemeinsames Lernen

Sozialform:
Partnerarbeit
Gruppengespräch

Material:
1 Übersicht über Preisangebote von vier Friseursalons
4 Blätter mit 5 Aufgaben
Bandmaß oder Zollstock zum Messen der Körpergröße
Plakate für die Präsentation der Gruppen

Bezüge zur Lebenswirklichkeit:
Das Erfahrungsfeld „Friseur“ ist den Kindern bekannt und in der Regel von Bedeutung. Sich mit verschiedenen Preis-Angeboten auseinanderzusetzen gehört zum Alltag und befähigt zu einer kritischen Konsumhaltung.

Kenntnisse/Fertigkeiten:
Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit den Größen „Längen“ und „Geldbeträge“ verfügen über Rechenfertigkeiten im schnellen Kopfrechnen, Zahlenrechnen und in den schriftlichen Rechenverfahren entnehmen Listen und Tabellen Daten messen ihre Körpergröße korrekt

Bereich des Faches: Größen und Messen

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

Kompetenzerwartung ↔ **Kompetenzerwartung**

Prozessbezogene Kompetenzerwartungen:
Die Schülerinnen und Schüler

- entnehmen Sachsituationen und Sachaufgaben Informationen und unterscheiden dabei zwischen relevanten und nichtrelevanten Informationen (erfassen) (**Modellieren**)
- übersetzen Problemstellungen aus Sachsituationen in ein mathematisches Modell und lösen es mithilfe des Modells (lösen) (**Modellieren**)
- bearbeiten komplexere Aufgabenstellungen gemeinsam, treffen dabei Verabredungen und setzen eigene und fremde Standpunkte in Beziehung (kooperieren und kommunizieren) (**Darstellen/Kommunizieren**)
- entwickeln und nutzen für die Präsentation ihrer Lösungswege, Ideen und Ergebnisse geeignete Darstellungsformen und stellen sie nachvollziehbar dar (präsentieren und austauschen) (**Darstellen/Kommunizieren**)

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen:
Die Schülerinnen und Schüler

- entnehmen Tabellen Daten und ziehen sie zur Beantwortung mathematischer Fragen heran (Daten und Häufigkeiten) (**Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten**)
- nutzen selbstständig Bearbeitungshilfen wie Tabellen, ... zur Lösung von Sachaufgaben (Sachsituationen) (**Größen und Messen**)

Inhalt: Preisangebote vergleichen

Anforderungsbereiche: Reproduzieren (AB I), Zusammenhänge herstellen (AB II), Verallgemeinern und Reflektieren (AB III)

Lernaufgabe/Lernarrangement: Preisangebote bei verschiedenen Friseuren vergleichen und Sachaufgaben zu Preisangeboten verschiedener Friseursalons bearbeiten

Vertiefung des Wissens:

- Weitere Preisangebote durch Befragen oder durch Internetrecherche ermitteln und vergleichen
- Eigene „Lock-Angebote“, Fragestellungen und Sachaufgaben zum Sachkontext formulieren

Überprüfung der Kompetenzen:

Intern: Bearbeitung ähnlicher Sachaufgaben, Erläuterung der Vorgehensweisen, Lernplakate

Extern: Vergleichsarbeiten

Erwartete Lernergebnisse:
Die Schülerinnen und Schüler erkennen relevante Informationen für die Ermittlung von Preisen in Preislisten (AB I) lösen eine Sachaufgabe mit 1 Lösungsschritt (AB I) erfassen komplexere Sachinformationen in Textform und deuten sie in Bezug auf die Angaben in den Preisangeboten (AB II) lösen Sachaufgaben mit mehreren Lösungsschritten (AB II) lösen komplexe Sachprobleme, bei denen sie mehrere Preisangebote miteinander in Beziehung setzen müssen (AB III) suchen für eine Person mit bestimmtem Eigenschaften das günstigste Preisangebot heraus (AB III) begründen ihre Entscheidung für ein bestimmtes Preisangebot sachlich angemessen (AB III)

Übergreifende Kompetenzen:
Wahrnehmen und Kommunizieren: Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Beobachtungen, Einschätzungen und Überlegungen in unterschiedlicher aber angemessener Weise anderen mitzuteilen, indem sie unterschiedliche Leistungen und Bezugsgrößen in den Preisangeboten erkennen und in Worte fassen.
Analysieren und Reflektieren: Schülerinnen und Schüler ziehen zur erfolgreichen Bearbeitung von Sachfragen und Sachproblemen Vorwissen, Vermutungen und Vergleiche heran indem sie ausgefallene Formen von Preisangeboten analysieren, berechnen und vergleichen und in Hinblick auf günstige Angebote beurteilen.
Strukturieren und Darstellen: Schülerinnen und Schüler formulieren aus der Auseinandersetzung mit einem offenen Problemkontext (ein individuell zugeschnittenes günstiges Preisangebot herausfinden) heraus Erkenntnisse, Einsichten und Ergebnisse und halten diese angemessen fest.

Arbeits- und Sozialverhalten:
Kooperationsfähigkeit:
Die Schülerinnen und Schüler stimmen sich ... ab, bringen Vorschläge zur Bearbeitung und Lösung von Aufgaben ein und übernehmen Arbeit.

II. Aufgabenbeispiel

Mathematik

Bereich: Größen und Messen

Klasse: 3/4

Schwerpunkt: Sachsituationen

Vorhaben: Beim Friseur: Preisvergleich anstellen

Titel der Lernaufgabe: Preisangebote bei verschiedenen Friseuren vergleichen

Kompetenzen

Lernvoraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit den Größen „Längen“ und „Geldbeträge“ (umwandeln, vergleichen, rechnen)
- verfügen über Rechenfertigkeiten im schnellen Kopfrechnen, im Zahlenrechnen und in den schriftlichen Rechenverfahren
- können Preislisten Informationen entnehmen
- können ihre Körpergröße korrekt messen

Kompetenzerwartungen

Prozessbezogene Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- entnehmen Sachsituationen und Sachaufgaben Informationen und unterscheiden dabei zwischen relevanten und nicht relevanten Informationen (erfassen) **(Modellieren)**
- übersetzen Problemstellungen aus Sachsituationen in ein mathematisches Modell und lösen es mithilfe des Modells (lösen) **(Modellieren)**
- bearbeiten komplexere Aufgabenstellungen gemeinsam, treffen dabei Verabredungen und setzen eigene und fremde Standpunkte in Beziehung (kooperieren und kommunizieren) **(Darstellen/Kommunizieren)**
- entwickeln und nutzen für die Präsentation ihrer Lösungswege, Ideen und Ergebnisse geeignete Darstellungsformen und stellen sie nachvollziehbar dar (präsentieren und austauschen) **(Darstellen/Kommunizieren)**

Inhaltsbezogene Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- entnehmen Tabellen Daten und ziehen sie zur Beantwortung mathemathikhaltiger Fragen heran (Daten und Häufigkeiten) **(Daten, Häufigkeiten, Wahrscheinlichkeiten)**
- nutzen ggf. selbstständig Bearbeitungshilfen wie Tabellen, ... zur Lösung von Sachaufgaben (Sachsituationen) **(Größen und Messen)**

Übergreifende Kompetenzen

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Beobachtungen, Einschätzungen und Überlegungen in unterschiedlicher aber angemessener Weise anderen mitzuteilen, indem sie unterschiedliche Leistungen und Bezugsgrößen in den Preisangeboten erkennen und in Worte fassen.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler ziehen zur erfolgreichen Bearbeitung von Sachfragen und Sachproblemen Vorwissen, Vermutungen und Vergleiche heran, indem sie ausgefallene Formen von Preisangeboten analysieren, berechnen und vergleichen und in Hinblick auf günstige Angebote beurteilen.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler formulieren aus der Auseinandersetzung mit einem offenen Problemkontext (ein individuell zugeschnittenes günstiges Preisangebot herausfinden) heraus Erkenntnisse, Einsichten und Ergebnisse und halten diese angemessen fest.

Sachinformation

Die Bearbeitung von Sachproblemen aus der Lebenswirklichkeit vermag Sachwissen zu mehren und Planungskompetenz auszubauen. Die Sachsituationen sollten der Erfahrungswelt der Kinder entsprechen.

„Friseurbesuch“ ist ein Erfahrungsfeld, auf das fast alle Kinder eines 4. Schuljahres zurückgreifen können und das für sie durchaus bedeutsam ist, auch für die Jungen. Oft kennen sich die Kinder auch schon recht gut mit diesbezüglichen Preisen und mit besonderen Angeboten „ihres“ Friseurs aus.

Es ist erstaunlich, mit welcher unterschiedlichen und zum Teil einfallreichen Preis-Leistungsangeboten Friseurläden um ihre jungen (und zukünftigen) Kunden werben. Ein Preisvergleich lohnt sich, ein genaues Analysieren der spezifischen Leistungen offenbart, dass manche „Lockangebote“ gar nicht unbedingt so günstig sind. Genaueres Überprüfen macht Sinn.

Die Auseinandersetzung mit dem Sachkontext des Aufgabenbeispiels vermag – exemplarisch – zu einer kritischeren Konsumhaltung beizutragen.

Die im Aufgabenbeispiel aufgeführten vier Angebote verschiedener Friseursalons sind authentisch und spiegeln die Vielschichtigkeit von Mathematisierungen bei den einzelnen Preisübersichten wider. Die Lösung der einzelnen Aufgabenstellungen verlangt neben Kenntnissen und Fertigkeiten beim Umgang mit Größen (Längen und Geldbeträge) vor allem auch die Fähigkeit, mehreren Darstellungen von Sachkontexten (Textform, Tabelle, Liste) die relevanten Informationen zu entnehmen und diese miteinander zu vergleichen. Den verschiedenen Preisangeboten liegen unterschiedliche mathematische Strukturen zugrunde. Insbesondere müssen die Beziehungen zwischen verschiedenen Größen (Körpergröße und Preis bzw. Alter und Preis) aber auch unterschiedliche inhaltliche Aspekte (Trockenhaarschnitt/waschen, schneiden, föhnen/waschen, schneiden, selber föhnen) berücksichtigt werden. Durch diese vernetzten Vorgehensweisen beim Modellieren ist das Aufgabenbeispiel trotz seiner teilweise geringeren Anforderungen bezüglich des Umgangs mit Größen eher für ein 4. Schuljahr geeignet.

Anforderungsbereiche

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards	Aufgabenbeispiel
AB I: Reproduzieren	Die Schülerinnen und Schüler verfügen über Grundwissen und führen Routinetätigkeiten aus.	Die Schülerinnen und Schüler rechnen mit Größen und wandeln diese um. Sie erfassen einfache relevante Sachinformationen in Textform und in Preis-Angeboten. Sie lösen einfache Sachaufgaben (mit einem Lösungsschritt).
AB II: Zusammenhänge herstellen	Die Schülerinnen und Schüler erkennen und nutzen Zusammenhänge.	Die Schülerinnen und Schüler erfassen komplexere Sachinformationen in Textform und deuten sie in Bezug auf die Angaben in den Preislisten. Sie lösen mehrschrittige Sachaufgaben und nutzen dabei auch ggf. Zahlbeziehungen und Ergebnisse bereits gelöster Aufgaben (z. B. bei Aufgabe 3).
AB III: Verallgemeinern und Reflektieren	Die Schülerinnen und Schüler führen komplexe Tätigkeiten wie Strukturieren, Entwickeln von Strategien, Beurteilen und Verallgemeinern aus.	Die Schülerinnen und Schüler lösen komplexe Sachprobleme. Sie setzen die vielschichtigen Informationen verschiedener Preisangebote problembezogen zueinander in Beziehung. Sie begründen ihre Entscheidung für ein bestimmtes Preisangebot sachlich angemessen.

Preis-Angebote beim Friseur (nur für Kinder!)

A) KLEINE PREISE FÜR KLEINE LEUTE!

*Wir machen euch jetzt ein Angebot,
das ihr nicht ablehnen könnt.*

Wenn ihr nicht größer als **1,50 m** seid, dann zahlt ihr für euren Trockenhaarschnitt nur **0,08 €** je cm Körpergröße.

Wir freuen uns auf euren Besuch!

Friseur Schnipp-Schnapp

B) Kinderhaarschnitt:

Trockenhaarschnitt:

bis 5 Jahre: 8 €

ab 6 Jahre: 10 €

waschen, schneiden und föhnen: 13 €

Gel oder Haarwachs: 1 €

Friseur Ratz-Fatz

C) *Unser Super-Angebot für Super-Kids:*

waschen, schneiden und föhnen:
14,00 €

Bonuskarte:

Bei jedem Besuch bekommt ihr ein Sternchen.

Bei 9 Sternchen gibt es einen Haarschnitt **UMSONST!**

*	*	*
*	*	*
*	*	*

Friseur Ruck-Zuck

D) **Macht mit !**

waschen
schneiden
selber föhnen

Alter	Preis
10 Jahre	10 €
11 Jahre	11 €
12 Jahre	12 €
13 Jahre	13 €
14 Jahre	14 €

Friseur Aktiv

Anregungen

- Schaut euch die Preis-Angebote der vier Friseursalons an.
 - Welche findet ihr merkwürdig?
 - Welche sind so ähnlich wie bei eurem Friseur?
 - Welche findet ihr gerecht/ungerecht?
 - Was fällt euch noch auf?
- Wie viel bezahlt ihr für einen Friseurbesuch?
Vergleicht eure Preise. Wer bezahlt am wenigsten?



Aufgabe 1:

Bei

Friseur Ratz-Fatz

Gerrit geht zu **Ratz-Fatz**.

Wie viel muss Gerrit für ihren Friseurbesuch bezahlen?

Kreuze an, welche Informationen du unbedingt brauchst, um die Frage mithilfe der Preisliste von **Ratz-Fatz** beantworten zu können.

- Gerrit ist ein Mädchen.
- Gerrit ist 1,25 m groß.
- Gerrit ist 8 Jahre alt.
- Gerrit geht nicht gerne zum Friseur.
- Gerrit lässt sich einen Trockenhaarschnitt machen.
- Gerrit findet Gel im Haar schrecklich.

Gerrit muss für ihren Friseurbesuch _____ Euro bezahlen.

(AB I)

Aufgabe 2:

Bei welchem Friseur waren die Kinder?

a) Lisa (10 Jahre):

Ich habe für waschen, schneiden und föhnen 13 Euro bezahlt.“

Lisa war bei _____ . (AB I)

b) Aaron (11 Jahre):

„Ich war gestern beim Friseur. Für Haare waschen und schneiden habe ich 11 Euro bezahlt. Ich musste mir die Haare selber föhnen.“

Aaron war bei _____ . (AB I)

c) René (9 Jahre):

„Ich gehe jeden Monat einmal zum Friseur. Beim nächsten Mal brauche ich gar nichts zu bezahlen.“

René geht zu _____ . (AB II)

d) Die beiden Freundinnen Irina (10 Jahre) und Jana (11 Jahre):

„Wir waren beide bei demselben Friseur. Ich habe 40 Cent weniger bezahlt als meine Freundin Jana.“

Die beiden Freundinnen waren bei _____ (AB II)

Aufgabe 3:

Bei

Friseur Schnipp-Schnapp

- a) Murat ist 1,48 m groß.
Wie viel muss er bei **Schnipp-Schnapp** für einen Trockenhaarschnitt bezahlen?

Antwort: _____ (AB I)

- b) Paula hat bei **Schnipp-Schnapp** genau 12 Euro bezahlt.

Wie viel cm ist sie größer als Murat?

Antwort: Paula ist _____ cm größer als Murat. (AB II)

- c) Wie viel Euro müsstest **du** für einen Trockenhaarschnitt bei **Schnipp-Schnapp** bezahlen?

Antwort: **Ich** müsste bei **Schnipp-Schnapp** _____ Euro bezahlen (AB I)

- d) Wie groß darf ein Kind höchstens sein, sodass ein Trockenhaarschnitt bei **Schnipp-Schnapp** günstiger ist als bei **Ratz-Fatz**?

Antwort: Ein Kind darf höchstens _____ groß sein. (AB III)

Aufgabe 4:

- a) René war 10-mal bei **Ruck-Zuck**.
Lisa war 10-mal bei **Ratz-Fatz**.

Wer hat für waschen, schneiden und föhnen insgesamt mehr Geld ausgegeben? Begründe.

(AB II)

Aufgabe 5:

Levi ist 7 Jahre alt und 1,20 m groß. Er geht zweimal im Jahr zum Friseur.
Zu welchem Friseur soll Levi gehen?

Schreibt auf ein Plakat, was ihr euch alles überlegt und gerechnet habt.
Erklärt es den anderen Kindern.

(AB III)

Erwartete Lernergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler tauschen sich über ihre Erfahrungen bezüglich eines Friseurbesuchs und über die Preise aus.

Sie bearbeiten die Aufgabenstellungen auf dem Arbeitsblatt selbstständig in Partner- bzw. Gruppenarbeit.

Sie teilen ihre Überlegungen zu verschiedenen Fragestellungen und Aufgaben mit und vergleichen Ergebnisse und Lösungswege.

Sie gestalten ein Plakat zu ihren Überlegungen und Rechnungen.

Hinweise zum Unterricht

Als Hinführung zum Aufgabenbeispiel sind verschiedene Einstiege denkbar: So besteht die Möglichkeit, den Kindern eins der Angebote auf einer Folie vergrößert zu präsentieren und zunächst ein allgemeines Unterrichtsgespräch über die Erfahrungen der Kinder bezüglich eines Friseurbesuchs anzuregen. Mit Sicherheit kommen dabei auch die Preise zur Sprache. Damit kann zum Aufgabenbeispiel mit der Angebotsübersicht und den Aufgabenstellungen übergeleitet werden.

Die Anregungen und Aufgaben sollten weitgehend zusammen mit einem Partner erarbeitet und diskutiert werden, **Aufgabe 5** möglichst in der Gruppe.

Aufgabe 3 verlangt ggf. als Lösungsweg die Multiplikation zweier verschiedener Größen. Da dies mathematisch nicht möglich ist, sollte bei der Notation der Rechenaufgabe auf Größenbezeichnungen ganz verzichtet oder lediglich die für Geld verwendet werden.

Bei mehreren Aufgabenstellungen können die Kinder auf unterschiedlichen Wegen zu einer Lösung gelangen. So kann die Lösung von **Aufgabe 3b** z. B. durch Division, über eine Schließtafel oder aber auch durch den Vergleich mit dem in Aufgabe 3a errechneten Preis für Murat ermittelt werden: Murat muss 11,84 € bezahlen. Paula muss 16 ct mehr bezahlen als Murat. Also muss sie 2 cm größer sein als Murat. Die Kinder sollten Gelegenheit bekommen, ihre Lösungswege und Überlegungen vorzustellen.

Aufgabe 5 ist eine offenere Aufgabenstellung. Hierbei gibt es keine eindeutig richtige Lösung. Mathematische und inhaltliche Aspekte spielen eine Rolle. Bei ihren Überlegungen müssen sich die Schülerinnen und Schüler in der Gruppe z. B. darauf verständigen, welchen Service ein 7-jähriger Junge wohl in Anspruch nehmen möchte (Trockenhaarschnitt, Waschen-Schneiden-Föhnen, Haarwachs ...) oder ob es sich lohnt, bei zweimaligem Friseurbesuch im Jahr Bonuspunkte zu sammeln etc. Möglicherweise kommen die Kinder auch auf die Idee, die Tabelle von „Friseur Aktiv“ für Levi passend zu erweitern. Die Kinder sollten noch einmal besonders dazu angehalten werden, ihre Überlegungen und Entscheidungen auf einem Plakat anschaulich für ihre Mitschülerinnen und Mitschüler festzuhalten. Natürlich können sie ihr Plakat auch themenbezogen gestalterisch ausschmücken.

Anwendungszusammenhang

Im Anschluss an die Bearbeitung der Arbeitsblätter sollte auf jeden Fall nochmals auf das eigene Erfahrungsfeld der Kinder zurückgegriffen werden. Die Preisangebote

des „eigenen“ Friseurs sollten – falls nicht bekannt – erfragt werden. Internetrecherchen ergeben ggf. weiteres Zahlenmaterial, zu dem die Kinder selbst Fragen oder Aufgabenstellungen formulieren können.

Wenn Interesse vorhanden ist, können die Kinder auch angeregt werden, Preisangebote von weiteren Einrichtungen zu erkunden (z. B. Schwimmbad) und „Lock-Angebote“ sowie eigene Aufgaben und Fragestellungen zu entwickeln.

Material

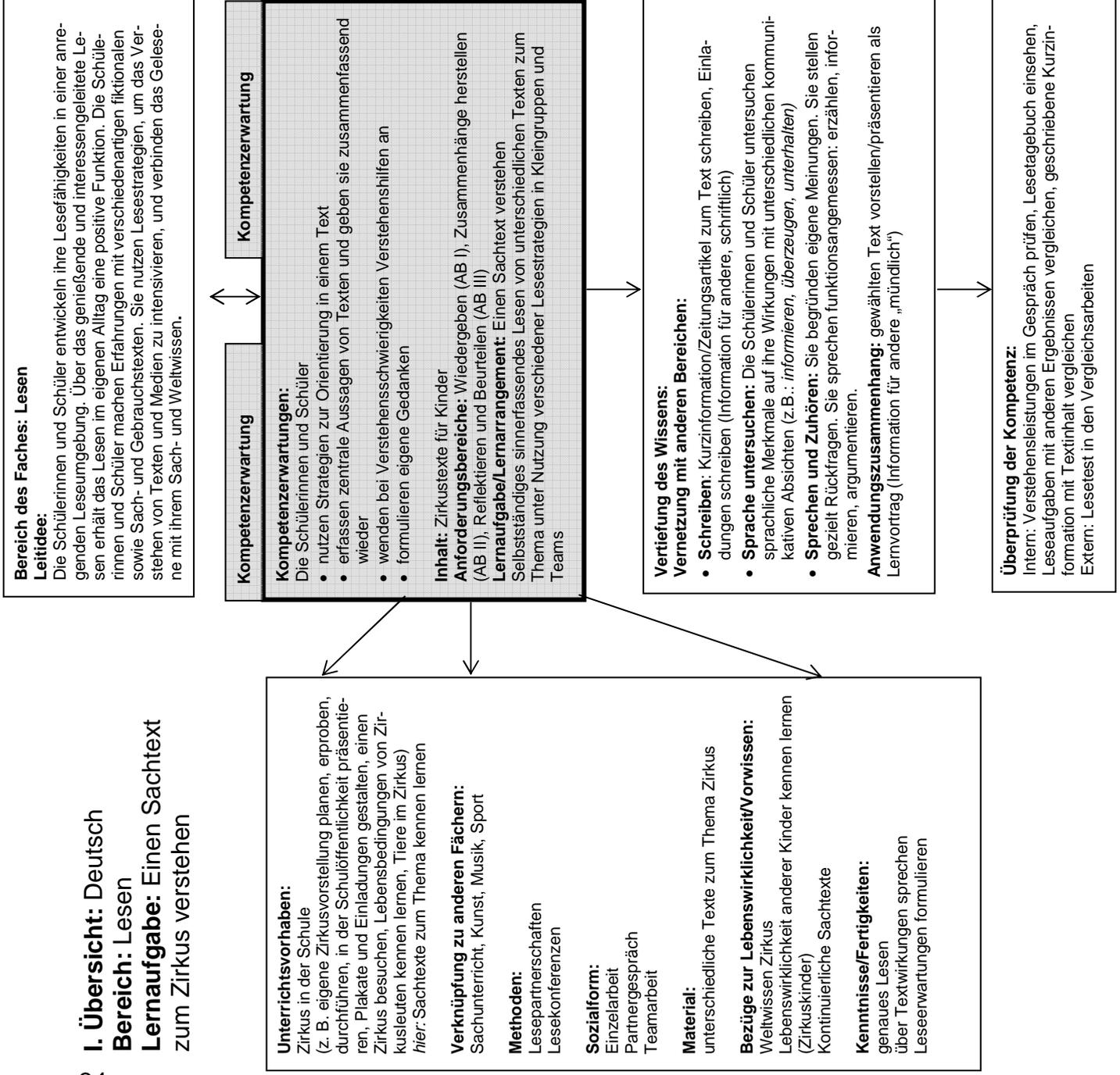
- 1 Übersicht über Preisangebote von vier Friseursalons
- 4 Arbeitsblätter mit 5 Aufgaben
- Bandmaß oder Zollstock zum Messen der Körpergröße
- Plakate für die Präsentation von Aufgabe 5

Lernaufgabe Deutsch
Lesen, Umgang mit Texten und Medien –
Einen Sachtext verstehen

I. Übersicht: Deutsch

Bereich: Lesen

Lernaufgabe: Einen Sachtext zum Zirkus verstehen



II. Aufgabenbeispiel

Deutsch

Bereich: Lesen, Umgang mit Texten und Medien **Klasse:** 3/4
Schwerpunkt: Texte erschließen / Lesestrategien nutzen
Vorhaben: Zirkus

Titel der Lernaufgabe: Einen Sachtext verstehen

Kompetenzen

<p><i>Lernvoraussetzungen</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none">• verfügen über Lesefähigkeiten
<p><i>Kompetenzerwartungen</i></p> <p>Die Schülerinnen und Schüler</p> <ul style="list-style-type: none">• nutzen Strategien zur Orientierung in einem Text• erfassen zentrale Aussagen von Texten und geben sie zusammenfassend wieder• wenden bei Verstehensschwierigkeiten Verstehenshilfen an• formulieren eigene Gedanken

Übergreifende Kompetenzen

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler verstehen gelesene Texte und tauschen sich über ihre Leseindrücke aus.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler denken über Texte und Textstellen nach und bilden sich eine eigene Meinung.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler tragen ihre Lernergebnisse vor anderen vor.

Sachinformation

Die Kinder sollen Texte zum Zirkus selbstständig lesen und ihren Sinn erfassen. Dazu müssen sie unterschiedliche Lesestrategien nutzen und die Textinformationen in ihr Vor- und Weltwissen einordnen. Im Rahmen der Arbeit mit den Auswahlaufgaben können die Kinder angeben, wie sie einzelne Stellen im Text verstehen, die Informationen verknüpfen und zu eigenen Einschätzungen zum Text kommen.

Anforderungsbereiche

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards	Aufgabenbeispiel
AB I: Wiedergeben	Die Schülerinnen und Schüler geben bekannte Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren und Routinen an.	Die Schülerinnen und Schüler geben einzelne Textstellen wieder. Sie setzen die Informationen in Beziehung zu ihrem eigenen Wissen.
AB II: Zusammenhänge herstellen	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten vertraute Sachverhalte, indem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.	Die Schülerinnen und Schüler verknüpfen über den Text verteilte Informationen, setzen sie miteinander in Beziehung und können sie mit eigenen Worten wiedergeben. Sie ziehen aus den Informationen naheliegende Schlussfolgerungen.
AB III: Reflektieren und Beurteilen	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.	Die Schülerinnen und Schüler verstehen den Text in seiner Komplexität und beurteilen zentrale Aussagen. Sie ziehen eigene Schlüsse, die über den eigentlichen Text hinausgehen.

Ausgestaltung der Lernaufgabe

Der Tag, an dem die Schule weg war

Alltagsleben in der reisenden Zirkusstadt des Circus Krone –
ein Blick hinter die Manege



DAS ROLLENDE KLASSENZIMMER: Wagen Nummer 49 steht mal in Darmstadt, mal in Hannover, Belgien oder Österreich. Lehrerin Monika Berger (vorne) ist ständig auf Klassenfahrt. – Alltagsleben im Circus Krone. (Foto: Christina Kolb)

Es ist kurz vor acht Uhr. Der Wecker von Tyrone, neun Jahre alt, hat heute ein bisschen zu spät gerasselt. Schnell schlingt er sein Frühstück hinunter, setzt seinen Ranzen auf und rennt in die

Schule. Weit hat er es ja nicht: rund 20 Wagen weiter, rechts vorbei an den Elefanten- und Löwenkäfigen, dann nach links – schon ist er angekommen am Wagen Nummer 49, auf dem in roter Schrift „Schule“ steht. Es ist die kleinste Schule der Welt und die Schüler und Schülerinnen sind eigentlich das ganze Jahr über auf Klassenfahrt. Im wahrsten Sinne des Wortes.

Tyrone ist ein Zirkuskind beim Circus Krone. Er wohnt heute in Darmstadt, nächste Woche in Hannover, Österreich oder Belgien. Sein Vater Carlos Muñoz ist schon lange beim Zirkus. Er arbeitet als Elektriker im Zirkus. Seine Mutter Tania Jahn-Muñoz arbeitet im Zirkus-Shop. Während sie den Wohnwagen auf Vordermann bringt, proben die Dompteure mit den Tigern und Elefanten für die Vorstellung. Währenddessen brüten Tyrone und fünf Mitschüler im Alter von 6 bis 15 Jahren in der fahrbaren Zirkusschule über dem kleinen Einmaleins, Erdkunde oder Grammatikformen.

Nur 12 Quadratmeter ist das Klassenzimmer klein, aber es verfügt über alles, was Lehrer und Schüler so brauchen: An der Wand hängen eine Tafel, Landkarten, Bilder und eine Uhr, es gibt einen Computer mit Lernprogrammen und vier Schulbänke. In der winzigen Zirkusklasse werden alle Schüler der ersten, dritten, vierten und neunten Klasse von Lehrerin Monika Berger gleichzeitig unterrichtet. Für jeden einzelnen Schüler gibt's einen eigenen Wochenplan mit Mathe, Englisch, Deutsch, Heimat- und Sachkunde, ein bisschen Kunst und Musik. Intensivkurs sozusagen. Tyrone geht in die dritte Klasse, seine Kameradin Zezi (9 Jahre) besucht die vierte, Roberta (6 Jahre) die erste, Andrej (14 Jahre), Tony (14 Jahre) und Dimislawa (15 Jahre) sind schon in der neunten.



IN DER KLEINSTEN SCHULE DER WELT werden sechs Schülerinnen und Schüler von der ersten bis zur neunten Klasse gemeinsam unterrichtet. Tyrone (vorne links), daneben Zezi, dahinter Roberta und Dimislawa und links Andrej und Lehrerin Monika Berger. Nicht im Bild ist Tony. (Foto: Christina Kolb)

Die meisten Kinder wissen bereits, was sie werden wollen: Sie wollen alle beim Zirkus bleiben. Zezi will Seiltänzerin werden, Andrej voraus-

sichtlich wie sein Vater als Akrobat Karriere machen. Und Tyrone? Tyrone sitzt ganz vorne und lernt gerade Mathe am Computer. „Das ist zusammen mit Lesen mein Lieblingsfach“, erklärt er. Später will er Abitur machen und dennoch kein Mathematiker werden, sondern „Fußballer ... oder Clown“. Ein Vorbild, einen echten Klasseclown, gibt es auch in seiner Schule: Tony (14 Jahre).

Tony steht als echter Clown beinahe täglich zusammen mit seinem Vater im Rampenlicht in der Manege. „Das ist mein Leben, so bin ich aufgewachsen“, sagt der pfiffige kleine Clown. Deutsch, Spanisch, Englisch, Italienisch, Französisch ... stolz zählt Tony alle Sprachen auf, die er spricht. Aber bei so vielen Interessen muss halt die Schule manchmal etwas warten – der junge Mann kommt häufig zu spät.

Ausreden wie „Ich hab den Bus verpasst“ sind allerdings fehl am Zirkus-Platz. Dafür kann es aber wohl mal passieren, dass man die wöchentlich ortswechselnde Zwergenschule nicht wieder findet. „Das ist mir schon mal passiert“, sagt Andrej aus Russland und lacht. „Wir wollten am Morgen wie am Tag zuvor auch in den Unterricht gehen, aber plötzlich war die Schule weg – schon auf der Autobahn auf dem Weg in die nächste Stadt.“

Die Veröffentlichung des Textes erfolgt mit freundlicher Genehmigung von Echo-online:
http://www.echo-online.de/service/template_detail.php3?id=409282

Aufgaben:

- 1. Lies die Überschrift und überlege gemeinsam mit deiner Lesepartnerin oder deinem Lesepartner, was du von diesem Text erwartest.**
- 2. Lies den Text. Hier gibt es vielleicht Wörter, die du nicht kennst. Markiere die Wörter. Schlage sie in deinem Wörterbuch nach oder frage in deiner Lesegruppe.**
- 3. Arbeite mit 2 oder 3 Kindern zusammen. Schreibe zwei Fragen zum Text auf, die die anderen anschließend beantworten sollen.**
- 4. Wenn du den Text noch einmal genau gelesen hast, bearbeite folgende Aufgaben zum Text. Du kannst im Text nachlesen.**

Fragen zum Text:

- 5. Wo wohnt das Zirkuskind Tyrone?**
- In einer Wohnung in Darmstadt
 - In einem Zirkuswagen vom Zirkus Krone
 - In Österreich

(AB II)

- 6. Welchen Beruf hat Tyrones Vater? Unterstreiche den richtigen Beruf.**

Clown Dompteur Elektriker Mechaniker Verkäufer

(AB I)

7. Wie heißen die Kinder, die in die Zirkusschule gehen?

_____ (9 Jahre)

_____ (9 Jahre)

_____ (6 Jahre)

_____ (14 Jahre)

_____ (14 Jahre)

_____ (15 Jahre)

(AB I)

8. Wo befindet sich die Zirkusschule?

- In einem Schulgebäude
- Im Zirkuswagen 49
- Im Zirkuswagen von Tyrones Familie
- In der Manege

(AB I)

9. Hat Tyrone es weit zur Schule ?

Ja, weil _____

Nein, weil _____

(AB II)

10. Man nennt die Zirkusschule auch das rollende Klassenzimmer. Warum? Bespricht das mit deinem Partner.



(AB III)

11. Was gibt es alles in der Zirkusschule? Überlege mit deinem Partner.

	<i>stimmt</i>	<i>stimmt nicht</i>
eine Tafel		
einen Computer		
Landkarten		
eine Uhr		
Seile zum Seiltanzen		
Bälle zum Jonglieren		
Schulbänke		

(AB I)

12. Was lernen die Zirkuskinder in der Zirkusschule?

- Sie lernen, wie man im Zirkus arbeitet.
- Sie lernen die Schulfächer, die in der normalen Schule unterrichtet werden.
- Sie lernen, wie man Zirkusclown wird.

(AB II)

13. Der Text hat vier Abschnitte. Du kannst mit deinem Partner jeden Abschnitt zusammenfassen. Wechselt euch ab. Findet zu jedem Abschnitt eine passende Überschrift.

Überschrift 1: _____

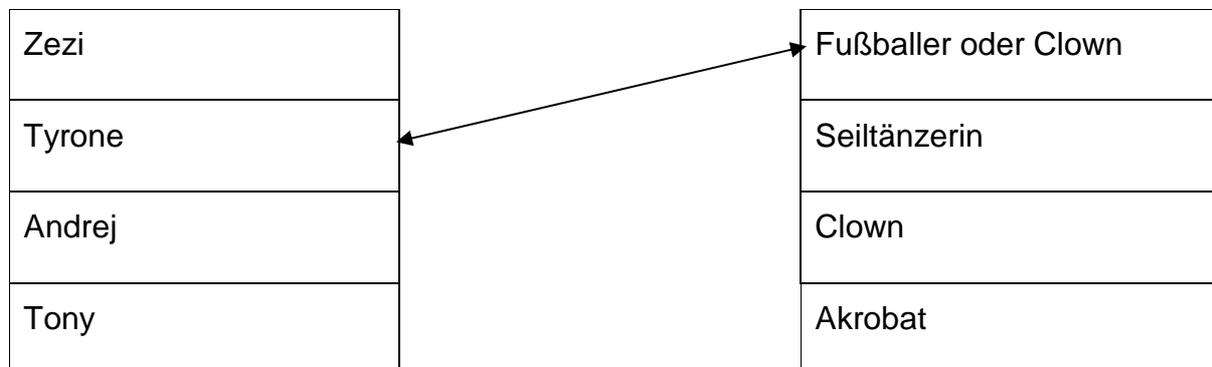
Überschrift 2: _____

Überschrift 3: _____

Überschrift 4: _____

(AB III)

14. Die Kinder möchten im Zirkus bleiben. Sie haben sich schon Berufe ausgewählt. Ordne zu:



(AB II)

- 15. Was ist an der Zirkusschule anders als an der Schule, in die du gehst? Unterhalte dich mit deinem Partner darüber. Überprüft am Text, was für Tyrones Schule stimmt.**

	<i>stimmt</i>	<i>stimmt nicht</i>
Die Zirkusschule reist mit dem Zirkus mit.		
Es gibt für die Schule in jeder Stadt eine andere Lehrerin.		
Die Kinder in der Klasse sind unterschiedlich alt.		
In der Schule sind Kinder vom 1. bis 6. Schuljahr.		
Die Kinder lernen in der Schule, wie man ein Zirkuszelt aufbaut.		
Die Kinder lernen für ihren späteren Beruf.		
Tyrone will lieber Clown als Mathematiker werden.		
Alle Kinder werden gemeinsam unterrichtet.		
In der Schule wird Deutsch, Spanisch, Englisch, Italienisch und Französisch unterrichtet.		

(AB II)

- 16. Wie heißt die Lehrerin der Zirkusschule?**

(AB I)

- 17. Zirkuskinder wohnen nicht in einer Stadt. Sie reisen mit dem Zirkus von Ort zu Ort. Würde dir das Leben als Zirkuskind gefallen? Begründe deine Antwort.**

Ja, weil _____

(AB III)

Nein, weil _____

(AB III)

18. Tausche deine Meinung mit deiner Gruppe aus. Sammelt Gründe für und gegen ein solches Leben. Legt eine Tabelle an.

19. Als Andreij an einem Morgen zur Schule will, ist die Schule weg. Was ist passiert? Unterstreiche die Stelle im Text, die dir Auskunft gibt.

(AB III)

20. Die Überschrift „Der Tag an dem die Schule weg war“ passt gut zu diesem Text, weil



Besprecht eure Meinungen in der Gruppe.

(AB III)

Bilde dir eine Meinung zu diesem Text.

21. Haben dir die Bilder, Bildunterschriften und der Text von den Zirkuskindern gefallen? Warum?

Ich finde diesen Text **gut**, weil

Ich finde diesen Text **nicht gut**, weil

(AB III)

22. Ihr könnt eine Kurzinformation über diesen Text schreiben. Überlegt in der Gruppe, was in der Information stehen soll.

(AB III)

Erwartete Lernergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten die Leseaufgaben selbstständig. Mit Hilfe der Teilaufgaben sind unterschiedliche Lesestrategien nutzbar. Sie nutzen Hilfsmittel, die den Prozess des Textverständnisses unterstützen (Randnotizen, Schlüsselwörter, Abschnitte finden, Text gliedern, Schreiben ins Lesetagebuch, Wörterbücher, beraten sich mit Lesepartnern, stellen Verständnisprobleme als Fragen). Sie diskutieren über den Text, geben Textteile in eigenen Worten wieder und finden zu einer eigenen Einschätzung (eigener Schlussfolgerung).

Hinweise zum Unterricht

Ein wesentlicher Bestandteil des Unterrichtsvorhabens Zirkus ist die Arbeit mit informierenden Texten zum Rahmenthema. Mit Hilfe unterschiedlicher Texte und dazugehörigen Leseaufgaben, die zur Auswahl und eigenständigen Bearbeitung bereitgestellt werden, erwerben die Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Techniken und Strategien zum Textverständnis. Die Lernaufgaben können von der Lehrkraft individuell für einzelne Schülerinnen und Schüler oder Schülergruppen zusammengestellt werden. Nicht alle Aufgaben müssen von allen Schülerinnen und Schülern bearbeitet werden. Wesentlich ist eine inhaltlich sinnvolle Zusammenstellung von Aufgaben, die eine Texterschließung ermöglicht und die unterschiedlichen Anforderungsbereiche berücksichtigt.

Zur *Vertiefung* der Lesefähigkeit eignen sich folgende Maßnahmen:

- Erfassung individueller Fortschritte durch produktorientierten Umgang mit den Texten
- kooperative Arbeit mit Texten durch Lesekonferenzen
- Auswertung von Lesetagebüchern der Schülerinnen und Schüler
- unterrichtsbegleitende Beobachtungen
- Leseangebote mit unterschiedlichen Textsorten, die einen Umgang mit unterschiedlichen Lesestrategien (Globalverstehen, selektives Leseverstehen und Detailverstehen) fordern, um planendes und methodisches Vorgehen beim Lesen herauszufordern.
- „*Entwicklung einer schuleigenen Lesekultur*“. Hierzu gehören die intensive Zusammenarbeit aller Lehrer, die gemeinsam arbeiten an
 - der Diagnose und Kontrolle von Sprachleistungen
 - der Entwicklung einer „Aufgabenkultur“ (Austausch von Leseaufgaben)
 - einer Kommunikation über Texte und deren Verwendungszusammenhang, d. h. Kritik an Texten herausfordern und produktiv nutzen (gemeinsames Erfassen, Erschließen, Werten und Beurteilen von Texten mit den Schülerinnen und Schülern)
 - der Ausgestaltung von Leseprojekten sowie
 - schulinternen Arbeitsplänen.

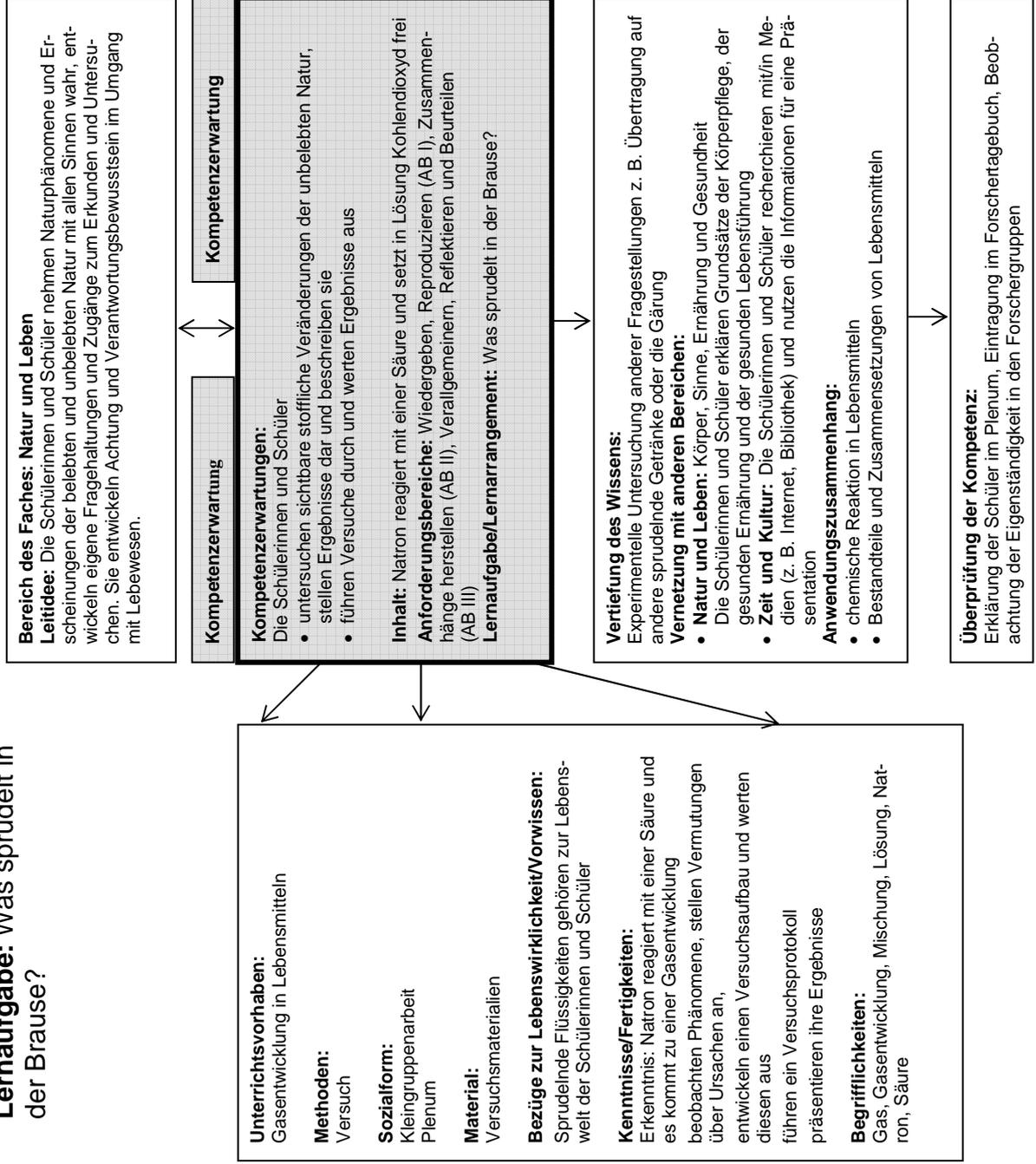
Material

- Unterschiedliche Texte zum Zirkus und Leseaufgaben

Lernaufgabe Sachunterricht

**Natur und Leben –
Was sprudelt in der Brause?**

I. Übersicht: Sachunterricht Bereich: Natur und Leben Lernaufgabe: Was sprudelt in der Brause?



Erwartete Lernergebnisse:

Die Schülerinnen und Schüler entnehmen der Verpackung der Brausetabletten Informationen über die Inhaltsstoffe, sie formulieren Vermutungen über die Stoffe, die das Sprudeln verursachen, planen Versuche, diese zu überprüfen bzw. übernehmen vorgegebene Versuchsanleitungen, führen die Versuche durch und werten sie aus. Sie dokumentieren ihre Ergebnisse in einem Forschertagebuch.

Übergreifende Kompetenzen:

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler beobachten systematisch Veränderungsprozesse, beschreiben diese und stellen Vermutungen zu Gründen und Auswirkungen an.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler stellen Vermutungen an, entwickeln Vorschläge für Versuche, mit deren Hilfe sie ihre Vermutungen überprüfen können; führen entsprechende Versuche durch.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler stellen gefundene Ergebnisse dar, dokumentieren und präsentieren sie.

Arbeits- und Sozialverhalten:

Die Schülerinnen und Schüler können sich über die Fragestellung mit anderen austauschen, sie arbeiten in Gruppen oder mit einem Partner zielgerichtet auf die Lösung des Problems hin.

II. Aufgabenbeispiel

Sachunterricht

Bereich: Natur und Leben
Schwerpunkt: Stoffe und ihre Umwandlungen
Vorhaben: Gasentwicklung in Lebensmitteln

Klasse: 3/4

Titel der Lernaufgabe: Was sprudelt in der Brause?

Kompetenzen

Lernvoraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler

- können Phänomene und Zusammenhänge aus der eigenen Lebenswelt beobachten, beschreiben und Vermutungen dazu anstellen
- können einfache Versuche planen und durchführen
- können sorgfältig und sachgerecht mit Materialien und Versuchsanordnungen umgehen

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- untersuchen sichtbare stoffliche Veränderungen der unbelebten Natur, stellen Ergebnisse dar und beschreiben sie
- führen Versuche durch und werten Ergebnisse aus

Übergreifende Kompetenzen

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler beobachten systematisch Veränderungsprozesse, beschreiben diese und stellen Vermutungen zu Gründen und Auswirkungen an.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler stellen Vermutungen an, entwickeln Vorschläge für Versuche, mit deren Hilfe sie ihre Vermutungen überprüfen können; führen entsprechende Versuche durch.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler stellen gefundene Ergebnisse dar, dokumentieren und präsentieren sie.

Sachinformation

Brausetabletten mit unterschiedlichen Geschmacksstoffen sind Kindern aus dem Alltag bekannt. Durch die Mischung der Inhaltsstoffe einer Brause jeweils mit Wasser (entweder jeden Stoff separat oder als Stoffgemische (z. B.: Natriumhydrogenkarbonat und Zucker, Natriumhydrogenkarbonat mit Zitronensäure oder Zitronensäure und Zucker) schäumt die Verbindung von Säure und Natron auf. Alle anderen Zutaten der Brause dienen der Geschmacksverbesserung bzw. der Farbgebung.

In der Lernaufgabe „Was sprudelt in der Brause“ geht es zum einen um die phänomenologische Ebene: Welche Inhaltsstoffe der Brause sind dafür verantwortlich, dass sie sprudelt? – und zum anderen um eine methodische Ebene: Experimente zu

planen, durchzuführen und auszuwerten. Dabei weist dieses Beispiel als Vorzüge auf:

- dass der Bezug zur Lebenswelt der Kinder (Brausetabletten, Brausepulver ...) sehr deutlich ist
- dass den Schülerinnen und Schülern die beobachtbaren Phänomene auch in anderen Zusammenhängen begegnen (sprudelnde Getränke, Gärung bei der Hefe oder Gasentwicklung im Kuchen oder Brot durch Backpulver)
- dass die Versuche zu deutlichen Ergebnissen führen
- dass die Versuche einfach durchführbar und die benötigten Materialien und Geräte beschaffbar sind
- dass die Materialien ungiftig und die Handhabung der Geräte ungefährlich ist.

Anforderungsbereiche

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards	Aufgabenbeispiel
AB I: Wiedergeben, Reproduzieren	Grundwissen anwenden, bekannte Informationen wiedergeben, Routinen ausführen	Die Schülerinnen und Schüler führen Versuche durch, sie beschreiben ihre Beobachtungen.
AB II: Zusammenhänge herstellen	Erworbenes Wissen und bekannte Methoden miteinander verknüpfen, Nutzen von Zusammenhängen	Die Schülerinnen und Schüler stellen Hypothesen auf, entwickeln Versuche zu ihrer Überprüfung, führen diese durch, werten ihre Beobachtungen aus und stellen ihre Ergebnisse dar. Sie erkennen die Reaktion von Natron mit einer Säure als Verursacher für die Entstehung eines Gases.
AB III: Verallgemeinern, Reflektieren und Beurteilen	Eigene Lösungsstrategien entwickeln, Interpretationen und Beurteilungen einbringen	Die Schülerinnen und Schüler finden weitere Lebensmittel, in denen eine Gasentwicklung zu beobachten ist (z. B. Limonade, Brot). Sie suchen nach weiteren Beispielen für eine Gasentwicklung.

Ausgestaltung der Lernaufgabe

Was sprudelt in der Brause? – Welche Zutaten der Brause sind tatsächlich notwendig, damit die Brause sprudelt?

Immer, wenn du Brausepulver in den Mund nimmst oder eine Brausetablette in ein Wasserglas gibst, passiert etwas ganz Erstaunliches. In diesem Forschungsauftrag hast du jetzt die Möglichkeit, dem Geheimnis auf die Spur zu kommen und herauszufinden, warum das so ist.

- Was passiert, wenn du Brausepulver ins Wasser gibst? Schreibe deine Beobachtungen auf.
- Lies auf der Brausepackung nach, welche Inhaltsstoffe sie enthält. (Welche Stoffe kennst du und welche nicht? Tausche dich mit einem Partner aus.) Notiere deine Vermutung, welcher Stoff das Sprudeln verursacht und begründe sie oder notiere deine Vermutung, welche Stoffe zusammen das Sprudeln verursachen und begründe sie.
- Plane einen Versuch, mit dem du deine Vermutung überprüfen kannst, führe ihn durch und zeichne deine Versuchsanordnung auf.
- Beschreibe deine Ergebnisse und erkläre sie.

Für diesen Forschungsauftrag brauchst du:

- 1 Teelöffel
- 2 oder 3 Gläser
- 1 Tütchen Brausepulver oder eine Brausetablette
- 1 Teelöffel Zitronensäure oder Weinsäure
- 1 Teelöffel Zucker
- 1 Teelöffel Natriumhydrogencarbonat (ist in Backpulver oder KaiserNatron® oder auch in Emser Pastillen enthalten)
- Wasser
- Lebensmittelfarbe

Denke daran, dass du sorgfältig mit dem Material umgehst.

Wenn du fertig bist, stellst du alles wieder sauber an seinen Platz zurück.

Erwartete Lernergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler

- erkennen, dass Natriumhydrogencarbonat (z. B. in Backpulver, KaiserNatron® oder in Emser Pastillen) in Verbindung mit einer Säure (z. B. Zitronensäure oder Weinsäure) in Wasser gelöst Gas freisetzt
- stellen Hypothesen auf, planen einen Versuch, führen ihn durch und werten die Ergebnisse aus
- stellen ihre Ergebnisse dar (protokollieren sie auf einem Forscherbogen oder in ihren Forscherheften bzw. visualisieren sie um sie zu präsentieren) und erklären sie
- gehen sachgerecht und ordentlich mit den Geräten und Materialien um

Hinweise zum Unterricht

Durch eine in Wasser gelöste Brausetablette werden die Schülerinnen und Schüler dazu angeregt, erste Vermutungen und Ideen zu entwickeln, was in der Brause dafür verantwortlich ist, dass sie sprudelt. Da die Zutatenliste auf der Packung keine Erläuterungen zu den Eigenschaften der Stoffe enthält, ist es notwendig, alle Stoffe darauf hin zu untersuchen, ob sie in Wasser gelöst sprudeln.

Diese erste Versuchsserie führt zu keinem befriedigenden Ergebnis, sodass eine weitere Versuchsreihe notwendig ist, in der unterschiedliche Mischungen der enthaltenen Stoffe untersucht werden. Erst die Mischung von Natriumhydrogencarbonat und Zitronensäure oder Weinstein in Wasser gelöst führt zu der beobachteten Gasentwicklung.

Weiterführend kann die Gasmenge, die aus einer Brausetablette oder aus unterschiedlichen Brausetabletten entsteht, ermittelt werden. Wiederum ausgehend von den Ideen und Vorschlägen der Kinder werden Versuchsanordnungen entwickelt, die die Gasmenge bestimmen sollen. So können z. B. Luftballons über die Versuchsgläser gestülpt werden, in denen sich das Gas sammelt.

Im Weiteren kann auch das Gas (hier Kohlendioxyd) genauer bestimmt werden, indem es durch Kalkwasser geleitet wird.

Eine weiterführende Aufgabenstellung könnte sein, das Brausepulver in unterschiedlichen Flüssigkeiten zu überprüfen.

Die Versuche werden von den Schülergruppen entweder selbst entwickelt oder bei Problemen von der Lehrerin bzw. dem Lehrer vorgegeben.

Die Dokumentation sowohl der Versuchsaufbauten als auch der Beobachtungen und Deutungen bzw. Erklärungen kann in einem Forscherheft oder auf vorstrukturierten Forscherbögen erfolgen.

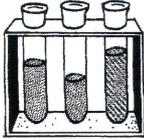
Anwendungszusammenhang/Anknüpfung

- chemische Reaktion in Lebensmitteln
- Bestandteile und Zusammensetzungen von Lebensmitteln

Material

- Natriumhydrogencarbonat oder Natriumcarbonat (in Backpulver oder KaiserNatron[®] oder Emser Pastillen)
- Weinsäure oder Zitronensäure in festem Zustand
- Farbstoffe (z. B. Lebensmittelfarben oder Fruchtsirup)
- Fertige Brause (z. B. Tütenbrause)
- Bechergläser
- Tellerchen oder andere Unterlagen
- Trinkhalme

Anhang

Namen: _____	Datum: _____	
--------------	--------------	---



Das möchten wir untersuchen:



So wollen wir vorgehen:



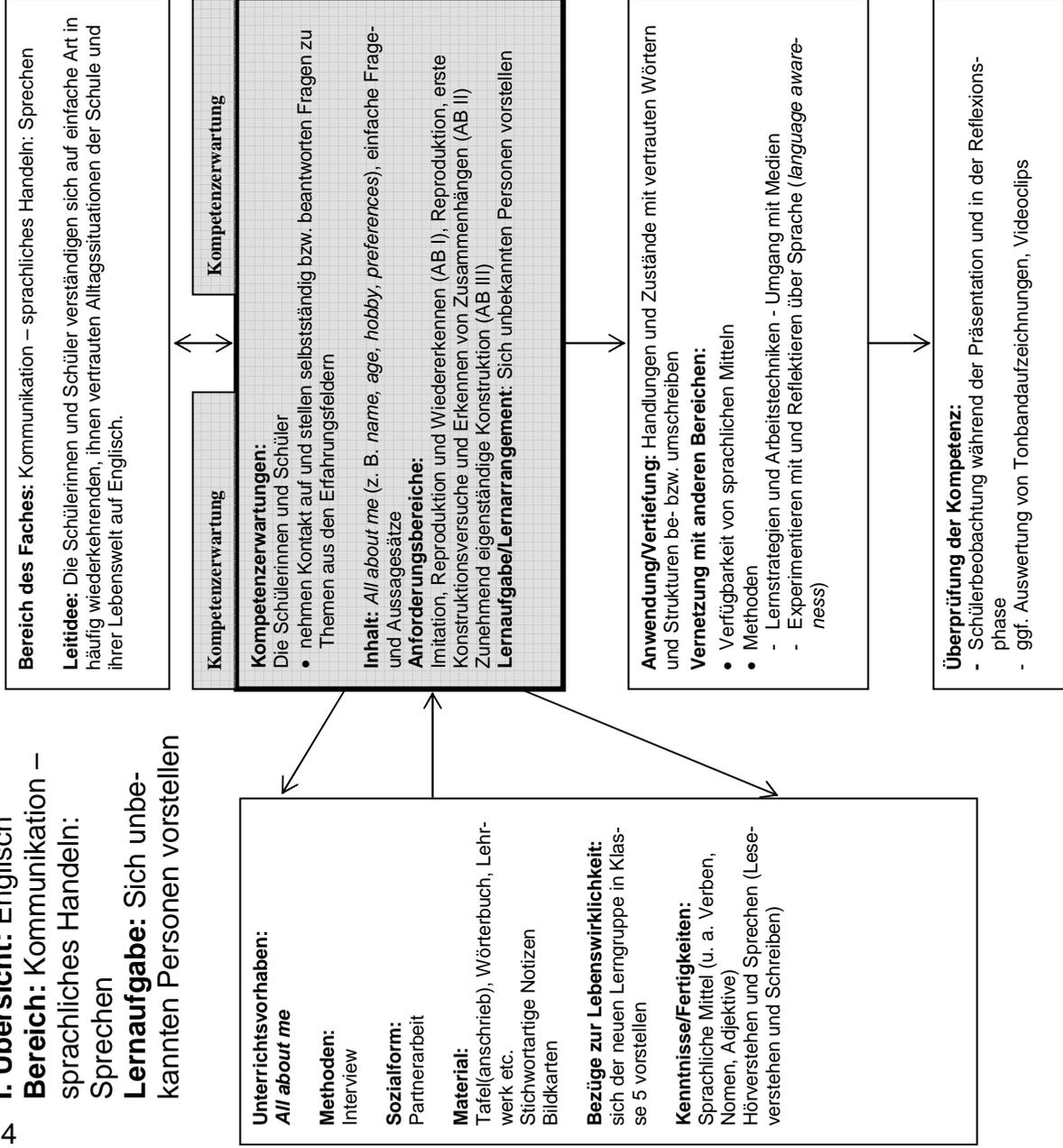
Das haben wir herausgefunden:

Das wollen wir noch herausfinden:

Lernaufgabe Englisch

**Kommunikation – Sprachliches Handeln: Sprechen –
Sich unbekannten Personen vorstellen**

I. Übersicht: Englisch
Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln: Sprechen
Lernaufgabe: Sich unbekanntem Personen vorstellen



Erwartete Lernergebnisse:

Die Schülerinnen und Schüler planen ein Rollenspiel mit vorgegebenen sprachlichen Strukturen und Wendungen und führen dieses – ggf. mit Unterstützung durch die Lehrkraft – durch (AB I) wählen aus vorgegebenen sprachlichen Mitteln situationsangemessen die benötigten Strukturen und Wendungen für ein Rollenspiel aus und führen es aus (AB II) konzipieren eigenständig ein Rollenspiel, stellen die entsprechenden Redemittel zusammen und führen es durch (AB III)

Übergreifende Kompetenzen:

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler reagieren und agieren angemessen in Gesprächssituationen.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler überprüfen, ob sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln kommunikativ erfolgreich sind.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler planen ein Gespräch und führen es erfolgreich durch.

Transferieren und Anwenden: Schülerinnen und Schüler übertragen Gelerntes situationsangemessen auf andere Kontexte.

Arbeits- und Sozialverhalten:

Leistungsbereitschaft, Zuverlässigkeit und Sorgfalt, Selbstständigkeit

(Hinweis: Die Einschätzungen in diesem Bereich finden ihre Berücksichtigung in den Kopfnoten, NICHT in der Note für das Fach Englisch!)

II. Aufgabenbeispiel

Englisch

Bereich: Kommunikation – sprachliches Handeln
Schwerpunkt: Sprechen – an Gesprächen teilnehmen
Vorhaben: All about me

Klasse: 3/4

Titel der Lernaufgabe: Sich unbekanntem Personen vorstellen

Kompetenzen

Lernvoraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler

- können Fragen stellen und auf Fragen antworten

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- verständigen sich auf einfache Art in häufig wiederkehrenden, ihnen vertrauten Alltagssituationen der Schule und ihrer Lebenswelt auf Englisch. Sie nehmen Kontakt auf und stellen selbstständig bzw. beantworten Fragen zu Themen aus den Erfahrungsfeldern.

Übergreifende Kompetenzen

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler reagieren und agieren angemessen in Gesprächssituationen.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler überprüfen, ob sie mit den ihnen zur Verfügung stehenden Mitteln kommunikativ erfolgreich sind.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler planen ein Gespräch und führen es erfolgreich durch.

Transferieren und Anwenden: Die Schülerinnen und Schüler übertragen Gelerntes situationsangemessen auf andere Kontexte.

Sachinformation

Die Schülerinnen und Schüler bereiten sich auf konkrete, authentische Sprachhandlungssituationen in der neuen Schule vor. Sie stellen einen Frage- und Antwortkatalog zusammen und stellen sich im Rahmen eines Rollenspiels den anderen vor.

Anforderungsbereiche

Lehrplanbezug Kompetenzerwartungen	Anforderungsbereiche	Aufgabenbeispiel
Die Schülerinnen und Schüler verständigen sich auf einfache Art in häufig wiederkehrenden, ihnen vertrauten Alltagssituationen der Schule und ihrer Lebenswelt auf Englisch. Sie nehmen Kontakt auf und stellen selbstständig bzw. beantworten Fragen zu Themen aus den Erfahrungsfeldern.	AB I: Imitation, Reproduktion und Wiedererkennen	Die Schülerinnen und Schüler planen ein Rollenspiel mit vorgegebenen sprachlichen Strukturen und Wendungen und führen dieses – ggf. mit Unterstützung durch die Lehrkraft – durch.
	AB II: Reproduktion, erste Konstruktionsversuche und Erkennen von Zusammenhängen	Die Schülerinnen und Schüler wählen aus vorgegebenen sprachlichen Mitteln situationsangemessen die benötigten Strukturen und Wendungen für ein Rollenspiel aus und führen es durch.
	AB III: zunehmend eigenständige Konstruktion	Die Schülerinnen und Schüler konzipieren eigenständig ein Rollenspiel, stellen die entsprechenden Redemittel zusammen und führen es durch.

Ausgestaltung der Lernaufgabe

In a few weeks your primary school time is over. Imagine your first day at your new school. What can you tell the teacher and the other pupils about yourself and what would you like to know about them?

Your task:

- *Plan the interview with a partner.*
- *Write down your questions and some answers.*
- *Do some interviews (in a market place game).*

Some help:

- *the words and questions on the board*
- *the picture dictionary*
- *your English book*
- *your English folder*

Hinweise zum Unterricht/Vorgehensweise

1. Einstimmung/Einstieg: Hinweis auf den baldigen Schulwechsel, Erläuterung des Arbeitsauftrags

2. Aktivierung des Vorwissens⁶ im Plenum und Sicherung der Ergebnisse an der Tafel oder auf einem Poster:
 - Routinen zur Eröffnung bzw. zum Beenden eines Gesprächs
 - unterschiedliche Fragemuster: *Wh-Frage*, *Can-Frage*, *Do-Frage*
 - unterschiedliche Antwortmuster: einfacher Satz, komplexer Satz
 - häufig gebrauchte Phrasen
 - alternative Ergänzungen eines Musters: *Can you ... swim / skate / sing / ...?*
 - thematischer Wortschatz (Verben, Adjektive, Nomen)
3. Planung eines konkreten Interviews
 - in Partner- oder Gruppenarbeit
 - Formulieren und Notieren von möglichen Stichwörtern, Fragen und Antworten
 - Hilfsmittel: Tafelanschrieb, Englischmappe, Bildwörterbuch
4. Reflexionsphase:
 - Präsentation von ein oder zwei Interviews im Plenum
 - gemeinsame Reflexion und Rückmeldung (Rückfragen, Ergänzungen, Korrekturen)
 - Sammeln von konkreten Anregungen für die Überarbeitung
5. Überarbeitung der Interviews durch
 - Aufgreifen zusätzlicher Anregungen
 - Korrigieren evtl. vorhandener Schwächen
 - Einkalkulieren unterschiedlicher möglicher Gesprächsverläufe
 - Zurückgreifen auf weitere Lernhilfen
6. Durchführung der Interviews in Zweiergruppen, z. B. im Rahmen eines *market place game*⁷, damit **jeder** Schüler sprachlich aktiv wird
7. Möglichkeiten zur Dokumentation und Überprüfung der Ergebnisse sowie zur Vertiefung:
 - Schülerbeobachtung
 - Auswertung von Videoclips oder Tonbandaufnahmen, die während der Präsentation erstellt werden
 - exemplarische Wiederholung von Dialogen im Plenum
 - Erstellung eines Freundschaftsbuches

Mögliche Beobachtungs- und Bewertungskriterien

(die Lehrkraft setzt situationsbezogen eigene Schwerpunkte):

1. Kommunikationsbereitschaft und -erfolg
 - kommunikativer Erfolg als Interviewer
 - kommunikativer Erfolg als Informationsgeber
 - Abweichen vom vorgegebenen Script (Flexibilität in der Gesprächssituation)
 - Grad der Authentizität der Aspekte, nach denen gefragt wird
 - Kontextualisierung eigener Fragen/Antworten
 - Komplexität/Umfang/Dauer des Interviews

⁶ Wortschatz/Strukturen etc. werden nie isoliert eingeführt, sondern immer in sinnvollen Zusammenhängen präsentiert und erworben.

⁷ Die Schüler bewegen sich im Klassenraum und unterhalten sich mit wechselnden Partnern.

2. *language awareness*
 - (Demonstration der) Fähigkeit zur Selbstkorrektur
 - Bereitschaft, unterschiedliche Muster zu verwenden und entsprechende Realisation

3. sprachliche Qualität
 - Variabilität des verwendeten Wortschatzes
 - Komplexität der genutzten Sätze
 - Qualität der Aussprache
 - formale Korrektheit der Beiträge

Erwartete Lernergebnisse

Die folgenden Dialoge illustrieren die Lernergebnisse in den unterschiedlichen Anforderungsbereichen (AB I, AB II, AB III). Sie bedeuten nicht, dass **alle** genannten Begriffe und Strukturen von allen Schülerinnen und Schüler genannt bzw. beherrscht werden müssen. Die Beispiele zeigen Möglichkeiten, die entsprechend den individuellen Leistungsniveaus ausgeschöpft werden können.

(1) Beispieldialog für den Anforderungsbereich AB I:

A: Hi!
 B: Hello!
 A: What's your name?
 B: My name is B. What's YOUR name?
 A: My name is A.
 A: How old are you?
 B: I'm ten. How old are YOU?
 A: I'm eleven.
 B: Where do you live?
 A: I live in Solingen. Where do YOU live?
 B: I live in Solingen.
 B: Have you got a pet?
 A: Yes. Have YOU got a pet?
 B: No.
 B: Can you sing an English song?
 A: Yes. Can YOU sing an English song?
 B: Yes.
 A: What's your favourite subject?
 B: Sports. What's YOUR favourite subject?
 A: Music.
 A: Okay, bye!
 B: Bye!

(2) Beispieldialog für den Anforderungsbereich AB II:

A: Hello!
B: Hello, good morning!
A: How are you?
B: I'm fine. How are YOU?
A: I'm fine, too.
A: What's your name?
B: My name is B. What's YOUR name?
A: My name is A.
A: How old are you, A?
B: I'm ten. And how old are You?
A: I'm eleven.
B: Have you got a pet?
A: Yes, I've got a dog. His name is Wuppy.
B: I have a dog, too. And I have a cat. Her name is Milly.
A: Do you like reading?
B: Yes, I do. I like Harry Potter.
A: What's your favourite subject?
B: My favourite subject is mathematics. And yours?
A: English.
B: Okay, thank you. Bye!
A: Bye-bye! See you!

Anmerkung:

Dialog (2) unterscheidet sich von (1) u. a. dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler

- selbstständig Rückfragen stellen bzw. Informationen anbieten
- unterschiedliche Muster und Strukturen verwenden
- längere bzw. komplexere Fragen und Aussagen verwenden
- nicht nur die Formulierung ihres Partners wiederholen

(3) Beispieldialog für den Anforderungsbereich AB III:

A: Hello!
B: Hello, what's your name?
A: I'm A. And what's your name?
B: I'm B. How are you?
B: I'm happy. It's my birthday today. I got a new bike.
A: Oh, happy birthday.
B: Do you like riding a bike?
A: Yes, I do. What are your hobbies?
B: I play football. Do you like xyz (football star)?
A: No. I like xyz (football star).
A: Have you got a pet?
B: Yes, I have got a dog. His name is Bello.
A: Is it a big dog?
B: Yes, it is. It's a Labrador.
B: Have YOU got a pet?
A: No ...

Anmerkung:

Dialog (3) unterscheidet sich von (1) und (2) u. a. dadurch, dass die Schülerinnen und Schüler

- in echte Interaktion treten. D. h. die Schülerinnen und Schüler beziehen sich in ihren Beiträgen aufeinander, fragen nach, greifen Ideen auf und halten so das Gespräch in Gang.

Material

- Tafel-/Posteranschrieb
- Hefte/Mappen/Bücher
- Bildwörterbücher

Lernaufgabe Musik
Musik machen –
Erarbeitung und Gestaltung eines Liedes –
Stimmpflege-Stationenlauf

I. Übersicht:

Bereich: Musik machen
Lernaufgabe: Musik machen – Erarbeitung und Gestaltung eines Liedes – Stimmpflege-Stationenlauf

Unterrichtsvorhaben:
 Unterwegs mit der Eisenbahn
 Eine Vorführung planen
 hier: Planung, Erprobung, Durchführung und Aufführung einer musikalischen Reise mit der Eisenbahn

Verknüpfung zu anderen Fächern:
 Sport, Kunst, Sachunterricht

Methoden:
 Reproduktion und Produktion
 Improvisation
 Rezeption und Transformation

Sozialform:
 Einzelarbeit
 Partnerarbeit
 Gruppenarbeit
 Frontalunterricht

Material:
 Liedblatt, Lautzettel und Materialien für *Stimmpflege-Stationenlauf*, Tonträger, Bild- und Tonaufnahmegerät, Orff-Instrumentarium, Lehrerbegleitinstrument

Bezüge zur Lebenswirklichkeit/Vorwissen:
 Kenntnisse und Fertigkeiten im Umgang mit Orff-Instrumenten
 Kennen der Bewegungsabläufe einer dampfbetriebenen Eisenbahnfahrt

Kenntnisse/Fertigkeiten:
 Tonhöhen- und rhythmusgetreues Singen
 Unterscheidendes Hören im Hinblick auf Tempo

Bereich des Faches: Musik machen
Leitidee: Kinder drücken sich gerne musikalisch aus, in spielerischer Weise gehen sie mit ihrer Stimme und Instrumenten um.

Kompetenzerwartung | **Kompetenzerwartung**

Kompetenzerwartungen:
 Die Schülerinnen und Schüler

- singen Lieder artikuliert
- gestalten beim Singen Lautstärke, Tempo und Ausdruck angemessen
- gehen mit Stimme und Artikulation spielerisch um
- gestalten Sprech- und Stimmklangspiele

Inhalt: Lied Eisenbahn
Anforderungsbereiche: Reproduktion und Rezeption (AB I), Improvisation (AB II), Transfer/Kreativität (AB III)
Lernaufgabe/Lernarrangement: Musik machen – Erarbeitung und Gestaltung eines Liedes – Stimmpflege-Stationenlauf
 Ein Lied gestaltend singen und in Bewegung umsetzen.

Vertiefung des Wissens: Vernetzung mit anderen Bereichen:

- **Musik machen – mit der Stimme:** Spielerischer Umgang mit der Stimme
- **Musik machen – mit Instrumenten:** Improvisation zum Liedtext
- **Musik umsetzen:** Realisierung von zum Lied passenden Bewegungsformen
- **Musik hören:** Die Wirkung der Komposition „Die kleine Eisenbahn von Calpira“ von H. Villa-Lobos mit verschiedenen Mitteln zeigen

Anwendungszusammenhang: Die Kinder erfahren den Parameter Tempo ganzheitlich und präsentieren Arbeitsergebnisse bei einer Vorführung, die in Bild und Ton festgehalten werden kann.

Überprüfung der Kompetenz:
 Arbeitsteilige Ausführung bzw. Beobachtung der angemessenen Text- und Musikumsetzung
 Kritische Besprechung des Bild- und Tondokuments

Erwartete Lernergebnisse:
 Die Schülerinnen und Schüler singen locker und anstrengungsfrei durch spielerische Vorbereitung zur Haltung, Artikulation und Artikulation im Rahmen eines „Stimmpflege-Trainingsfades“.
 Sie singen das Lied *Eisenbahn, Eisenbahn* textangemessen rhythmus- und tonhöhengenaue.
 Sie improvisieren ein Klangspiel zum Liedtext.
 Sie halten Klangergebnisse auf Tonträger fest und sprechen über sie.
 Sie erfahren hörend die Tempoveränderungen der Komposition *Die kleine Eisenbahn von Capira* von H. Villa-Lobos, indem sie die Tempi in passende Bewegungen umsetzen.

Übergreifende Kompetenzen:
Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Musik wahr und kommunizieren beim Hören und Gestalten der Musik.
Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler analysieren und reflektieren nonverbal oder verbal beim Umsetzen in Bewegung bzw. Besprechen der Klangaufzeichnung.
Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler stellen die Musik beim Singen, Spielen und Umsetzung der Tempi dar.
Arbeits- und Sozialverhalten:
 Konzentriertes Zuhören
 Beim Musizieren *aufeinander hören und reagieren*
 Gegenseitige *Würdigung* von Arbeitsergebnissen
 Selbstständiges Organisieren und Kooperieren während des Stimmpflege-Stationenlaufes
 Rücksichtsvolles Kooperieren bei der Umsetzung in Bewegung

II. Aufgabenbeispiel

Musik

Bereich: Musik machen
Schwerpunkt: Musik machen mit der Stimme
Vorhaben: Eisenbahn, Eisenbahn

Klasse: 1/2

Titel der Lernaufgabe: Erarbeitung und Gestaltung des Liedes
Stimmpflege-Stationenlauf

Kompetenzen

Lernvoraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler

- verfügen über Lesekenntnisse
- führen eigenständig und zielorientiert in der Gruppe oder alleine Aufgaben aus
- haben Kenntnisse über eine Eisenbahnfahrt mit einer Dampflokomotive (Sachunterricht)

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- **singen Lieder artikuliert**
- **gestalten beim Singen Lautstärke, Tempo und Ausdruck angemessen**
- gehen mit Stimme und Artikulation spielerisch um
- gestalten Sprech- und Stimmklangspiele

Übergreifende Kompetenzen

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler nehmen die Musik wahr und kommunizieren beim Hören und Gestalten der Musik.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler analysieren und reflektieren nonverbal oder verbal beim Umsetzen in Bewegung bzw. Besprechen der Klangaufzeichnung.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler stellen die Musik beim Singen, Spielen und Umsetzung der Tempi dar.

Sachinformation

- Die Kinder bereiten ihre Atmung, Haltung und Artikulation auf das Singen des Liedes „Eisenbahn, Eisenbahn“ vor. Dabei werden sie durch einen auf das Thema hin angelegten Stimmpflege-Stationenlauf eingestimmt.
- Das Lied wird ausgehend von den verschiedenen szenischen Situationen der Strophenverse erarbeitet. Der reizvolle Rhythmus (Synkopen) und die unterschiedlichen Tempi bedürfen besonderer Aufmerksamkeit.
- Wenn die Kinder das Lied sicher singen können, erfolgt die Umsetzung in Bewegung/Szene.
- Zu verschiedenen Textstrophen bietet sich eine Improvisation mit Körper-, Alltags- und/oder Orff-Instrumenten an.

- Das gesungene und instrumental ausgestaltete Lied wird ggf. auf Tonträger aufgenommen; die Aufnahme wird kritisch besprochen.
- Die Komposition *Die kleine Eisenbahn von Caipira* von H. Villa-Lobos macht u. a. die unterschiedliche Schnelligkeit einer Eisenbahnfahrt hörbar, indem das Violoncello ein gleichbleibendes Motiv schneller und langsamer werden lässt. Zu den Klängen der hohen Streicher lassen sich z. B. Schienengeräusche, Dampf – Piffe und Landschaften assoziieren. Die Musik provoziert Umsetzung in Bewegung.

Anforderungsbereiche

Anforderungsbereiche	Aufgabenbeispiele
AB I: Reproduktion und Rezeption	Die Schülerinnen und Schüler singen ein Lied textangemessen. Sie nehmen Musik hörend wahr und setzen sie in Bewegung um.
AB II: Improvisation	Sie improvisieren textbezogen zu verschiedenen Liedstrophen.
AB III: Transfer/Kreativität	In der individuellen Ausgestaltung der Improvisationen und Bewegungsumsetzungen gibt es Spielräume für unterschiedlich differenzierte Ergebnisse. Diese können in den Anforderungsbereich der Kreativität hineinragen.

Ausgestaltung der Lernaufgabe

Stimmpflege – Stationenlauf

Stationsbezeichnung (Stimmbildungskategorie) – evtl. Medien	Geschichte	Schüleraktion
Station 1: Auf dem Weg zum Bahnhof (Haltung, Atmung)	Du willst deinen Zug rechtzeitig erwischen und gehst zum Bahnhof. O Schreck, es ist schon spät, du musst dich beeilen. Du kommst pünktlich an und bist außer Puste.	Gehe locker auf der Stelle. Pfeife oder summe eine Melodie. Lauf schneller und wieder langsamer, bis du stehst. Atme tief aus und ein.

Stationsbezeichnung (Stimmbildungskategorie) – evtl. Medien	Geschichte	Schüleraktion
Station 2: Kofferfahrstuhl am Gepäckwagen (Atmung) Tücher als Unterlage zum Liegen, Pappschachteln	<p>Du hilfst als Fahrstuhl, die Koffer in den Gepäckwagen zu laden. Der Koffer wird auf den Fahrstuhl gelegt.</p> <p>Der Fahrstuhl fährt den Koffer nach oben.</p> <p>Der Koffer wird vom Fahrstuhl gehoben.</p> <p>Der Fahrstuhl fährt wieder runter. Der nächste Koffer wird auf den Fahrstuhl gelegt.</p>	<p>Lege dich auf den Rücken.</p> <p>Dein Partner legt dir eine Schachtel auf den Bauchnabel.</p> <p>Du hebst die Schachtel nach oben, wenn du tief einatmest.</p> <p>Dein Partner nimmt die Schachtel weg. Du atmest langsam aus. Du wirst neu beladen.</p> <p>Mache dies mehrmals und tausche die Rolle mit deinem Partner.</p>
Station 3: Rauch steigt auf (Atmung) gelbe Seidentücher	<p>Du beobachtest, wie aus der Lok Rauch aufsteigt.</p>	<p>Stellt euch zu zweit gegenüber, werft ein Seidentuch nach oben, versucht es aufzufangen und beginnt von Neuem.</p>
Station 4: Abfahrt (Atmung)	<p>Die Lok lässt Dampf ab</p> <p>fährt langsam an und kommt in Fahrt.</p>	<p>Atme durch die Nase ein und lass die Luft auf „dsch“ lange ausströmen. Atme wieder ein und mache immer schneller: „Dsch, dsch, dsch, dsch, dsch, dsch ...“</p>
Station 5: Kurven fahren (Haltung) Seile	<p>Der Zug fährt durch ein Tal mit vielen Kurven.</p>	<p>Gehe auf dem Seil die Kurven ab, ohne von den „Gleisen“ zu fallen.</p>
Station 6: Im Speisewagen (Artikulation) Leere Papp- oder Plastikteller und Trinkbecher	<p>Weil du großen Hunger hast, darfst du beim Essen und Trinken Geräusche machen. Zum Schluss gibt es ein Eis.</p>	<p>Tu so, als ob du isst und trinkst und schmatze, schlürfe und kaue wie eine Kuh.</p> <p>„Mmh!“</p>

Stationsbezeichnung (Stimmbildungskategorie) – evtl. Medien	Geschichte	Schüleraktion
Station 7: Im Abteil (Atmung/Artikulation) Vier paarweise gegenüberstehende Stühle, Wattebäusche	<p>Die Fahrt dauert lange, du wirst müde.</p> <p>Um die Zeit zu vertreiben, übt ihr Zungenbrecher.</p> <p>Ihr erzählt euch Witze.</p> <p>Ihr haucht gegen die Fenster und bemalt sie. Ein Fenster steht offen, es wird kalt.</p> <p>Eine Biene ist hereingeflogen. Ihr spielt Wattepusten.</p>	<p>Gähne mehrmals und strecke dich.</p> <p>„Fischers Fritz fischt frische Fische.“ „Rasch rollt Rudis Rad. Rudis Rad rollt rasch.“ „Zehn zahme Ziegen zogen zehn Zentner Zucker zum Zoo.“ „Blaue Blasen blubbern.“ „Ha ha ha ha“, „Hi hi hi hi“, „Ho ho ho ho“.</p> <p>Hauche gegen deine Hand.</p> <p>Du niest mehrmals: „Hat – schi“.</p> <p>„S s s s s ...“</p> <p>Puste deinem Partner Watte zu. Sie darf nicht herunterfallen.</p>
Station 8: Am Ziel (Atmung)	<p>Der Zug kommt seinem Ziel näher und hält an: Die Lok fährt immer langsamer.</p> <p>Dann hält die Lok. Der Dampf zischt lange aus den Ventilen.</p>	<p>Atme tief ein und mache immer langsamer: „Dsch, dsch, dsch, dsch, dsch, dsch ...“ Atme durch die Nase ein und lass die Luft auf „dsch“ so lange wie möglich ausströmen.</p>

Erwartete Lernergebnisse

Die Kinder bearbeiten die Aufgaben an den verschiedenen Stationen zielorientiert. Sie nutzen die Vorteile selbstbestimmten Lernens alleine und in der Gruppe.

Die Schülerinnen und Schüler

- singen locker und anstrengungsfrei durch spielerische Vorbereitung zur Haltung, Atmung und Artikulation im Rahmen eines „Stimmpflege-Trimmpfades“
- singen das Lied „Eisenbahn, Eisenbahn“ textangemessen rhythmus- und tonimprovisieren ein Klangspiel zum Liedtext
- halten Klangergebnisse auf Tonträger fest und sprechen über sie
- erfahren hörend die Tempoveränderungen der Komposition „Die kleine Eisenbahn von Caipira“ von H. Villa-Lobos, indem sie die Tempi in passende Bewegungen umsetzen

Hinweise zum Unterricht

Es ist eine wesentliche Aufgabe des Musikunterrichts, die kindliche Stimme zu lockerem, anstrengungsfreiem und deutlich artikuliertem Gesang zu führen. Spielerische Übungen zur Stimmpflege können in vielfältigen thematischen Zusammenhängen zu dieser Entwicklung beitragen. Im Rahmen der Liedeinführung „*Eisenbahn, Eisenbahn*“ bietet es sich an, die vorbereitenden und gleichzeitig einstimmenden Übungen thematisch an eine Eisenbahnfahrt zu knüpfen. Kinder verstehen den Sinn der Stimmpflegespiele problemlos, wenn sie mit der Aufwärmphase vor sportlichen Aktivitäten verglichen wird.

Für die Durchführung ergeben sich methodisch u. a. folgende Möglichkeiten:

- Die Geschichte wird teilweise oder vollständig vorgelesen und die entsprechenden Aktionen werden im Klassenverband gemeinsam ausgeführt. Dieser Zugang empfiehlt sich zunächst, damit die Kinder die Übungen kennenlernen und richtig ausführen.
- Die stimmpflegerische „Aufwärmphase“ wird als Stationenlauf organisiert, wobei die Abschnitte der Geschichte und die dazugehörigen Handlungsanweisungen auf Aufgabenkarten notiert und an den verschiedenen Stationen bereitgelegt werden.
- Die Kinder werden ermutigt, vergleichbare eigene Spiele zu erfinden, die in das Repertoire aufgenommen werden können.

Anwendungszusammenhang/Anknüpfung

- Beim Singen von Liedern werden die beim Stationenlauf erworbenen Fähigkeiten genutzt, wobei stimmpflegerische Übungen langfristig zu deutlichen Erfolgen führen.
- Das stimmbildnerisch-inhaltliche Gerüst der Aufgaben kann in anderen thematischen Zusammenhängen immer wieder genutzt und um weitere stimmpflegerische Aspekte erweitert werden. Dabei sollte die „Verpackung“ der Übungen altersangemessen sein.
- In den Klassen 3 und 4 kann der Sinn und der Erfolg der Übungen stärker bewusst gemacht und als neue Motivation genutzt werden.
- Als weiterführende Inhalte zum Thema *Eisenbahn* bieten sich z. B. an:
 - o das Lied *Little Red Cabooth* (Mundorgel)
 - o die Lieder *Train is coming*, *Lokolieschen* und *Tiren gelir (Der Zug kommt)* aus: Kolibri – Das Liederbuch, Schroedel 2005
 - o das Hörwerk *Pacific 231* von Arthur Honegger
 - o das Musikstück *Dampflok 789* aus: CD: Djingalla – Tanz- & Bewegungsmusik, von Henner Diederich und Ansgar Buchholz, uccello; außerdem Begleitheft zur CD: Djingalla – Tanz- und Bewegungsideen – von Anette Schöberl und Petra Zierul, Tonstudio UCCELLO, Bad Lippspringe 1998

Material

- Liedblatt
- Laufzettel und Materialien für Stimmpflege-Stationenlauf
- Tonträger
- Bild- und Tonaufnahmegerät
- Orff-Instrumentarium
- Lehrerbegleitinstrument

Anhang

Liedblatt:

Eisenbahn, Eisenbahn C7

1. Ei - sen - bahn, _____ Ei - sen - bahn, _____ vor - wärts fährt die Ei - sen - bahn, _____

- ü - bers Land, _____ ü - bers Land, _____ ü - bers wei - te Land.
2. Wagen dran, Wagen dran, hängt noch ein paar Wagen dran.
Türen zu! Türen zu! Türen lieber zu.
 3. Brücke kommt, Brücke kommt. Achtung, eine Brücke kommt.
Untern durch! Unten durch! Wir fahr'n unten durch.
 4. Bummelzug, Bummelzug, wir fahr'n mit dem Bummelzug.
Langsam geht's! Langsam geht's! Langsam geht's voran.
 5. Tunnel kommt, Tunnel kommt, Achtung, jetzt ein Tunnel kommt.
Unten durch! Unten durch! Wir fahr'n unten durch.
 6. Kurve fahr'n, Kurve fahr'n, ganz schräg eine Kurve fahr'n.
Kurve fahr'n! Kurve fahr'n! Mit der Eisenbahn.
 7. Schneller fahr'n, schneller fahr'n, schneller fährt die Eisenbahn.
Hundertachtzig fahr'n! Hundertachtzig fahr'n! Mit der Eisenbahn.
 8. Hauptbahnhof, Hauptbahnhof, der Zug fährt in den Hauptbahnhof.
Bis er steht! Bis er steht! Bis er endlich steht.

C C7

1. Ei - sen - bahn, _____ Ei - sen - bahn, _____ vor - wärts fährt die Ei - sen - bahn, _____

ü - bers Land, _____ ü - bers Land, _____ ü - bers wei - te Land.

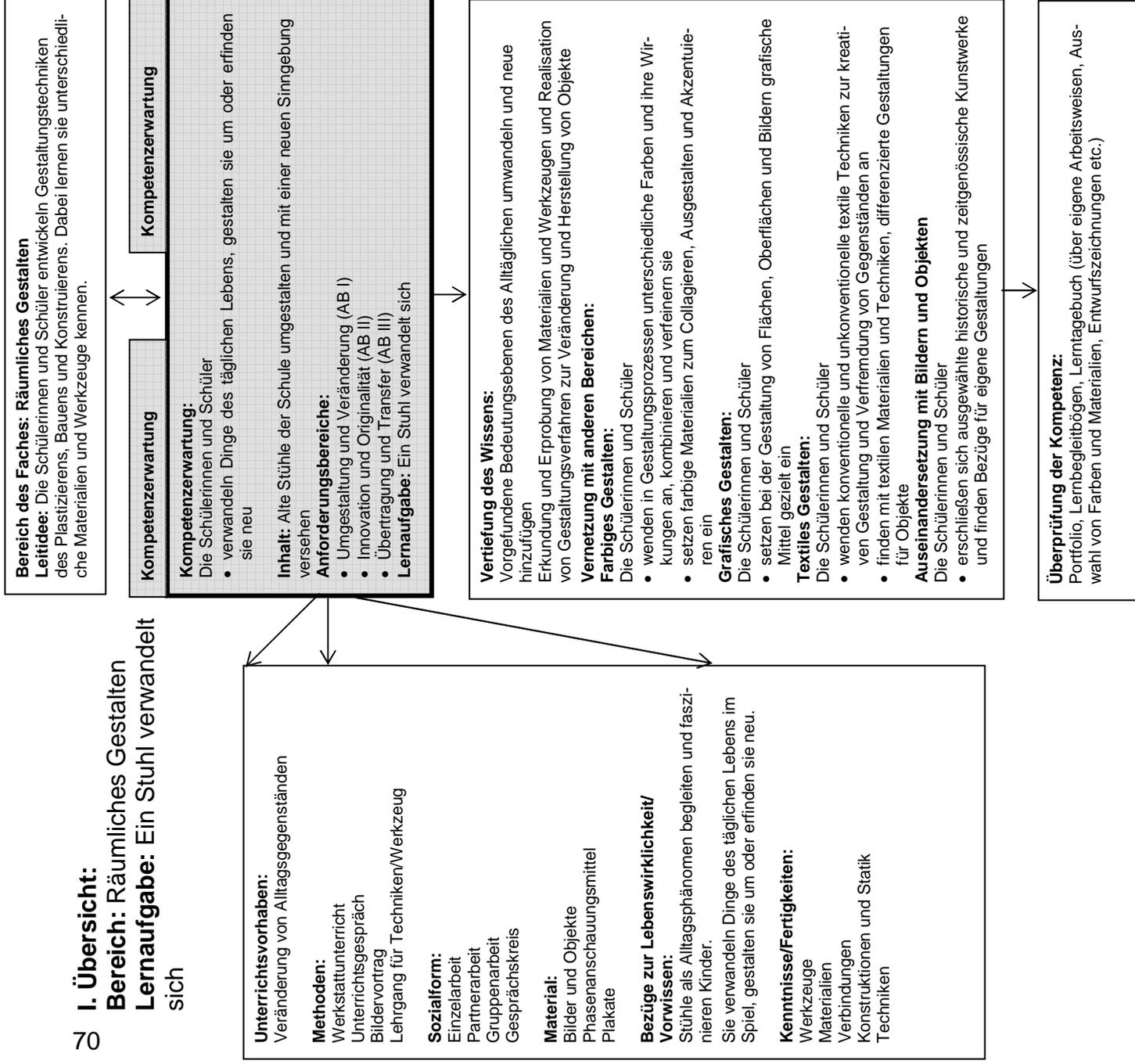
Quelle: Hering, Wolfgang; Meyerholz, Bernd: Kunterbunt: Komm, wir spielen – Kinderlieder zum Mitmachen, www.fidula.eu
Klaviersatz: Christa Dobbelsstein

Lernaufgabe Kunst

Räumliches Gestalten – Ein Stuhl verwandelt sich

I. Übersicht:

Bereich: Räumliches Gestalten
Lernaufgabe: Ein Stuhl verwandelt sich



II. Aufgabenbeispiel

Kunst

Bereich:	Räumliches Gestalten	Klasse: 3/4
Schwerpunkt:	Erproben von Materialien, Techniken und Werkzeugen	
	Zielgerichtet gestalten	
Vorhaben:	Kunst	

Titel der Lernaufgabe: Ein Stuhl verwandelt sich

Kompetenzen

Lernvoraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler

- kennen unterschiedliche Materialeigenschaften und wissen, wie Materialien verbunden werden
- haben Erfahrung im Experimentieren, Formen, Bauen und Konstruieren mit unterschiedlichen Materialien
- können Werkzeuge nach ihrer Funktion einsetzen und gebrauchen
- können figurative und nicht-figurative Formen gestalten
- gestalten mit formbaren Materialien Formen und Figuren

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- **verwandeln Dinge des täglichen Lebens, gestalten sie um oder erfinden sie neu**
- suchen Materialien im Hinblick auf ihre Gestaltungsideen
- setzen Werkzeuge und Materialverbindungen sachgerecht ein
- sammeln in den eigenen Konstruktionen Erfahrungen mit der Statik
- reflektieren in Gruppen die Stuhlgestaltungen

Übergreifende Kompetenzen

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler lernen Alltagsdinge neu zu sehen, erkennen deren unterschiedliche Funktionen und tauschen sich darüber aus.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler nutzen und kombinieren Gestaltungstechniken und reflektieren über die gemeinsamen Arbeitsprozesse und kreativen Produkte.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler präsentieren die umgestalteten Stühle im Schulgebäude und tragen so zur Umgestaltung der Schulumgebung bei.

Sachinformation

Stühle sind selten bewusst wahrgenommene Gebrauchsgegenstände. Am Beispiel Stuhl lernen Kinder Alltagsdinge mit anderen Augen zu sehen. Neben einer Gebrauchsfunktion haben Stühle eine ästhetische und symbolische, und sie haben eine kulturgeschichtliche Bedeutung. Die Statusfunktion, die der Stuhl noch vor we-

nigen Jahrhunderten besaß, äußert sich auch heute noch in Begriffen wie Heiliger Stuhl, Lehrstuhl, Minister- oder Chefsessel. Der Stuhl als Möbelstück ist nicht nur Gegenstand zum Sitzen sondern auch Zeichen, wie Menschen sich einrichten und die Welt um sich herum gestalten: Stühle dienen zur Repräsentation. Designer suchen immer wieder nach neuen Stuhlformen. Künstler haben Stühle gemalt, gebaut, verfremdet und in vielfältige künstlerische Prozesse einbezogen.

Anforderungsbereiche

Anforderungsbereiche	Bildungsstandards	Aufgabenbeispiel
AB I: Umgestaltung und Veränderung der Bedeutung	Die Schülerinnen und Schüler geben bekannte Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren und Routinen an.	Die Schülerinnen und Schüler verändern die Form des Stuhls und fügen neue Elemente hinzu: der gewohnte Zusammenhang wird verändert und eine neue Bedeutungsebene erstellt.
AB II: Innovation und Originalität, Individualisierung	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten vertraute Sachverhalte, in dem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.	Die Schülerinnen und Schüler entwickeln ungewöhnliche Ideen und nutzen die fachlichen Freiräume für ihre subjektiven Vorlieben und Phantasien. Sie erkennen und reflektieren die Wirkung von Umgestaltungsideen und –produkten.
AB III: Übertragung und Transfer	Die Schülerinnen und Schüler bearbeiten für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.	Die Schülerinnen und Schüler erkennen und benennen das Prinzip Umgestaltung – in Formen der Kunst, Werbung, Design ... – und übertragen es auf andere Phänomene und Dinge des Alltags.

Ausgestaltung der Lernaufgabe

In unserem Schulkeller befinden sich viele ausrangierte Schülerstühle. Diese Alltagsgegenstände, die Schülerinnen und Schülern vertraut sind, bieten sich an, in Kunstobjekte umgestaltet zu werden.

Fragen und Anregungen als Hilfe für die Schülerinnen und Schüler:

Wähle einen Stuhl aus, der sich deiner Meinung nach für eine Umgestaltung eignet.

Überlege:

- Welche neue Bedeutung soll dein persönlicher Stuhl erhalten?
- Wie kannst du den Stuhl farbig gestalten?
- Wie willst du die Form des Stuhls verändern?
- Welche Werkzeuge benötigst du für deine Umgestaltung?

Du benötigst einen Entwurf!

- Zeichne und beschreibe deine Vorstellungen auf Papier.
- Stelle deinen Entwurf dann in der Gruppe vor und bespreche ihn mit den anderen.
- Erstelle eine Liste mit den Dingen und Materialien, die du brauchst.

Partnerarbeit

- Suche dir einen Partner, damit ihr euch gegenseitig unterstützen könnt.

Museum

- Im Klassenraum findest du Abbildungen gestalteter Stühle vieler Künstler. Du kannst dir dort auch weitere Ideen holen.

Das benötigen wir wahrscheinlich:

- Stühle, Pappe, alte Zeitungen, Kleister für Pappmaschee, Holzreste, Textilien, Draht, Bindfäden, leere Schachteln, Verpackungen, Dosen, etc.
- Hammer, Nägel, Klebepistole, Akku-Schrauber, Zangen, Scheren u. a.

Erwartete Lernergebnisse

Die Schülerinnen und Schüler

- erkunden (im Internet, in Büchern, Zeitschriften, Katalogen, Prospekten) die unterschiedlichsten Formen und Funktionen (Zahnarzt, Büro, Camping) von Stühlen
- wenden in den Gestaltungsprozessen unterschiedliche Farben an
- setzen farbige Materialien zum Collagieren, Ausgestalten und Akzentuieren ein
- erschließen sich ausgewählte historische und zeitgenössische Kunstwerke und finden Bezüge zu eigenen Gestaltungen

Hinweise zum Unterricht

„Ein Stuhl verwandelt sich“: Mit den Schülerinnen und Schülern werden vielfältige Gestaltungswünsche und -möglichkeiten gewonnen und entwickelt. Anschließend werden die Ideen individuell konkretisiert. Dazu werden Umdeutungsvorstellungen skizziert, Gestaltungsabsichten problematisiert, Gestaltungswege geplant und benötigte Materialien und Werkzeuge aufgelistet. Anregungen erhalten die Schülerinnen und Schüler aus vielfältigen Bildern und Stühlen aus dem Klassenmuseum. Zur Umsetzung der entwickelten Ideen dienen Stühle aus dem Schulkeller, die sich als Alltagsgegenstände zur Umgestaltung anbieten. Der Unterricht in Werkstattform und die Gestaltung in Gruppen lässt Raum für ein Experimentieren, Entwickeln, Reflektieren und Überarbeiten.

1. Die Aufgabenstellung ist so angelegt, dass die Kinder zu einer individuellen Lösung und Gestaltung kommen, die persönliche Vorlieben und Interessen spiegeln. Die individuell erstellten Skizzen (Bleistift, Buntstifte, Papier) werden in Gruppen und im Plenum vorgestellt. In dieser Phase können die Kinder ihre Ideen reflektieren und die Skizzen ergänzen und erweitern.
2. Anschließend finden sich Partner, die sich bei der Verwirklichung der Stuhlgestaltungen unterstützen. Sukzessive werden so zwei Stühle gestaltet.

Alternativ können sich auch 2 – 3 Kinder zusammenschließen und (bei Ähnlichkeit der Ideen) gemeinsam an der Gestaltung des Stuhles beteiligen.

Material

- Bilder und Objekte
- Phasenanschauungsmittel
- Plakate

Lernaufgabe Sport
Bewegen an Geräten – Turnen –
Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen

I. Übersicht: Sport Turnen

Bereich: Bewegen an Geräten – Turnen

Lernaufgabe: Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen

Unterrichtsvorhaben:
Finden und Erproben von Balanciermöglichkeiten auf einem Spielplatz
Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen in der Sporthalle
Übertragung der Erfahrungen aus der Sporthalle auf den Spielplatz

Verknüpfung zu anderen Fächern:
Erfahrungen durch Bewegungshandeln/Erfahrenes zur Sprache bringen, Individualisieren und Integrieren, altersgemäße Verständigungs- und Einsichtsprozesse

Sozialform:
Einzelarbeit
Partnerarbeit
Gruppenarbeit

Material:
Spielplatzgeräte
Arbeitskarten
Klein- und Großgeräte einer Sporthalle
Plakate
Stifte

Bezüge zur Lebenswirklichkeit/Vorwissen:
Eigene Spielplatz Erfahrungen, Balancierfähigkeiten

Kenntnisse/Fertigkeiten:
Grundlegende koordinative Fähigkeiten
Kenntnisse vom Aufbau von Stationen
sachgerechter Umgang mit Geräten
soziales Verhalten

Bereich des Faches: Bewegen an Geräten – Turnen
Schwerpunkt: Gerätekombinationen herstellen, bewältigen und variieren
Die Schülerinnen und Schüler stellen sich vielfältigen Anforderungen an Geschicklichkeit, an Kraft und Ausdauer und nehmen sich in ungewöhnlichen Raumlagen und Gerätekonstellationen wahr. Sie lernen turnerische Fertigkeiten sowie, akrobatische Kunststücke und setzen sich dabei auch mit Risiken und Ängsten auseinander. Im gemeinsamen Turnen und beim gegenseitigen Helfen machen sie wichtige soziale Erfahrungen.

Kompetenzerwartung

Kompetenzerwartungen:

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen für unterschiedliche Bewegungsabsichten angemessene Bewegungslandschaften, kennen und berücksichtigen dabei die notwendigen Sicherheitsaspekte

Inhalt: Bewegen an Geräten – Turnen

Anforderungsbereiche: Reproduzieren (AB I), Zusammenhänge herstellen (AB II), Verallgemeinern und Reflektieren (AB III)

Lernaufgabe/Lernarrangement:

Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen

Kompetenzerwartung

Kompetenzerwartungen:

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen für unterschiedliche Bewegungsabsichten angemessene Bewegungslandschaften, kennen und berücksichtigen dabei die notwendigen Sicherheitsaspekte

Inhalt: Bewegen an Geräten – Turnen

Anforderungsbereiche: Reproduzieren (AB I), Zusammenhänge herstellen (AB II), Verallgemeinern und Reflektieren (AB III)

Lernaufgabe/Lernarrangement:

Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen

Vertiefung des Wissens:

Vernetzung mit anderen Bereichen des Faches:

- Den Körper wahrnehmen und Bewegungsfähigkeiten ausprägen → Schwerpunkt: Die Veränderbarkeit koordinativer Fähigkeiten und konditioneller Voraussetzungen erfahren und begreifen

Anwendungszusammenhang:

Ausgangs- und Endpunkt des Unterrichtsvorhabens sind reale Spielplatzsituationen der Kinder. Sie erarbeiten sich im Unterricht Lösungsmöglichkeiten für Alltagsprobleme, um ihre außerschulische Bewegungs-, Spiel- und Sportwelt selbstständig zu gestalten/umzugestalten. Gleichzeitig schulen sie durch Balancieren ihre Gleichgewichtsfähigkeit.

Überprüfung der Kompetenz: → durch Beobachtung und im Gespräch:

Kinder balancieren in vielfältigen Situationen. Kinder bauen eigene Balancierstationen, verändern sie und erhöhen den Schwierigkeitsgrad nach Kriterien wie z. B. breit → schmal, gerade → schräg, fest → wackelig, niedrig → hoch. Überprüfen den Aufbau, helfen sich bei der Bewegungsausführung, gehen bewusst mit eigenen/fremden Unsicherheiten und Ängsten um.

Erwartete Lernergebnisse:

Die Schülerinnen und Schüler nutzen verschiedenartige Situationen/Stationen zum Balancieren und helfen sich gegenseitig.

Sie erkennen Bedingungen für interessantes Balancieren und verändern auf dieser Grundlage Balancierstationen in ihren Anforderungen und Schwierigkeitsgraden gemäß ihres Könnensstandes und ihrer Bedürfnisse.

Sie bauen nach gemeinsamen Absprachen und halten verbundene Aufbauregeln und Sicherheitsvorkehrungen ein.

Sie übertragen Erfahrungen aus dem Schonraum Sporthalle in die Lebenswirklichkeit Spielplatz und verbessern ihre Balancierfähigkeit.

Übergreifende Kompetenzen:

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler erfahren, benennen eigene Bewegungsabsichten und diskutieren in der Lerngruppe.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler erkennen und besprechen Balancierprobleme und entwickeln, erproben und bewerten Lösungsmöglichkeiten.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler begründen und präsentieren Veränderungen an Balancierstationen.

Transferieren und Anwenden: Die Schülerinnen und Schüler nutzen erprobte Mitgestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten in anderen Situationen.

Arbeits- und Sozialverhalten:

Die Schülerinnen und Schüler lassen sich auf die Thematik ein, nutzen die Angebote zu vielfältigem Balancieren, erkennen Bewegungsprobleme, entwickeln gemeinsam Lösungsmöglichkeiten, erproben und bewerten diese und tauschen sich mit anderen über ihre Erfahrungen aus.

II. Aufgabenbeispiel

Sport

Bereich: Bewegungen an Geräten – Turnen **Klasse:** 3/4
Schwerpunkt: Gerätekombinationen herstellen, bewältigen und variieren
Vorhaben: Selbstständiges Gestalten von Balancierstationen

Titel der Lernaufgabe: Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen

Kompetenzen

Lernvoraussetzungen

Die Schülerinnen und Schüler

- bringen unterschiedliche Erfahrungen in Balanciersituationen z. B. auf Spielplätzen mit
- können einfache Balanciersituationen bewältigen
- können selbstständig Gerätestationen auch unter Beachtung grundlegender Sicherheitsanforderungen auf- und abbauen
- arbeiten in Kleingruppen zusammen
- können Unterrichtssituationen mitgestalten

Kompetenzerwartungen

Die Schülerinnen und Schüler

- erstellen für unterschiedliche Bewegungsabsichten angemessene Bewegungslandschaften
- kennen und berücksichtigen dabei die notwendigen Sicherheitsaspekte

Übergreifende Kompetenzen

Wahrnehmen und Kommunizieren: Die Schülerinnen und Schüler erfahren, benennen eigene Bewegungsabsichten und diskutieren in der Lerngruppe.

Analysieren und Reflektieren: Die Schülerinnen und Schüler erkennen und besprechen Balancierprobleme und entwickeln, erproben und bewerten Lösungsmöglichkeiten.

Strukturieren und Darstellen: Die Schülerinnen und Schüler begründen und präsentieren Veränderungen an Balancierstationen.

Transferieren und Anwenden: Die Schülerinnen und Schüler nutzen erfahrene Mitgestaltungs- und Veränderungsmöglichkeiten in anderen Situationen.

Sachinformation

Das Spielplatzverhalten einer dritten/vierten Grundschulklasse verdeutlicht ein großes Interesse der Kinder am Balancieren in unterschiedlichen Situationen. Es zeigt aber auch, dass die Bewegungsmöglichkeiten zum Balancieren auf Grund der monofunktionalen und anregungsarmen Geräte auf dem Spielplatz oft eingeschränkt sind. Die Thematisierung des Balancierens im Sportunterricht bietet den Kindern die Möglichkeit, Balancierstationen zu bauen, zu erproben und entsprechend ihren Bewegungsbedürfnissen zu verändern. So ergibt sich die Chance, dass sich die im Sport-

unterricht erweiterten Bewegungserfahrungen zum Balancieren wieder auf das Spielen und Bewegen in der natürlichen Spielumwelt auswirken.

Anforderungsbereiche:

Anforderungsbereiche	Aufgabenbeispiel
AB I: Reproduzieren	Die Schülerinnen und Schüler nutzen vorhandene Gerätearrangements auf einem Spielplatz und in der Sporthalle zum Balancieren.
AB II: Zusammenhänge herstellen	Die Schülerinnen und Schüler erfahren und erkennen unterschiedliche Schwierigkeitsgrade von Balanciergelegenheiten. Sie nutzen ihre Erfahrungen und Erkenntnisse für Veränderungen/Steigerung des Schwierigkeitsgrades, so dass Balancieren individuell wieder neu herausfordert und interessant wird.
AB III: Verallgemeinern und Reflektieren	Die Schülerinnen und Schüler besprechen und bewerten ihre Erfahrungen und Erkenntnisse, beurteilen sie vor dem Hintergrund des eigenen Anspruchs und übertragen sie auf ihre Lebenswirklichkeit.

Ausgestaltung der Lernaufgabe

Bauen, Erproben, Bewerten und Verändern von Balancierstationen

Aufgabe 1:

auf dem Spielplatz – außerschulischer Lernort

„Sucht auf dem Spielplatz nach Möglichkeiten zum Balancieren und achtet darauf, ob sie für euch interessant sind! Darüber werden wir am Ende sprechen und versuchen, eure Erfahrungen in die Sporthalle zu übertragen.“

Aufgabe 2:

in der Sporthalle

„Baut selbst Balancierstationen in Kleingruppen, die alle Kinder der Klasse anschließend erproben und unter dem Aspekt bewerten sollen, ob die Stationen interessant (leicht oder schwer) sind.“

- Anregungen für den Bau von Balancierstationen können durch Arbeitskarten gegeben werden (siehe Anhang)
- die Bewertungen der Stationen werden auf einem Plakat notiert, so dass die Kriterien offengelegt werden, die den Schwierigkeitsgrad ausmachen (siehe Anhang)
- die Aussagen des Plakats dienen als Grundlage für eine eventuelle Veränderung der Ausgangsstationen

Aufgabe 3: (nur wenn Balancieren bisher als uninteressant erfahren wurde!)
in der Sporthalle

„Verändert eure Balancierstationen so, dass sie schwieriger und somit interessanter werden. Anschließend werden wieder alle Stationen erprobt und bewertet.“

Aufgabe 4:

auf dem Spielplatz – außerschulischer Lernort

„Probiert aus, welche Möglichkeiten ihr findet, Balancieren auf dem Spielplatz auch schwieriger und interessanter zu machen. Eure Lösungen sollen den anderen Kindern anschließend vorgestellt werden.“

Erwartete Lernergebnisse:

Die Schülerinnen und Schüler

- nutzen Situationen/Stationen zum Balancieren und helfen sich gegenseitig
- erkennen Bedingungen für interessantes Balancieren und verändern auf dieser Grundlage Balancierstationen gemäß eigener Bedürfnisse
- bauen nach gemeinsamen Absprachen und halten dabei grundlegende Sicherheitsaspekte ein
- übertragen Erfahrungen aus dem Schonraum Sporthalle in die Lebenswirklichkeit Spielplatz

Hinweise zum Unterricht

In der Regel balancieren Kinder gerne und suchen immer wieder neue Herausforderungen, so dass Veränderungen von Balancierstationen hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades motiviert vorgenommen werden. Besonders interessant sind für Kinder dabei Veränderungen, die sich durch das Gerätearrangement ergeben, z. B. durch die Verlängerung der Balancierstrecke, durch die Verkleinerung des Balancieruntergrundes und durch Instabilität des Bewegungsuntergrundes.

Darüber hinaus lassen sich noch folgende Veränderungsmöglichkeiten vornehmen, die insbesondere bei der Erschwerung von Balanciersituationen, z. B. auf dem Spielplatz, zum Einsatz kommen können.

Balancierstationen können unter diesem Gesichtspunkt folgendermaßen verändert werden:

1. durch die Veränderung der Bewegungsart z. B. seitwärts oder rückwärts gehen, mit geschlossenen Augen, einbeiniges Hüpfen, Vierfüßlergang ...
2. durch die Veränderung der Sozialform z. B. mit einem Partner als Hilfe, mit einer Gruppe gleichzeitig, mit einem oder mehreren Partnern aneinander vorbei balancieren ...
3. durch das Aufstellen von Hindernissen z. B. über einen Medizinball, durch einen Reifen, über einen Stab ...
4. durch den Transport von Gegenständen z. B. einhändiges und beidhändiges Tragen von leichten/schweren Bällen, Ausbalancieren von Gegenständen wie Wurfring, Bohnensäckchen auf dem Kopf ...
5. durch die Veränderung des Gerätearrangements z. B. durch die Verlängerung der Balancierstrecke, durch die Verkleinerung des Balancieruntergrundes, durch Instabilität des Bewegungsuntergrundes ...

Für Kinder ist die Veränderung der Gerätearrangements besonders interessant und lässt sich in besonderer Weise in der Sporthalle umsetzen. Hierbei ist es möglich, den sicherheitsgerechten Transport, Auf- und Abbau von Geräten in für die Kinder sinnvollen Zusammenhängen immer wieder zum Thema zu machen.

Anhang

Bewegen an Geräten - Turnen

Spielplatz Erfahrungen als Ausgangspunkt für interessantes Balancieren im Sportunterricht

- Balancieren – ein interessanter Bewegungsanlass
- 1. Thema: "Wir balancieren auf dem Spielplatz"
- 2. Thema: "Wir bauen unsere Balancierstationen selbst!"
- 3. Thema: "Wir erschweren unsere Balancierstationen!"
- 4. Thema: „Wir balancieren wieder auf dem Spielplatz“
- Literatur

Das Spielplatzverhalten einer vierten Grundschulklasse verdeutlicht ein großes Interesse der Kinder am Balancieren in unterschiedlichen Situationen. Es zeigt aber auch, dass die Bewegungsmöglichkeiten zum Balancieren aufgrund der monofunktionalen und anregungsarmen Geräte auf einem Spielplatz oft eingeschränkt sind. Die Thematisierung des Balancierens im Sportunterricht bietet den Kindern die Möglichkeit, Balancierstationen zu bauen, zu erproben und entsprechend ihren Bewegungsbedürfnissen zu verändern. So ergibt sich die Chance, dass sich die im Sportunterricht erweiterten Bewegungserfahrungen zum Balancieren wieder auf das Spielen und Bewegen in der natürlichen Spielumwelt auswirken.

Balancieren – ein interessanter Bewegungsanlass

Balancieren heißt, seinen Körper im Gleichgewicht halten zu können. Das hat eine besondere Bedeutung bei allen sportlichen Handlungen und Bewegungen, insbesondere beim Turnen, aber auch beim Radfahren, Rollerfahren, Skateboardfahren, Rollschuh- und Schlittschuhlaufen, usw. (vgl. Maraun 1984).

Balancieren ist auch eine Grunderfahrung des menschlichen Bewe gens. "Der Handlungssinn liegt in der Spannung zwischen 'Aus-dem-Gleichgewicht-geraten' und 'Das-Gleichgewicht-wiedergewinnen'. Das Bewegungserlebnis des 'In-der-Schwebenbleibens' wird umso intensiver, je mehr es gelingt, Rumpf und Glieder aus einer risikoreichen Lage wieder in die normale Körperlage einzupendeln und aus der gewonnenen Standfestigkeit heraus sich erneut aus dem Gleichgewicht bringen zu lassen" (Maraun 1983, 83 f.).

Intensive Bewegungserlebnisse vermitteln Erfahrungen über den Körper und bereiten Freude. Es macht Spaß, auf einem Holzzaun, einer Sitzbank, einer kleinen Mauer, einer Rutschbahn, einem Rasenkantenstein oder den Flügeln eines Eisenstangenflugzeugs zu balancieren. Es ist gerade dann besonders spannend und freudvoll, wenn es nicht sofort gelingt, man wieder absteigen muss oder herunterfällt. Der Wunsch, auch schwierige Situationen meistern zu wollen, regt dazu an, etwas immer wieder zu tun, zu üben und zu verbessern, bis man mit sich und dem Erfolg zufrieden ist. Je schwieriger die Balancieraufgabe ist, desto intensiver ist auch das Bewegungserlebnis bei der Bewältigung der Aufgabe.

Interessante Balancierstationen verleiten zum Balancieren und geben so Raum für Bewegungserfahrungen und -erlebnisse. Im Unterricht müssen für die Kinder Möglichkeiten geschaffen werden, dieses zuzulassen, Balancierstationen so zu verändern, dass sie den individuellen Bedürfnissen der Balancierenden entsprechen. Balancierstationen können unter diesem Gesichtspunkt folgendermaßen verändert werden:

1. durch die Veränderung der Bewegungsart z. B. seitwärts oder rückwärts gehen, mit geschlossenen Augen, einbeiniges Hüpfen, Vierfüßlergang, ...
2. durch die Veränderung der Sozialform z. B. mit einem Partner als Hilfe, mit einer Gruppe gleichzeitig, mit einem oder mehreren Partnern aneinander vorbei balancieren, ...
3. durch das Aufstellen von Hindernissen z. B. über einen Medizinball, durch einen Reifen, über einen Stab, ...
4. durch den Transport von Gegenständen z. B. einhändiges und beidhändiges Tragen von leichten/schweren Bällen, Ausbalancieren von Gegenständen wie Wurfring, Bohnensäckchen auf dem Kopf, ...
5. durch die Veränderung des Gerätearrangements z. B. durch die Verlängerung der Balancierstrecke, durch die Verkleinerung des Balancieruntergrundes, durch Instabilität des Bewegungsuntergrundes, ...

Am Beispiel der folgenden Unterrichtsthemen soll aufgezeigt werden, wie Kinder auf der Grundlage ihrer Spielplatzerfahrungen Bewegungsstationen zum Balancieren in der Turnhalle erstellen, gemäß ihren individuellen Bewegungsbedürfnissen verändern und für vielfältige Balancier Erfahrungen nutzen können.

1. Thema: "Wir balancieren auf dem Spielplatz"

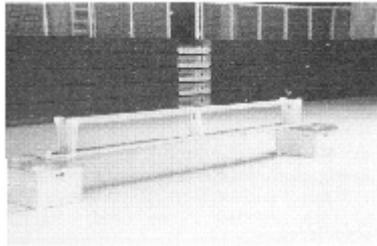
Auf dem Spielplatz wurden die Kinder mit folgender Aufgabe konfrontiert: "Probiert aus, wo und wie ihr auf dem Spielplatz balancieren könnt!" Es zeigte sich, dass die Kinder zunächst sehr viele Möglichkeiten (Spielplatzgeräte wie Rutsche oder Eisenstangenflugzeug, aber auch Bänke und Mauern etc.) zum Balancieren fanden. Dabei wurde deutlich, dass viele Ideen zwar ausprobiert und zunächst als geeignet erschienen, sich auf Dauer jedoch als zu einfach und zu eintönig herausstellten (z. B. die Mauer und die Bank). Es wurden keine Versuche unternommen, Lösungen zu finden, die das Balancieren dort wieder interessanter machten. Die Kinder nannten ihre Balancier Erfahrungen und beschrieben interessante Balanciergelegenheiten. Dabei wurden insbesondere solche Balancieraufgaben als reizvoll empfunden, deren Bewältigung immer wieder neue Anforderungen stellte. Dem Vorschlag, in der Turnhalle selbst solche Balancierstationen zu bauen, auszuprobieren und dann gegebenenfalls zu verändern, stimmten die Kinder gerne zu.

2. Thema: "Wir bauen unsere Balancierstationen selbst!"

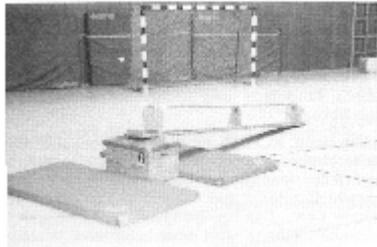
In der Sporthalle erhielten die Kinder die Aufgabe: "Baut selbst Balancierstationen, die alle Kinder anschließend erproben und bezüglich ihrer Anforderungen bewerten sollen!" Um Anregungen für den Bau von Balancierstationen mit den in der Halle vorhandenen Geräten zu geben und möglichst verschiedene 'Basisstationen' zu erhalten, wurden den Kindern auf Arbeitskarten Bau-Ideen (in Anlehnung an Maraun

1983, 85) vorgestellt, die in selbstgewählten Gruppen zu jeweils 4 oder 5 Kindern realisiert werden sollten.

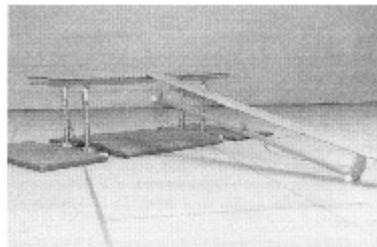
Arbeitskarte 1:



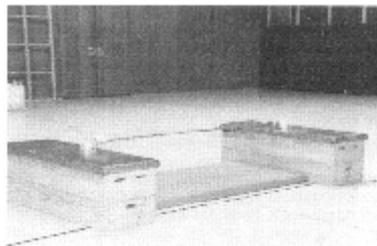
Arbeitskarte 2:



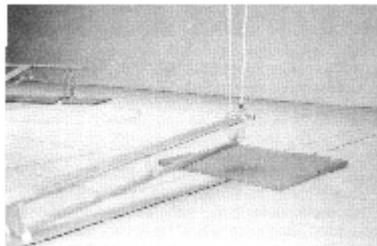
Arbeitskarte 3:



Arbeitskarte 4:



Arbeitskarte 5:



Durch diese Vorgabe nutzten die Gruppen zunächst das Angebot der Arbeitskarten. Das Wissen um die Erprobung aller Stationen machte auch die Erstellung scheinbar weniger attraktiver Lösungen für die Kinder sinnvoll. Nach der Fertigstellung wurden alle Balancierstationen im Kreisbetrieb ausprobiert und in einem anschließenden Gespräch bewertet. Dabei zeigte es sich, dass einige Situationen einfach (kleiner Kasten und Bank) und andere Situationen schwieriger (Bank in den Ringen) zu bewältigen waren. Aber gerade die Schwierigkeiten machten den Reiz des Balancierens aus. So wurde der Vorschlag gemacht, alle Stationen so zu verändern, dass sie schwieriger und damit interessanter werden.

3. Thema: "Wir erschweren unsere Balancierstationen!"

Die erstellten Basisstationen sollten mit folgender Aufgabenstellung verändert werden: "Verändert eure Balancierstationen so, dass sie schwieriger und somit interessanter werden! Anschließend werden wieder alle Stationen erprobt und bewertet!" In einem einleitenden Unterrichtsgespräch wurden Kriterien besprochen, die das Balancieren leicht oder schwer machen. Die von den Kindern gefundenen Kriterien (vgl. oben (3), (4) und (5)) wurden auf einem Plakat (vgl. auch Maraun 1983, 86) festgehalten, das ihnen Hilfestellung für die Bewältigung der Aufgabe geben sollte.

leicht	schwer
breit	schmal
niedrig	hoch
gerade	schräg
fest	wackelig
kurz	lang
ohne Hindernisse	mit Hindernissen
ohne Transportgegenstände	mit Transportgegenständen

Jede Gruppe erhielt dazu eine Liste mit den Geräten, die sie für die Veränderung benutzen konnte:

Gruppe 1: 2 schräge Bänke, 1 kleiner Kasten zusätzlich: 1 kleiner Kasten, 1 Kastenoberteil, 1 Langbank, 4 Medizinbälle und 10 Gymnastikstäbe

Gruppe 2: Reckstange auf Kastenoberteilen zusätzlich: 4 Kasteninnenteile, 1 großer Kasten, 1 Reckstange und 1 kleiner Kasten

Gruppe 3: Barren und Langbank zusätzlich: 1 Langbank, 1 kleiner Kasten, 2 Medizinbälle und 1 Reckstange

Gruppe 4: Bank in den Ringen zusätzlich: 2 kleine Kästen, 1 Reckstange und 2 Medizinbälle

Nach der Bauphase stellten alle Gruppen ihre Lösungen den anderen Kindern vor und begründeten anhand des Plakates die Veränderungen unter dem Aspekt der Erschwerung.

Anschließend wurden die neuen Balancierstationen im Kreisbetrieb erprobt. Vereinzelt fanden dabei – eher zufällig – auch Veränderungen der Bewegungsart und der Sozialformen (vgl. die weiter oben aufgeführten Veränderungsmöglichkeiten beim Balancieren) eine Berücksichtigung.

4. Thema: „Wir balancieren wieder auf dem Spielplatz“

Der erneute Spielplatzbesuch fand unter der Aufgabenstellung statt: "Probiert aus, welche Möglichkeiten ihr findet, Balancieren auf dem Spielplatz auch schwieriger und damit interessanter zu machen!" Die Kinder entdeckten schnell, dass sie Veränderungen des Gerätearrangements unter den in der Sporthalle erarbeiteten Kriterien

nicht vornehmen konnten. Im Abfall gefundene Getränkedosen und mitgebrachte Tornister dienten auf dem Palisadenzaun als Transportgegenstände. Diese Veränderungen reichten allerdings für eine durchgehende Bewegungsmotivation nicht aus. Das Balancieren stellte keine besonderen Anforderungen mehr an die Kinder.

Der Hinweis auf die Beobachtungen am Ende der vorausgegangenen Stunde eher zufälligen Veränderungen beim Balancieren in Bezug auf die Bewegungsart und die Sozialform (vgl. die weiter oben aufgeführten Veränderungsmöglichkeiten beim Balancieren) veranlasste die Kinder, noch einmal auf dem Spielplatz neue interessante Balanciermöglichkeiten auszuprobieren. Die erhöhte Bewegungsmotivation führte zu dem Wunsch der Kinder, diese Balancierformen auch noch einmal am Gerätearrangement in der Sporthalle zu erproben.

Eine vergleichende Bewertung des Balancierens auf dem Spielplatz und an den eigenen Balancierstationen fiel jedoch zugunsten der eigenen Stationen aus. Hauptgrund dafür war, dass selbst erstellte und selbst veränderte Gerätearrangements einen höheren Aufforderungscharakter zum Balancieren besitzen. Die Möglichkeit, auf einem Spielplatz diesbezüglich aktiv zu werden, sahen die Kinder auf einem (leider von der Schule weit entfernten) Bau- und Abenteuerspielplatz, wo einige Kinder 'so etwas' in ihrer Freizeit ausprobieren wollten.

Literatur

Kretschmer, Jürgen: Wir bauen unseren Spielplatz selbst, in: Kretschmer, J.: Sport und Bewegungsunterricht 1-4, U&S-pädagogik: München/Wien/Baltimore 1981, 172-189

Maraun, Heide-Karin: Balancieren, in: TREBELS, A. H.: Spielen und Bewegen an Geräten, RORORO: Reinbek bei Hamburg 1983, 84-97

Maraun, Heide-Karin: Das Gleichgewicht halten - das Gleichgewicht aufs Spiel setzen, in: Zeitschrift 'sportpädagogik' 8 (1984) 5, 10-21

Quelle

http://www.schulsport-nrw.de/info/03_fortbildung/Grundschule/u-beispiele/2-5-3.html

Weiterführende Literatur:

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Juni 2002

Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessung in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag, 2001

Ständige Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Deutsch (Jahrgangsstufe 4). Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München, Juni 2005

Ständige Kultusministerkonferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.): Bildungsstandards im Fach Mathematik (Jahrgangsstufe 4). Wolters Kluwer Deutschland GmbH, München, Juni 2005

Jahresheft XXVI/2008 aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrich Verlages, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett. Individuell Lernen – kooperativ arbeiten

Jahresheft XXV/2007 aller pädagogischen Zeitschriften des Friedrichverlages, herausgegeben vom Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Klett. Guter Unterricht. Maßstäbe und Merkmale – Wege und Werkzeuge

Lipowsky, Frank. Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula/Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.): Freiarbeit in der Grundschule. Frankfurt/M. 2002 (Grundschulverband).

Mandl, Heinz. Wissensaufbau aktiv gestalten. In Schüler, Wissen für Lehrer: Lernen, wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fähigkeiten aneignen. S. 28-30 Friedrich Verlag, 2006